

↑ 全国語 / национален / שפה / 文化 / شرفية
i n a l c o

Institut national
des langues
et civilisations orientales

PLIDAM

Pluralité des langues
et des identités : didactique,
acquisition, médiations

Colloque

Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et com- pétences en développement

Jeudi 12 novembre 2020

9h00-18h00

Vendredi 13 novembre 2020

9h10-18h30

Session Zoom

Responsables scientifiques :

Catherine BRUMELOT
Louise OUVRARD

Comité d'organisation :

Diana LEMAY
Rick RAZANADRAKOTO

recherche

Programme

Jeudi 12 novembre 2020

Matinée

9h00-9h10 Accueil

9h10-9h20 Ouverture

Peter Stockinger, Vice-Président du Conseil Scientifique, Inalco

9h20-10h00

Conférence plénière :

Virginie André, ATILF - Université de Lorraine et CNRS

« Enseigner et apprendre à interagir avec un corpus multimodal. »

Première session : 10h00 - 11h30

Virginie André

10h00-10h20

Alain Deflesselles, Grammatica, Université d'Artois, Arras

« Du présentiel au distanciel : ce que la continuité pédagogique covidienne nous apprend sur la didactique numérique à distance du FLM pour un enseignement du FLE »

10h20-10h40

Eva Guerda-Rodriguez, Université de Paris (PERL)

« Les causes probables de non-réalisation d'un partiel dans le cadre d'un dispositif hybride lors de la « continuité pédagogique » du Covid19 : mise en lumière du curriculum caché »

10h40-11h00

Isabelle Cros, Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France ; Chae-Yeon Bournel-Bosson, Université de Paris (Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques)

« Former les enseignants de langue au numérique : l'approche réflexive et collaborative comme accompagnement au changement »

Discussion : 11h00-11h30

Deuxième session : 12h00-13h30

François Perea

Vice-président de l'université Paul-Valéry Montpellier 3 délégué au numérique

12h00-12h20

Cédric Brudermann, Sorbonne Université, Faculté des Sciences et d'Ingénierie ; Muriel Grosbois, Conservatoire National des Arts et Métiers ; Cédric Sarré, Sorbonne Université - INSPE de Paris, CELISO « Parcours en autonomie guidée pour l'apprentissage de l'anglais à l'université : Étude du potentiel des rétroactions correctives indirectes non ciblées en ligne sur la correction linguistique en production écrite »

12h20-12h40

Maud Ciekanski, Laboratoire ATILF (UMR 7118), CNRS/Université de Lorraine

« Les effets de la multimodalité sur l'attention des apprenants de L2 en situation d'immersion virtuelle : de nouvelles pistes pour favoriser le développement de l'autonomie langagière ? »

12h40-13h00

Céline Doucet, Joaquin Lopez, Wenzhou-Kean University (Chine)

« Apprentissage à distance d'une L3 : quels impacts sur les émotions et la motivation d'étudiants universitaires sinophones »

Discussion : 13h00-13h30

Jeudi 12 novembre 2020

Après-midi

Troisième session : 14h30-16h00

Clive Hamilton, Université de Paris

14h30 - 14h50

Julia Ndibnu-Messina Ethé, ENS, Université de Yaoundé

« Intégration de la « gamification » dans les cours de langues et cultures camerounaises à l'ENS de Yaoundé »

14h50-15h10

Lian Chen, Université de Grenoble-Alpes

« Le projet HELD et l'utilisation de la plateforme Moodle en licence de chinois L1D à l'Université de Grenoble-Alpes »

15h10-15h30

Abdourahmane Seck, Mamour Dramé - Département de linguistique et sciences du langage de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Cheikh Anta Diop - Dakar

« Èttub wolof, une solution numérique pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture du wolof »

Discussion : 15h30-16h00

Quatrième session : 16h30-18h00

Ivan Smilauer, PLIDAM, Inalco

16h30-16h50

Liliane Hodieb, PLIDAM, Inalco

« Une analyse critique de quelques supports d'apprentissage de langues camerounaises »

