



XXIV<sup>e</sup> CONGRÈS RANACLES

# Quels espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique ?

24 - 26 novembre 2016

ESPE de l'académie de Paris

10, rue Molitor 75016 Paris

M<sup>o</sup> Eglise d'Auteuil

et Michel-Ange Molitor

<http://ranacles2016.sciencesconf.org>

Courriel : [ranacles2016@sciencesconf.org](mailto:ranacles2016@sciencesconf.org)



# Table des matières

<b>Couverture</b>	<b>1</b>
<b>Partenaires</b>	<b>6</b>
<b>Comités</b>	<b>8</b>
<b>Informations pratiques</b>	<b>9</b>
<b>Texte de cadrage</b>	<b>13</b>
<b>Publication</b>	<b>15</b>
<b>Programme</b>	<b>16</b>
<b>Conférenciers</b>	<b>21</b>
<b>Conférences plénières</b>	<b>22</b>
Researching language learning in a digital age: how can we achieve Normalisation?, Stephen Bax . . . . .	23
From Language Lab to Language Center and Beyond: The Past, Present and Future of Language Learning Center Design, Felix Kronenberg . . . . .	24
<b>L'espace centre de langues : espace physique, espace virtuel, espace hybride</b>	<b>25</b>

Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en Centre de Ressources de Langues, Pia Acker . . . . .	26
Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique, Sophie Bailly [et al.] . . . . .	28
Compétences sémio-techno-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans des environnements numériques, Marco Cappellini [et al.] . . . . .	30
Un séminaire hybride d'anglais pour la recherche : perception et appropriation des différents espaces et modes d'apprentissage des doctorants, Elsa Chachkine [et al.] . . . . .	32
Espaces pluriels dans le parcours d'apprenant: construction d'un dispositif individuel, Vera Delorme [et al.] . . . . .	34
Virage hybride et portrait des pratiques pédagogiques présentielles-distanciennes d'enseignants de langues secondes, Marie-Josée Hamel . . . . .	36
Redefining language centres as incubation spaces for social and collaborative learning, Catherine Jeanneau . . . . .	37
Le Centre de Ressources en Langues : un nouvel espace d'interactions ?, Nicola Macré [et al.] . . . . .	39
Quelle progression de l'oral dans des formations 100% en ligne? Le cas d'un cours d'anglais en contexte LANSAD., Malgorzata Mandola [et al.] . . . . .	41
PERL : une vision d'un rapprochement numérique des centres de langues à l'université., Gregory Miras [et al.] . . . . .	43
Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad en 2016 ?, Cecile Poussard . . . . .	45
<b>Autonomie des espaces centres de langues dans un contexte politique de rapprochement d'universités</b>	<b>46</b>
Maintaining the autonomy of the university language center within globalizing institutions, Stephane Charitos [et al.] . . . . .	47
<b>Espaces langues et mobilité</b>	<b>48</b>
Quels retours apprenants face à la scénarisation de dispositifs en présentiel enrichi, hybrides et 100% distance en langues ?, Nadia Bacor [et al.] . . . . .	49

L'utilisation d'Edmodo et l'impact des applications mobiles dans un cours de langue inversé, Kerrie Mckim . . . . .	51
Quand l'apprenant de langue devient connectiviste et nomade, Hani Qotb . . . . .	52
Les baladeurs MP3 en classe d'anglais au lycée : représentations et attitudes des apprenants, Adeline Saverna . . . . .	53
Multimodal Mobile Application for Vocabulary Acquisition and Retention, Elpis Tzimou . . . . .	55
<b>Espaces d'évaluation/de certification</b>	<b>56</b>
Aligning methods of assessment with conceptions of learning spaces, Laurine Cathala	57
Designing a university placement test as an interactive process: analysing for improvement, Cristina Perez-Guillot [et al.] . . . . .	59
<b>Espaces d'apprentissage formel/informel</b>	<b>60</b>
Blended personal-formal spaces call for new research topics, Natasha Anthony . . .	61
La télécollaboration interculturelle : de nouveaux espaces d'apprentissage, d'enseignement, et de recherche, Martine Derivry . . . . .	63
Opening Up Spaces: Mobilizing the Multimodal Annotation Affordances of Digital Social Reading for Literacy Development in French as a Foreign Language, Beatrice Dupuy [et al.] . . . . .	65
Dispositif audio-synchrone multimodal : quelle plus-value pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral et la production orale en milieu secondaire français ?, Chantal Guihard . . . . .	66
Les manuels de FLE à l'heure du numérique, Marie-Pascale Hamez [et al.] . . . . .	68
Pour une lecture/écriture numérique multimodale: retour d'expérience en contexte universitaire, Radia Hannachi [et al.] . . . . .	70
Un site de réseautage comme un espace d'apprentissage collectif : l'exemple d'Edmodo, Carmenne K.-Thapliyal . . . . .	72
Apprendre les langues au sein d'une communauté web 2.0 : regards sur l'autonomie des apprenants, Anthippi Potolia [et al.] . . . . .	74

Managing and presenting information through Facebook: Supporting the development of academic literacy, Ward Peeters . . . . .	75
L'impact des séries télévisées américaines sur l'accent de deux apprenants d'anglais, Kossi Seto Yibokou [et al.] . . . . .	76
<b>Espaces personnels d'apprentissage</b>	<b>78</b>
Motivation et autonomie dans des dispositifs multimédia d'apprentissage des langues : Représentations individuelles et professionnalisation contextualisée des moniteurs dans des espaces langues à l'ère de la globalisation et du numérique., Dagmar Abendroth-Timmer . . . . .	79
Un environnement hybride pour la formation des futurs enseignants de langue : auto-réflexion, collaboration et médiation interculturelles, Jose Ignacio Aguilar Río	81
Investigating the Affordances of L2 Collaborative/Social Reading Spaces via Digital Annotation Tools, Thoms Joshua . . . . .	83
Let's E-Portfolio! - Electronic Portfolios as Collaborative Learning Tool for Developing Learner Autonomy in Higher Education, Christian Ludwig . . . . .	84
Conception d'un e-portfolio pour les langues : réflexions autour d'une évolution didactique et techno-pédagogique, Sophie Othman . . . . .	85
Comment de futurs ingénieurs allophones s'emparent d'un espace d'écriture collaboratif en ligne ?, Isabelle Salengros Iguenane . . . . .	87
Les futurs enseignants de langues face aux corpus numériques, Eva Schaeffer-Lacroix	88
De l'élaboration du corpus à la transposition didactique : l'exemple avec les marqueurs discursifs, Thi Thu Hoai Tran [et al.] . . . . .	90
<b>Espaces de recherche</b>	<b>92</b>
Constitution, analyse et exploitation de corpus : au carrefour de la recherche et de l'enseignement dans les centres de langues français, Saandia Vanessa Ali [et al.]	93
Faire des recherches à l'heure des humanités numériques : enjeux et compétences, Nicolas Guichon . . . . .	95
CLIL, LANSAD, TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains, Stéphanie Roussel [et al.] . . . . .	96

Nouveaux enjeux pour la recherche sur l'utilisation du numérique - une approche sociocritique, Christian Ollivier . . . . .	98
<b>Retour d'expérience</b>	<b>99</b>
Comprendre l'impact d'un dispositif hybride d'enseignement sur l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages en centre de langues., Nathalie Gettliffe . . .	100
Entre tensions et optimisations dans la conception d'un espace numérique : pour le développement de compétences en langues dans le projet CONSPIRE, Delphine Hermes [et al.] . . . . .	102
Why language centers need physical spaces, Elizabeth Lavolette . . . . .	104
CLOM et apprentissage des langues : où en est-on ?, Anna Vetter . . . . .	105
La plateforme Check your Smile, un espace pluriel pour l'apprentissage du vocabulaire de spécialité, Nadia Yassine-Diab [et al.] . . . . .	107
<b>Retour d'expérience : les CRL dans le monde</b>	<b>109</b>
Qu'est-ce qu'il se passe dans cet espace? Le Centre Polyglotte, lieu tridimensionnel dédié au LANSAD dans ses dimensions organisationnelles, langue de spécialité et recherche dans une université de taille moyenne., Mina Ait'mbark [et al.] . . . . .	110
Quelle politique des centres de langues à l'ère de l'hyper-connexion ? Retour sur l'expérience de la mise en place du premier Centre au Maroc, Saïda Belouali [et al.]	111
Enjeux autour d'un concept futur d'enseignement et apprentissage. Le Centre de Langues de l'Université de Turin., Adriana Teresa Damascelli [et al.] . . . . .	113
Échange d'expériences : le cas du Centre Linguistique de l'Université de Florence, Stefania Dei [et al.] . . . . .	115
Le CLi, mobilité et nouveaux défis, Guilhermina Jorge . . . . .	117
Keeping the Language Lab Relevant: Lessons Learned, Castaldi Pam . . . . .	119
<b>Retour d'expérience : évaluation et certification</b>	<b>120</b>
Ev@lang, un outil d'évaluation adaptatif et non certifiant, Bruno Megre [et al.] .	121

” Espace d’apprentissage et espace de parole : socialisation, pratique et évaluation de la production orale en L3 LANSAD à l’ère des outils numériques nomades ”, Mélanie White . . . . .	122
<b>Le projet SPIRAL</b>	<b>124</b>
Projet SPIRAL – Renforcer les compétences des futurs enseignants du primaire par une mobilité internationale, Thomas Arbouet . . . . .	125
” It’s having an open mind and accepting that people are very different” - Trainee teacher’s perspectives on a two week placement in a school abroad., Nadia Edmond	126
Mobilité géographique Spiral et interactions entre étudiants : Quel développement des compétences professionnelles et interculturelles ? Quelle place pour les compétences linguistiques ?, Magali Jeannin . . . . .	127
”École maternelle en France correspond au Kindergarten/Vorschule en Allemagne” - Le développement professionnel des futurs enseignants dans le cadre des échanges de courte durée du projet SPIRAL, Sílvia Melo-Pfeifer . . . . .	128
Getting ready for one’s linguistic and professional mobility : weaving competences together, Anne-Marie Voise . . . . .	129
<b>Liste des auteurs</b>	<b>129</b>

Les organisateurs du congrès RANACLES 2016 remercient tous les partenaires institutionnels et privés ayant soutenu l'événement.

## Partenaires institutionnels



**Ecole Doctorale V  
Concepts et Langages  
ED 04333**

## Partenaires privés



assureur militant

## **Comité de pilotage**

Cédric Bruderemann

Muriel Grosbois

Cédric Sarré

## **Comité scientifique**

Celui de RANACLES auquel s'ajoutent Cédric Bruderemann, Muriel Grosbois et Cédric Sarré.

## **Comité d'organisation**

Sylvain Baulieu

Céline Chéraud

Clément Chertier

Brigitte Coppa

Roland Droual

Mathilde Gaillard

Antoine Garrigue

Ernest Hounhouayenou

Paolo Jamoletti

Corinne Kerebel

Catherine Magri

Marie-Evelyne Mouret

Kimberly Oger

Choukri Ouerghi

Ulrike Petzold

Eva Schaeffer-Lacroix

Naomi Truan

## Accès au site Molitor

Le congrès RANACLES 2016 aura lieu à l'**ESPE de Paris**, site Molitor : 10, rue Molitor, 75016 Paris. Les participants **doivent se munir d'une pièce d'identité** pour pouvoir accéder au site.

Accès en transport en commun :

- **En métro**
  - **ligne 9** Pont de Sèvres / Mairie de Montreuil : arrêt à la station Michel-Ange Molitor
  - **ligne 10** Boulogne / Gare d'Austerlitz : arrêt à la station Église d'Auteuil ou Chardon-Lagache
- **En bus**
  - **ligne 22** : arrêt Chardon Lagache-Molitor
  - **ligne 52** : arrêt Michel-Ange Auteuil
  - **ligne 62** : arrêt Michel-Ange Molitor

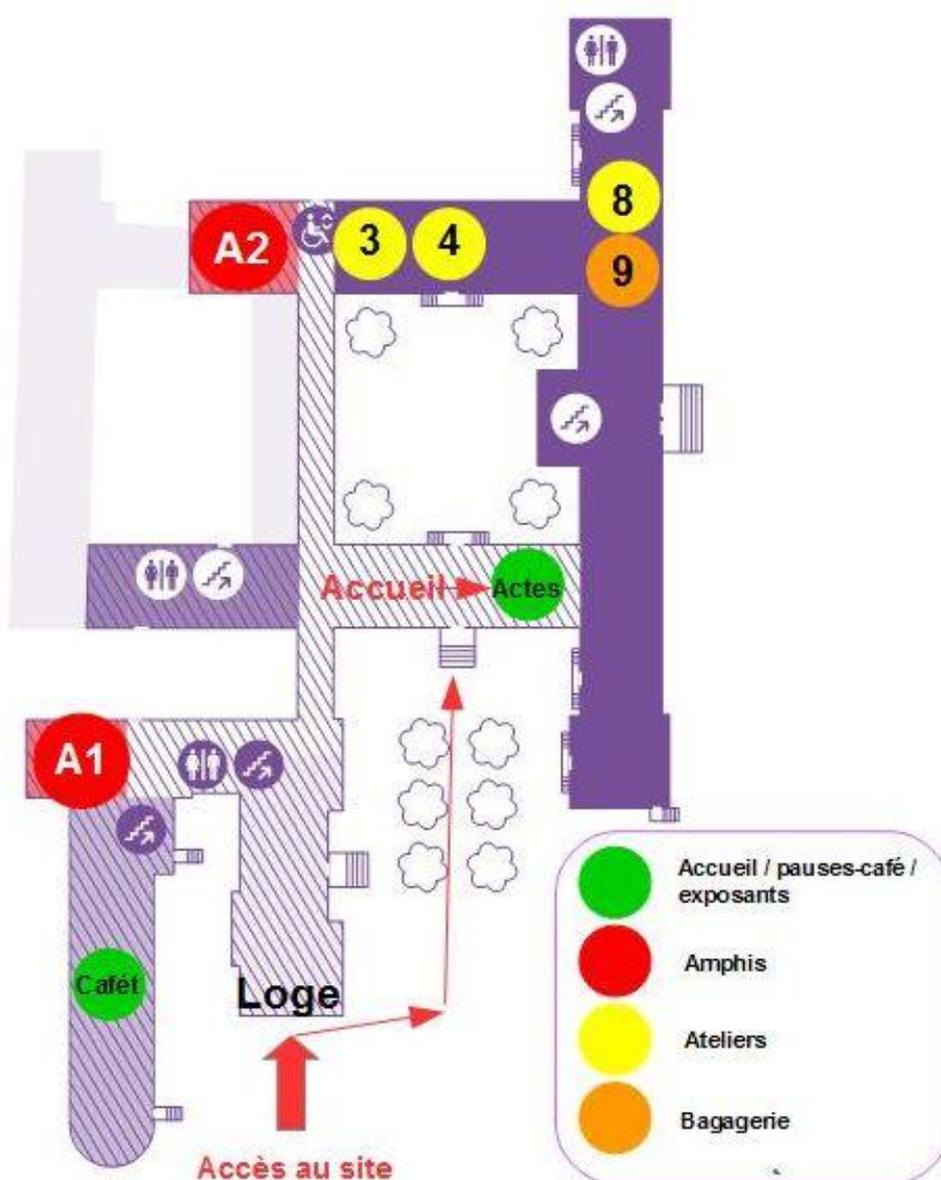


## Plan du site Molitor

L'accueil des participants se fera en **Salle des Actes**. Une **bagagerie** sera disponible en salle 9.

Les **conférences et ateliers** se dérouleront dans les **amphis 1 et 2** et dans **les salles 3, 4 et 8**.

Les **pauses café** et les **stands des exposants** seront installés à la **Cafétéria** et dans la **Salle des Actes**.



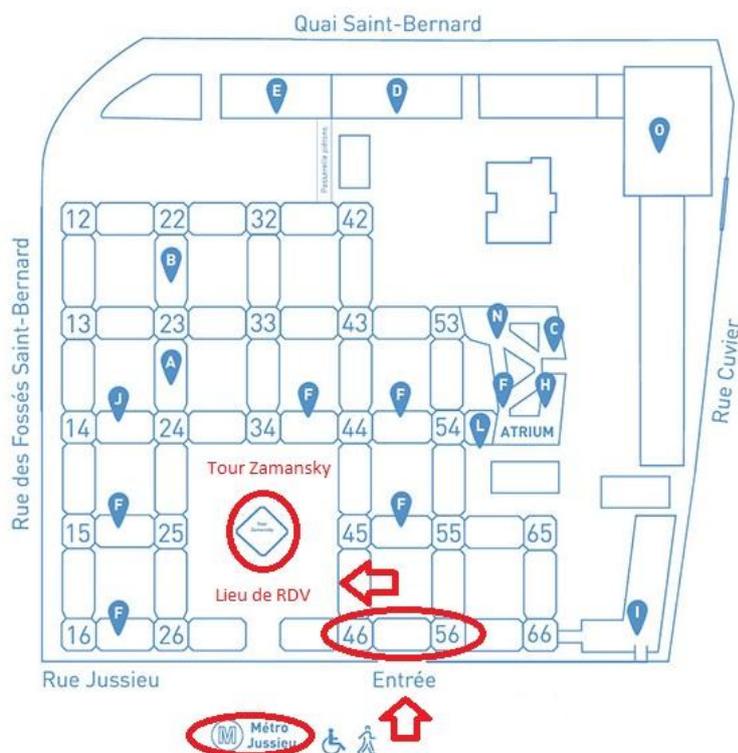
## Accès WIFI

Les participants pourront accéder au WIFI (espe-paris) en utilisant les informations suivantes :

- identifiant : ranacles
- mot de passe : ranacles2016

## Jeudi 24 novembre à partir de 19h00 : Cocktail – Tour Zamansky, UPMC

Le cocktail aura lieu dans la **salle panoramique** de la **Tour Zamansky (24<sup>ème</sup> étage)**, **Université Pierre et Marie Curie (UPMC)**. La tour Zamansky est située **au milieu du campus de Jussieu**. La tour est représentée par un **losange**, en bas à gauche dans le plan ci-dessous :



Des informations plus précises sur la tour Zamansky sont disponibles sur l'encyclopédie en ligne wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Tour\\_Zamansky](https://fr.wikipedia.org/wiki/Tour_Zamansky)

Les participants sont attendus à partir de **19h00**. L'accès sécurisé au campus se fera entre les tours **46 et 56**. Les participants **doivent se munir d'une pièce d'identité et de leur badge RANACLES 2016** pour pouvoir accéder à la tour.

⇒ **Rendez-vous devant l'entrée de la tour Zamansky (sur l'esplanade) à 19h00 au plus tard.**

Accès en transport en commun :

- **Métro Lignes 7 et 10 : arrêt Jussieu**

## Vendredi 25 novembre de 17h30 à 19h00 : Visite guidée de la Sorbonne

⇒ **Rendez-vous sur la place de la Sorbonne à 17h15 au plus tard.** Les participants **doivent se munir d'une pièce d'identité et de leur badge RANACLES 2016** pour pouvoir accéder à la Sorbonne.

Accès en transport en commun :

- **Métro Ligne 10 : arrêt Cluny La Sorbonne.**

## Vendredi 25 novembre de 20h30 à 23h00 : Dîner de gala – Marina de Paris

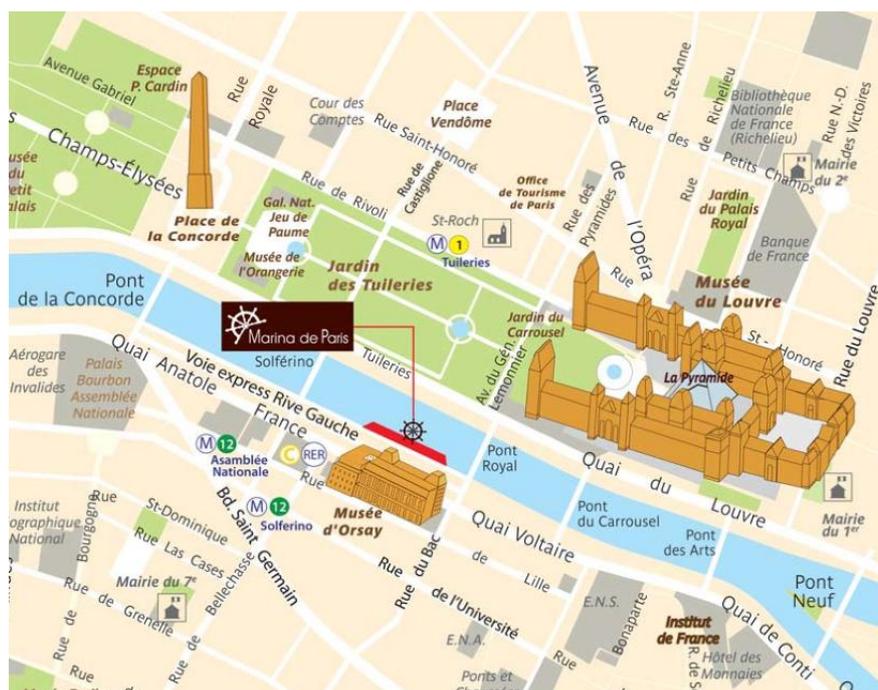
Accès au quai  
d'embarquement :

En français :

<http://www.marina-de-paris.com/fr/informations-pratiques/acces-a-la-marina/>

En anglais :

<http://www.marina-de-paris.com/en/practical-information/access-to-the-marina/>



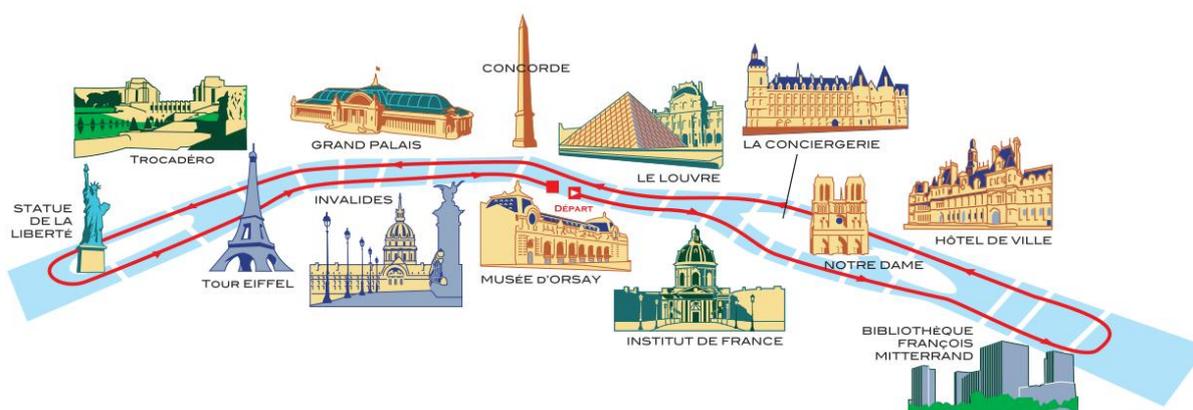
L'embarquement est prévu à **20h45 au port de Solferino**. Les participants **doivent se munir d'une pièce d'identité** et **de leur badge RANACLES 2016** pour pouvoir embarquer.

⇒ **Rendez-vous devant l'entrée du musée d'Orsay (sur l'esplanade) à 20h30 au plus tard.**

Accès en transport en commun :

- **RER C** : station Musée d'Orsay
- **Métro Ligne 12** : sortie Assemblée Nationale ou Solferino (+ marche).

Le dîner-croisière permettra aux participants de **découvrir certains monuments parisiens** comme ils ne les ont jamais vus selon le parcours suivant :



## Quels espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique ?

Avec l'avènement du web 2.0, de forts changements liés à la globalisation, à la mobilité et à la participation collective au sein de communautés, remettent en cause les définitions traditionnelles d'espaces d'apprentissage des langues, mais aussi de recherche en didactique des langues.

Ces changements interrogent plus particulièrement les notions de lieu, d'environnement, de temporalité et d'espace comme de sens en acquisition des langues, ce qui ouvre des perspectives d'apprentissage et de recherche multiples. Si l'époque à laquelle les apprenants devaient se déplacer pour consulter des ressources semble révolue, la question de la nature et du rôle des espaces d'apprentissage des langues se pose, invitant peut-être à les reconsidérer en termes d'espace de socialisation, d'interactions, de confiance, de collaboration... Comment définir et décrire les formes prises par ces espaces ? Quels en sont les fonctions et les rôles ? Quelle articulation entre le *design* pédagogique et le *design* spatial ?

Quant à l'étude des phénomènes d'apprentissage issus de la complexité sous-tendue par le numérique, elle s'inscrit désormais elle aussi dans des espaces communs de recherche. C'est par exemple le cas des projets d'élaboration de corpus donnant libre accès à des données structurées et contextualisées, qui ouvrent la voie à un travail de recherche collectif.

### L'espace centre de langues : espace physique, espace virtuel, espace hybride ?

- Quelle forme future pour les espaces d'apprentissage des langues et des cultures ?
- Quel rôle pour un espace physique d'apprentissage des langues et des cultures aujourd'hui ? Espaces de socialisation, d'interactions, de confiance, de collaboration... ?
- Notion de présence et de co-présence dans les espaces centres de langues (présence de qui, de quoi, pourquoi ?)
- Quelle architecture (physique, institutionnelle, pédagogique...) privilégier pour les espaces centres de langues ?
- Comment les notions de lieu, d'environnement et d'espace d'apprentissage se construisent-elles ?
- Comment l'espace centre de langues réinterroge-t-il les liens entre énonciation et cognition à l'ère du numérique ?