16h50-17h10

Imane Boulkroun, PLIDAM/CERMOM, Inalco

« L'édition numérique : (r) évolution des supports »

17h10-17h30

Huiyun Hu, laboratoire STL, UMR8163, Université de Lille

« L'usage des TIC pour la compétence interculturelle en FLE »

Discussion : 17h30-18h00

Vendredi 13 novembre 2020

Matinée

9h10-9h20 Accueil

9h20-10h00

Conférence plénière

Olivier Baude, Université Paris-Nanterre. MoDyCo, UMR 7114 ; TGIR Huma-Num, UMS 3598

« Le Laboratoire mobile des langues : un corpus à quatre roues »

Cinquième session : 10h00 - 11h30

Olivier Baude

10h00-10h20

Valérie Langbach, Université de Lorraine / Laboratoire ATILF - CNRS - UMR 7118

« L'exploitation de corpus oraux à des fins didactiques pour intervenir sur le terrain de la formation d'adultes faiblement qualifiés »

10h20-10h40

Najib Arback, LIDILE, EA 3874 - Université Rennes 2 ; Grégory Miras, DY LIS EA7474 - Université de Rouen Normandie

« L'apport d'une plateforme numérique sur l'hybridation de cours de FLE pour les apprenants et les enseignants. Analyse de données d'utilisations »

10h40-11h00

Nolwenn Quéré, CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique - EA 3875). Université de Bretagne Occidentale

« Conception coopérative de ressources numériques : quels effets sur la densité épistémique des activités proposées. Une étude de cas en anglais.

Discussion : 11h00-11h30

Sixième session : 12h00-13h00
Luc Deheuvels, CERMOM, Inalco

12h00-12h20

Jing Guo, PLIDAM, Inalco
« eTandem chinois/français Inalco-BFSU : le retour d'expérience »

12h20-12h40

Soyoung Yun-Roger, Université de Paris, UMR 8173 CCJ (Chine, Corée, Japon)
« Les temporalités et leurs impacts qualitatifs dans les télécollaborations entre classes de langues étrangères : les enseignements de quatre expériences de télécollaborations synchrones et asynchrones »

Discussion : 12h40-13h00

Vendredi 12 novembre 2020
Après-midi

Septième session : 14h00-15h30

Nicolas Guichon, Université Lumière – Lyon 2 - Laboratoire ICAR

14h00-14h20

Nicolas Molle, Carmenne Kalyaniwala, ATILF-UMR 7118, Université de Lorraine & CNRS, Équipe Didactique des langues et sociolinguistique
« La réalité virtuelle et apprentissage des langues-cultures : la mise en œuvre difficile des potentialités promises »

14h20-14h40

Sonya Florey, Sylvie Jeanneret, Violeta Mitrovic, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Université de Fribourg - CERF
« Lire des œuvres littéraires numériques en classe : quels apprentissages pour les élèves ? »

14h40-15h00

Ahmmad Abohaltam, Université de Lorraine, CREM et Institut de langues et littératures romanes, Université de Bohême du Sud (České Budějovice-République Tchèque)

« L'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère : défi ou nécessité ? Le cas du FLE dans le contexte universitaire palestinien »

Discussion : 15h00-15h30

Huitième session : 16h30-18h00

16h30-16h50

Paola Andrea Gamboa Diaz, Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC - EA 2288

« Construire un portfolio numérique pour développer des stratégies de lecture et d'écriture universitaire réflexive »

16h50-17h10

Christelle Mignot, Association Solidarité Laïque et Université Paul Valéry Montpellier 3, laboratoire Dipralang

« 'J'apprends si je comprends' : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues »

17h10-17h30

Nooshin Boostani, CEL- Université Jean Moulin Lyon 3

« L'enseignement-apprentissage du lexique médiatisé par le smartphone en classe de langue (le cas de la plateforme wooclap) »

Discussion : 17h30-18h00

Clôture : 18h00-18h30

Thomas Szende, Directeur de l'équipe PLIDAM

Résumés

Jeudi 12 novembre 2020

Conférence plénière :

9h20-10h00

Virginie André, ATILF - Université de Lorraine et CNRS

« Enseigner et apprendre à interagir avec un corpus multimodal »

10h00-10h20

Alain Deflesselles, Grammatica, Université d'Artois, Arras

« Du présentiel au distanciel : ce que la continuité pédagogique covidienne nous apprend sur la didactique numérique à distance du FLM pour un enseignement du FLE »

Depuis la démocratisation du numérique, la sphère didactique débat sur la plus-value de la formation à distance numérisée. Classe « ordinaire » *vs* « classe ordinale », puis classe en présentiel *vs* classe à distance, les expériences restent ponctuelles et la généralisation souvent qualifiée d'impossible. Le 16 mars 2020, le SRAS-Cov2 contraint tous les élèves du monde et leurs professeurs à un enseignement à distance général. Un paradigme nouveau est né, des conditions d'expérimentations de la formation à distance grande nature s'offrent à moi. Et bon nombre de questions peuvent tout à coup trouver leurs réponses dans les analyses qualitatives de mes échanges avec mes élèves et leurs parents ou l'étude quantitative de corpus construits à partir de questionnaires et de données produites par cette pratique.

Son paradigme a-t-il vraiment changé ou les circonstances ont-elles mises en lumière le contexte holistique de l'enseignement / apprentissage ? Nombre des recherches sur la didactique se restreignent aux quatre murs de la classe. L'exportation de l'école dans les foyers, l'abandon des prérogatives de l'Éducation Nationale au profit d'un devoir d'instruction des parents met en lumière l'éducation parentale dans un paradigme didactique désormais holistique. Alors hors de l'influence institutionnelle, la motivation, le suivi et l'éthique familiaux, montrent la place de l'éducation parentale dans la dynamique éducative générale et le degré de

responsabilisation qui lui incombe.

Confiné, il a été demandé à tous les enseignants de France de pratiquer une « continuité pédagogique », les pédagogo-pratico-concepteurs ont reconstruit, transposé et adapté leurs enseignements aux écrans des foyers. Quelle importance tient cette continuité pédagogique dans la didactisation de la distanciation de contenus via et pour les outils numériques ?

De leur côté, grâce à quel paradigme virtuel les élèves se sont-ils adaptés à la distanciation ? Si à 7-8 ans, les enfants sont capables de gérer sans perturbation cognitive, des tâches techniques légères, ils réagissent sans les fards et les filtres doxaux des pré-adolescents. Ainsi est-il possible de recueillir de précieuses informations sur les mécanismes cognitifs cachés mis en œuvre lors de l'enseignement du FLE à distance chez des adultes.

Si l'enseignant est distant, peut-on s'en passer en laissant l'objet numérique jouer « sa » partition pédagogique seul ? En partant des origines de la « machine » d'A. Turin (1952) jusqu'à la « Théorie de l'esprit » de D. Premack et G. Woodruff (1978) et en passant par la « grammaire universelle » de N. Chomsky (1985), j'essayerais de reconstruire la pensée doxalo-économiste qui anime la société et de la confronter aux réalités des compétences mises en œuvre par un enseignant humain face à un apprenant de même nature. Ce faisant j'évoquerais l'évolution du statut de l'enseignant dans un environnement numérique en présentant une forme évoluée du triangle didactique de J. Houssaye

Une circulaire rectorale lie la recrudescence du harcèlement numérique à l'intensification de l'enseignement à distance. Faut-il comprendre que ces nouveaux moyens de médier le savoir mettent davantage en danger l'éthique individuelle ?

Enfin comme l'enseignement du Français Langue Maternelle distanciel à des enfants de CE2 fournit un modèle didactique de l'enseignement du FLE, avec ses plus-values et ses limites, il semble alors opportun d'envisager les usages raisonnés dans lesquels la formation du FLE pourrait avantageusement être distanciée pour améliorer un dispositif qui reste majoritairement présentiel.