### Autonomie des espaces centres de langues dans un contexte politique de rapprochement d'universités

- À l'heure des ComUES, des fusions, regroupements, création d'universités, qu'en est-il des espaces centres de langues ? Sont-ils englobés dans d'autres structures ? Se regroupent-ils ? Les tendances sont-elles les mêmes à l'international ?
- Quelles sont les conséquences pour le personnel, les apprenants et la recherche associée ?
- Quel retour a-t-on sur les *learning centers* ? Implantation, organisation, impact...

## **Espaces langues et mobilité**

- Mobilité géographique et usage du numérique. Quel impact sur l'apprentissage des langues et cultures ?
- Quel soutien à la mobilité géographique les espaces centres de langues jouent-ils ? (Projets européens, projets de télécollaboration...)
- Comment les lecteurs, assistants, étudiants Erasmus sont-ils intégrés aux espaces centres de langues ?
- Quel est l'impact des outils numériques nomades sur l'apprentissage des langues et des cultures ?

## **Espaces d'évaluation/de certification**

- Nouveaux espaces d'apprentissage, nouveaux modes d'évaluation/de certification ?
- Quelle articulation entre apprentissage et évaluation/certification dans les espaces centres de langues ?
- Quelle place pour les espaces centres de langues dans la certification ?
- Quelle conception de la langue et de la maîtrise de la langue ?

## **Espaces d'apprentissage formel/informel**

- MOOCs et apprentissage des langues. Où en est-on ?
- Quel impact les médias sociaux ont-ils sur l'apprentissage des langues ?
- Quelle articulation entre apprentissage formel, non formel, informel ?

## **Espaces personnels d'apprentissage**

- Espaces personnels d'apprentissage : construits par qui ? Pour qui ?
- Portfolio. Quelle évolution en termes d'usage, de recherche, d'aide à la professionnalisation ?
- Trajectoires d'apprentissage et rôle de l'agentivité.
- Caractéristiques psychologiques, différences individuelles : des espaces en évolution ?

## **Espaces de recherche**

- Nouveaux espaces d'apprentissages, nouveaux espaces de recherche ?
- Élaboration de corpus : vers des espaces communs de recherche ?
- Variation dans la/les langues, impact de la globalisation et du numérique ?
- Les groupements d'universités entraînent-ils une redéfinition des équipes de chercheurs, des types et objets de recherche ?
- Quelle place pour des recherches inter-établissements impliquant plusieurs espaces centres de langues ?

## Revue Alsic

Suite au congrès, une publication est prévue dans la revue en ligne *Alsic* (*Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*) : <http://alsic.revues.org/>

Si vous souhaitez contribuer au numéro spécial qui sera coordonné par Muriel Grosbois, Cédric Sarré et Cédric Bruderemann, il vous faut :

- envoyer votre texte complet **avant le 1<sup>er</sup> mars 2017** à Muriel Grosbois : [muriel.grosbois@wanadoo.fr](mailto:muriel.grosbois@wanadoo.fr) en ayant respecté les consignes aux auteurs disponibles à l'adresse suivante : <http://alsic.revues.org/959>
- préciser dans quelle rubrique vous souhaiteriez que votre article soit publié : "Recherche", "Pratique et recherche", "Points de vue/échanges".

Conformément à la politique d'*Alsic*, les textes pour les rubriques "Recherche" et "Pratique et recherche" seront expertisés en double aveugle.

La publication est prévue dans le volume 2017 de la revue.

## Jour 1 – Jeudi 24 novembre 2016

A partir de 11h30 [Salle des Actes] : Accueil des participants

13h30-14h00 [Amphi 2] : Ouverture du congrès

14h00-15h00 [Amphi 2] : Felix Kronenberg - *From Language Lab to Language Center and Beyond: The Past, Present and Future of Language Learning Center Design*

NB <sup>1</sup>	Amphi 1 – Espaces physiques, virtuels ou hybrides	Amphi 2 – SPIRAL	Salle 3 – Retours d'expériences	Salle 4 – Apprentissage formel/informel	Salle 8 – Échange de pratiques
15h00-15h30	Le Centre de Ressources en Langues : un nouvel espace d'interactions ? <i>Nicola Macré, ANNICK RIVENS MOMPEAN</i>	Opening of the SPIRAL workshop <i>Cédric Sarré, Muriel Grosbois</i>	CLOM et apprentissage des langues : où en est-on ? <i>Anna Vetter</i>	Les manuels de FLE à l'heure du numérique <i>Marie-Pascale Hamez, Evelyne Rosen</i>	Le CLES atelier animé par <i>Laurent Rouveyrol</i>
15h30-16h00	Compétences sémiotechno-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans des environnements numériques <i>Marco Cappellini, Christelle Combe Célik</i>	Getting ready for one's linguistic and professional mobility : weaving competences together <i>Anne-Marie Voise</i>	La plateforme Check yourSmile, un espace pluriel pour l'apprentissage du vocabulaire de spécialité <i>Nadia YASSINE-DIAB, Laurent SORIN, Charlotte ORLIAC</i>	Dispositif audio-synchrone multimodal : quelle plus-value pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral et la production orale en milieu secondaire français ? <i>Chantal Guihard</i>	
16h00-16h30	Redefining language centres as incubation spaces for social and collaborative learning <i>Catherine Jeanneau</i>	Projet SPIRAL – Renforcer les compétences des futurs enseignants du primaire par une mobilité internationale <i>Thomas Arbouet</i>	Comprendre l'impact d'un dispositif hybride d'enseignement sur l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages en centre de langues <i>Nathalie GETTLIFF E</i>	La télécollaboration interculturelle : de nouveaux espaces d'apprentissage, d'enseignement, et de recherche <i>Martine Derivry</i>	
<b>PAUSE CAFÉ ET EXPOSANTS [Cafétéria/Salle des Actes]</b>					

<sup>1</sup> Durée des communications : 20 minutes + 5 minutes de questions/réponses + 5 minutes pour changements de salles éventuels

17h00-17h30	Un séminaire hybride d'anglais pour la recherche : perception et appropriation des différents espaces et modes d'apprentissage des doctorants <i>Elsa Chachkine, Vincent Pradier</i>	Mobilité géographique SPIRAL et interactions entre étudiants : Quel développement des compétences professionnelles et interculturelles ? Quelle place pour les compétences linguistiques ? <i>Magali Jeannin</i>	Why language centers need physical spaces <i>Elizabeth Lavolette</i>	<b>Salle 4 – Espaces personnels d'apprentissage</b> Les futurs enseignants de langues face aux corpus numériques <i>Eva Schaeffer-Lacroix</i>	CRL, LANSAD et politique des langues  atelier animé par <i>Annick Rivens Mompean</i>
17h30-18h00	Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en Centre de Ressources de Langues <i>Pia Acker</i>	" It's having an open mind and accepting that people are very different" - Trainee teacher's perspectives on a two week placement in a school abroad. <i>Nadia Edmond</i>	Entre tensions et optimisations dans la conception d'un espace numérique : pour le développement de compétences en langues dans le projet CONSPIRE <i>Delphine HERMES Emilie MAGNAT</i>	Conception d'un e-portfolio pour les langues : réflexions autour d'une évolution didactique et techno-pédagogique <i>Sophie OTHMAN</i>	
18h00-18h30	Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad en 2016 ? <i>CECILE POUSSARD</i>	"École maternelle en France correspond au Kindergarten/Vorschule en Allemagne" - Le développement professionnel des futurs enseignants dans le cadre des échanges de courte durée du projet SPIRAL <i>Sílvia Melo-Pfeifer</i>		Let's E-Portfolio! - Electronic Portfolios as Collaborative Learning Tool for Developing Learner Autonomy in Higher Education <i>Christian Ludwig</i>	

**A partir de 19h00 [Tour Zamansky, UPMC] : Cocktail**

## Jour 2 – Vendredi 25 novembre 2016

09h00-10h00 [Amphi 2] : Conférence plénière – Marin Dacos

10h00-10h30 [Cafétéria/Salle des Actes] : Pause-café et exposants

	Amphi 1 – Espaces de recherche	Amphi 2 – Apprentissage formel/informel	Salle 3 – Retours d'expériences : les CRL dans le monde	Salle 4 – Espaces personnels	Salle 8 – Espaces physiques, virtuels ou hybrides
10h30-11h00	CLIL, LANSAD, TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains <i>Stéphanie Roussel</i> <i>André Tricot</i>	Apprendre les langues au sein d'une communauté web 2.0 : regards sur l'autonomie des apprenants <i>Anthippi POTOLIA</i> <i>Katerina ZOUROU</i>	Enjeux autour d'un concept futur d'enseignement et apprentissage. Le Centre de Langues de l'Université de Turin <i>Adriana Teresa DAMASCELLI, Marie-Berthe Vittoz</i>	Investigating the Affordances of L2 Collaborative/Social Reading Spaces via Digital Annotation Tools <i>Thoms Joshua</i>	Espaces pluriels dans le parcours d'apprenant: construction d'un dispositif individuel <i>Vera Delorme, Noëlla Gaigeot</i>
11h00-11h30	Faire des recherches à l'heure des humanités numériques : enjeux et compétences <i>Nicolas Guichon</i>	Managing and presenting information through Facebook: Supporting the development of academic literacy <i>Ward Peeters</i>	Quelle politique des centres de langues à l'ère de l'hyper-connexion ? Retour sur l'expérience de la mise en place du premier Centre au Maroc <i>Saïda BELOUALI, khalid Jaafar, Jean Marc Defays, Laurence Wery</i>	Comment de futurs ingénieurs allophones s'emparent d'un espace d'écriture collaboratif en ligne ? <i>Isabelle Salengros Iguenane</i>	PERL : une vision d'un rapprochement numérique des centres de langues à l'université. <i>Grégory Miras, Natalie Kübler</i>
11h30-12h00	Constitution, analyse et exploitation de corpus : au carrefour de la recherche et de l'enseignement dans les centres de langues français <i>Saandia Vanessa Ali, Leonardo Contreras Roa, Cristian Valdez</i>	Pour une lecture/écriture numérique multimodale: retour d'expérience en contexte universitaire <i>Radia Hannachi, Sylvia Araujo</i>	Keeping the Language Lab Relevant: Lessons Learned <i>Castaldi Pam</i>	Un environnement hybride pour la formation des futurs enseignants de langue : auto-réflexion, collaboration et médiation interculturelles <i>Jose Ignacio Aguilar Río</i>	Virage hybride et portrait des pratiques pédagogiques présentes-distancielles d'enseignants de langues secondes <i>Marie-Josée Hamel</i>

12h00-12h30	Nouveaux enjeux pour la recherche sur l'utilisation du numérique - une approche sociocritique <i>Christian Ollivier</i>	Opening Up Spaces: Mobilizing the Multimodal Annotation Affordances of Digital Social Reading for Literacy Development in French as a Foreign Language <i>Beatrice Dupuy, Elyse Petit</i>	Échange d'expériences : le cas du Centre Linguistique de l'Université de Florence <i>Stefania Dei, Isabelle Maingain</i>	Motivation et autonomie dans des dispositifs multimédia d'apprentissage des langues : Représentations individuelles et professionnalisation contextualisée des moniteurs dans des espaces langues à l'ère de la globalisation et du numérique. <i>Dagmar Abendroth-Timmer</i>	Quelle progression de l'oral dans des formations 100% en ligne? Le cas d'un cours d'anglais en contexte LANSAD. <i>Malgorzata Mandola, Lucy Merkin</i>
-------------	--	--	---	--	---

### 12h30-14h00 [Cafétéria] : Déjeuner

	Amphi 1 – Autonomie politique	Amphi 2 – Mobilité	Salle 3 – Retours d'expériences : les CRL dans le monde	Salle 4 – Evaluation et certification	Salle 8 – Échange de pratiques
14h00-14h30	Maintaining the autonomy of the university language center within globalizing institutions <i>Stephane Charitos Nelleke Van Deusen-Scholl</i>	Les baladeurs MP3 en classe d'anglais au lycée : représentations et attitudes des apprenants <i>Adeline SAVERNA</i>	Qu'est-ce qu'il se passe dans cet espace? Le Centre Polyglotte, lieu tridimensionnel dédié au LANSAD dans ses dimensions organisationnelles, langue de spécialité et recherche dans une université de taille moyenne <i>Mina Ait'Mbark Bénédicte Reyssat, Sandra Sacksteder</i>	Designing a university placement test as an interactive process: analysing for improvement <i>Cristina Perez-Guillot, Julia Zabala Delgado</i>	Échanges en préparation du séminaire multimédia RANACLES (7-10 juin 2017 à Lorient, UBS)  atelier animé par <i>Hanitra Maury, Mathilde Arino, Tom Grainger, Gérard Rouzies</i>
14h30-15h00		Quand l'apprenant de langue devient connectiviste et nomade <i>Hani Qotb</i>	Le Cli, mobilité et nouveaux défis <i>Guilhermina Jorge</i>	Aligning methods of assessment with conceptions of learning spaces <i>Laurine Cathala</i>	

15h00-15h15 [Cafétéria/Salle des Actes] : Pause-café et exposants

15h15-16h45 [Amphi 2] : Assemblée Générale (AG) de RANACLES

17h30-19h00 [Université Paris-Sorbonne] : Visite guidée de la Sorbonne

20h30-23h00 [Marina de Paris, embarquement Quai Solférino] : Dîner-croisière sur la Seine

## Jour 3 – Samedi 26 novembre 2016

09h00-10h00 [Amphi 2] : Stephen Bax - *Researching language learning in a digital age: how can we achieve Normalisation?*

10h00-10h30 [Cafétéria/Salle des Actes] : Pause-café et exposants

	Amphi 1 – Apprentissage formel/informel	Amphi 2 – Espaces physiques, virtuels ou hybrides	Salle 4 – Mobilité
10h30-11h00	L'impact des séries télévisées américaines sur l'accent de deux apprenants d'anglais <i>KOSSI SETO YIBOKOU, DENYZE TOFFOLI</i>	Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique <i>Sophie Bailly, Anne Chateau, Valérie Willié</i>	Multimodal Mobile Application for Vocabulary Acquisition and Retention <i>Elpis Tzimou</i>
11h00-11h30	Blended personal- formal spaces call for new research topics <i>Natasha Anthony</i>	<b>Amphi 2 – Retours d'expériences : évaluation et certification</b> Ev@lang, un outil d'évaluation adaptatif et non certifiant <i>Bruno MEGRE, Sébastien PORTELLI</i>	Quels retours apprenants face à la scénarisation de dispositifs en présentiel enrichi, hybrides et 100% distance en langues ? <i>Nadia BACOR, Rosa CETRO, Laura CORONA MARTINEZ, Chloé NIVIERE, Miguel TAPIA</i>
11h30-12h00	Un site de réseautage comme un espace d'apprentissage collectif : l'exemple d'Edmodo <i>Carmenne K.- Thapliyal</i>	Espace d'apprentissage et espace de parole : socialisation, pratique et évaluation de la production orale en L3 LANSAD à l'ère des outils numériques nomades <i>Mélanie White</i>	L'utilisation d'Edmodo et l'impact des applications mobiles dans un cours de langue inversé <i>Kerrie MCKIM</i>

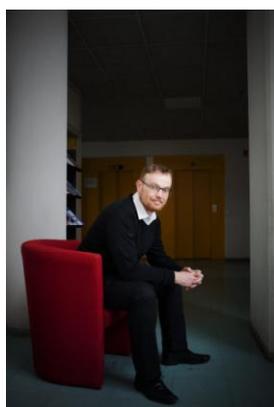
12h00-12h30 [Amphi 2] : Cérémonie de clôture

## Stephen BAX – The Open University, UK

Stephen Bax est professeur de langues vivantes et de linguistique à l'Open University au Royaume-Uni. Ses recherches portent sur l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) et l'évaluation en langues médiatisée par ordinateur, ainsi que sur certains domaines du discours, parmi lesquels l'analyse du discours médiatisé par ordinateur. Dans ses travaux de recherche récents, il s'appuie sur l'étude des mouvements oculaires pour étudier le processus de lecture et l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Son article consacré à l'oculométrie, publié dans la revue *Language Testing*, a obtenu le prix international *TESOL Distinguished Research Award* en 2014. S. Bax étudie également le rôle du vocabulaire dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Il a développé *Textinspector.com*, un outil numérique en ligne permettant d'effectuer des analyses lexicales selon différentes perspectives dans des textes de langue anglaise, sur lequel il s'est largement appuyé dans ses projets de recherche les plus récents.



## Marin DACOS – Open Édition, Centre pour l'édition électronique ouverte



(c) Frédérique PLAS / CNRS Photothèque.

Historien de formation, Marin Dacos est le créateur et le directeur du Centre pour l'édition électronique ouverte (Cléo) qui développe OpenEdition, un portail dédié à l'édition électronique en sciences humaines et sociales (SHS). Il a commencé par créer *Revue.org*, une plateforme dédiée aux revues (1999), puis *Calenda*, calendrier spécialisé en SHS (2000), ensuite *Hypothèses*, plateforme de carnets de recherches (2008) et *OpenEdition Books* (2013). Il a reçu le Cristal du CNRS et deux Google grants for Digital Humanities. Fortement impliqué dans les Humanités numériques, il mène des projets de recherche et développement au sein d'OpenEdition Lab, avec Patrice Bellot. <http://marin.dacos.org/>

## Felix KRONENBERG – Rhodes College, Memphis USA

Felix Kronenberg est enseignant-chercheur en langues vivantes et littérature. Il dirige le centre d'apprentissage des langues du *Rhodes College* à Memphis, Tennessee. Ses recherches comme ses activités professionnelles portent sur les espaces d'apprentissage physiques, virtuels et hybrides : conception d'espaces d'apprentissage formel et informel, aménagement de centres de langue, *storytelling* numérique, simulations et jeux sur ordinateur pour l'acquisition des langues, dispositifs d'apprentissage hybrides.



Felix Kronenberg a été président de la *South West Association for Language Learning Technology*. Il a été chercheur associé au *National Institute for Technology in Liberal Education* et est intervenu auprès des établissements du supérieur en tant que consultant dans le domaine de l'aménagement des espaces d'apprentissage et des centres de langue. Il est actuellement vice-président de IALLT (*International Association for Language Learning Technology*) et membre du conseil scientifique de *Learning Spaces Collaboratory*. <http://felixkronenberg.com/>

# Conférences plénières

# Researching language learning in a digital age: how can we achieve Normalisation?

Stephen Bax <sup>\*† 1</sup>

<sup>1</sup> The Open University - UK – Royaume-Uni

As we seek to learn and teach in this brave new digital world, how can we blend technology with human intervention in the most productive and painless way?

This talk will contribute to the conference's wider theme by building on the framework of 'Normalisation' which I proposed over a decade ago (Bax 2003). I will argue that viewing technology through the lens of Normalisation can help us not only to frame our language pedagogy effectively, but also to research human/technological interactions with a sharper focus. The ultimate aim is to ensure that when a new technology is introduced into language education we get beyond the 'wow' factor so as to achieve more effective learning.

I will illustrate my argument with reference to recent innovations in teaching and research at the Open University, including the use of eye tracking technology to research reading, a new computer tool called Text Inspector.com for analysing lexis in texts, an innovative new App for learning Chinese characters, large-scale research into the role of Twitter in language education, new MOOCS, and the use of a Student Buddy scheme in online forums. Through discussion of these innovations I hope to illustrate how best we can blend the human with the technological in areas of language learning and teaching in a principled way, as well as to point up some pitfalls and shortcomings.

In summary, I aim in this talk to offer new insights into the role of technology in language learning, and also to contribute to the wider pedagogical debate concerning how best to blend the human and the digital in educational settings.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: Stephen.Bax@open.ac.uk

# From Language Lab to Language Center and Beyond: The Past, Present and Future of Language Learning Center Design

Felix Kronenberg <sup>\*† 1</sup>

<sup>1</sup> Rhodes College, Memphis - USA – États-Unis

Language Centers in the United States have been reacting to disruptive changes for decades. What started out as technology-enabled listening and recording facilities with a clearly defined mission - the language laboratories - have evolved into a set of multi-purpose support, teaching, research, social and hybrid spaces.

In his keynote address, Dr. Kronenberg will present this adaptation process, its outcomes, and the current state of language centers and language center design in the US. He will discuss how language centers are becoming curated language learning spaces, community of practice hubs, and catalysts of innovation. Many language centers in the U.S. are moving away from massive technology installations to more flexible, more adaptable, more diverse spaces. Technology is not necessarily their only focus anymore, but rather one (albeit often very important) aspect. Based on language center surveys, an edited volume on the past, present and future of the language center (forthcoming - 2016), numerous workshops, and recent designs and redesigns, Dr. Kronenberg will discuss how language centers will need to be designed, reinvented and organized in the United States to adapt to ever faster cycles of disruptive technological, institutional and pedagogical changes.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: kronenbergf@rhodes.edu

L'espace centre de langues : espace  
physique, espace virtuel, espace hybride

# Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en Centre de Ressources de Langues

Pia Acker \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centres de Ressources de Langues – université de Strasbourg – France

Cette proposition de communication s'appuie sur un travail de recherche doctoral [i] mené dans les Centres de Ressources de Langues (CRL) de l'Université de Strasbourg et portant sur la description de la posture enseignante en termes de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage. Elle s'inscrit dans les thématiques du 24e Congrès RANACLES sous l'angle de la notion de présence et de co-présence d'enseignants et d'apprenants dans un espace physique dédié à l'apprentissage des langues.

L'une des particularités des CRL strasbourgeois réside dans le fait qu'ils constituent les lieux mêmes dans lesquels enseignants et apprenants se retrouvent en "présentiel" dans le cadre des "cours" organisés par l'Université. Dans ce dispositif, imposé aux étudiants, le développement de l'autonomie d'apprentissage est une visée pédagogique explicite, au même titre que le développement des compétences et de l'autonomie langagières. Ainsi, l'autonomie est à la fois "une finalité et un moyen", ce qui nécessite de "définir des médiations humaines et matérielles adaptées aux apprenants" [ii].

C'est la médiation humaine à visée autonomisante qui est au cœur de la recherche doctorale précitée. Dans le cadre de celle-ci, l'étude de la posture professionnelle d'une dizaine d'enseignants [iii] a permis de caractériser leurs activités et de les décliner en quatre types de "présences" : linguistique et culturelle, pédagogique, socio-affective et écologique. L'analyse des données collectées a mis en évidence l'importance, dans le dispositif CRL tel qu'il est développé à Strasbourg, de l'attention portée par les enseignants à l'activité des apprenants. Elle a permis de décrire une forme d'accompagnement humain du processus d'apprentissage centré sur l'activité de celui qui parle et apprend une langue et non sur l'objet langue en soi. C'est cette forme d'accompagnement, souple et précis à la fois, que je propose d'exposer lors du Congrès de Paris.

i

Thèse soutenue en novembre 2015

ii

Barbot, Marie-José. 2000. Les auto-apprentissages. Paris, France: CLE international

iii

Posture définie et décrite dans l'étude doctorale comme suit : " La posture professionnelle d'un enseignant est la manière singulière dont il investit sa profession et lui donne corps. La posture

---

\*Intervenant

englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions ET les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir ; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par sa pratique. Quand elle est appréhendée à travers le discours, l'on parlera de la " posture déclarée " de l'enseignant, quand elle est perçue au travers de sa pratique l'on évoquera alors sa " posture incarnée "

# Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique

Sophie Bailly \* , Anne Chateau \*

<sup>1</sup>, Valérie Willié \*

<sup>1</sup> ATILF (UFR Lansad) – Université de Lorraine – France

Contrairement à ce que promeuvent certaines plateformes de *e-learning* commerciales qui tendent à vider les espaces physiques dans les institutions de formation en langues (Centres de Ressources en Langues [1], salles de cours ...), la plateforme Lansad en cours de création à l'UFR Lansad (Université de Lorraine) (<http://plateforme-lansad.univ-lorraine.fr/>) a été pensée, dès sa genèse pour soutenir l'apprentissage auto-dirigé des langues en CRL (Maquart-Willié, 2012) et en faire la promotion. Elle est appelée à devenir un des piliers d'un dispositif global qui comprend les différents CRL de l'université, l'objectif étant de faciliter l'autonomisation des apprentissages de langues. Plutôt que de mettre en concurrence les espaces physiques et virtuels, ce dispositif résulte de leur hybridation, ou synergie. Notre hypothèse est que l'interdépendance des deux permettra à chacun de combler les manques de l'autre : le dispositif hybride ainsi obtenu offrira la possibilité de réconcilier la présence et la distance, l'indépendance et l'accompagnement, la flexibilité et les contraintes.

La plateforme Lansad, dont certaines fonctionnalités sont opérationnelles depuis octobre 2015 (version Alpha), vise ainsi à :

- stimuler l'utilisation des lieux physiques (CRL) et intensifier leur activité (en facilitant la promotion d'évènements, ou l'inscription aux services proposés),

- rassembler des acteurs distants : elle offre un espace de travail global pour la totalité des acteurs impliqués dans l'apprentissage des langues (apprenants, personnels des CRL, enseignants).

La plateforme sert de site 'vitrine' aux CRL de toute l'université en publiant des informations sur leur localisation, leurs heures d'ouverture, les espaces de travail ainsi que les services qu'ils proposent. Elle aide à promouvoir les concepts liés à l'autonomie (autodirection, apprendre à apprendre ...). Elle permet l'essaimage des pratiques tant enseignantes[2] qu'étudiantes (créneaux de conseils multipliés et proposés dans les 3 CRL de l'UL, création d'ateliers, utilisation du carnet de bord ...), ainsi que la traçabilité des usages.

Nous étudions la dynamique résultant de cette hybridation à partir des traces quantitatives et qualitatives des activités menées dans les CRL (nombre de présences, inscriptions aux ateliers

---

\*Intervenant

...) et sur la plateforme (carnets de bord...).