Mots clés : continuité pédagogique, présentiel, distanciel, numérique, didactique des langues, modèle pédagogique, didactisation, holistique, éthique

10h20-10h40

Eva Guerda-Rodriguez, Université de Paris (PERL)

« Les causes probables de non-réalisation d'un partiel dans le cadre d'un dispositif hybride lors de la « continuité pédagogique » du Covid19 : mise en lumière du curriculum caché »

Contexte et objectifs de l'étude

Ce contexte d'éducation à distance dans le cadre du Covid19 connaît une recrudescence d'enquêtes sur les conditions de connexion des étudiant·e·s. Nous rendons compte, ici, d'une expérience qui a eu lieu dans la promotion des étudiant·e·s de première année de la Licence de sociologie de l'Université de Paris, lequel·le·s ont dû faire pour la première fois leur partiel en ligne. L'ensemble des étudiant·e·s travaillent en dispositif hybride mais les étudiant·e·s de première année sont les moins habitué·e·s de l'ensemble de la Licence à ce type de travail à distance. L'objectif est de mieux comprendre les raisons de la non-réalisation de ce partiel, ouvert sur une semaine de lundi à dimanche à 15 heures, et ce faisant, de mettre en valeur le curriculum caché.

Notions

La notion centrale de cette étude est celle du curriculum caché défini par Perrenoud comme « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement » (Perrenoud 1993). Deux formes d'autonomie apparaissent comme un prérequis celles qui relèveraient du domaine technique et du domaine organisationnel - c'est-à-dire que les étudiant·e·s doivent organiser et gérer leur temps afin de rendre les activités dans les dates butoirs imparties (Nissen 2012).

Méthodologie

Nous avons fait passer un questionnaire sur les conditions d'équipement informatique au moment de la réalisation du partiel que nous prenons en compte, ici, pour situer les justifications des défaillant·e·s. La question n'était donc pas d'ordre général mais portait sur l'instrument de la réalisation. Sur un total de cent

cinquante-deux répondant·e·s cent quarante-sept ont réalisé le partiel et cinq ne l'ont pas fait.

Cette étude repose sur les deux types de données : un premier type de données est factuel, un autre est déclaratif. Les données factuelles sont celles issues de la connexion en ligne ; les données déclaratives sont constituées des messages des défaillant·e·s appelant à la réouverture du partiel en ligne. Les deux types de données sont confrontés afin de mieux comprendre les difficultés des apprenant·e·s, au-delà de leurs discours et au-delà de leurs perceptions.

Résultats

Il y eu davantage d'étudiant·e·s ayant fait le partiel que d'étudiant·e·s ayant validé leur S1 (168/153).

Le curriculum caché (Perrenoud 1993) concerne, ici, l'autonomie organisationnelle et l'autonomie informatique. Il fait appel fait appel à des compétences qui sont tenues pour acquises pour la génération des « natifs d'internet ».

Au niveau organisationnel : les étudiants confondent deux plateformes (l'ENT et la plateforme des activités en ligne) deux interlocutrices (l'ingénieure pédagogique et l'enseignante des cours en présentiel).

Au niveau de l'autonomie informatique, la réception et l'envoi de messages semblent une opération à pièges.

Pour 7/8 personnes défaillantes, la procrastination semble faire partie des facteurs de défaillance

Enfin, on observe une absence de corrélation entre la contrainte matérielle et la réalisation du partiel

Mots clés : enseignement hybride anglais Lansad, partiel d'anglais en ligne ; curriculum caché, autonomie, fracture numérique des étudiant·e·s à l'université

10h40-11h00

Isabelle Cros, Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France ; Chae-Yeon Bournel-Bosson, Université de Paris (Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques)

« Former les enseignants de langue au numérique : l'approche réflexive et collaborative comme accompagnement au changement »