Référence :

Valérie Maquart Willié. 2012. Projet d'introduction d'une plate-forme numérique au Centre de Langues Yves Chalon. Quelle évolution pour le dispositif d'accompagnement à l'apprentissage en autodirection ? Mémoire de master 2. Grenoble..

Désormais CRL.

facilitant par exemple les changements de rôle.

# Compétences sémio-techno-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans des environnements numériques

Marco Cappellini <sup>\*†</sup> <sup>1</sup>, Christelle Combe Célik <sup>\*</sup>

1

<sup>1</sup> Laboratoire Parole Langage (LPL) – CNRS : UMR7309, Aix-Marseille Université - AMU – France

Notre communication se propose d'enquêter les compétences sémio-techno-pédagogiques (Gui-chon 2012) d'apprentis tuteurs dans des environnements numériques différents investis dans le cadre d'un projet de télécollaboration sur le modèle du *Français en (première) ligne* (Develotte *et al.* 2005) : un système de management de l'apprentissage (plateforme *Moodle*), un réseau social (un groupe *facebook*) et une plateforme audiovisuelle synchrone (*adobe connect*). En effet, si plusieurs études existent sur le développement de ces compétences dans l'un ou l'autre de ces environnements, à notre connaissance aucune n'a essayé d'aborder les adaptations à différents environnements.

Dans notre analyse, nous nous baserons sur une triangulation des données prenant en compte les interactions réalisées dans ces environnements, des questionnaires administrés avant et après les échanges ainsi que des retours réflexifs des apprentis tuteurs. Pour les interactions en ligne, nous déploierons une analyse sur la base des outils de l'analyse conversationnelle et de la communication exolingue (Dausendschon-Gay 2010) adaptés aux interactions en ligne par une articulation avec les études sur la compétence multimodale (Hauck 2010, Cappellini 2014).

Parmi les résultats, nous comptons aboutir à une caractérisation de l'agir tutorial des apprentis-tuteurs concernant les stratégies pédagogiques mises en place en fonction des affordances des environnements ainsi que leur construction et leur présentation du rôle de tuteurs en ligne.

## Références

Cappellini, M. (2014). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères. Une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication*. Thèse soutenue le 13 novembre 2014 à l'Université Lille 3, inédite.

Dausendschon-Gay, U. (2010). La construction interactive d'objets. In D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes, & H. Portine (éds.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (pp. 98-110). Paris : Clé International.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: marco.cappellini@univ-amu.fr

Develotte, C., Mangenot, F., Zourou, K. (2005) Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues. *ReCALL* vol. 17 (2), 229-244. Cambridge University Press.

Guichon, N. (2012). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Dossier d'Habilitation à Diriger des recherches. Disponible en ligne : [http://acedle.org/old/IMG/pdf/HDR\\_Nicolas\\_Guichon.pdf](http://acedle.org/old/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf)

Hauck, M (2010). Telecollaboration: At the interface between multimodal and intercultural communicative competence. In S. Guth & F. Helm (éds.). *Telecollaboration 2.0* (pp. 219-244). Oxford : Peter Lang.

# Un séminaire hybride d'anglais pour la recherche : perception et appropriation des différents espaces et modes d'apprentissage des doctorants

Elsa Chachkine \* <sup>1</sup>, Vincent Pradier \* <sup>†</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche sur la formation des adultes (CRF) – EA 1410 – 2 rue de Conté 75003 Paris, France

Le dispositif présenté a été proposé à des doctorants du Cnam. Tout au long d'un semestre, les participants préparent une production scientifique de leur choix en anglais (écriture d'article, communication, synthèse, présentation de sa thèse, animation de discussion). Ils bénéficient d'un suivi personnalisé, assuré par un enseignant, par courriel, Skype ou en face à face. Parallèlement, six ateliers en présentiel sont organisés. Ils permettent de faire des simulations orales (discussion, communication, etc.), de développer des stratégies de communication (couper poliment la parole, faire des synthèses rapides, recentrer une discussion, passer à un autre sujet, etc.) et de travailler la langue (phonologie, lexique, structures langagières) tout en offrant un espace de socialisation.

Dans le même temps, les étudiants sont amenés à réfléchir collectivement à distance sur un forum sur une période de 3-4 semaines sur un point de langue épineux en résolvant des énigmes linguistiques par petits groupes de 3 ou 4. L'objectif est à la fois de développer des savoirs sur le fonctionnement de la langue, des stratégies de résolution d'un problème langagier et de procurer un espace de socialisation à distance.

Dans cette recherche, nous explorons la façon dont les doctorants perçoivent et s'approprient ces différents espaces, temps et modes d'apprentissage. Quelles utilités perçoivent-ils ? Permettent-ils des apprentissages ? Sont-ils des lieux de socialisation ? Voire de construction collective des savoirs ?

Pour cela, nous disposons de

- questionnaires qui visent à saisir la **perception** des doctorants sur les apprentissages permis (ou non permis) dans les différents lieux, les liens noués, les savoirs construits
- d'entretiens qui nous permettent d'approfondir cette **perception** des doctorants,
- de productions écrites des doctorants pour l'observation de possibles apprentissages.

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: pradiervincent@gmail.com

Les données analysées éclaireront ces questions et nous permettront de mieux cerner les atouts et limites de ce dispositif hybride. Des propositions d'amélioration pourront être esquissées.

# Espaces pluriels dans le parcours d'apprenant: construction d'un dispositif individuel

Vera Delorme <sup>\*† 1</sup>, Noëlla Gageot <sup>\* ‡ 1</sup>

<sup>1</sup> Université du Maine (UM) – Université du Maine, PRES Université Nantes Angers Le Mans [UNAM]  
– Avenue Olivier Messiaen - 72085 Le Mans cedex 9, France

Le Centre de Ressource en Langues de l'université du Maine contient plusieurs espaces numériques et physiques. Les espaces physiques ont été conçus en fonction du projet pédagogique du Centre et se déclinent en plusieurs modalités: des salles de conversation - espace favorisant l'interaction verbale et adapté aux travaux de groupe, un espace ouvert équipé (open-space) destiné au travail individuel, des espaces lecture, une salle informatique et une salle de cours dotée d'un TNI. La plupart de ces espaces sont en accès libre.

Concernant les espaces numériques, créés sur la plateforme Moodle et déclinés en plusieurs langues, ils contiennent des bases de ressources libres, des parcours pédagogiques d'auto-évaluation, des forums adossés aux ateliers de conversation, des carnets d'apprentissage pour le tutorat, des espaces dédiés aux différents modules et activités, tels que par exemple le programme Tandem ou encore l'atelier d'écriture de CV et de lettre de motivation en anglais.

En nous basant sur la typologie proposée par Albéro et Glikman (1996), on retrouve plusieurs types de fonctionnement: espace de type libre-service éducatif, lieu de formation intégré dans un parcours d'enseignement/apprentissage et identifié comme tel, espace pluriel d'assistance à la formation où l'étudiant, suivant une démarche volontaire, trouve des activités, un accompagnement pédagogique et des ressources pour son apprentissage.

A travers l'analyse des carnets de bord, on questionnera l'intégration de cette pluralité des espaces dans des parcours d'apprentissage. Plus précisément on mettra en évidence la façon dont l'apprenant traverse ces espaces tout en construisant son propre chemin. Chaque espace, choisi et utilisé par l'apprenant, contribue au développement de son propre répertoire de compétences. On observe également que l'étudiant perçoit l'ensemble des espaces comme un système unique, "un dispositif de formation complexe" (Rivens, 2013), identifié et identifiable par les acteurs impliqués dans le dispositif. L'organisation des espaces selon un modèle ouvert et non hiérarchisé permet à l'apprenant d'élaborer sa propre trajectoire à travers les espaces physiques et numériques, de les expérimenter, d'évaluer leur apport à la réalisation de ses objectifs, de mettre en oeuvre ses propres stratégies d'apprentissage (Cyr, 1998). Enfin on soulignera que les carnets de bord donnent à voir aussi une extension de l'espace institutionnel vers les espaces personnels d'apprentissage (divers contextes à l'extérieur de l'établissement) ce qui est pour nous un signe d'une certaine émancipation, inhérente au développement de l'autonomie.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: vera.delorme@univ-lemans.fr

‡Auteur correspondant: Noella.Gageot@univ-lemans.fr

Bibliographie des ouvrages cités:

Albéro, B. et Glikman,V. 1996. " Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des " espaces-langues " ", Études de communication, 19, 17-32.

Cyr P. 1998. Les stratégies d'apprentissage . Paris : CLE International.

Rivens Mompean, A. 2013. Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage. Villeneuve d'Ascq : Éditions Septentrion, Collection Éducation et Didactiques.

# Virage hybride et portrait des pratiques pédagogiques présentiellles-distanciellles d'enseignants de langues secondes

Marie-Josée Hamel \* 1

<sup>1</sup> ILOB (Institut des langues officielles et du bilinguisme) – 70 Laurier est Ottawa, ON CANADA K1N 6N5, Canada

Ces dernières années ont été des années de questionnement pour notre institution (une université canadienne) par rapport à son offre de cours médiatisés par les technologies. Des groupes de travail se sont mobilisés pour explorer les modalités de livraison des cours (distance, hybride, MOOC, ...) les mieux propices à répondre aux besoins de notre contexte (Charlier et coll., 2006). Cette concertation à l'échelle du campus a mené au constat que l'*hybride* permettrait un moyen d'offrir des 'cours qui mettent à profit le meilleur de l'enseignement en ligne et en présentiel, et ce tout en procurant de nombreux bénéfices tant pour les étudiants que pour les professeurs' (<http://...>). Dans sa vision 2020, l'institution prévoit ainsi la conversion de 1000 cours en format hybride, soit 20% de son offre de cours touchant 500 professeurs et 25 000 étudiants. Pour les professeurs, cela représente un changement important de paradigme, non sans pressions ni enjeux, qui crée une occasion d'innover dans la pratique pédagogique (Lacroix & Potvin, 2009). Durant notre présentation, nous discuterons des répercussions que cette décision de passer à l'hybride a présentement sur notre unité scolaire qui se dédie principalement à l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes. Nous détaillerons une initiative d'hybridation de six cours de langues secondes. Dans notre propos, nous nous centrerons sur la démarche d'ingénierie ergonomique (Raby, 2005; Bertin & Gruvé, 2010) adoptée pour mettre en œuvre le processus de conception des cours hybrides. Notre visée d'en faire un travail de recherche-action-développement (Narcy-Combes, 2005; Guichon, 2006) implique la mobilisation d'un ensemble d'acteurs. Nous présenterons les faits saillants d'une analyse menée auprès de ceux-ci et fondée sur une collecte de données issues d'un questionnaire distribué en amont de la conception des cours hybrides (n = 16 enseignants) et d'entretiens semi-dirigés menés en aval de la première itération de livraison de ces cours (n = 5 enseignants). Par cette analyse, nous avons cherché à dresser un portrait des pratiques pédagogiques présentiellles-distanciellles des enseignants avec pour objectif de recycler leurs savoirs et savoir-faire de conception et de livraison de cours hybrides dans la (l'auto-) formation et le développement professionnel.

---

\*Intervenant

# Redefining language centres as incubation spaces for social and collaborative learning

Catherine Jeanneau \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> University of Limerick [IRLANDE] (UL) – University of Limerick Limerick, Irlande

The advent of new technologies has challenged the foundations of language centres. With a plethora of online learning and teaching material now easily and freely available online, language centres have to redefine themselves to justify their existence (Reinders, 2012).

As Ruane (2003) stated, language centres have a "proven capacity for self-renewal" (p.13) which allows them to explore new avenues and expand the remit of their functions in order to remain relevant within their home institutions.

This paper will present some of those new directions, looking at key concepts such as internationalisation, multiculturalism and intercultural communication.

We will see how these new developments can be achieved by shifting the boundaries of independent learning to include social and collaborative activities where the learner is a central and active participant engaging in "more authentic forms of communication" (Reinders, 2012, p. 4).

These initiatives bring together home and international students. While linguistic improvement is still on the agenda, intercultural awareness and multiculturalism are brought to the forth to create new learning spaces.

We will present a number of initiatives developed at the Language Learning Hub (University of Limerick, Ireland) which draw upon the international population in the institution (or further afield) and the use of new technologies to connect students.

Furthermore, we will see how these activities were developed in collaboration with other stakeholders within the institution or beyond (e.g. International office, faculty members...), thus ensuring their success and allowing for increased synergies between the centre and other educational key players.

We will conclude that introducing new projects which encourage social and collaborative learning and help to raise intercultural awareness at a time when institutions are developing internationalisation and multiculturalism strategies can contribute to redefining the role and place of language centres as vital 'incubation spaces' for the development of formal and informal learning environments and for the implementation of new educational approaches.

References:

---

\*Intervenant

Reinders, H., (2012). The end of self-access?: From walled garden to public park. *ELT-WorldOnline.com*, 4. Retrieved from <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2012/06/13/the-end-of-self-access-from-walled-garden-to-public-park/>

Ruane, M. (2003). Language centres in higher education: facing the challenge. *ASp*, 41-42, 5-20. doi : 10.4000/asp.1127.

# Le Centre de Ressources en Langues : un nouvel espace d'interactions ?

Nicola Macré \* <sup>1</sup>, Annick Rivens Mompean \*

2

<sup>1</sup> laboratoire "Savoirs, textes, langage" (STL - UMR 8163) – unité Mixte – université Lille 3 – UFR Angellier, Domaine universitaire Pont-de-Bois BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq cedex, France., France

<sup>2</sup> "Savoirs, Textes, Langage" (STL UMR 8163) – unité Mixte – UMR 8163 "Savoirs, Textes, Langage" (STL) Université de Lille 3 – Bât.B4 Rue du Barreau - BP 60149 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex France, France

Le contexte actuel, avec les politiques des langues en construction dans les établissements, les évolutions technologiques et leurs effets sur l'apprentissage des langues nous amènent à questionner le rôle du CRL (Centre de Ressources en Langues) aujourd'hui. Quelles sont les pratiques qui s'y développent et comment soutient-il l'apprentissage ?

Défini comme une structure "ouverte" qui "propose une formation organisée autour de supports pédagogiques variés (dont les TICE), avec des modalités de travail diversifiées, seul, en groupe, avec ou sans enseignant, offrant une souplesse de fréquentation et d'horaires" (Poteaux 2007 : 78), pourquoi certains centres de langues ferment-ils (Lyon 2) ? Pourquoi au contraire de multiples établissements sont-ils en train de se pourvoir de ces "nouveaux espaces d'apprentissage" [1] dotés de "salles actives" ou d'"espaces de convivialité" ? Pourquoi maintenir une espace alors que les étudiants peuvent travailler de chez eux ? On verra que la question n'est pas tant d'opposer espace "physique" ou "virtuel" que de bien penser l'accompagnement dans ces espaces. Comment intégrer les étudiants moniteurs et tuteurs aussi dans ce but ? Comment accompagner les usages informels (Mangenot, 2011) ou non-formels dans un contexte formel qu'est celui du CRL dans nos institutions.

Objet fragile et complexe, l'espace qui est le CRL est décrit par Rivens Mompean (2013) comme un processus en mouvement devenu, à travers le temps, un mégadispositif. Cette modélisation et son adaptation (Macré, 2014) permet d'articuler les six pôles ALADIN et de tenir compte des influences dynamiques et temporelles des trois niveaux macro, méso et micro sur la/les situation(s) pédagogique(s) évolutive(s).

Nous proposons que le CRL devienne le maillon central de la politique des langues en tant que "passeur", "intermédiaire", et espace d'interactions, s'il fournit l'accompagnement nécessaire pour rendre opérationnel le processus et l'interaction des différents pôles, dans une approche systémique (Morin, 1990).

A partir d'une analyse des données des usagers nous nous interrogerons sur l'accompagnement

---

\*Intervenant

proposé (social, psychologique et linguistique) dans notre espace d'interactions afin d'établir s'il est en phase avec les besoins de ce derniers (étudiants et enseignants).

Cette enquête est la suite logique des études déjà menées (Rivens Mompean 2013 ; Macré 2014) dans le milieu universitaire, auprès des acteurs étudiants, enseignants, tuteurs et moniteurs et recherche la meilleure façon d'adapter nos espaces d'interactions pour faciliter l'apprentissage des langues.

#### Références bibliographiques

Macré, N. 2014. " Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée : quels besoins ? " les Cahiers de l'APLIUT, à paraître.

Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. In : C. Dejean, F., Mangenot, & T., Soubrié, (dir.), Actes du colloque Epal 2011. Repéré à : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-mangenot.pdf>

Morin, E. 1990. Introduction à la pensée complexe. Paris : EFF.

Poteaux, N. 2007. " Du dispositif ouvert au dispositif à distance : étude de cas pour une nouvelle transportation ", in E. Triby et E. Heilmann. *A distance apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, pp. 77-89.

Rivens Mompean, A. 2013. *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Lille : Septentrion.

Cf appel d'offre COMUE/UNR Nord de France.

# Quelle progression de l'oral dans des formations 100% en ligne? Le cas d'un cours d'anglais en contexte LANSAD.

Malgorzata Mandola \* <sup>1</sup>, Lucy Merkin \* <sup>†</sup>

<sup>1</sup> Université Paris 7, Paris Diderot (UP7) – PRES Sorbonne Paris Cité, Université Paris VII - Paris Diderot – 5 rue Thomas-Mann - 75205 Paris cedex 13, France

Il est reconnu que la pratique et l'évaluation des compétences/performances orales est un problème général dans l'enseignement/apprentissage des langues en France (Bonnet & Levasseur, 2004). Horner (2010) met l'accent sur le profil et le travail des enseignants de langue, notamment le manque d'anglophones natifs dans l'enseignement de l'anglais. De même, Bacor (2016) remarque un manque de formation en phonologie des enseignants. Ceci explique en partie le fait que les apprenants français ont des compétences linguistiques plus faibles que les apprenants d'autres pays européens (Bonnet, Levasseur, Ibid.). Les nouvelles instructions (Bonnet, Levasseur, Ibid.) quant à l'enseignement de l'anglais portent donc sur la primauté de la pratique de l'oral et des approches actionnelles. La question de la place de l'oral dans les formations médiatisées par le numérique pourrait susciter des critiques formulées a priori, comme les modalités d'interaction, notamment pour les formations 100% en ligne. Cette forme d'enseignement est néanmoins très efficace quant au développement de la compétence phonologique, qui est, entre autres, une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores (les phonèmes et leurs traits distinctifs), les structures syllabiques et leur accentuation, assimilation et allongement, ainsi que la prosodie de la phrase. Ce type de compétence peut être travaillé notamment grâce aux outils multimédias et exercices développant la compétence orthoépique.

Cette étude reposera sur un corpus d'enregistrements oraux d'étudiants qui ont suivi un cours d'anglais LANSAD à distance en licence de sciences de la terre à l'Université Paris Diderot lors du semestre 2 de l'année 2015-16. Ce cours a été expérimenté dans le cadre du Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques (PERL) de l'Université Sorbonne Paris Cité. Les enregistrements donnent non seulement la possibilité de mesurer l'évolution des performances orales au cours du semestre, mais également la possibilité d'analyser la prononciation et l'intonation des étudiants. Nous montrerons que le cours en ligne propose des solutions qui aident les étudiants à faire des progrès à l'oral en autonomie guidée, et qui aident les enseignants à les évaluer. Face à l'importance de l'évaluation de l'oral, qui prend tout son sens à rebours d'une longue habitude d'évaluation de la langue écrite, le point clé sera de trouver une solution qui permettrait aux élèves de progresser à l'oral et à l'apprenant de construire cette progression.

Mots clés : oral, phonétique, progression, évaluation, didactique de langues en ligne

## Bibliographie

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: [lucy.merkin@cantab.net](mailto:lucy.merkin@cantab.net)

Bacor N., 2016, L'enseignement-apprentissage du rythme de l'anglais: Relations entre langue chantée et prononciation avec les Jazz Chants, Memoire de M2, Universite Sorbonne Nouvelle, pp. 36-37.

Coste D., Véronique D. (coord.), 2000, "La notion de progression" Notions en questions, Rencontres en didactique des langues, Fontenay Saint-Cloud, ENS Éditions.

Bonnet, G., Levasseur J., 2004, Evaluation des competences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays europeens. Les notes Evaluation - D.E.P.P. - N°04.01 - mars 2004 <http://media.education.gouv.fr/file/21/4/5214.pdf> (consulté le 03/06/16).

Horner D., 2010, Le CECRL et l'évaluation de l'oral, Paris, Belin, pp. 7-14, 59.

Pothier M., 2003, Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues, Paris, Ophrys.

# PERL : une vision d'un rapprochement numérique des centres de langues à l'université.

Grégory Miras <sup>\*† 1,2</sup>, Natalie Kübler <sup>\* ‡ 3</sup>

<sup>1</sup> Centre de Linguistique Inter-langues, de Lexicologie, de Linguistique Anglaise et de Corpus (CLILLAC-ARP) – Université Paris VII - Paris Diderot : EA3967 – Université Paris Diderot Bât. Olympe de Gouges case postale 7046 75205 Paris cedex 13, France

<sup>2</sup> Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) – Université Paris III - Sorbonne nouvelle : EA2288 – 46, rue Saint-Jacques 75005 Paris cedex 05, France

<sup>3</sup> Centre de Linguistique Inter-langues, de Lexicologie, de Linguistique Anglaise et de Corpus-Atelier de Recherche sur la Parole (CLILLAC-ARP) – Université Paris Diderot - Paris 7 : EA3967 – 8, place Ricoeur 75013 Paris, France

Depuis dix ans, les universités font face à des changements notamment dans leur organisation territoriale. Carbone (2015 : 1) souligne que l'objectif serait " d'améliorer la visibilité internationale de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, de favoriser la réussite des étudiants et de mieux inscrire les universités dans les territoires ". Des changements éducatifs et socio-transformationnels (Miras & Narcy-Combes, 2016) apparaissent également et nécessitent de modifier les structures afin de répondre au mieux aux besoins des apprenant-e-s et des enseignant-e-s : l'expansion de l'enseignement supérieur (Coleman, 2008), la connaissance comme étant distribuée (Hutchins, 1995), l'ouverture des sources éducatives libres (Unesco, 2011), etc. Cette réflexion se basera sur la mise en place d'un pôle partagé d'enseignement/apprentissage des langues médiatisé par le numérique prenant la forme d'un " méga-dispositif " (Rivens-Monpean, 2012 : 403) au sein de l'Université Sorbonne Paris Cité (USPC) *via* Moodle. Le projet, lancé en septembre 2015, regroupe sept établissements d'enseignement supérieur et vise le renforcement de la formation en langues pour les étudiant-e-s d'autres disciplines (LANSAD) en anglais, espagnol, français (FLE) et allemand. Il repose sur quatre phases: l'adaptation de ressources existantes, la création de nouvelles ressources, l'expérimentation/amélioration de ces dernières et pour finir, la formation des enseignant-e-s. Lors de cette première année, quinze formations ont été mutualisées par les concepteur-ric-e-s recruté-e-s dont neuf d'entre elles ont été testées lors du deuxième semestre 2015-16. Dans cette perspective, nous dresserons un retour préliminaire sur cette première année de mise en place de ce pôle partagé en examinant les enjeux rencontrés vis-à-vis de l'institution, des concepteur-ric-es, des apprenant-e-s et sur le plan de la recherche. Pour ce faire, nous nous appuierons sur des données récupérées tout au long de cette année d'expérimentation : questionnaires à destination des représentant-e-s des établissements et des apprenant-e-s mais aussi des entretiens semi-dirigés avec les concepteur-ric-es de ressources. Nous verrons que les enjeux sont multiples et que les réponses doivent être ascendantes, souples et sur mesure.

Carbone, P. (2015). *Les fusions d'universités et la documentation*. Rapport - no 2015-0031

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: gy.miras@gmail.com

‡Auteur correspondant: nkubler@eila.univ-paris-diderot.fr

- Mai 2015 de l'inspection générale des bibliothèques à madame le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Coleman, J. A. (2008). L'évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité - une perspective internationale. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII, n°2. pp. 22-39.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA, MIT Press.

Miras, G. & Narcy-Combes, J.-P. (2016). " Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage : simple mode ou réponse à des besoins ". *Actes du colloque PLIDAM*.

Rivens Mompean, A. (2014). Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en œuvre d'une politique des langues à l'université. *Les Dossiers de Sciences de l'Education*, 32, pp. 33-48.

Unesco. (2011). *Lignes directrices pour les ressources éducatives libres (REL) dans l'enseignement supérieur*. En ligne :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605f.pdf> (consulté le 28/04/16).

# Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad en 2016 ?

Cecile Poussard <sup>\*† 1</sup>

<sup>1</sup> Etudes Montpelliéraines du Monde Anglophone (EMMA) – Université Paul Valéry - Montpellier III : EA741 – Université Paul-Valéry - Site Saint-Charles, Route de Mende 34199 - MONTPELLIER Cedex 5, France

Selon M. Linard (1990), l'espace représente le contexte de formation et le temps l'histoire de la formation. Comment, avec, d'une part, le développement du Web, des plateformes numériques et du Web 2.0, et, d'autre part, l'augmentation constante du nombre d'étudiants à l'université et particulièrement en anglais Lansad (phénomène de massification évoqué par L. Terrier et C. Maury, 2015), espace et temps peuvent-ils être combinés pour constituer pour nos apprenants de langues un ou des lieux d'apprentissage ? Et le centre de langues reste-t-il alors le centre des apprentissages ou ne devient-il pas un lieu virtuel (Rivens Mompean, 2014) ?

Nous aborderons, dans un premier temps, ce que recouvrent les notions d'espace et de temps et les questions qui leur sont le plus souvent associées : la distinction soulignée par S. Baruk (1983) entre espace et spatialisation, et entre temps et temporalité ; la nécessité (Charlier, Deschryver & Peraya, 2004) voire la difficulté (Soubrié, 2008) d'articuler présence et distance, ou de créer "de la présence à distance" selon Jézégou (2010) ; l'opportunité de "mieux utiliser les espaces (mobilité, présence-distance) et les temps (flexibilité, synchrone-asynchrone)" indiquée par Lebrun (2014).

Dans un second temps, nous examinerons quelques dispositifs de formation en anglais qui sont implantés dans notre université : présentiel amélioré (pour reprendre la typologie Compétice, Haeuw, 2002), dispositif hybride, dispositif d'autoformation guidée, à la lumière de ces deux paramètres que sont l'espace et le temps, afin de caractériser les lieux d'apprentissage proposés par l'équipe enseignante et les lieux d'apprentissage utilisés par les étudiants. Cela nous conduira à nous interroger sur le rôle et la place de notre centre de langues à l'heure actuelle avec la dématérialisation effective des ressources pédagogiques mises à disposition des étudiants.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: cecile.poussard@univ-montp3.fr

Autonomie des espaces centres de  
langues dans un contexte politique de  
rapprochement d'universités

# Maintaining the autonomy of the university language center within globalizing institutions

Stephane Charitos \* <sup>1</sup>, Nelleke Van Deusen-Scholl \* † <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Columbia University (USA) – 116th and Broadway, New York, NY 10027, États-Unis

<sup>2</sup> Yale University (USA) – 157 Church Street, New Haven, CT 06510-2100, États-Unis

In this presentation, we explore the potential for language centers - as both physical spaces and virtual nodes within a distributed digital network - to maintain their autonomy and retain their core identity within globalizing institutions. Many universities, and in particular research institutions, are currently undergoing major transformations in the nature and scope of their missions, their governance structures, the types of knowledge they produce and value, and their relation to the broader transnational economies and societies in which they function. As institutions rethink their core missions and strategic priorities to establish a global presence and refocus their curricular goals to educate global citizens, the role of language centers is also changing. Within the context of these changing conditions, we will critically examine some of the structural, institutional, and pedagogical tensions and synergies that are emerging in this process.

Historically, language centers have been uniquely positioned to promote and support language education in a variety of ways: serving as a central space for professional development of language instructors; keeping up-to-date with pedagogical practices and technological innovations; offering language programs not available elsewhere in the institution; and the teaching of languages across the curriculum. A critical role for many language centers has also been to serve as an advocate and provide a professional home for language instructors, particularly due to the bifurcated structure of language departments and their frequently decentralized locations. A core component of the mission of language centers has been their specialized disciplinary expertise, based in current research and pedagogy in the field of language education.

Within globalizing institutions, newly emergent structures, such as centers for teaching and learning, with the aim of a broader, cross-disciplinary focus, have created a point of tension for language centers with their specialized missions and expertise. This is, however, not just a pedagogical issue but a budgetary and structural issue as well, as universities must make choices and set new priorities. We will discuss these issues, using specific examples from two private research institutions that are in the process of redefining their spaces for learning support.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: [nelleke.vandeusen-scholl@yale.edu](mailto:nelleke.vandeusen-scholl@yale.edu)

# Espaces langues et mobilité

# Quels retours apprenants face à la scénarisation de dispositifs en présentiel enrichi, hybrides et 100% distance en langues ?

Nadia Bacor \*<sup>1</sup>, Rosa Cetro \*

<sup>2</sup>, Laura Corona Martinez<sup>1</sup>, Chloé Niviere \*

<sup>3</sup>, Miguel Tapia<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Paris 3, Sorbonne nouvelle (UP3) – Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Université Paris III - Sorbonne nouvelle – 17, rue de la Sorbonne - 75231 Paris cedex 05, France

<sup>2</sup> Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) – INALCO – 2 rue de Lille 75007 Paris, France

<sup>3</sup> Sciences Po Paris - Institut d’études politiques de Paris (IEP Paris) – Fondation Nationale des Sciences Politiques [FNSP], PRES Sorbonne Paris Cité, Institut d’Études Politiques [IEP] - Paris – 27 rue Saint-Guillaume - 75337 Paris Cedex 07, France

Les technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement (TICE), sont depuis les années 2000, des voies explorées par les établissements du supérieur, lesquels restructurent de plus en plus leurs offres de formations en langue pour y inclure des modalités de distanciel (Brudermann, 2006).

La scénarisation d’un dispositif dans un environnement informatisé repose à la fois sur une analyse des besoins des apprenants, sur les interactions entre l’apprenant, le média et la médiation ainsi qu’une organisation de la médiatisation soit des ”processus de conception, de production et de mise en oeuvre des dispositifs” (Peraya, 2007). Or, les formations basées sur l’intégration des TICE donnent lieu à des pratiques pédagogiques aussi bien transmissives, individualisantes que collaboratives (Charlier *et al.*, 2006).

Dans le cadre de la création de formations numériques en langues-cultures étrangères, destinées à des publics LANSAD diversifiés, quelles scénarisations seraient les plus adaptées aux besoins des apprenants ? Nous essayerons de répondre à cette question, en partant de l’expérience du PERL, un service partagé de l’Université Sorbonne Paris Cité, visant la création de formations et ressources numériques pour des publics LANSAD, déclinées en différents dispositifs tutorés en présentiel enrichi, en hybride ou 100% à distance.

Cette recherche s’appuiera sur l’analyse croisée d’expérimentations menées au cours du second semestre 2015-16. Les formations testées sont : a) pour le français, une formation destinée à la mobilité internationale de niveau B1 100% à distance (5 apprenants) et une formation sur objectif universitaire de niveau C1 en présentiel enrichi (32 apprenants) ; b) pour l’anglais, une formation destinée aux Voyages et à l’exploration de niveau B1 au format hybride (83 apprenants) ;

---

\*Intervenant

c) pour l'espagnol, une formation hybride destinée à la mobilité internationale de niveau B1 (45 apprenants). Nous chercherons à déterminer, à l'aide des questionnaires de satisfaction (en fin de séance et en fin de formation), les réactions déclarées de ce public face aux différents dispositifs proposés. Cette analyse permettra de souligner le dialogue indispensable et permanent entre les attentes institutionnelles, les choix pédagogiques et les besoins des apprenants, pour mieux dégager les choix à opérer dans la création d'un parcours en ligne pour les langues : penser dans la médiatisation un accompagnement des étudiants dans l'appropriation du dispositif et susciter une attitude favorable au travail en autonomie guidée.

# L'utilisation d'Edmodo et l'impact des applications mobiles dans un cours de langue inversé

Kerrie Mckim \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> University of Arizona – États-Unis

Le domaine de *Mobile-Assisted Language Learning* (Apprentissage des Langues Assisté par Mobile) ou *MALL* existe depuis deux décennies (Burston, 2014) et inclus l'usage des lecteurs MP3, des PDA, des liseuses de livres électroniques, des tablettes, des téléphones mobiles, et des ordinateurs portables (Burston, 2014, Stockwell & Hubbard, 2013, Kukulska-Hulma & Shield, 2008). Malgré l'émergence du web social et des smartphones et l'utilisation des gadgets mobiles à but éducatif, les recherches sur la mobilité de ces outils et leur potentiel en apprentissage des langues reste toutefois limitée (Li & Hegelheimer, 2013).

Dans cette communication, nous tenterons de répondre à notre question de recherche centrée sur l'impact de l'utilisation des applications mobiles en cours présentiel dans un cours de langue inversé. Pour ce faire, nous commencerons tout d'abord par une explication du concept de cours inversé et continuerons par la description de notre dispositif et notre design pédagogique de cours de langue inversé.

Le terrain d'étude de notre recherche est un cours de Français Langue Etrangère de niveau intermédiaire (niveaux des apprenants entre A2 et B1) qui est dispensé dans une université américaine. Le cours a lieu en présentiel trois fois par semaine et les apprenants sont chargés d'accomplir les tâches et rédiger les messages sur le " mur " de la plateforme hors cours pour préparer et continuer le travail que nous faisons en présentiel.

Nous présenterons l'espace numérique Edmodo qui est classifié comme un réseau social à but éducatif (que nous décrirons comme une alternative à Facebook) que nous utilisons en tant que site d'interaction, espace de socialisation, lieu d'apprentissage et de partage. Nous montrerons et examinerons ensuite quelques extraits de la production des apprenants effectuée sur le site.

En nous basant sur les diverses théories et modèles concernant l'acquisition des langues inclus l'approche basée sur les tâches, et l'Apprentissage des Langues Assisté par Mobile, nous montrerons le lien entre les activités réalisées à distance et l'utilisation de ces messages affichés (dans la phase à distance) et leur application en cours présentiel grâce à l'utilisation de l'application Edmodo. Nous espérons que cette analyse préliminaire nous dirigera vers une meilleure compréhension de l'impact de l'utilisation des mobiles dans un cours de langue inversé.

---

\*Intervenant

# Quand l'apprenant de langue devient connectiviste et nomade

Hani Qotb \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Praxiling 5267 CNRS- Montpellier 3 – Univ. Montpellier 3 (Paul-Valéry) – France

Le Web social occupe une place importante au sein de nos pratiques quotidiennes (Musser et O'Reilly, 2007 & Millerand, Proulx et Rueff, 2010). L'omniprésence des réseaux numériques a favorisé l'émergence de l'approche connectiviste (Downes, 2007 et Simens, 2013) qui trouve ses origines théoriques dans le socio-constructivisme (Vygotski, 1997 et Bruner 1996). L'individu est désormais en mesure de développer ses connaissances grâce à sa participation à des nœuds de connexion sur le Web. A l'ère numérique, l'approche connectiviste favorise le fusionnement entre l'apprentissage formel (institutionnel, normalisé et structurel) et l'apprentissage informel (secondaire, mutuel, aléatoire et volontaire) basé essentiellement sur les interactions produites au sein des réseaux sociaux (Allisona et *al.*, 2012). Dans un cours de FLE destiné à des apprenants arabophones ayant le niveau A1 selon le CECR (2001), le formateur a estimé insuffisant le nombre d'heures proposées (deux heures par jour) pour réaliser les objectifs escomptés. C'est pourquoi il a pris l'initiative de proposer certaines activités didactiques complémentaires en utilisant un outil de communication mobile. Il s'agit de *WhatsApp* qui est une application mobile de messagerie instantanée permettant d'échanger des messages textuels, audio et vidéo. Dans le cadre de cette formation hybride, nous constatons que le RNN est devenu un espace ouvert à d'autres réseaux numériques dans la mesure où chaque apprenant constitue à son tour un nœud de connexions. L'analyse de ces interactions numériques a permis de distinguer trois niveaux de connectivisme concernant l'outil numérique nomade, la communauté d'apprentissage et la langue elle-même. Ces trois niveaux ont beaucoup contribué à développer les compétences orales et écrites des apprenants en FLE dans la mesure où ces derniers ont réussi à atteindre le niveau A2 au terme de cette formation connectiviste et nomade.

---

\*Intervenant

# Les baladeurs MP3 en classe d'anglais au lycée : représentations et attitudes des apprenants

Adeline Saverna \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherche pluridisciplinaire sur les mobilités, les identités et les transports (CIRTAI) – Université de Rouen, CNRS : UMR6266 – CIRTAI - UNIVERSITE DU HAVRE UFR Lettres et Sciences Humaines 25, rue Philippe Lebon 76086 Le Havre, France

Une étude exploratoire a été menée dans un lycée de Lorraine sur les représentations et les attitudes de 171 lycéens à l'égard de l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais. Le terme "baladeur MP3" fait référence à la fois au baladeur numérique autonome et à la fonction baladeur MP3 d'un téléphone portable.

Dans la mesure où le baladeur MP3 est un objet qui fait partie de la vie quotidienne des jeunes et qui est valorisé dans la sphère privée, la question est la suivante : une normalisation de l'artefact dans la sphère privée est-elle suivie *de facto* de sa normalisation dans le domaine scolaire ?

La démarche d'investigation a reposé sur une approche systémique de la situation d'apprentissage, en partant du modèle d'ergonomie didactique de Bertin.

Lors de l'expérimentation, les élèves ont travaillé avec des baladeurs MP3 pour les activités langagières orales (production orale en continu et compréhension orale) : les élèves se sont enregistrés en classe et à la maison ; ils ont écouté des fichiers sonores en classe. L'oral nomade conduit à la modification de la pratique de l'anglais, à savoir l'intensification du travail oral, l'asynchronie (avec décloisonnement de l'espace-classe) et la pédagogie différenciée.

Afin de mettre au jour l'attitude des apprenants, deux questionnaires ont été administrés, l'un en amont et l'autre en aval de l'expérimentation.

Les résultats ont souligné l'absence d'unanimité dans l'acceptation du baladeur MP3 en cours d'anglais. Une utilisation régulière du baladeur MP3 dans la vie quotidienne ne prédispose pas à son appropriation dans un contexte scolaire. Le baladeur MP3 est un artefact qui se reconstruit selon les usages.

L'étude a également montré qu'il existait un continuum d'attitudes chez les apprenants, allant du refus à l'adhésion totale du baladeur MP3, tout en passant par l'indifférence et l'acceptation mesurée. De la même manière qu'il existe un "bon apprenant de langue", un profil d'apprenant favorable au baladeur MP3 a été mis en évidence.

Enfin, l'artefact se construit au sein de la situation d'apprentissage globale. Ainsi, d'autres facteurs extérieurs à la relation apprenant-baladeur MP3 entrent en ligne de compte : l'enseignant, le contexte ainsi que l'objet d'étude (la langue-culture). Les représentations de l'objet technologique chez les apprenants dépendent alors de leurs représentations des autres éléments de la

---

\*Intervenant

situation d'apprentissage.

# Multimodal Mobile Application for Vocabulary Acquisition and Retention

Elpis Tzimou \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Aristotle University of Thessaloniki [Thessaloniki] – University Campus 54124 Thessaloniki, Grèce

Although Computer Assisted Language Learning seems to gain in popularity among foreign language learners, Mobile Assisted Language Learning seems a field that not many learners prefer, mainly because of the inconvenience of the small screen and keyboard. But because of their ubiquitousness, mobiles can play a decisive role to language acquisition, especially regarding skills that do not require extensive use of keyboard. On this paper a study on foreign language learners will be described relative to the acquisition and retention of vocabulary via a mobile application. The application consists of two parts; the first is a brief podcast. During the podcast and whenever a new word is transmitted (chosen according to the class's syllabus), the written word and its image will appear on the screen. After the end of the podcast the learner will have to answer a multiple choice quiz with the new words. In this way the acquisition will be tested and in order to test the retention the same test will be repeated every next week. The multimodality of the mean is expected to help the learner remember new vocabulary. In order to control the efficacy of the application, another group of students will be studying the same vocabulary in traditional ways, given on a list or on their workbook. At the end of the study, which is expected to last four weeks, the first group will fill a questionnaire whose results will investigate their attitudes towards the method they used and the general use of multimodal applications via mobile for vocabulary acquisition and retention.

---

\*Intervenant

# Espaces d'évaluation/de certification

# Aligning methods of assessment with conceptions of learning spaces

Laurine Cathala \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> University of Essex (UoE) – Wivenhoe Park Colchester CO4 3SQ, Royaume-Uni

The University of Essex, as many universities, uses Moodle and other online resources to enhance the students learning experience. Mainly based on data gathered through surveys and dialogues with language students and teachers at UoE, this study focuses on the possibilities of developing innovative methods of assessment, allowing the University to respond to QA reviews and the TEF and to improve student satisfaction.

Although the classroom is still the core learning space at UoE, Modern Languages students submit most of their coursework through FASer (a system that allows them to upload electronic versions of their work), use ListenAgain (allowing them to listen to lectures after they have been delivered) and revise and learn through resources, activities and formative quizzes on Moodle. Students rely excessively on the Internet especially when it comes to understanding and learning grammar. The study shows the impact technology has on teaching languages at UoE while technology-enhanced approaches are not being considered for summative assessment (every language test and exam are still produced on paper).

This study shows the various definitions of learning spaces and analyses students and teachers preferences in terms of classrooms settings and how physical environment can promote or inhibit learning (Oblinger, 2006). Although the data suggests that most language teachers make a good use of technology, students wish to use more technology in class through collaborative and synchronous activities (e.g: online quizzes through apps such as Socrative) and out of the class through the use of social media.

Bearing in mind the Framework for transforming assessment in higher education, a curriculum review and dialogue with students and teachers helped to evaluate existing policies and practice in terms of assessment but also to define how the use of technology-enhanced approaches could improve assessment (Elkington, 2016).

This study's first aim is to improve language learning and teaching at UoE by reviewing the current situation and adopting innovative approaches to assessment. This insight in policies and practices at UoE will hopefully inspire colleagues in other universities to engage in transforming assessment.

References:

Oblinger, D.G. (2006). Learning Spaces. Online at <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>

---

\*Intervenant

Elkington, S. (2016) *Introducing a Framework for Transforming Assessment in Higher Education*. Online at <https://www.heacademy.ac.uk/events-conferences/event/hea-research-webinar-eight-transforming-assessment-and-feedback-higher>

# Designing a university placement test as an interactive process: analysing for improvement

Cristina Perez-Guillot <sup>\*† 1</sup>, Julia Zabala Delgado <sup>\*</sup>

<sup>1</sup> Universitat Politècnica de Valencia [Espagne] (UPV) – Camino de Vera, s/n 46022 Valencia, Espagne

Current needs in Higher Education in Europe have implied a change of roles for university centres, facing the challenge of training students in foreign languages and assessing their levels to participate in exchange programs. Since the implementation of the Bologna process, the UPV has been using placement testing as a practical and effective way to help the university determine the students' level and increase internationalisation by allowing a larger number of students to participate in mobility programmes.

With the increase in internationalisation and the amount of UPV students travelling abroad, placement testing was digitalised and several studies carried out to assess the effectiveness of the computer-based version of the test, Perez-Guillot, C. & Zabala Delgado, J. 2016. *Computer-based Language tests in a University Language Centre*. A. Jaime, C. Perez-Guillot, J. Zabala; *A comprehensive placement test tool for Language Centres*, 2012. From the first paper-based version, through the digitalisation of the test by means of open software, to the addition of anti-fraud mechanisms and the inclusion of real time analysis of test items and test results. Furthermore, several tests' versions were designed to comply with the different needs of the three main languages tested at the university: English, French and German

Our paper presents the latest study carried out to improve the validity and reliability of the test by means of statistical analysis and qualitative analysis of problematic items. Different statistical methods were used to assess reliability, discrimination and content validity, as well as fitness of the test to the university population. Items deemed problematic were then qualitatively analysed to determine whether a modification was required or whether they needed to be discarded and substituted. Lastly, a further analysis into the needs of prospective exchange students and into the new possibilities allowed by the software in use was conducted. The possibility of using video materials for the assessment of listening and socio-pragmatic adequacy were also explored.

Keywords: placement testing, mobility programmes, online testing platforms, statistical analysis, item analysis, Socio-pragmatic adequacy (video)

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: mcperez@upv.es

# Espaces d'apprentissage formel/informel

# Blended personal-formal spaces call for new research topics

Natasha Anthony \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Hudson Valley Community College (HVCC) – 80 Vandenburgh Ave, Troy, NY 12180, États-Unis

Research spaces

- Do new conceptions of learning spaces involve newspaces for research?

## Blended personal-formal spaces call for new research topics

Abstract

As more online language courses with synchronous oral components are currently offered, the issue of managing this blended learning space, formal yet in many aspects personal, becomes essentially challenging. Offering certain robust ways of overcoming distance, the oral synchronous multi-modal channel of communication presents unique challenges related to its nature with teacher and student attention requiring high-level concentration, intensive involvement, and well-developed skills to distribute attention successfully (Meskill& Anthony, 2014).

Being in formal learning space, students and teachers are demanded to simultaneously draw their attention to real-time verbal communication, real-time interactive visual stimuli, and synchronous text communication (Meskill& Anthony, 2015). Being at the same time in their personal learning space separated from the rest of the class by distance, live lesson participants have an opportunity to operate immediately available outside resources and devices. Continuing the previously conducted research (Meskill& Anthony, 2014), this study further explores and examines instructional and non-instructional strategies employed by online students and instructors of Russian during their real-time sessions in order to conquer the challenges of oral synchronous modes of communication.

Archives of audiographic conferencing lessons, interviews with participants, and questionnaire data indicate that these strategies analyzed in the context of four dimensions: 1) Design, 2) Pluralism, 3) Synesthesia, and 4) Pedagogy (Cope&Kalantzis, 2009) proved to be successful.

## References:

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning* (pp. 3–14). USA: University of Illinois.

Meskill, C., & Anthony N. (2015). *Teaching Languages Online*. 2nd edition. Bristol: Multilin-

---

\*Intervenant

gual Matters.

Meskill, C., & Anthony, N. (2014). Synchronous Polyfocality in New Media/New Learning: On-line Russian Educators' Instructional Strategies. *System*, 42, 177-188.

# La télécollaboration interculturelle : de nouveaux espaces d'apprentissage, d'enseignement, et de recherche

Martine Derivry \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Pierre et Marie Curie - Paris 6 - UFR de Médecine Pierre et Marie Curie (UPMC) – Université Pierre et Marie Curie (UPMC) - Paris VI, DILC-Lansad : <http://> – 4 place Jussieu - 75005 Paris, France

L'enseignement des langues se trouve renouvelé par les moyens techniques actuels qui permettent aux apprenants de langues de communiquer à l'oral comme à l'écrit avec d'autres apprenants du monde entier. Le "rêve" d'une communication authentique accompagnant l'enseignement/apprentissage des langues peut désormais se réaliser grâce aux plateformes Moodle, Sakai, Edmodo et surtout grâce à Skype, Hangout ou BBB. La classe de langue peut enfin s'ouvrir au delà des murs et des frontières et devenir plus encore cet espace tiers dont parlait Claire Kramsch (1993). Il ne s'agit plus seulement de prendre en compte la langue-culture source des apprenants et de médier leur apprentissage de la langue-culture cible créant ainsi un espace linguaculturel tiers. Il s'agit d'aller plus encore, dans cet espace tiers, de concevoir un dispositif de travail collectif entre apprenants de langues et de cultures autres au bénéfice de l'acquisition, de l'apprentissage et de l'éducation altéritaire. Depuis quelques années, enseignants et chercheurs mettent en place ces dispositifs hybrides de télécollaboration interculturelle (O'Dowd, 2011 ; Jaurégui et al, 2013 ; Guichon, 2012 ; Whyte, 2015) et nombre de projets européens et internationaux s'intéressent à ces questions (etwinning, etandem, Unicollaboration, TILA ...).

À partir d'un projet de télécollaboration interculturelle initié dans le cadre de Sorbonne-Universités, en relation avec le SIAL de Paris IV de 2015 à 2016, cette communication montre en quoi ces dispositifs créent de nouveaux espaces et refondent radicalement l'organisation curriculaire de l'enseignement-apprentissage des langues. Ils contribuent également à une refonte conceptuelle de la recherche en didactique des langues et des cultures dès que l'on opte pour un paradigme plurilingue et pluriculturel de la recherche *en* langues et *des* langues (Derivry-Plard, 2015).

Il s'agit de montrer à partir d'une analyse systémique de ces dispositifs particuliers comment ils favorisent de nouveaux espaces d'apprentissage, des espaces de co-apprentissage, comment ils initient de nouveaux espaces d'enseignement ou de co-enseignements et enfin, comment ils génèrent un nécessaire dialogue entre pratique et recherche par la multiplicité des paramètres didactiques qui s'imposent dans une recherche-action de fait.

Références :

Derivry-Plard, M. 2015 *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines/PLID. Postface de C. Kramsch.

---

\*Intervenant

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

Jauregi, K., Melchor-Couto, S., & Vilar Beltrán, E. (2013). The European Project TILA. In L. Bradley & S. Thouésny (Eds.), *20 Years of EUROCALL : Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference*, Évora, Portugal, 123-12.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Liddicoat, J. A., Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester : Wiley-Blackwell.

O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers*, Clevedon, Multilingual Matters.

Whyte, S. (2015). *Implementing and Researching Technological Innovation in Language Teaching: The Case of Interactive Whiteboards for EFL in French Schools*. New Language Learning and Teaching Environments. (Series editor: Hayo Reinders). Palgrave Macmillan.

# Opening Up Spaces: Mobilizing the Multimodal Annotation Affordances of Digital Social Reading for Literacy Development in French as a Foreign Language

Beatrice Dupuy \* <sup>1</sup>, Elyse Petit \* † <sup>1</sup>

<sup>1</sup> The University of Arizona (UA) – États-Unis

Reading is still often conceptualized as a private act during which the reader individually interprets a text and decides whether to share or not his/her interpretation with others in an open forum. However, the increased availability of web-based reading platforms is not only changing what it means to read but also to annotate texts by extending the centuries-old practice of marginalia as a form of reader engagement with digital texts in the context of meaning creation through tags, linkage of documents, and multimodal commentary. What this is, is a new literacy practice called Digital Social Reading (DSR) (Blyth, 2013, 2014) which makes it possible to discuss texts collaboratively without time and space constraints. Interest in applications of DSR in the foreign language (FL) classroom is growing, yet, little empirical research has been conducted to understand FL learners' interaction with texts and with each other in DSR activities and how these can foster FL literacy development.

Grounded in socio-constructivist theory (Vygotsky, 1978) and situated learning theory (Lave & Wenger, 1991), this qualitative study responds to this need by implementing a weekly DSR activity using Annotation Studio, a Web 2.0 social annotation tool, and investigates the following: 1) How does DSR of literature mediate the development of intermediate French students' literacy? 2) How does DSR of literature contribute to the development of a community of practice (Wenger, 1998)?

Annotation Studio data (e.g. tagging, commentaries, links) generated through interactive online reading are triangulated through: a pre-course FL learning autobiography, a pre-course questionnaire on FL reading practices, reflective journals, mid-course questionnaire on DSR practices, and post-course semi-structured interviews. RQ1 data are analyzed through inductive coding guided by Dillenbourg and Schneider (1995) and Pena-Schaff and Nicholls (2004) collaborative learning frameworks. RQ2 data are analyzed through discursive analysis of DSR interactions. Findings demonstrate that DSR as a mediating tool can foster intermediate French students' literacy development through a community of practice. More specifically, our findings show that DSR with its annotation tool set can better support the learning processes of collaboration, interpretation, reflection, and problem solving as learners engage with textual content.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: [epetit@email.arizona.edu](mailto:epetit@email.arizona.edu)

# Dispositif audio-synchrone multimodal : quelle plus-value pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral et la production orale en milieu secondaire français ?

Chantal Guihard \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre de recherches sur les identités nationales et l'interculturalité (CRINI) – Université de Nantes : EA1162 – Université de Nantes, France

Dans un contexte d'apprentissage de l'anglais dans le secondaire, comment immerger les apprenants dans un environnement anglo-saxon tout en restant dans la salle de classe pour qu'ils pratiquent régulièrement la langue cible et se familiarisent avec sa musicalité / prosodie ? Pour essayer d'atteindre cet objectif, la mise en place d'un dispositif d'apprentissage audio-synchrone, multimodal *Skype*, avec des locuteurs natifs a été retenue. Ce dispositif a pour objectif de permettre aux apprenants d'avoir des conversations oralo-graphiques en ligne avec des locuteurs natifs du même âge, apprenant le français dans les mêmes conditions. Les conversations bi-mensuelles, institutionnalisées de part et d'autre, d'une durée de 55 minutes, permettent à chaque locuteur français de pratiquer l'anglais avec son partenaire irlandais devenu 'expert' pour l'exercice et au locuteur irlandais de pratiquer le français avec son partenaire français devenu à son tour 'expert'. Même si *Skype* permet une communication multicanale (visioconférence et audio) et plurisémiotique (oral et écrit), cette étude ne s'intéressera pas à l'image car les apprenants ne disposent pas de caméras.

Notre dispositif d'apprentissage s'appuie sur les théories socio-constructivistes et interactionnistes, qui rappellent que l'interaction est un élément central pour l'acquisition de la L2 car elle génère des **négociations de sens** qui facilitent la compréhension de l'input / matériau langagier, apportent des rétroactions correctives et incitent les apprenants à reformuler leur propre production / output.

Cette étude présentera dans un premier temps la mise en place du dispositif, puis, à partir d'un corpus de conversations exolingues synchrones mettant en scène une tâche de type échange d'information abordant la notion de mondialisation, on proposera une analyse des interactions selon le modèle de Varonis and Gass (1985) revisité par Smith en 2003 en l'adaptant à la communication électronique. Pour chaque conversation, nous mettrons en exergue les **types de déclencheurs**, les **types de signaux**, les **types de réponses**, les **types de réactions**.

Nous tenterons de répondre aux interrogations sur le potentiel acquisitionnel d'un tel dispositif audio-synchrone censé permettre aux apprenants de focaliser leur attention sur le code linguistique en même temps qu'ils s'impliquent dans une situation de communication authentique

---

\*Intervenant

**Mots clés :** Dispositif audio synchrone, expert, input, multimodalité, négociations de sens, output, tâches

**Key words:** audio-synchronous learning tool, expert, input, multimodal, negotiation of meaning, output, tasks

# Les manuels de FLE à l'heure du numérique

Marie-Pascale Hamez \*<sup>†</sup> 1, Evelyne Rosen \*<sup>‡</sup> 2

<sup>1</sup> Université de Lille – Université de Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille – France

<sup>2</sup> Université de Lille – Université de Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille – France

Web 2.0, CECR et perspective actionnelle sont sans aucun doute les (r)évolutions majeures dans le domaine des langues étrangères depuis les années 2000. A la croisée de ces pôles, quels sont les choix méthodologiques effectués et les pratiques désormais mises en œuvre, en fonction des objectifs visés, dans les classes de langues ? Pour répondre à cette vaste question, notre groupe de travail FOULES (Français sur Objectifs Universitaires, Langue Etrangère et Seconde) s'intéresse à un incontournable de la classe de langues, le manuel, qui "accuse le contre-coup de toutes les évolutions pédagogiques, et se trouve de plus actuellement affligé d'une image de ringardise face à l'ordinateur paré des vertus de la modernité", comme le spécifiait Michèle Verdelhan-Bourgade en 2002, dans un numéro des *Etudes de linguistique appliquée* consacré à cette question, et avançant de surcroît un postulat que nous faisons nôtre : "objet scolaire, le manuel est aussi objet de recherche" (2002 :7). Pour poser des jalons dans une réflexion sur les espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique, nous avons dégagé, pour le 24ème Congrès RANACLES, les questions de recherche suivantes : En quoi le recours au web 2.0 peut-il faire évoluer les pratiques pédagogiques dans les manuels pour enrichir le processus d'enseignement/apprentissage des langues ? Quels sont les choix didactiques des concepteurs de manuels scénarisant la production d'écrit numériques ?

La présente communication, fondée sur l'analyse d'un corpus d'une dizaine de manuels universels utilisés au DEFI (Centre de FLE de l'Université de Lille – SHS) publiés après 2010 et se réclamant tous de la perspective actionnelle, s'articulera en trois temps : dans un premier temps, nous rendrons compte des évolutions récentes de cet objet d'étude qu'est le manuel en dressant un inventaire critique des supports mobilisés (en particulier des supports informatiques et télématiques) ; dans un deuxième temps, nous établirons une typologie des tâches mobilisant le numérique dans ces manuels en examinant, en particulier, la manière dont les potentialités du web sont exploitées pour articuler approche interactionnelle et tâche de la vie réelle ; dans un troisième temps, nous dégagerons les pistes d'une méthodologie didactique pour une analyse critique des manuels scolaires ouvrant la voie vers des espaces communs de recherche, inter-langues et inter-didactiques.

## Bibliographie

HAMEZ M.-P., 2013, "Enseigner l'écriture avec la presse écrite : tour d'horizon des manuels de FLE, de l'approche communicative à la perspective actionnelle", dans ABECASSIS M. &

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: marie-pascale.hamez@orange.fr

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: drevelynrosen@aol.com

LEDEGEN G. (dir.), 2013, "Ecart et apports des médias francophones. Lexique et grammaire", p. 245-281.

HAMEZ M.-P. &LEPEZ B., 2009, " Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle ", dans Rosen E. (dir.), 2009, " La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ", *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 45.

OLLIVIER C. et PUREN L., 2011, *Le web 2.0 en classe de langue* , Paris, Editions Maison de langues.

ROBERT, J.-P., ROSEN, E., 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys.

ROSEN E. (dir.), 2009, " La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ", *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 45.

ROSEN E., 2006, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international (collection Didactique des langues étrangères).

VERDELHAN-BOURGADE M. (dir.), 2002, " Un discours didactique : le manuel ", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 125.

# Pour une lecture/écriture numérique multimodale: retour d'expérience en contexte universitaire

Radia Hannachi \* <sup>1</sup>, Sylvia Araujo \* † <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univesrité de Bretagne-sud – Université de Bretagne Sud [UBS] : EA4246 – France

<sup>2</sup> Univesrité de Minho – Portugal

Le développement des technologies numériques a transformé les modes d'enseignement et d'apprentissage. Cette évolution a entraîné une révolution des pratiques pédagogiques et la mise en place de dispositifs d'apprentissage innovants (Thibert, 2012). La littératie numérique occupe une place importante dans les compétences à construire pour les adultes du 21<sup>e</sup> siècle: elle implique la capacité de comprendre la communication multimodale et de la produire dans un contexte monolingue ou plurilingue. Cette capacité à lire et écrire en combinant l'image, le texte, le son sur des supports médiatiques variés suppose, en effet, des compétences sous-jacentes d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel (Lebrun & Lacelle, 2014). C'est donc dans le contexte particulier des environnements multimodaux destinés à l'apprentissage des langues et plus particulièrement du français (langue maternelle ou étrangère) que nous nous plaçons ici pour montrer qu'il est possible de mettre sur pied une pédagogie inversée (Bergmann & Sams, 2014) qui articule la littératie classique aux littératies visuelle, sonore, etc., en mettant en avant le (co-)agir des apprenants (Ollivier, 2010). Dans le cadre de cette communication, nous tenons à présenter les résultats d'une expérience pédagogique menée dans deux universités (une française et une autre portugaise) qui vise la (co-)construction de multitextes à partir d'un dispositif didactique en trois étapes. Il s'agira de montrer comment soutenir les apprenants dans l'apprentissage d'une écriture multimodale (centrée sur l'appropriation des outils technologiques de storytelling) et de réfléchir à l'impact que peuvent avoir ces outils en termes de développement de nouvelles compétences en écriture et de compétences aussi essentielles que la créativité, la coopération et la capacité à s'engager.

## Références bibliographiques

Bergmann, J; Sams, A. (2014). La classe inversée. Québec: Éditions Reynald

Goulet.

Lebrun, M., Lacelle, N., (2014). L'ère numérique: un défi pour la didactique du FLE. Synergies Portugal no 2, 107-117.

Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne: une approche

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: sylviaaraujo1969@gmail.com

interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée* 2, Vol. XV, 121-137

Thibert, R. (2012). *Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0*. Dossier d'actualité *Veille & Analyses*, n°79. Lyon: ENS de Lyon.

# Un site de réseautage comme un espace d'apprentissage collectif : l'exemple d'Edmodo

Carmenne K.-Thapliyal \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) – Université Stendhal - Grenoble III – UFR des Sciences du Langage - BP 25 - 38040 Grenoble cedex 9, France

Cette proposition de communication se situe au croisement de la première et la cinquième thématique du colloque, entre l'espace collaboratif et hybride, et l'impact d'un site de réseautage en langues.

L'intégration des sites de réseautages dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est étudiée depuis l'avènement du web 2.0. Les qualités communautaires et conversationnelles des services de réseautage peuvent aider à construire des modèles d'apprentissage, dans le sens où ils sont collaboratifs et qu'ils encouragent la participation active des utilisateurs (Conole & Alevizou, 2010 : 35). Selon ces chercheurs, l'intérêt de l'application des sites de réseautage dans des contextes d'apprentissage formel réside dans l'interaction entre les apprenants, le soutien mutuel entre pairs, et les espaces de discussion qui aident à exprimer ses problèmes ou difficultés autour des apprentissages.

A partir d'une étude portant sur les typologies des médias sociaux, Zourou (2012) reconnaît trois aspects clés des technologies du web 2.0 : la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseau. Ce dernier relève des éléments du renforcement technologique du réseautage grâce au partage public, les commentaires, le *tagging*, etc.

Bien que pertinents dans des cadres théorique et de recherche, les résultats d'une étude antérieure[1] (2012), faite avec de jeunes adultes de 18-22 ans, ont révélé que l'utilisation des sites de réseautage ouverts à tout public (comme *Facebook* par ex.), peut poser des problèmes d'attention (par ex, l'envie de sortir du cadre institutionnel), d'éthique (par ex, manque de respect de la propriété intellectuelle et de la vie privée) et pédagogique (par ex., manque de respect de la consigne et de la tâche proposée).

C'est dans cette logique que le site de réseautage *Edmodo* a été choisi l'année suivante pour élaborer une formation hybride destinée à des futurs enseignants d'anglais. *Edmodo* est une plateforme gratuite et sécurisée créée expressément à des fins éducatives. Le public visé dans cette étude était un groupe d'apprenants inscrits en première année de licence en LLCER[2] en 2013 (N=26), dans une unité d'enseignement facultative relevant de la didactique de l'anglais. Dans le cadre de la formation, *Edmodo* était censé être utilisé comme un espace de travail collectif et communicatif aidant la mise en œuvre d'un projet de création de contenu multimédia.

Dans le cadre de notre communication, nous nous proposons de poser les questions suivantes :

---

\*Intervenant

- **Quels sont les caractéristiques d'un site de réseautage créé à des fins pédagogiques ?**
- **Quels espaces d'apprentissage les acteurs (apprenants et enseignant) construisent-ils dans ce site de réseautage au sein d'une formation hybride en langues ?**

Afin de répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur les données *invoquées* (Van der Maren, 2003 :138) comme l'interface et les fonctionnalités d'*Edmodo* ainsi que l'activité des apprenants sur ce site (268 messages) ; et *suscitées* (*op.cit.* : 141) comme des entretiens collectifs (N=8).

Cette contribution s'inscrit dans un travail de recherche à double objectif. D'une part, elle porte sur l'analyse techno-sémiopragmatique d'*Edmodo* pour souligner les affordances du site à destination des enseignants-chercheurs. D'autre part, elle détaillera les utilisations des apprenants dans une intention de co-construction et d'instrumentation des apprentissages collectifs au sein de la formation hybride. Les perceptions et représentations des utilisateurs-apprenants viendront à l'appui pour mieux comprendre l'intérêt de l'intégration d'un site de réseautage dans le domaine de la didactique des langues.

# Apprendre les langues au sein d'une communauté web 2.0 : regards sur l'autonomie des apprenants

Anthippi Potolia <sup>\*† 1</sup>, Katerina Zourou<sup>‡</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire Experice – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France

Les recherches en autonomie, depuis les études inaugurales de Holec (1979), se sont peu intéressées aux contextes informels et non formels (suivant la distinction de Lamy, 2013). Cette intervention vise la compréhension des postures (Ware & Kramsch, 2005) des apprenants face à l'autonomie au sein de Busuu, une communauté web 2.0 dédiée à l'apprentissage des langues étrangères de manière non formelle et structurée (Loiseau et *al.*, 2011). En effet, ce type de communauté ne propose pas seulement des contenus d'apprentissage mais cherche également à tirer profit des caractéristiques du web 2.0 et de certains mécanismes de jeux afin de promouvoir l'interaction sociale et l'entraide. Dans ce contexte spécifique, nous chercherons à voir, dans un premier temps, quels types de postures vis-à-vis de l'autonomie sont mises en œuvre par les apprenants de Busuu. Celles-ci réduisent-elles l'autonomie à l'indépendance (Lewis, 2014 : 37), voire à l'individualisme ou bien la conçoivent-t-elles de façon interdépendante (*ibid.*) en tant qu'activité résolument sociale ? Après avoir répondu à cette première question, nous nous intéresserons, dans un second temps, aux spécificités du web 2.0 et des mécanismes de jeux mis en œuvre au sein de Busuu afin de voir dans quelle mesure ceux-ci impactent (ou pas) les postures des apprenants.

D'un point de vue conceptuel, nous nous appuyerons sur nos précédents travaux de recherche en lien avec les communautés web 2.0 d'apprenants de langues et leurs spécificités (Potolia & *al.*, 2011; Potolia & Zourou, 2013 ; Zourou & Lamy, 2013 ; Zourou & Loiseau, 2013). Nous opterons également pour une conception socioconstructiviste de l'autonomie (Albero 2000 & 2003 ; Barbot & Camatari, 1999 ; Jézégou, 2005 ; Little, 1991, 2007 ; Rivens-Mompean, 2012) qui envisage cette notion dans sa dimension étendue, en tant qu'activité non seulement individuelle mais aussi sociale (Little et *al.*, 1999).

Pour les besoins de cette étude, nous avons collecté des données relatives à 1528 utilisateurs de Busuu dont la langue maternelle est soit l'anglais, soit le français (respectivement, 696 et 832 apprenants) que nous avons répartis par la suite en trois groupes d'âge. Le traitement des données a été effectué suivant une méthode mixte, à la fois quantitative (analyse de variance et test post hoc, questionnaire à questions fermées) et qualitative (questionnaire à questions ouvertes).

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: anthippi.potolia@univ-paris8.fr

‡Auteur correspondant: katerinazourou@gmail.com

# Managing and presenting information through Facebook: Supporting the development of academic literacy

Ward Peeters \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> University of Antwerp (Universiteit Antwerpen) – Prinstraat 13, R.203, Belgique

In developing their academic literacy skills, students entering higher education need to, among others, gain insights into how to manage the information they encounter in their studies (Van de Poel & Gasiorek, 2012). They need to be able to interpret the course content, search for supporting sources and present their own ideas and interpretations adequately. In order to support students in this process, they need to be given the opportunity to put their newly acquired skills to the test and engage in language learning activities. By integrating a social network site as a peer collaboration space – where an abundance of information is at their fingertips – students can be supported to look for, process and present information to their peers in an online environment (Peeters, 2015; Peeters, 2016).

In order to investigate information management via social networking in language learning, a research project was carried out at the University of Antwerp (Belgium). In the two-year project, Facebook was integrated as a collaborative online space in a four-month academic writing course for first-year majors studying English literature and linguistics (2013-2014, 2014-2015). Students were instructed to collaborate on three writing assignments and exchange tips and tricks with their fellow students through the Facebook forum in order to complete the tasks successfully. No tutor was present on the forum.

Through topic analysis (Li & Yamanishi, 2003) and critical discourse analysis (Fairclough, 2010) of the more than 6,000 online conversations, it has been found that students, additional to engaging in organisational, social and educational mediation (Peeters & Ludwig, 2016), search for and generate learning content themselves and share it on the Facebook forum. First, more than half of the resources shared, e.g. thesauri, manuals and supplementary literature, are meant to support their peers' writing practice. Second, photos and memes – i.e. popular pieces of media which are shared extensively – are used to entertain their fellow students and to strengthen social bonds. Finally, students generate content, e.g. summaries, mock tests, as well as their own written work, and present it with a particular purpose in mind, like addressing questions posed by other students or providing argumentation in a discussion.

Students search for additional resources and purposefully compile materials which they present to their fellow students. By providing them with a chance to share their ideas, opinions and personal work, this paper contends that integrating the Facebook forum in the L2 academic writing course supports students' development of their academic literacy skills; giving them the opportunity to practice and extend their newly acquired skills and to gain insights into managing the information at hand, additional to the instruction they receive in class.

---

\*Intervenant

# L'impact des séries télévisées américaines sur l'accent de deux apprenants d'anglais

Kossi Seto Yibokou \*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Denyze Toffoli \* <sup>‡</sup> <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Linguistique, Langues et Parole (LILPA) (EA 1339) – université de Strasbourg – 22, Rue René Descartes - Strasbourg, France

En dehors des espaces traditionnels d'apprentissage, les apprentissages informels en général (Cross, 2006 ; Shugurenky, 2007) et liés à l'acquisition d'une langue seconde en particulier (Sockett, 2014 ; Benson, 2016) ont fait l'objet de nombreuses études depuis le début du siècle. Certaines indiquent que les médias, notamment les séries télévisées américaines, auraient un impact sur l'acquisition lexicale des apprenants dans le cadre de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (Milton, 2008 ; Kusk & Sockett, 2012.), mais les études portant sur la répercussion des séries sur la prononciation sont rares. Alors que des chercheurs comme Chambers (1998) réfutent l'effet de la télévision sur l'acquisition d'accent, les études de Stuart-Smith *et al.* (2011) affirment le contraire : ” *Sometimes experiencing speech without the possibility for interaction, e.g. engaging with a favourite TV show, is related to language change [...] Exposure to non-interactive recorded speech can trigger short-term shifts in speech perception and production* ” (Stuart-Smith *et al.*, 2011 : 1914). Nous cherchons ainsi à savoir si les séries télévisées américaines ont un impact réel sur la prononciation des apprenants qui y sont fréquemment exposés dans ces nouveaux espaces de l'apprentissage informel.

Cette étude préliminaire porte sur les productions orales de deux étudiants inscrits dans un centre de langue à l'université, qui suivent deux heures d'anglais par semaine dans ce contexte formel et qui visionnent très fréquemment des séries télévisées américaines pendant leur temps libre.

À la lumière des théories de l'exemplaire et de la convergence phonétique (Ettlinger, 2007 ; Nguyen & Delvaux, 2015), nous avons segmenté et analysé des signaux acoustiques obtenus à partir des enregistrements audio de ces deux étudiants, en fonction des phonèmes cibles permettant de différencier nettement les accents américain et britannique. Le rapprochement de ces analyses aux informations recueillies sur les apprentissages antérieurs, sur les activités en centre de langue et sur les activités d'apprentissage informel de l'anglais permet d'avancer des hypothèses concernant les acquisitions phonologiques liées aux différents espaces d'apprentissage fréquentés par ces apprenants.

## Bibliographie indicative

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: kossi-seto.yibokou@etu.unistra.fr

<sup>‡</sup>Auteur correspondant: dtoffoli@unistra.fr

- Benson, P. (2016). *Language Learning Beyond the Classroom*. *ELT Journal*, 70(1), 110-113.
- Chambers, J. (1998), 'TV makes people sound the same', in L. Bauer and P. Trudgill (eds), *Language Myths*, New York: Penguin, 123-131.
- Cross, J. (2006) *Informal learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Ettlinger, M. (2007). An exemplar-based model of chain shifts. In *Proceedings of the 16th international congress of the phonetic science*, 685-688.
- Kusyk, M. & G. Sockett. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: Language uptake from online television viewing in English. *Asp*, 62, 45-65.
- Milton, J. (2008). Vocabulary uptake from informal learning tasks. *The Language Learning Journal*, 36(2), 227-237.
- Nguyen, N., & Delvaux, V. (2015). Role of imitation in the emergence of phonological systems. *Journal of Phonetics*, 53, 46-54.
- Schugurensky, D. (2007). "Vingt mille lieues sous les mers": les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.
- Stuart-Smith, J., Smith, R., Rathcke, T., Li Santi, F., & Holmes, S. (2011). Responding to accents after experiencing interactive or mediated speech. *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)*, Hong Kong, 1914-17.

# Espaces personnels d'apprentissage

# Motivation et autonomie dans des dispositifs multimédia d'apprentissage des langues : Représentations individuelles et professionnalisation contextualisée des moniteurs dans des espaces langues à l'ère de la globalisation et du numérique.

Dagmar Abendroth-Timmer \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Siegen (Fakultät I) – Adolf-Reichwein-Str. 2 D-57076 Siegen, Allemagne

Le projet présenté s'intéresse à la motivation dans des processus d'apprentissage en contexte autonome et multimédia à l'université (cf. D'ornyei 2001, Tassinari 2010, Ushioda 2011). A l'ère de la globalisation et du numérique les espaces d'apprentissage des langues ont sensiblement changé quant à leurs structures et dispositifs (cf. Demaizière/Achard-Bayle 2003). Ils incluent des espaces multimédia, des environnements hybrides, des domaines de travail favorisant la collaboration etc. Ayant plus facilement accès à des applications d'apprentissage des langues hors du cadre institutionnalisé, les étudiants nécessitent davantage d'un accompagnement dans leur processus d'apprentissage de langues en autonomie et de profiter d'activités supplémentaires, interactives.

Pour explorer et développer ce terrain pédagogique innovant, nous avons mené en première démarche une enquête auprès des moniteurs. Ceux-ci réalisent les permanences lors des ouvertures de l'espace langue et animent des ateliers de conversation (surtout en anglais telle langue véhiculaire dans les milieux scientifiques internationaux) qui sont proposés aux étudiants parallèlement aux cours de langue réguliers. Dans le cas particulier de notre étude, il s'agit de doctorant(e)s dans des disciplines scientifiques, médicales et technologiques qui logiquement n'ont pas de formation en didactique des langues étrangères. La plupart des moniteurs sont des doctorants internationaux dont la plupart est chargée d'ateliers de conversation en anglais bien que cette langue ne soit pas obligatoirement leur langue maternelle

Notre objectif de recherche est de savoir comment les moniteurs peuvent soutenir les étudiant(e)s dans leurs processus d'apprentissage en autonomie à l'espace langue et aux ateliers de conversation. Plus précisément de discerner les représentations individuelles des moniteurs par rapport à leur charge d'enseignement. Dans ce but, nous avons mené des entretiens semi-structurés portant sur les points suivants : biographie académique, permanences à l'espace langue, représentations par rapport à l'autonomie et motivation des étudiants, travail dans les ateliers de conversation et perspectives de développement professionnel en didactique des langues. Des questionnaires identiques en ligne ont été proposés aux moniteurs n'ayant pu assister aux entretiens.

---

\*Intervenant

Dans l'ensemble, cette enquête relève du domaine de l'approche réflexive en formation des enseignants. Nous envisageons des questionnaires complémentaires auprès des étudiants concernant les dispositifs à l'espace langue ainsi que des formations contextualisées pour les moniteurs.

# Un environnement hybride pour la formation des futurs enseignants de langue : auto-réflexion, collaboration et médiation interculturelles

Jose Ignacio Aguilar Río \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) – Université Paris III - Sorbonne  
nouvelle : EA2288 – 46, rue Saint-Jacques 75005 Paris cedex 05, France

On présentera un projet de recherche qui portait sur la sensibilisation d'une cohorte de 54 mastérants en didactique, inscrits pour partie dans une université francilienne (N = 44) et dans une université allemande (n = 10), à la dimension émotionnelle présente dans toute situation d'enseignement (López et al., 20163) et d'apprentissage (Swain, 2013). Le projet s'est construit autour d'une UE proposée pendant entre septembre et décembre de 2014. Au cours de cette phase, les 54 mastérants ont travaillé en groupes internationaux selon une dynamique hybride. Des rencontres ponctuelles ont été organisées dans chaque terrain, ainsi qu'une rencontre commune dans l'université francilienne en novembre 2014. Le travail des groupes a été possible grâce à une plate-forme de travail en ligne (site google) mis au point par l'équipe de recherche franco-allemand. Cet espace de travail comprenait des outils de communication (groupe google, comprenant différents forums sur différents thèmes relevant du travail à accomplir) ; un corpus d'articles scientifiques stocké sur google drive (une trentaine d'articles en allemand, anglais, espagnol et français, portant sur la question des émotions du point de vue des neurosciences, linguistique appliquée, sciences de l'éducation, didactique, psychologie) ; des outils de gestion du travail (google calendar) ; des outils de travail collaboratif (des documents google pour chaque groupe, stockés sur un google drive) ; une liste de 4 tâches à accomplir collaborativement ou individuellement, avec des consignes précises et des dates de rendu attendu (sur le google drive) ; un espace de dépôt pour chacune des tâches (sur le google drive) ; Skype (que ce soit pour des visio-conférences ou pour le chat). L'analyse des données (pré-questionnaire individuel, tâches collaboratives, rapport réflexif final, échanges via les forums/via le chat Skype, visio-conférences audio ou vidéo-enregistrées, échanges de mail) montre des comportements de résistance et d'adhésion à la dynamique de travail proposée. Bien que la multiplication des moyens de médiation apparaisse comme un élément pertinent en vue d'ammorcer une prise de recul vis-à-vis de la dimension émotionnelle présente dans toute situation d'enseignement et d'apprentissage, les choix préalables faits par l'équipe de recherche franco-allemande peuvent être mis en relation avec des phénomènes de résistance observables chez certains apprenants. Ces comportements semblent avoir ponctuellement avoir une influence contraignante sur les dynamiques de travail de certains groupes. En ce qui concerne l'équipe de recherche franco-allemande, la distance a aussi été un élément avec lequel il a fallu composer, notamment pour les étapes d'analyse des données. Des solutions techniques ont été trouvées, elles ont permis un travail coopérative à distance qui a venu modifier les habitudes de travail et de recherche des individus composant l'équipe. Dans ce

---

\*Intervenant

sens, le projet apporte des éléments à une réflexion qui se situe dans le paradigme des humanités numériques (Svensson, 2012).

Macazaga López A. M., Vaquero Barba A. & Gómez Díez S. (2013). " El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado ". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* no 16(2). pp. 135–45.

Svensson P. (2012). " Beyond the big tent ". In Gold M. K. (dir.). *Debates in the Digital Humanities*. Minnesota : University of Minnesota Press. pp. 36–49.

Swain M. (2013). " The inseparability of cognition and emotion in second language learning ". *Language Teaching* no 46(2). pp. 195–207.

# Investigating the Affordances of L2 Collaborative/Social Reading Spaces via Digital Annotation Tools

Thoms Joshua <sup>\*† 1</sup>

<sup>1</sup> Utah State University – Dept. of Languages, Philosophy, Communication Studies Utah State University Old Main 202 J Logan, Utah 84322, États-Unis

Over the last two decades, reading has begun to shift from a print-based experience to one that is primarily carried out in a digital environment due to the proliferation of a myriad of technological tools and reading devices. This change has resulted in learners attempting to transfer and, at times, re-think their reading strategies with digital texts (Hayles, 2012; Park, Zheng, Lawrence, & Warshauer, 2013). Digital annotation tools (DAT) facilitate the development of new, digitally based reading strategies by allowing learners to collectively read and highlight digital texts with multiple colors, add text-, video-, and picture-based annotations, among other features, such as tag/comment clouds, heat maps of annotations, and integrated dictionary search fields. Blyth (2014) refers to this kind of activity as digital social reading, which he defines as “the act of sharing one’s thoughts about a text with the help of tools such as social media networks and collaborative annotation” (p. 205). The use of DAT in L2 learning contexts has given rise to collaborative/social reading experiences for learners which has transformed what is oftentimes a solitary learning activity (i.e., assigning students to read a literary text on their own outside of class) into one that is inherently social and open in nature in a digital space. With the rise of digital reading as a new form of literacy, coupled with the emergence of a number of DAT, it is imperative that the reading process and strategies used in these new L2 digital environments are understood for the development of future DAT and for the benefit of learners, practitioners, and researchers alike. This project analyzes learner-learner interactions within a virtual environment when collaboratively reading Spanish poetry in a Hispanic literature course at the college level course via an ecological theoretical perspective (van Lier, 2004). Following a case study approach (Duff, 2008), the study focuses on the ways in which learners perceive others’ interpretations/annotations of eighteen Spanish poems read over a 4-week period via a DAT called Hylighter. Three primary research questions are explored: 1. what is the nature of the linguistic, literary, and social affordances for learners when engaging in collaborative reading of Spanish poetry in a virtual environment?; 2. what are the challenges/constraints for learners when engaging in collaborative reading in a virtual environment?; 3. what are the primary benefits and challenges of incorporating collaborative reading in a university-level L2 poetry course via DAT from an instructor perspective? In addition to analyzing learners’ comments/annotations while collaboratively reading the poems, other data sources include instructor and focal student interview data.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: joshua.thoms@usu.edu

# Let's E-Portfolio! - Electronic Portfolios as Collaborative Learning Tool for Developing Learner Autonomy in Higher Education

Christian Ludwig \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule (PH Karlsruhe) – Pädagogische Hochschule Karlsruhe Bismarckstraße 10  
76133 Karlsruhe, Allemagne

Learner autonomy is one of the buzzwords in contemporary foreign language learning research. Nevertheless, teachers are often reluctant when it comes to implementing principles of learner autonomy in their classrooms. The aim of this talk is to dispel the myth that learner autonomy is a synonym for self-instruction, self-direction, or even learning without a teacher. Quite on the contrary, it will advocate autonomy needs to be understood as constructing meaning in the social context of the learning process, or, in other words, in collaboration with others. Digital media in higher education can have a plethora of purposes as they potentially provide a more authentic framework for foreign language learning. In addition to this, the rapid technological development and the need for competencies and skills involved in life-long learning pose fundamental challenges to foreign language learning. Against this background, it will be argued that learner autonomy provides the ideal framework for using digital media in foreign language learning and that digital media tools, in return, can promote autonomy. Supporting this argument are the results of an action-research project investigating the potential of formative developmental e-portfolios for developing learner autonomy and collaborative learning within a blended-learning Master's degree programme in English as a foreign language at a German university, which will be presented. While portfolios have been around for a long time, e-portfolio use has not yet been fully embedded into blended-learning curricula. In short, an e-portfolio is a digital collection of a student's multi-media work (artefacts), including essays, posters, websites, or videos. The great advantage of e-portfolios, in contrast to traditional paper-based portfolios, is their potential to transform rather static information into dynamic, flexible, growing information, which can be shared, recontextualised, and developed from anywhere, at any time and by anyone. It will be shown how using e-portfolios can encourage learners to participate actively in the learning process in co-operation with the teacher and other students to reach agreement on objectives and methods and engage in peer learning and peer assessment so as to progress towards autonomy.

---

\*Intervenant

# Conception d'un e-portfolio pour les langues : réflexions autour d'une évolution didactique et techno-pédagogique

Sophie Othman \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Franche-Comté – Université de Franche-Comté – France

Cette communication présentera et questionnera les options méthodologiques et technopédagogiques liées à la conception d'un e-portfolio au sein d'un espace numérique d'apprentissage des langues.

Le projet sur lequel se base cette présentation constitue un contexte propice permettant d'alimenter la réflexion autour de l'approche didactique et la démarche ingénierique à mettre en œuvre.

Nous soulignerons l'importance de prendre en considération l'interrelation entre (1) les améliorations technologiques et l'évolution des attentes des enseignants et des apprenants ; (2) les ressources et outils d'évaluation disponibles (3) le guidage, la modélisation et la possibilité à faire des liens avec les parcours d'apprentissage existants dans l'environnement numérique.

Se posent alors les questions suivantes : Quels types de fonctionnalités peut-on développer dans un e-portfolio intégré dans un environnement numérique d'apprentissage ? Quelle malléabilité de conception peut-on offrir à un concepteur pour proposer un e-portfolio personnalisé et évolutif ? La malléabilité pourrait se situer tant au niveau de la conception techno-pédagogique, qu'au niveau de la diversité des outils et des approches en fonction de la visée acquisitionnelle.

Pour tenter de répondre à ces questions, notre communication présentera d'abord la démarche de recherche-développement adoptée. Nous préciserons comment nous avons progressé grâce à un développement qui se nourrit de l'analyse de l'existant et des différentes études pilotes.

Notre travail a donné lieu à l'élaboration d'une maquette de l'e-portfolio que nous présenterons dans un deuxième temps. Nous proposerons les différentes caractéristiques et fonctionnalités spécifiques d'un e-portfolio intégré dans un environnement numérique d'apprentissage innovant. Ces derniers tirent profit des évolutions technologiques et scientifiques dans le domaine et visent à répondre aux attentes actuelles des acteurs de terrain.

Notre communication se terminera par une réflexion autour des changements de pratiques que ces propositions innovantes peuvent susciter chez les enseignants-concepteurs comme chez les apprenants.

## RÉFÉRENCES

---

\*Intervenant

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, Le portfolio européen des langues: guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants. David Little et Radka Perclova

Gottlieb, M. (1995). Nurturing Student Learning Through Portfolios. *TESOL Journal* 5(1), pp. 12-14.

Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold. (Ed.). *Affect in Language teaching*. (pp. 279-294). Cambridge: Cambridge University Press.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.

Piccardo, E. (2006). Piccardo, E. (2006). (Ed.). La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, *Synergies Europe*, 1. Retrieve from <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/europe1.html>

Piccardo, E. (2015) Assessment as recognition: An e- portfolio for valuing North America's linguistic diversity In C. Docherty & F. Barker (Eds.), *Studies in Language Testing. Language Assessment for Multilingualism Proceedings of the ALTE Paris Conference*, April 2014 (pp. 154-179). Cambridge: Cambridge University Press.

# Comment de futurs ingénieurs allophones s'emparent d'un espace d'écriture collaboratif en ligne ?

Isabelle Salengros Iguenane \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ecole nationale des ponts et chaussées (ENPC) – Ministère de l'Environnement, de l'Énergie et de la Mer – 6 et 8 avenue Blaise Pascal, Cité Descartes, 77455 Champs-sur-Marne, France

Les spécificités et la diversité des écrits professionnels, dans le domaine du génie civil par exemple, nous amènent à nous interroger sur la formation à l'écriture de futurs ingénieurs allophones.

Comme le rappelle Boch, Cavalla, Petillon & Rinck (2015 : 53), " on sait que l'écriture se travaille et qu'écrire c'est réécrire ; encore faut-il être capable de repérer ce qui pose problème pour améliorer ses écrits ". Nous avons mis en place un espace d'apprentissage collaboratif en ligne pour aider des élèves-ingénieurs allophones (cycle master) à se familiariser avec les textes (et leurs normes) qu'ils auront à rédiger, d'apprendre à agir en contexte et à mettre en place des stratégies leur permettant de remanier leurs productions (autonomisation).

Nous avons voulu que les apprenants aient accès à un espace rassemblant divers écrits professionnels, consultables à tout moment, sur lesquels s'appuyer pour rédiger des textes semblables à ce qu'ils auront à produire. Les apprenants rédigent, face à l'écran, en interaction avec d'autres participants car le travail en groupe permet entre autres, la résolution de problèmes, la relecture critique, l'oralisation de ses propres réflexions, ce qui donne lieu à des échanges riches et variés (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 253-254). Les textes sont partagés et modifiables en mode synchrone ou asynchrone. L'enseignant les annote et observe la construction des textes, le travail de révision et les éventuels commentaires entre apprenants.

Nous analyserons, à partir d'un module de français langue étrangère appuyée sur un scénario pédagogique basé sur la rédaction collective, en ligne, d'écrits à caractère professionnel la façon dont les apprenants se sont approprié l'environnement proposé. Nous expliciterons les choix didactiques qui fondent le projet (formation d'adultes et posture active d'analyse demandée de l'apprenant, accompagnement des pairs et de l'enseignant).

L'analyse des questionnaires diffusés aux apprenants permet de mesurer l'impact positif perçu du module et d'observer plus particulièrement les marques d'appropriation des outils, du travail collectif et de l'accompagnement de l'enseignant. Nous avançons l'hypothèse que cet espace d'apprentissage est profitable. Les outils servent le travail collectif et favorisent la rédaction en groupe. L'accompagnement par les pairs et celui de l'enseignant sont constructifs (préparation du travail en équipe requis en entreprise, prise de conscience de la diversité des manières de travailler, etc.). Les apprenants gagnent en autonomie à l'écrit, ils se sentent plus armés pour exercer leur métier en français.

---

\*Intervenant

# Les futurs enseignants de langues face aux corpus numériques

Eva Schaeffer-Lacroix \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire "Centre de linguistique en Sorbonne" (CeLiSo) – Université Paris-Sorbonne - Paris IV : EA7332 – Maison de la Recherche 28, rue Serpente 75006 PARIS, France

Les systèmes de gestion de corpus sont des espaces numériques facilitant l'accès rationnel et ciblé à des ressources textuelles. Dans de nombreuses disciplines universitaires, ils occupent dorénavant une place de choix parmi les outils d'accès à la connaissance linguistique et culturelle. Leur usage dans l'enseignement secondaire en France est encore très confidentiel. Pourtant, j'ai pu constater que la prise en main des outils de corpus ne représente pas une difficulté insurmontable pour les apprenants du secondaire (yyy, 2011), pas plus que pour un public universitaire (yyy, 2016 ; Giuliani & Hannachi, 2010). Il semble pertinent de se demander dans quelle mesure les futurs enseignants du secondaire peuvent adhérer à l'usage pédagogique des corpus et ainsi contribuer à leur implantation sur le terrain.

Dans cette communication, je m'intéresse à la façon dont des germanistes inscrits en première année de master enseignement à l'université xxx se sont appropriés un système de gestion de corpus, espace fréquemment présenté comme incontournable pour enseigner une langue étrangère (Breyer, 2009 ; Tribble, 2015). Les données proviennent d'une recherche adossée à un module de création de scénarios dont au moins l'une des activités devait se baser sur l'exploration d'un corpus. Les questions de travail sont les suivantes : quel accueil les étudiants ont-ils réservé au système de gestion de corpus ? Quels types d'obstacles ont-ils rencontrés ? Quels usages en ont-ils faits ? Pour répondre à ces questions, j'ai analysé des captures vidéo de l'écran d'ordinateur, faites par les étudiants lors de séances d'exploration de corpus. De plus, je m'appuie sur des scripts d'extraits de séances et sur les scripts d'entretiens menés par une chercheuse indépendante lors de la dernière séance du module. J'ai également pris en compte les activités de type "exploration de corpus" créées par les étudiants pour leur scénario. Les résultats attestent des usages variés que l'on peut observer au sein d'un groupe confronté à un espace numérique auparavant inconnu (Brodin, 2002). Comme Breyer (2009), j'ai pu constater que l'intégration des corpus dans un module de formation initiale peut alimenter de façon intense la réflexion linguistique et didactique des futurs enseignants ; on peut conclure qu'il s'agit en premier lieu de les amener à construire des scénarios cohérents dans lesquels les corpus ont une fonction bien définie et pertinente.

## Références

Breyer, Y. (2009). "Learning and teaching with corpora: reflections by student teachers." *Computer Assisted Language Learning* 22 (2), pp. 153-172. doi: 10.1080/09588220902778328.

Brodin, É. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues

---

\*Intervenant

: des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". *Alsic* [En ligne], vol. 5, n°2 | 2002. <http://alsic.revues.org/2070> ; DOI : 10.4000/alsic.2070

Giuliani, D. & Hannachi, R. (2010). "Linguistique de corpus et didactique du F.L.E. Une exploitation du corpus *IntUne*". *Cahiers de praxématique* [En ligne], 54-55 | 2010. <http://praxematique.revues.org/1136>

Tribble, C. (2015). "Teaching and language corpora - Perspectives from a personal journey". In Agnieszka Leńko-Szymańska & Alex Boulton (dir.). *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning* [Studies in Corpus Linguistics 69]. pp. 37-62.

yyy (2011)

yyy (2016)

# De l'élaboration du corpus à la transposition didactique : l'exemple avec les marqueurs discursifs

Thi Thu Hoai Tran <sup>\*†</sup> , Cristelle Cavalla <sup>\*</sup>

1

<sup>1</sup> Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) – Université Paris III - Sorbonne nouvelle : EA2288 – 46, rue Saint-Jacques 75005 Paris cedex 05, France

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire (Mangiante & Parpette, 2011) dans l'objectif de mettre en place une aide à la rédaction universitaire auprès d'étudiants allophones. Notre intérêt porte sur les séquences lexicalisées à fonction discursive, souvent appelées les marqueurs discursifs (Paillard & Vu, 2012), des unités lexicales qui servent à structurer le discours (*en premier lieu, en d'autres termes, à savoir* etc.). Dans une étude antérieure (XXXX), nous avons constaté que ces unités lexicales étaient particulièrement fréquentes dans les écrits scientifiques, tandis que les étudiants les utilisent peu dans leurs écrits ; ce qui explique la nécessité de les enseigner aux étudiants allophones.

Notre corpus de recherche est composé d'articles scientifiques en sciences humaines et sociales, d'environ 5 millions de mots. Ce corpus a été étiqueté morpho-syntaxiquement et annoté semi-automatiquement grâce à l'analyseur syntaxique Syntex (Bourigaut, 2007). Nos analyses linguistiques servent à révéler le fonctionnement syntaxique et sémantique de ces marqueurs. Elles permettent de compléter en quelque sorte les descriptions présentes dans les méthodes de FLE. Cependant, ces analyses restent assez abstraites pour un tel public, c'est pourquoi nous décrivons ici différentes étapes de la transposition didactique de ces éléments linguistiques tel que le proposent notamment Delahaie (2011), Paillard & Vu (2012), Garnier & Savage (2011) et Lundquist (2013).

La première étape de la transposition didactique consiste, selon nous, à concevoir une base de données qui combine les résultats de l'analyse linguistique et la sélection des exemples extraits du corpus. Un dictionnaire basé sur le corpus, Dicorpus (Tutin, & Falaise, 2013), propose deux entrées : l'une onomasiologique et l'autre sémasiologique. À chaque entrée, l'utilisateur accède aux informations sur la fréquence, la position et la portée syntaxique, les valeurs sémantiques des marqueurs discursifs analysés. Dicorpus apporte des données intéressantes pour concevoir des activités d'aide à l'écrit universitaire grâce, notamment au logiciel d'aide à la rédaction Scrib+ (<http://scribplus.ovh.org/>) (Khara & Mangenot, 2008).

## Références bibliographiques

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: [tthoi.tran@univ-artois.fr](mailto:tthoi.tran@univ-artois.fr)

- Boulton, A. et Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Bourigault, D. (2007). " Un analyseur syntaxique opérationnel: SYNTEX ". Mémoire de HDR, Université Toulouse-Le Mirail.
- Chambers, A. (2010). " L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé ". *Revue française de linguistique appliquée* XV: 920.
- Delahaie, J. (2011). " Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants Erasmus? ". In Robert J.-M. (éd), *Le public Erasmus Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue* (162): 15364.
- Garnier, S. et Savage A. (2011). *Rédiger un texte académique en français: règles grammaticales, règles d'usage, exercices d'entraînement corrigés*. L'essentiel français. Paris: Ophrys.
- Khara, A. & Mangenot, F. (2008). *ScribPlus*. Consulté le 3 mai 2016 : <http://scribplus.ovh.org/>.
- Lundquist, L. (2013). *Lire un texte académique en français*. Paris: Ophrys.
- Paillard, D. et Vu, T.-N. (2012). *Inventaire raisonné des marqueurs discursifs du français. Description. Comparaison. Didactique*. Paris: AUF.
- Tutin, A., et Falaise, A. (2013). " Multiword expressions in scientific discourse: a corpus-driven database ". In *Actes de eLex*. Estonie: Tallinn.

# Espaces de recherche

# Constitution, analyse et exploitation de corpus : au carrefour de la recherche et de l'enseignement dans les centres de langues français

Saandia Vanessa Ali \*<sup>†</sup> <sup>1</sup>, Leonardo Contreras Roa \* <sup>‡</sup> <sup>2</sup>, Cristian Valdez \* <sup>§</sup>  
<sub>3,4</sub>

<sup>1</sup> LIDILE - Études en linguistique appliquée. UHB (ELIA) – MEN : EA3874, Université de Rennes II - Haute Bretagne : EA3874 – UFR Langues. Place du Recteur Henri Le Moal. 35043 RENNES CEDEX, France

<sup>2</sup> Analyse, Ingénierie et Didactique des langues et langages spécialisés. UHB (LIDILE) – MEN : EA3874 – UFR Langues. Place du Recteur Henri Le Moal. 35043 RENNES CEDEX, France

<sup>3</sup> Katholieke Universiteit Leuven [Leuven] (KUL) – Oude Markt 13, 3000 Leuven, Belgique

<sup>4</sup> LIDILE - Didactique des Langues et multimédia. UHB (DILEM) – MEN : EA3874, Université de Rennes II - Haute Bretagne : EA3874 – UFR Langues. Place du Recteur Henri Le Moal. 35043 RENNES CEDEX, France

L'utilisation des corpus dans l'enseignement des langues suscite l'enthousiasme au sein de la communauté scientifique depuis déjà plusieurs années (cf. Braun 2005, Aston 2002, Capeau & Gadet 2007, Guilquin et al 2007, entre autres). Toutefois les applications et nouvelles pratiques potentiellement proposées par ces recherches restent relativement peu représentées dans le tissu universitaire français et en particulier dans les centres de langues qui se trouvent pourtant au cœur des réflexions innovantes autour de l'enseignement des langues. En effet, la mise en place d'expérimentations et l'utilisation des corpus par les enseignants de langue, qui pour la plupart ne sont pas des chercheurs en linguistique de corpus, restent chronophages, complexes et nécessitent des formations en amont pour les enseignants mais aussi pour les apprenants (Tyne 2012). En tant que chercheurs en linguistique de corpus et enseignants dans un centre de langues, la prise en considération de l'interaction entre la recherche et la pratique d'enseignement constitue un axe essentiel de notre activité. Ainsi, dans cette communication, nous chercherons à montrer comment le corpus peut servir de vecteur dans la création d'un " espace commun de recherche et d'apprentissage " dans le sens où le corpus et l'enseignement s'enrichissent mutuellement. Pour ce faire, nous nous placerons en amont du processus de création d'activités didactiques basées sur les corpus, en interrogeant le dialogue entre la recherche fondamentale et le développement de méthodes et d'outils dédiés à l'enseignement des langues.

L'hypothèse qui sera mise à l'épreuve avance que l'apport réciproque entre corpus et enseignement se retrouve à tous les stades de la recherche - celui de la collecte et de la constitution du corpus, celui de la transcription et de l'annotation, et enfin au moment de l'analyse et de

---

\*Intervenant

<sup>†</sup> Auteur correspondant: saandia.vanessa.ali@gmail.com

<sup>‡</sup> Auteur correspondant: leonardo.contreras-roa@uhb.fr

<sup>§</sup> Auteur correspondant: valdezcrislian1@gmail.com

l'exploitation du corpus ainsi constitué.

Dans le but d'illustrer nos propos et de tenter de valider notre hypothèse, nous analyserons chaque étape mentionnée ci-dessus à la lumière d'exemples concrets tirés de quatre recherches en cours.

La première recherche, appliquée à l'enseignement de l'espagnol, présente l'élaboration de grands corpus écrits visant à enrichir et à informer l'enseignement d'un point grammatical précis : celui de l'utilisation de *ser* et *estar* en espagnol langue étrangère. La seconde cherche à constituer et à analyser des corpus oraux d'apprenants d'anglais afin d'interroger l'enseignement de l'intonation en anglais pour des groupes d'apprenants francophones et hispanophones. La troisième montre comment on peut former les futurs enseignants en LANSAD par la collecte, l'élaboration, l'étiquetage et l'analyse de corpus oraux d'apprenants. La dernière expérience propose d'utiliser les modélisations extraites d'un corpus achevé et annoté afin de développer un dispositif de formation hybride pour l'enseignement des compétences prosodiques en anglais basé sur la didactisation des systèmes de reconnaissance automatique de la parole.

# Faire des recherches à l'heure des humanités numériques : enjeux et compétences

Nicolas Guichon \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – École Normale Supérieure [ENS] - Lyon, INRP, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5191, École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

Le tournant numérique que nous connaissons actuellement dans le monde de la recherche modifie et interroge les conditions de production et de diffusion des savoirs. Si on définit les humanités numériques comme une *transdiscipline*, porteuse de méthodes, de dispositifs et de perspectives heuristiques liés au numérique dans le domaine des sciences humaines et sociales (cf. Collectif. " Manifeste des Digital humanities "), il convient alors de réfléchir à l'identification d'enjeux par rapport à la valorisation et à la diffusion des travaux scientifiques, à la construction d'une présence de chercheur en ligne, et à ce que cela implique du point de vue des compétences à construire par les doctorants d'un laboratoire de SHS.

En partant d'exemples de doctorats en didactique des langues actuellement menés au laboratoire ICAR, cette présentation examinera de quelle manière les humanités numériques ont un impact sur la façon de collecter, structurer, analyser et présenter les corpus de recherche. *In fine*, nous proposerons d'identifier sept compétences du doctorant à l'heure des humanités numériques que nous illustrerons avec des exemples.

## Références

Berry, D. M. (Ed.) (2012). *Understanding digital humanities*. New York . Palgrave Macmillan.

Boullier, D. (2007). La nouvelle fabrique des SHS. In Brosseau, C. & Reber, B. (eds.). *Humanités numériques – Nouvelles technologies cognitives et épistémologie*. (tome 1). pp. 17-21.

Jones, Steven Edward (2014). *The emergence of the digital humanities*. New York . Routledge.

Le Deuff, Olivier, (2014). " Translittératie et transmédia. Quelles compétences pour de nouvelles productions " délivrées " ?", *Les Cahiers du numérique* 3, Vol.10, p. 55-72.

Warwick, C., Terras, M., Nyhan, J. (Eds.) (2012). *Digital humanities in practice*. London . Facet Publishing.

---

\*Intervenant

# CLIL, LANSAD, TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains

Stéphanie Roussel \*<sup>1</sup>, André Tricot \*

2

<sup>1</sup> Laboratoire Cultures Education Sociétés (LACES) – Université de Bordeaux – Université de Bordeaux, France

<sup>2</sup> Laboratoire Travail et Cognition (CLLE) – Université Toulouse Jean Jaurès – France

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, LANSAD (langue pour spécialistes d'autres disciplines), CLIL (*Content and Integrated Language Learning*), TCC (Théorie de la Charge Cognitive) sont autant d'acronymes qui délimitent des espaces de recherche à la fois divergents et convergents. Ils divergent en ce qu'ils utilisent des méthodologies et invoquent des cadres théoriques différents, mais peuvent converger en ce qu'ils observent et analysent des objets assez proches : enseignement-apprentissage d'une L2, d'une discipline en L2, de connaissances disciplinaires de manière générale. Lorsque ces espaces de recherche se rencontrent, il arrive qu'ils convergent vers les mêmes conclusions, proposent des concepts opératoires transposables aux autres espaces ou au contraire opposent leurs conclusions sur un même objet. Nous proposons de "chausser trois paires de lunettes" (LANSAD, CLIL, TCC) pour rendre compte de plusieurs expérimentations portant sur l'apprentissage des L2 avec (Roussel *et al.*, 2008 ; Roussel et Tricot, 2015a) ou sans (Roussel, Tricot et Sweller, 2016) technologie. Nous verrons par exemple comment la théorie de la charge cognitive, très pertinente pour expliquer les difficultés des étudiants en compréhension de la L2 de spécialité, est plus à la peine pour les difficultés en compréhension de l'oral de manière générale (Roussel et Tricot 2015b). Nous verrons encore que la théorie de la charge cognitive rejoint certaines critiques de l'approche CLIL en ce qu'elle attribue ses indéniables bénéfices linguistiques pour les étudiants (Dalton-Puffer, 2011) bien moins à l'apprentissage d'une discipline en L2, lui-même (Roussel, Tricot et Sweller, 2016), qu'au temps d'exposition prolongé à la L2 ou à la sélection des étudiants (Bruton, 2013). Il en découle que l'approche CLIL ne peut être que très prudemment importée en secteur LANSAD.

Nous concluons de ces analyses théoriques, méthodologique, didactique mais aussi épistémologique, que ces trois espaces de recherche s'interrogent puis tantôt s'accordent, s'ignorent ou divergent, ce qui contribue finalement à une compréhension plus profonde des processus d'enseignement-apprentissage d'une L2, notamment dans le contexte spécifique d'une discipline donnée, qui est au cœur de tout centre de langues (Rivens Mompean, 2014).

Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41, 587–597.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

---

\*Intervenant

Rivens Mompean A. (2014). Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ?, *Alsic* (17) <http://alsic.revues.org/2747>

Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., & Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand : l'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *ALSIC* 11. [http://alsic.u-strasbg.fr/v11/roussel/alsic\\_v11\\_04-rec1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v11/roussel/alsic_v11_04-rec1.htm)

Roussel S., Tricot A. (2015a). " Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension orale et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. *Alsic*, <https://alsic.revues.org/2788>

Roussel, S. et Tricot, A (2015b). La théorie de la charge cognitive peut-elle toujours expliquer les difficultés des apprenants en compréhension de l'oral en L2 ? RANACLES 2015

Roussel, S., Tricot, A., & Sweller, J. (2016). Is Learning Content and a Second Language Simultaneously a Good Idea? Communication orale: ICLTC 2016, Juin 2016, Bochum, Allemagne.

# Nouveaux enjeux pour la recherche sur l'utilisation du numérique - une approche sociocritique

Christian Ollivier \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Univ. de La Réunion, laboratoire Icare – - – France

L'émergence du numérique et, tout spécifiquement d'Internet puis du web 2.0, est liée à des imaginaires (Musso, 2009) qui font que, selon les positions adoptées, ces technologies sont considérées comme " miracles ou frayeurs " (Scardigli, 1989, p. 31). Ainsi, le discours officiel sur le numérique dans l'enseignement-apprentissage (des langues) a été et reste encore souvent prophétique et injonctif appelant à profiter les potentiels de la technologie (Commission européenne, 2013; OCDE, 2015).

De nombreuses recherches en didactique des langues, dans la même veine que ces discours, ont porté sur l'intérêt de l'utilisation du numérique en classe de langue en termes d'efficacité et d'amélioration des apprentissages. A titre d'exemple, citons, dans les premières recherches sur l'utilisation d'Internet, celles qui ont souligné une participation plus forte et souvent mieux répartie entre les apprenants (Bump, 1990; Kelm, 1992; Kern, 1995; Warschauer, 1996) et, plus récemment au-delà du seul domaine des langues, le rapport de l'OCDE qui montre bien quelle est la préoccupation première de telles études puisque le résultat clé (très médiatisé) est le fait que l'utilisation actuelle des TICE n'a pas d'impact visible sur les performances des apprenants.

Dans cette communication, nous entendons réfléchir sur l'intérêt de se tourner vers " ce qui a trait à l'activité des sujets plutôt que de se focaliser sur les prouesses supposées des technologies " (Guichon, 2012). A travers la présentation d'une approche sociocritique de l'utilisation du numérique en éducation telle qu'elle est en train de se structurer actuellement (Collin *et al.*, 2016; Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015; Selwyn, 2010) en référence aux travaux de l'École de Francfort et des théories techno-critiques (Feenberg, 1991, 1992; Horkheimer, 1937; Markuse et Horkheimer, 1937), nous entendons réfléchir à de nouveaux espaces de recherche, s'intéressant à l'humain et aux relations sociales de pouvoir et de domination : études de l'utilisation *observable* et *quotidienne* des technologies par les enseignants et les apprenants de langues en dehors de situations d'expérimentation en mettant en lien les résultats avec des données sociologiques sur les acteurs ou encore déconstruction de discours et fantasmes tel que celui de " nouvelles relations de pouvoir dans la classe ou la communauté " (Warschauer, 1998) et de la conquête de " l'exercice de fonctions sociales qui nous échappaient " (Weissberg, 1999, p. 137).

*Références bibliographiques dans le document joint.*

---

\*Intervenant

# Retour d'expérience

# Comprendre l'impact d'un dispositif hybride d'enseignement sur l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages en centre de langues.

Nathalie Gettliffe \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université de Strasbourg (UdS) – EA1339 – France

Le centre de langues universitaire constitue un dispositif aux contours souvent flous, qui se centre aujourd'hui plutôt autour d'un pôle Ressource qui peut être mobilisé pour proposer des enseignements en présentiel, des parcours en auto-apprentissage ou en version hybride (présence/distance), des ateliers de renforcement, des accompagnements spécifiques en langues de spécialité... C'est donc avant tout un lieu physique où on se rend pour apprendre une langue dans le cadre des unités d'enseignement transversales imposées à l'université.

Le Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues (CRAL) de l'Université de Strasbourg a fait le choix il y a plus de 10 ans de proposer des parcours d'apprentissage centrés sur une tâche finale en alternant, en parité horaire, sessions informatiques (distance) centrées sur les compréhensions orale et écrite avec ateliers de productions orales et écrites (dispositif hybride). A ce jour, plus de 1800 étudiants des facultés d'Art, de sociologie, de langues et de lettres suivent ces enseignements organisés par niveau de langue, à raison de 24h par semestre.

Notre propos consistera à décrire rapidement le dispositif hybride selon la grille de Charlier, Deschryver et Peraya (2006) selon cinq dimensions principales : la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentiels et distants (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5). Nous présenterons ensuite les résultats d'un questionnaire distribué aux étudiants (n=100) qui reprend leur perception par rapport à ces 5 éléments du dispositif (questionnaire Hy-Sup, Deschryver et Charlier 2012) et qui inclut aussi une échelle d'engagement selon trois mesures (comportementale, émotionnelle et cognitive ; voir Fredericks et al. 2004). Finalement, des statistiques corrélatives reliant engagement, personnalité et performance nous permettront de comprendre le lien entre le dispositif proposé au CRAL et les performances des étudiants selon leur degré d'engagement et leur personnalité (Questionnaire Eysenck).

## Bibliographie

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.

Deschryver N. et Charlier B. (Ed.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final. <http://prac-hysup.univ->

---

\*Intervenant

lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.

# Entre tensions et optimisations dans la conception d'un espace numérique : pour le développement de compétences en langues dans le projet CONSPIRE

Delphine Hermes <sup>\*†</sup> 1, Emilie Magnat \*

2

<sup>1</sup> Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF) – Université de Picardie Jules Verne : EA4697 – Chemin du Thil - BAT. E 80025 AMIENS Cedex 1, France

<sup>2</sup> Centre d'Etudes des Relations et Contacts Linguistiques et Littéraires (CERCLL) – Université de Picardie Jules Verne : EA4283 – Chemin du Thil, Campus 80025 AMIENS Cédex 1, France

La littérature aujourd'hui permet de mettre en lumière le profit ou à l'inverse les limites du numérique dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. Cette pratique apparaît comme incontournable dans le monde de l'enseignement supérieur face à des contraintes organisationnelles et matérielles et devant paradoxalement des objectifs pédagogiques en constante évolution afin de favoriser une insertion professionnelle durable des étudiants.

Nous proposons de participer à cette mission de l'Université de Picardie Jules Verne dans le cadre d'un projet de recherche thématique et structurant (Région Hauts-de-France) : Conspire (COmpéteNces et Stratégies dans les Parcours professionnels pour l'Insertion Régionale des Etudiants). Sur la base de recherches scientifiques et d'une recherche-développement, ce projet a pour objectif la conception et la mise en œuvre de modules numériques visant la valorisation et la capitalisation des compétences pour favoriser l'insertion professionnelle. Il s'agira, de fait, de développer les compétences transverses à maîtriser par les étudiants, notamment celle des langues vivantes. Notre approche exploitera en conséquence les stratégies du CECRL pour optimiser la progression dans "l'espace numérique langues" en vue de l'appropriation stabilisée et ré-exploitable de celles-ci.

Notre proposition de communication s'inscrira tant dans l'axe lié à l'espace personnel d'apprentissage que celui concernant l'évaluation et la certification.

Nous proposerons tout d'abord une approche notionnelle de l'espace à l'aune de pratiques numériques, en lien avec la mondialisation et un usage des TICE qui n'est plus nouveau mais acquis. Aussi, sera-t-il nécessaire de questionner les acceptions liminaires au concept d'espace dématérialisé : accessibilité, partage, parcours individuel, archivage des données de navigations, frontières et marges, etc. Envisager une plateforme numérique de travail sur les compétences transversales et transférables implique de prendre toute la mesure de deux pierres angulaires : d'une part, l'antagonisme entre le présentiel et le virtuel, d'autre part, l'opposition entre la

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: delphine.hermes@u-picardie.fr

singularité de chaque apprenant et l'accessibilité à une large communauté. Nous aborderons également la question de l'intégration des atouts du présentiel dans un espace virtuel *via* un personnage animé (mascotte), véritable guide averti car doté des traces de l'activité de l'utilisateur. De même, nous aborderons les spécificités du portfolio personnel, rassemblant des attestations et/ou certifications en langues, à destination des employeurs et recruteurs.

# Why language centers need physical spaces

Elizabeth Lavolette \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Gettysburg College (GBC) – 300 North Washington St. Gettysburg, PA 17325, États-Unis

In 2003, Garrett asked whether a language center required physical space. She concluded that the answer was "yes" because students prefer it as a study environment and teachers prefer to teach where they have staff nearby who can help with technical problems. Thirteen years later, these reasons still ring true, but may be insufficient given that many of the resources that students and faculty previously used at the language center are now available from anywhere via personal digital devices. This has led to an upheaval in the usage and purpose of the physical spaces of language centers.

In this presentation, I argue for the importance of the physical spaces of language centers for several reasons. First, I provide evidence of the ways language centers spaces are used in the American context (Kronenberg & Lavolette, 2015). Note that these data indicate that purely virtual language centers are not yet prevalent in this context. Some of the uses of the physical spaces of centers that encourage and improve language learning are testing, tutoring, teaching interactive language classes, screening films, providing technical support and professional development workshops, loaning physical technology and books, and group and individual study and project work. I also provide anecdotal evidence and suggestions of other useful language center activities that require a physical space, such as game nights for various languages (e.g., Scrabble and Spot-It in various languages), extensive reading clubs and material collections, other language club events, and language faculty writing groups and office hours. In particular, I provide evidence for the usefulness of games (e.g., Sykes & Reinhardt, 2012) and extensive reading in language development and increasing the motivation of students to continue learning a language (e.g., Krashen, 2007). These social and pedagogical uses of language centers will help to ensure their relevance as physical spaces, even while other resources are provided online.

Garrett, N. (2003). Language learning centers: An overview. In U. Lahaie (Ed.), *The IALLT management manual* (2nd. ed., pp.1–9). Wheeling, IL: International Association for Language Learning Technology.

Krashen, S. (2007). Extensive reading in English as foreign language by adolescents and young adults: A meta-analysis. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 23-29.

Kronenberg, F., & Lavolette, E. (2015, August). Results of the 2015 IALLT language center/lab director survey. Paper presented at the meeting of the Foreign Language Education And Technology conference, Cambridge, MA.

Sykes, J. & Reinhardt, J. (2012). Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning. *Series on Theory and Practice in Second Language Classroom Instruction*, J. Liskin-Gasparro & M. Lacorte, series eds. New York, NY: Pearson-Prentice Hall.

---

\*Intervenant

# CLOM et apprentissage des langues : où en est-on ?

Anna Vetter \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre international d'études pédagogiques (CIEP) – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – 1, avenue Léon-Journault - F - 92318 Sèvres cedex, France

En 2013, sur le forum QUORA, a été posée cette question : Pourquoi n'y a-t-il pratiquement aucun CLOM pour apprendre des langues étrangères ? Scott Rapp, le créateur et enseignant du SpanishMOOC.com (sur sa plateforme *Instreamia*) a répondu, en décembre 2013, que les plateformes utilisées pour les CLOM n'étaient pas prêtes à proposer de tels cours, en avançant les motifs suivants :

- pour apprendre une langue, les élèves doivent faire des milliers d'exercices, et non pas des dizaines ;
- les vidéos doivent être proposées aussi bien dans la langue cible (pour la pratique) que dans la langue maternelle (pour les explications) ;
- la pratique de la conversation avec les pairs est en ligne difficile ;
- le feedback et l'évaluation doivent être réalisés par des personnes qui connaissent la langue, et non pas par les pairs.

Qu'en est-il en 2016 ? depuis 2013, de nombreux CLOM pour l'apprentissage des langues ont été présentés sur des plateformes du monde entier.

J'ai entrepris, fin 2012, après avoir suivi mon premier CLOM, de réaliser une veille sur les CLOM pour apprendre une langue étrangère. Le premier constat qui frappe est que la plupart des CLOM de langues s'adressent à des non-débutants et qu'à l'instar des autres CLOM, ils sont dispensés en une seule langue (généralement en anglais). Rares sont ceux qui sont dispensés dans la langue-cible et lorsque c'est le cas, ils s'adressent à des niveaux avancés.

Dans cette intervention, je propose de dresser un inventaire non-exhaustif des CLOM de langues depuis 2013, afin de présenter les formats proposés dans ces cours et d'interroger les restrictions évoquées par Scott Rapp. Le témoignage des apprenants sera l'occasion d'apprécier la réalité des pratiques proposées dans ces CLOM et de rendre compte des attentes du public et des bénéfices que les apprenants estiment en retirer. Je conclurai sur les perspectives augurées par les CLOM d'aujourd'hui pour l'apprentissage des langues en ligne.

---

\*Intervenant

## Références

*Forum Quora*, <https://www.quora.com/Why-are-there-virtually-no-MOOCs-for-foreign-language-learning>

*Mooc et apprentissage des langues*, ScoopIt, <http://www.scoop.it/t/mooc-et-apprentissage-des-langues#>, Anna Vetter 2012-2016.

Coetzee, D., Lim, S., Fox, A., Hartmann, B., & Hearst, M.A. (2015). " Structuring interactions for large-scale synchronous peer learning ". In Proceedings of the Collaboration in the Open Classroom Conference, 14-18 mars 2015, CSCW (pp. 1139-1152). Vancouver: CSCW. [en ligne, <http://www.cs.berkeley.edu/~bjoern/papers/coetzee-peerlearning-csw2015.pdf>, consulté en avril 2016]

# La plateforme Check your Smile, un espace pluriel pour l'apprentissage du vocabulaire de spécialité

Nadia Yassine-Diab <sup>\*†</sup> <sup>1</sup>, Laurent Sorin <sup>\*</sup>

<sup>2</sup>, Charlotte Orliac <sup>\*</sup>

2

<sup>1</sup> Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique LANSAD (LAIRDIL) – Université de Toulouse Paul Sabatier – France

<sup>2</sup> Institut de Recherche en Informatique de Toulouse (IRIT) – Université de Toulouse Paul Sabatier – France

L'apprentissage du vocabulaire est un pilier de l'apprentissage d'une langue (Folse 2004), même s'il ne se résume évidemment pas à ce seul outil. La question se pose d'autant plus dans des formations professionnelles/ professionnalisantes dans lesquelles l'acquisition du vocabulaire dit " de spécialité " a une place prépondérante et enrichit l'employabilité et l'opérationnalité du candidat dans un contexte nécessairement international. Or, dans un contexte d'enseignements de langues en présentiel de plus en plus réduits, peu de temps peut être raisonnablement consacré à ce seul aspect de la langue. La multiplication actuelle des espaces physiques d'apprentissage nous amène aujourd'hui à proposer, en complément de nos enseignements, un espace numérique d'apprentissage accessible à la maison ou en mobilité, donc dans un cadre de *Blended Learning* (Garrison, 2004).

La plateforme web collaborative multidisciplinaire et multilingue dénommée Check Your Smile[1] décline un ensemble de *jeux sérieux* (Alvarez 2007, Djaouti 2011) pour l'apprentissage du vocabulaire de spécialité en langue étrangère. Un premier prototype est actuellement en ligne[2] ; nous décrirons cependant les principes fondateurs de la *future* plateforme prévue pour Janvier 2017.

Les jeux sérieux de notre plateforme couvrent autant les compétences de compréhension orale/écrite, que de production orale/écrite, et sont tous basés sur un lexique collaboratif. Chaque utilisateur peut l'enrichir en proposant de nouvelles traductions, définitions, exemples, transcription phonétique etc., en validant les propositions des autres, et en complétant les mots déjà présents dans le lexique. Nous plaçons donc les étudiants-utilisateurs en position de créateurs de contenus, mais également d'évaluateurs du contenu proposé par leurs pairs. Ils sont ainsi confrontés aux représentations différentes de mêmes objets, situation d'apprentissage selon la théorie socio-constructiviste (Vygotsky 1978). De plus, chaque apprenant est ainsi actif et en interaction avec

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: nadia.yassine-diab@univ-tlse3.fr

les autres, ce qui favorise la motivation et la réussite (Béliveau 2011). Nous avons ainsi choisi de laisser à l'apprenant la liberté de son parcours, comme par exemple dans le choix des types ou des modes de jeux. Enfin, il pourra également créer un espace personnel d'apprentissage au travers de listes de mots et de parties de jeux personnalisées, aiguillé s'il le souhaite par le système de guidage interne de la plateforme.

Le nom de cette plateforme est lié à son historique et au dispositif pédagogique appelé SMILE dans lequel elle était à l'origine intégrée.

[www.checkyoursmile.fr](http://www.checkyoursmile.fr)

### **Bibliographie indicative**

Alvarez, J., 2007. Du jeu vidéo au serious game : approches culturelle, pragmatique et formelle (Thèse de doctorat en informatique). Université de Toulouse 3, Toulouse.

Anderson, J. & Rainie, L. (2012). "Gamification and the Internet". *Pew Research Center's Internet & American Life Project*. [http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2012/PIP\\_Future\\_of\\_In](http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2012/PIP_Future_of_In)

Antin, J. & Churchill, E. (2011). "Badges in social media: A social psychological perspective". In *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems 2011*. New York : ACM. pp. 1-4. Disponible en ligne : [http://uxscientist.com/public/docs/uxsci\\_2.pdf](http://uxscientist.com/public/docs/uxsci_2.pdf)

Béliveau, G. (2011), *Impacts de l'usage des TICE au collégial*. Trois Rivières: Cegep Trois Rivières

Cornillie, F., Thorne, S. L. & Desmet, P. (dir.) (2012). "Digital games for language learning: from hype to insight?". *ReCALL*, vol. 24, no 3. pp. 243-256.

...etc

# Retour d'expérience : les CRL dans le monde

# Qu'est-ce qu'il se passe dans cet espace? Le Centre Polyglotte, lieu tridimensionnel dédié au LANSAD dans ses dimensions organisationnelles, langue de spécialité et recherche dans une université de taille moyenne.

Mina Ait'mbark \* <sup>1</sup>, Bénédicte Reyssat \*

<sup>1</sup>, Sandra Sacksteder \*

1

<sup>1</sup> Université de Franche-Comté – Université de Franche-Comté – France

Fondé en 2006 le Centre Polyglotte est un espace d'apprentissage dédié à l'enseignement du LANSAD de l'UFR SLHS de l'université de Franche-Comté. Transformé en département en 2012, le centre encadre l'enseignement de onze langues vivantes et anciennes pour quelque 4000 étudiants.

Au fil des années, les enseignants du centre ont pu mettre en place un certain nombre de pédagogies et des contenus adaptés à chaque filière. Les contraintes budgétaires et pédagogiques permettent une grande diversification des cours en anglais, tandis qu'elles obligent d'autres langues à introduire la diversité par l'individualisation des parcours d'étudiants.

L'apprentissage en LANSAD à Polyglotte est donc en constante adaptation et recourt à des méthodes décrites comme " hybrides " et " innovantes " (Braud, Millot, Sarré, Wozniak, 2015). La palette des outils s'étend des supports papiers aux travaux collaboratifs en ligne.

Le Centre Polyglotte intègre à présent une composante recherche, afin d'évaluer les effets des pratiques et d'améliorer sa pédagogie. Un inventaire des pratiques pédagogiques est en cours, ainsi qu'une étude fine des parcours d'apprentissage. Puis, au cours de l'année 2016-17, le niveau, la motivation et l'implication des étudiants seront évalués en début et en fin de cycle afin de quantifier et qualifier l'apport de ces méthodes pédagogiques en anglais et en espagnol. Le quinquennal 2017-22 pourrait correspondre à une stabilisation des pratiques.

Lors de cette communication, nous vous présenterons les méthodes pédagogiques ainsi que les premiers résultats quantitatifs de cette expérimentation.

---

\*Intervenant

# Quelle politique des centres de langues à l'ère de l'hyper-connexion ? Retour sur l'expérience de la mise en place du premier Centre au Maroc

Saïda Belouali <sup>\*† 1</sup>, Khalid Jaafar<sup>‡ 2</sup>, Jean Marc Defays <sup>3</sup>, Laurence Wery <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ecole Nationale des Sciences Appliquées, Université Mohammed Premier (ENSAO/ UMP) – Ecole Nationale des Sciences Appliquées. BP 669 ,OUJDA 60000 MAROC, Maroc

<sup>2</sup> Ecole supérieure de technologie/ Université Mohammed Premier (EST/UMP) – BP 473 Complexe universitaire Al Qods Oujda 60000, Maroc

<sup>3</sup> Institut supérieur des langues vivantes/ Université de Liège (ISLV/ULg) – ISLV - Institut Supérieur des Langues Vivantes Place du 20-Août, 7 B-4000 Liège, Belgique

Nous sommes entrés dans l'âge de l'hyper-connexion. Des pratiques sont en phase de modifier largement le paysage socioculturel qu'il devient urgent pour des pays en voie de développement ou en émergence de comprendre ces transformations voire mutations profondes qui s'opèrent silencieusement ou pas, dans les usages et les pratiques sociétales, professionnelles et culturelles et en l'occurrence en matière d'enseignement des langues.

Il devient urgent de savoir comment négocier les tournants technologiques pour s'éviter les erreurs des expériences précédentes et contracter les distances pour mettre place des dispositifs adéquats et en phase avec le contexte et les attentes et besoins des bénéficiaires.

L'enseignement des langues revêt une importance majeure au Maroc ; particulièrement le français, qui demeure malgré moult réformes la langue d'enseignement au supérieur et a même réintégré dernièrement l'enseignement secondaire à travers la mise en place d'une expérience pilote dites " Baccalauréat international ".

Cet état de fait, rend obligatoires le développement de recherches et de dispositifs supposés accompagner l'apprentissage des langues mais également l'apport d'un regard critique sur l'ensemble de la politique de l'enseignement/ apprentissage des langues dans un pays comme le Maroc. Le contexte est en effet particulier et les données complexes rendent les différentes approches et démarches difficiles à piloter et nécessite actuellement une nouvelle vision intégrée, réaliste et en diapason avec l'univers de l'hyper-connexion.

Pour cette communication nous proposons un regard critique sur la politique du Maroc de l'enseignement des langues à travers le dispositif de Centre.

Nous proposons de questionner une expérience marocaine qui a débuté en 2003 avec un projet de mise en place d'une Maison de ressources pour l'enseignement de la langue française et

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: saidabelouali@gmail.com

‡Auteur correspondant: jaafarkhalid6@gmail.com

d'une réflexion sur l'inter-culturalité menée entre deux équipes : marocaine et belge. Cette expérience a été soutenue par des programmes internationaux : CUD, WBI, SCAC etc.

Depuis cette date, nous avons poursuivi en mettant en place d'autres programmes jusqu'à l'adoption du Conseil de l'université Mohammed Premier du projet de la mise en place d'un **Centre d'enseignement de langue et de communication** en 2009. Ce projet sera intégré dans la réforme dite " Programme d'urgence " et fera l'objet d'un contrat avec le Ministère de l'enseignement supérieur et la Recherche au Maroc.

Le centre de l'enseignement de langue et communication a été pensé comme un espace intégré proposant diverses perspectives d'apprentissage et de recherche :

- Un espace physique d'une superficie importante
- Des dispositifs virtuels (plateformes, Moocs...)
- Des équipes de recherche

A travers notre communication nous souhaitons questionner cette expérience d'une dizaine d'années :

- Quels sont les résultats probants de cette expérience ?
  - Comment négocier un tournant technologique pour des Centres plus appropriés à la réalité et au contexte marocains ?
  - Les centres *elearning* sont-ils une alternative dans l'université marocaine qui peine à centraliser certains services et où les composantes (facultés et écoles) demeurent très autonomes ?
  - Quelles sont les limites du modèle dans le contexte marocain ?
  - Quelle politique des centres de langues au Maroc et quel genre de centre choisir ?
- Notre proposition souhaite interroger le phénomène "centre de langues " en recoupant la réflexion avec la lecture critique que nous souhaitons faire d'une expérience de terrain.

# Enjeux autour d'un concept futur d'enseignement et apprentissage. Le Centre de Langues de l'Université de Turin.

Adriana Teresa Damascelli \* <sup>1</sup>, Marie-Berthe Vittoz \*

1

<sup>1</sup> Centre de Langues de l'Université de Turin, Italie (CLA-UniTO) – Italie

Depuis longtemps les didacticiens spécialisés dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères s'interrogent sur les stratégies et modalités pour en garantir la réussite et la qualité, mais qu'entendons-nous par réussite et qualité ? Etant donné que l'apprenant est dans les plus récents cadres théoriques au centre de l'attention, il devient clair que l'enseignement doit fournir des notions et des outils qui répondraient aux besoins communicatifs d'aujourd'hui.

Le numérique, la créativité, la diversité culturelle, les processus cognitifs sont quelques-uns des aspects que nous devons considérer pour la réalisation de parcours d'apprentissage efficaces et actuels. A ce propos, la présence d'espaces, qu'ils soient physiques, virtuels ou les deux, mis en place pour la culture des langues, représente une valeur ajoutée pour la formation linguistique au niveau universitaire et la diffusion des politiques linguistique en faveur du multilinguisme.

Le Centre de Langue de l'Université de Turin s'est transformé afin d'offrir une large gamme de services de formation et de répondre au processus d'internationalisation qui favorise les échanges des savoirs et des savoir-faire à l'avantage des sociétés et des territoires qui en bénéficient en terme de développement. Les modalités différentes d'enseignement et d'apprentissage, les ressources numériques de dernière génération et d'usage professionnel, les espaces polyvalents qui peuvent s'intégrer avec les espaces virtuels de plateforme e-learning sont des particularités propres au Centre universitaire turinois qui est, à tous les effets, dynamique et répondant à des besoins multiples.

Cette contribution présente le modèle opérationnel qui permet au Centre de Langues de l'Université de Turin d'être à l'avant-garde en matière de formation pour les étudiants, les professeurs et le personnel universitaire, pour les enseignants de l'école en service, pour les utilisateurs du territoire. Des exemples de parcours, de stratégies et de ressources numériques seront donnés et décrits pour montrer la diversité d'approche aux nombreuses demandes et pour fournir du matériel de réflexion et de comparaison.

## Bibliographie

Argondizzo Carmen, ed., 2015, European Projects in University Language Centres, Peter Lang

---

\*Intervenant

Daniel, Laurent et Hanitra Maury, 2012, " Des difficultés rencontrées et des perspectives ouvertes par la création d'un centre de langues ", *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXX N° 1 | 2011, document 12, mis en ligne le 15 février 2012, URL : <http://apliut.revues.org/539> ; DOI : 10.4000/apliut.539

Di Solveig, L'udtke, Schwienhorst Klaus, 2010, *Language Centre Needs Analysis: Defining Goals, Refining Programmes*, Peter Lang

Ingram, David, 2001, *Language Centres: Their Roles, Functions, and Management*, John Benjamins Publishing

Little, David , " University language centres, self-access learning and learner autonomy ", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIV N° 1 | 2015, mis en ligne le 23 janvier 2015, URL : <http://apliut.revues.org/5008> ; DOI : 10.4000/apliut.5008

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

Terrier Linda et Sirdey Christine Vaillant, 2012 , " L'acquisition raisonnée d'un laboratoire multimédia de langues : de la théorie à la pratique ", *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXX N° 1 | 2011, mis en ligne le 15 février 2012, URL : <http://apliut.revues.org/326> ; DOI : 10.4000/apliut.326

# Échange d'expériences : le cas du Centre Linguistique de l'Université de Florence

Stefania Dei \* <sup>1,2</sup>, Isabelle Maingain \*

2

<sup>1</sup> Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours [Besançon] (ELLIADD) – Université de Franche-Comté, université de Florence italie – 30 rue Mégevand, 25030 Besançon cedex, France

<sup>2</sup> Université de Florence – Florence, Italie

L'objectif de la présente communication est de faire part de la situation du Centro Linguistico di Ateneo (CLA) de l'Université de Florence en mettant l'accent sur certains aspects parmi les thématiques proposées dans le cadre de ce colloque. Nous souhaitons à la fois rendre compte de l'évolution du Centre de Langues de l'Université de Florence à l'ère du numérique mais aussi de la perception que les étudiants de la génération 2.0 ont de l'espace "centre de langues". Actuellement, le CLA demeure avant tout un espace physique d'apprentissage. Il propose des cours du niveau A1 au niveau C1 du CECRL, des cours sur objectifs spécifiques en fonction des demandes des facultés ainsi que des ressources sur l'organisation de l'enseignement du français et d'autres langues (en particulier l'allemand, l'espagnol, le portugais, l'anglais et l'italien), la didactique des langues et des cultures. Il a été également centre de formation dans le cadre du projet EMILE.

En dehors des cours proprement dits, un grand nombre d'activités "en présence" sont proposées aux étudiants (rencontres de conversation, séminaires, ateliers, ciné-club, club de lecture, etc). Les nombreux participants à ce type d'activités ainsi qu'aux cours nous prouvent qu'à l'ère du numérique, le Centro Linguistico continue d'être un lieu de rencontre, d'échange et de socialisation. Toutefois, on y expérimente aussi de nouvelles formations "virtuelles" ou "hybrides", en proposant des cours et des ressources didactiques en ligne (Rosetta Stone, espace Moodle...). Nous sommes en train d'évaluer, à travers une enquête, les résultats de ce type de parcours didactique, du point de vue des considérations des étudiants et de leurs attentes.

Le Centro Linguistico de Florence est aussi un espace d'évaluation : il propose tout au long de l'année académique des sessions de tests de différents types et niveaux. Ici aussi, l'évolution des nouvelles technologies et le nombre croissant d'étudiants qui se présentent aux tests de langue ont des conséquences importantes sur les modalités de l'évaluation.

Enfin, notre réflexion nous poussera à nous interroger sur le rôle du lecteur (à la fois formateur et évaluateur) au sein d'un espace d'apprentissage en constante évolution.

En fonction du temps qui nous sera imparti, voilà les aspects que nous souhaiterions développer dans notre communication, conçue avant tout comme un état des lieux à partir de cas concrets,

---

\*Intervenant

dans le souci de partager notre expérience et d'échanger des points de vue avec des collègues d'autres " espaces langues ".

# Le CLi, mobilité et nouveaux défis

Guilhermina Jorge \* 1

<sup>1</sup> Faculté des Lettres de l'Université de Lisbonne (FLUL) – Portugal

Francine ARROYO  
Guilhermina JORGE

*Le CLi, mobilité et nouveaux défis*

Le Centre de langues de la Faculté des lettres de l'Université de Lisbonne (CLi) est confronté actuellement à des demandes spécifiques de formation en langues étrangères pour la mobilité universitaire et professionnelle.

Jusqu'à présent, en ce qui concerne l'apprentissage des langues, le CLi offrait surtout des cours présentiels de formation générale. L'internationalisation des universités portugaises et le développement du programme européen Erasmus+ qui conduisent à une mobilité croissante des étudiants (*outcoming* et *incoming*) et du staff (enseignants et administratifs) ont entraîné de nouvelles demandes de formation. D'autre part, des services publics font appel au CLi pour la formation de ses cadres dans un contexte de mobilité professionnelle.

La diversité des demandes nous oblige à mettre en place de nouveaux services:

Tests diagnostic en ligne évaluant les diverses compétences;

Cours de langue sur objectif spécifique (FOS) ou universitaires (FOU);

Cours en ligne sur objectif spécifique, comme, par exemple, *Le français de la santé*;

Cours en ligne pour la communauté internationale, notamment, la communauté lusophone;

Elargissement de l'enseignement des langues à la mobilité professionnelle;

Création de nouveaux espaces d'apprentissage, comme le projet *tandem* en partenariat avec l'Institut de culture et de langues portugaises de la faculté et avec le Cabinet de relations externes;

Construction d'outils de recherche, glossaires, bases de données, etc.

---

\*Intervenant

Ces nouveaux services sont autant de défis que le CLi doit relever pour répondre aux attentes du public.

# Keeping the Language Lab Relevant: Lessons Learned

Castaldi Pam \* 1

<sup>1</sup> University of New Mexico (UNM) – UNM Language Learning Center MSC03 2100 1 University of NM Albuquerque, NM 87131, États-Unis

Currently, language centers are facing serious challenges to their existence as technology becomes ubiquitous, mobile and web-based. Additionally, as language pedagogy has made the shift from listening exercises and learning through repetition to collaborative learning models, many campus language labs have found themselves having to rethink their service models. How do we face the challenges of being more than "just a space"? What services, programs, and other approaches do we offer to support language acquisition?

The University of New Mexico Language Learning Center has been in existence since 1974 serving both instructors and language learners through a variety of technological and pedagogical transitions. In 2012, the LLC decided to change the emphasis of its language center to lessen the emphasis on technology and to increase its efforts to help instructors implement collaborative and other effective learning strategies. Central to this was a redesign of the physical space to allow for a flexible learning environment.

Five years ago the LLC was on the brink of extinction, but this dramatic redesign reinvigorated the life of the center and created new opportunities for students, instructors and staff. During this time, usage doubled even though enrollment went down.

This presentation will look at: how changes in pedagogy affect lab design, how technology interacts with the physical space, the changing role of technology in the LLC, collaborating with other university departments, training and management of student employees, knowledge management, and strategies for faculty engagement. The discussion will encompass both center design and the changing role of the center and its staff. We will look at why we still need the physical space and simultaneously, and perhaps ironically, how to apply our expertise to the inevitable growth in virtual space.

---

\*Intervenant

# Retour d'expérience : évaluation et certification

# Ev@lang, un outil d'évaluation adaptatif et non certifiant

Bruno Megre \*<sup>1</sup>, Sébastien Portelli \*

1

<sup>1</sup> Centre international d'études pédagogiques (CIEP) – Ministère de l'Éducation Nationale – 1 avenue Léon-journault Sèvres 92318, France

La France, au travers de ses principaux opérateurs, dispose d'une offre complète de tests certifiants et de diplômes en français langue étrangère qui permettent aux candidats d'attester de leur niveau de compétence en français et, dans la majorité des cas lorsqu'il s'agit de candidats adultes, de les faire valoir auprès d'utilisateurs finaux, c'est-à-dire de services administratifs qui exigent une preuve de niveau de compétence en langue française, dans le cadre de démarches de projets de vie spécifiques : accès à la naturalisation française, demande d'immigration vers le Québec, admission dans un établissement d'enseignement supérieur, obtention d'une bourse d'études, renouvellement d'un titre de séjour... Dans ces cas précis, les attestations et les diplômes délivrés s'inscrivent dans le cadre de certifications à fort enjeu social pour le candidat. Toutefois, ces outils d'évaluation répondent assez peu aux besoins pronostics ou diagnostics des candidats qui ne souhaitent pas faire évaluer leur niveau de français en contexte de certifications. Bon nombre d'entre eux sont en quête de connaître leur niveau de compétence sans qu'il figure pour autant sur une attestation officielle ou sur un diplôme. Certains utilisateurs finaux également, comme les entreprises, sont moins à la recherche de certificats que d'une indication fiable d'un niveau. Ces dernières ont en effet besoin de connaître le niveau de compétence en langue étrangère de leurs collaborateurs pour les orienter vers des formations, leur proposer une mobilité internationale, envisager une promotion ou un recrutement de leurs futurs salariés. Les centres de formation linguistique ont souvent recours à des tests de positionnement pour constituer leurs groupes de niveau et, ainsi, orienter les étudiants vers le groupe le mieux adapté à leurs besoins linguistiques et langagiers.

Le CIEP a donc décidé de mettre en avant, au travers d'un test de nouvelle génération, son expertise de trente ans en matière de conception d'outils d'évaluation des compétences en français et en langues étrangères. L'établissement public français est donc en mesure de proposer à destination des entreprises et des centres de formation un nouvel outil souple, fiable, peu coûteux et rapide, permettant une évaluation des compétences en plusieurs langues, afin de se positionner également sur ce marché des langues étrangères et faire valoir, ainsi, l'expertise française dans ce domaine.

Ce nouveau test, appelé Ev@lang, est disponible dans un premier temps pour l'évaluation des compétences en langues française, anglaise et arabe (cette dernière version étant conçue en partenariat avec l'Institut du monde arabe).

---

\*Intervenant

# ” Espace d’apprentissage et espace de parole : socialisation, pratique et évaluation de la production orale en L3 LANSAD à l’ère des outils numériques nomades ”

Mélanie White \* <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Etudes montpelliéraines du monde anglophone (EMMA) – Université Paul Valéry - Montpellier III : EA741 – Université Paul-Valéry - Site de Saint-Charles - Route de Mende - 34 199 Montpellier Cedex 5, France

La prolifération des outils numériques nomades redéfinit aujourd’hui de nouveaux espaces d’apprentissage. En anglais LANSAD, ceux-ci redessinent notamment l’espace de parole. L’objet de cette communication est de faire un état des lieux du dispositif de Licence 3, axé sur les compétences de compréhension orale et de production orale, afin de délimiter les enjeux et les tensions, entre un espace d’apprentissage numérique d’une part et spatial d’autre part, et la façon dont ceux-ci influencent nos systèmes d’apprentissage et d’évaluation, ainsi que nos pratiques.

En L3, des ateliers de conversation de 45 minutes ont été mis en place. Sur la plateforme numérique de l’université de Montpellier 3 est déposé le travail préparatoire obligatoire (qui contient plusieurs vidéos authentiques) à faire par l’étudiant en amont. L’espace d’apprentissage est ainsi totalement transformé : l’étudiant ne fait plus partie d’un TD, mais il peut choisir chaque semaine l’atelier auquel il souhaite participer, en s’inscrivant sur Moodle, jusqu’à 24 heures avant l’atelier. Il est autonome quant au choix de la thématique, de l’enseignant, de l’horaire et même de la salle, et peut changer chaque semaine. Le lieu est important : l’effectif étant limité à 12 étudiants, et le manque de salle une contrainte constante, les ateliers ont lieu dans un bureau. Les étudiants sont assis en rond autour de l’enseignant, sans tables. Cet espace de pratique devient alors un espace de socialisation et d’interaction : les étudiants choisissent souvent les ateliers selon leurs thématiques et ils viennent, dans le meilleur des cas, pour parler de sujets qui les intéressent personnellement, et pour échanger avec d’autres étudiants. L’offre thématique et horaire étant large (80 ateliers par semaine), mais les places limitées, les étudiants se trouvent confrontés à un espace-temps qui peut être déstabilisant : choix libre et possible jusqu’à la dernière minute, mais nécessité de s’inscrire rapidement pour avoir une place dans l’atelier qui les intéresse et à l’horaire qui leur convient. Une réflexion sur la place et la fonction du Centre de Langues au sein de ce dispositif d’apprentissage est nécessaire puisqu’il se retrouve pour l’heure relégué au simple rôle de centre d’examen (au cours desquels les étudiants enregistrent leur prise de parole). Cet état de fait mérite à lui seul une réflexion plus profonde sur les espaces d’apprentissage et les usages de nos ressources spatiales en LANSAD.

Bibliographie

---

\*Intervenant

” L’ ” autonomie ” en langues - processus et dispositifs d’apprentissage ” *Les Langues Modernes*, 3/2012

” Apprendre à s’autoformer en langues : approches créatives et outils numériques ” *Les Langues Modernes*, 4/2013

Cahiers de l’APLIUT, La formation en langues/Lansad dans les centres de langues : état des lieux et perspectives (Volume 34, N°1, 2015).

# Le projet SPIRAL

# Projet SPIRAL – Renforcer les compétences des futurs enseignants du primaire par une mobilité internationale

Thomas Arbouet \*† <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre international d'études pédagogiques (CIEP) – Ministère de l'Education Nationale – France

La Commission européenne fait de la formation des professeurs du premier degré une priorité de la politique éducative en Europe. Le projet SPIRAL, cofinancé par cette dernière dans le cadre du programme ERASMUS+, vise à renforcer la qualité des programmes de formation des futurs professeurs du premier degré en y intégrant une période de mobilité à l'étranger. En mettant en place toutes les conditions garantissant le succès de cette mobilité (développement d'un référentiel de compétences commun, d'un guide de mobilité, de grilles d'évaluation) et en analysant son impact, les partenaires du projet espèrent convaincre, dans leurs pays et dans toute l'Europe, de l'utilité des échanges internationaux pour les futurs enseignants.

---

\*Intervenant

† Auteur correspondant: [arbouet@ciep.fr](mailto:arbouet@ciep.fr)

” It’s having an open mind and accepting that people are very different” - Trainee teacher’s perspectives on a two week placement in a school abroad.

Nadia Edmond \*† <sup>1</sup>

<sup>1</sup> University of Brighton (UoB) – Royaume-Uni

Trainee teacher’s perspectives on a two week placement in a school abroad.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: N.Edmond@brighton.ac.uk

# Mobilité géographique Spiral et interactions entre étudiants : Quel développement des compétences professionnelles et interculturelles ? Quelle place pour les compétences linguistiques ?

Magali Jeannin <sup>\*† 1</sup>

<sup>1</sup> Lettres, Arts du Spectacle, Langues Romanes (LASLAR) – Université de Caen Basse-Normandie : EA4256 – Université de Caen MRSH - Esplanade de la paix 14032 CAEN Cedex, France

Il s'agira de présenter le développement des compétences professionnelles et interculturelles conjointes des étudiants Spiral et des étudiants de l'ESPE de Caen dans le cadre de la mobilité Spiral, en analysant le produit de leurs interactions : des écrits collaboratifs (étudiants Spiral /ESPE) ainsi que des retours sur cette double expérience -échanges et écriture conjointe- (étudiants ESPE) . Ces deux types d'écrits sont publiés sur deux blogs : blog d'un séminaire de recherche/action dans le cadre du master MEEF à l'ESPE, et blog de formation interculturelle des étudiants étrangers de l'ESPE . L'analyse intégrera également une perspective linguistique, selon une double approche comparative : selon que les étudiants Spiral (mobilité sortante) parlent ou non français / selon que les étudiants de Caen (étudiants d'accueil) sont des étudiants français ou des étudiants étrangers ; en effet la langue des interactions est dans un cas le français et dans l'autre cas l'anglais comme langue de communication. Enfin cette communication sera également l'occasion d'une première comparaison des enjeux -professionnels, interculturels et linguistiques - de la mobilité sortante dans deux contextes différents : mobilité académique type Erasmus / mobilité de courte durée type Spiral.

---

\*Intervenant

† Auteur correspondant: magali.jeannin@unicaen.fr

# ”École maternelle en France correspond au Kindergarten/Vorschule en Allemagne” - Le développement professionnel des futurs enseignants dans le cadre des échanges de courte durée du projet SPIRAL

Sílvia Melo-Pfeifer \*† <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Hamburg – Allemagne

Dans cette contribution, nous analyserons les indices de développement professionnel des cinq futurs enseignants allemands ayant participé à la première période de mobilité d'étudiants du projet SPIRAL (deux semaines pendant le mois de mars de 2016). Nous prenons comme objets d'analyse : i) les lettres de motivation pour participer à l'échange SPIRAL, écrites avant l'échange ; ii) les journaux de bord multimodaux que nous avons appelés ensemble ” carnets de découvertes ”, remplis par les étudiants pendant leur période à Caen et rendus deux mois après l'échange; iii) l'interview collective semi-structurée faite deux mois après le retour. Croisant une analyse de contenu et des interactions, nous analyserons l'impact de l'échange SPIRAL sur les quatre catégories-phare du projet : valeurs professionnelles, pédagogies et pratiques de classe, compétence linguistique et compétence interculturelle. Nous essayerons d'en tirer des conclusions pour l'organisation et la rentabilisation d'échanges de courte durée, comme celles couvertes par SPIRAL.

---

\*Intervenant

† Auteur correspondant: [silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de](mailto:silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de)

# Getting ready for one's linguistic and professional mobility : weaving competences together

Anne-Marie Voise <sup>\*† 1</sup>

<sup>1</sup> Université Paris Est Créteil - ESPE – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique – France

In our presentation we shall put the stress on the preparation of both suitcases and school bags that primary school teacher trainees need to pack in order to optimise the experience of professional teacher placement abroad. The notion of professional teaching context will be particularly emphasised. The elaboration and implementation of scenarios taking into account multiple teaching approaches according to various cultural environments will be developed. The guidelines that will be provided during this talk emerge from past teacher training experiences in the domain of Modern Foreign Languages and Language Across the Curriculum teaching and learning. They may be put into practice to varying degrees and interpreted locally. We will also focus on the key issue of the interrelationship between language(s), culture(s) and other school subjects in the classroom abroad.

---

\*Intervenant

†Auteur correspondant: [voiseam@club-internet.fr](mailto:voiseam@club-internet.fr)

# Liste des auteurs

- Abendroth-Timmer, Dagmar, 75  
Acker, Pia, 22  
Aguilar Río, Jose Ignacio, 77  
AIT'MBARK, Mina, 106  
Ali, Saandia Vanessa, 89  
Anthony, Natasha, 57  
Araujo, Sylvia, 66  
Arbouet, Thomas, 121  
  
BACOR, Nadia, 45  
Bailly, Sophie, 24  
Bax, Stephen, 19  
BELOUALI, Saïda, 107  
  
Cappellini, Marco, 26  
Cathala, Laurine, 53  
Cavalla, Cristelle, 86  
CETRO, Rosa, 45  
Chachkine, Elsa, 28  
Charitos, Stephane, 43  
Chateau, Anne, 24  
Combe Célik, Christelle, 26  
Contreras Roa, Leonardo, 89  
CORONA MARTINEZ, Laura, 45  
  
DAMASCELLI, Adriana Teresa, 109  
Defays, Jean Marc, 107  
Dei, Stefania, 111  
Delorme, Vera, 30  
Derivry, Martine, 59  
Dupuy, Beatrice, 61  
  
Edmond, Nadia, 122  
  
Gaigeot, Noëlla, 30  
GETTLIFFE, Nathalie, 96  
Guichon, Nicolas, 91  
Guihard, Chantal, 62  
  
Hamel, Marie-Josée, 32  
Hamez, Marie-Pascale, 64  
Hannachi, Radia, 66  
HERMES, Delphine, 98  
  
Jaafar, khalid, 107  
Jeanneau, Catherine, 33  
Jeannin, Magali, 123  
Jorge, Guilhermina, 113  
Joshua, Thoms, 79  
  
K.-Thapliyal, Carmenne, 68  
Kübler, Natalie, 39  
Kronenberg, Felix, 20  
  
Lavolette, Elizabeth, 100  
Ludwig, Christian, 80  
  
Macré, Nicola, 35  
MAGNAT, Emilie, 98  
Maingain, Isabelle, 111  
Mandola, Malgorzata, 37  
MCKIM, Kerrie, 47  
MEGRE, Bruno, 117  
Melo-Pfeifer, Sílvia, 124  
Merkin, Lucy, 37  
Miras, Grégory, 39  
  
NIVIERE, Chloé, 45  
  
ollivier, christian, 94  
ORLIAC, Charlotte, 103  
OTHMAN, Sophie, 81  
  
Pam, Castaldi, 115  
Peeters, Ward, 71  
Perez-Guillot, Cristina, 55  
Petit, Elyse, 61  
PORTELLI, Sébastien, 117  
POTOLIA, Anthippi, 70  
POUSSARD, CECILE, 41  
Pradier, Vincent, 28  
  
Qotb, Hani, 48  
  
REYSSAT, Bénédicte, 106  
RIVENS MOMPEAN, ANNICK, 35  
Rosen, Evelyne, 64  
Roussel, Stéphanie, 92  
  
SACKSTEDER, Sandra, 106  
Salengros Iguenane, Isabelle, 83  
SAVERNA, Adeline, 49  
Schaeffer-Lacroix, Eva, 84  
SORIN, Laurent, 103  
  
TAPIA, Miguel, 45  
TOFFOLI, DENYZE, 72  
TRAN, Thi Thu Hoai, 86  
Tricot, André, 92  
Tzimou, Elpis, 51

Valdez, Cristian, 89  
Van Deusen-Scholl, Nelleke, 43  
Vetter, Anna, 101  
Vittoz, Marie-Berthe, 109  
Voise, Anne-Marie, 125

Wery, Laurence, 107  
White, Mélanie, 118  
Willié, Valérie, 24

YASSINE-DIAB, Nadia, 103  
YIBOKOU, KOSSI SETO, 72

Zabala Delgado, Julia, 55  
ZOUROU, Katerina, 70