Que ce soit pour répondre à des injonctions institutionnelles (*Loi pour une école de la confiance*, 2019) ou pour s'adapter aux nouveaux modes d'enseignement/apprentissage, la formation au numérique devient un incontournable en formation initiale des enseignants, notamment dans les filières de didactique de langue et du FLE. Dans une dynamique de recherche-formation (Macaire, 2020) alliant épistémologie et ingénierie de formation, notre étude cherche à mesurer le bénéfice de l'écriture réflexive dans la définition de la posture enseignante (Bucheton et Decron, 2003) et de l'identité professionnelle dans le cadre d'une formation visant à l'intégration du numérique (Karsenty, 2005). Alors que les travaux en sciences de l'éducation mettent en évidence la nécessité de la réflexivité (Schön, 1994) dans l'accompagnement au changement en formation des enseignants (Lafortune, 2006 ; Perrenoud, 2001), en quoi la pratique d'écriture d'un journal de formation favorise-t-elle la définition de la posture enseignant ? Souvent focalisée sur le « comment », la question du « au nom de quoi et pourquoi » enseigner avec le numérique paraît trop souvent négligée en formation. Or, ce sont (aussi) à ces questions d'ordre épistémologique portant sur la valeur singulière attribuée au numérique par chaque enseignant qu'une formation en didactique des langues doit, selon nous, participer à répondre dans l'optique d'une articulation entre formation techno-pédagogique et approche phénoménologique (Hess et al., 2016)

Menée durant un cours semestriel consacré à la formation au numérique en Master de Didactique des langues, notre recherche porte sur de futurs enseignants, *digital natives* n'en étant pas moins des *digital naïves* (Baron et Bruillard, 2008) en matière d'intégration pédagogique du numérique. L'analyse qualitative des données collectées via le journal de formation, par analyse du discours sur les représentations et les pratiques (Lahire, 1998) prospectives dans notre cas, met en évidence les bénéfices d'une formation réflexive et épistémologique (Behra, 2019 ; Causa, Galligani et Vlad, 2014) mais donne aussi à voir à travers ses effets transformateurs la manière dont on peut accompagner la construction de l'identité professionnelle (Bliez-Sullerot, 1999) pour un usage critique du numérique en éducation des langues. En aval, sous une forme ou une autre – journal/mémoire de formation ou de recherche, récit

expérientiel ou biographique – l'écriture de soi en formation professionnelle (Crimon et Guigue, 2006) se présente donc comme un levier de choix pour mieux développer tout au long de la vie, en auto et hétéroformation, une identité professionnelle lucide grâce à une démarche s'apparentant à une anthropoformation par le récit de vie.

12h00–12h20

Cédric Brudermann, Sorbonne Université, Faculté des Sciences et d'Ingénierie ; Muriel Grosbois, Conservatoire National des Arts et Métiers ; Cédric Sarré, Sorbonne Université - INSPE de Paris, CELISO « Parcours en autonomie guidée pour l'apprentissage de l'anglais à l'université : Étude du potentiel des rétroactions correctives indirectes non ciblées en ligne sur la correction linguistique en production écrite »

Cette proposition fait suite à une étude expérimentale (Auteurs, 2019) qui a permis d'évaluer les effets produits par différents types ($n = 7$) de rétroactions correctives en ligne (RCL) sur la correction linguistique dans les productions écrites d'apprenants ($n = 93$) lors de tâches à accomplir dans la partie distancielle d'un cours hybride en anglais pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad). Nos résultats ont montré que les RCL indirectes et non ciblées (sous la forme de commentaires métalinguistiques accompagnés de micro-tâches portant sur toutes les erreurs repérées) étaient les plus efficaces dans notre contexte pour favoriser le développement de la correction linguistique dans la production écrite des apprenants.

Dans le prolongement de cette recherche, les RCL indirectes et non ciblées ont été explorées à plus grande échelle dans le cadre d'un dispositif en ligne proposant un parcours en autonomie guidée d'apprentissage de l'anglais : les données des 1150 étudiants ayant suivi cette formation ont ainsi pu être collectées au cours de cinq années universitaires (de 2014 à 2019). Cette communication propose plus précisément une réflexion autour de l'impact des RCL indirectes et non ciblées sur les types d'erreur relevés dans les tâches écrites effectuées par les participants inscrits dans ce parcours de formation en ligne. Nous tenterons ainsi de répondre aux deux questions de recherche suivantes :

- Quels types d'erreurs ont été les plus fréquemment commises par l'ensemble des apprenants ?
- Peut-on déceler une évolution par type d'erreur après les RCL indirectes et non ciblées ? En d'autres termes, l'impact des RCL est-il plus marqué pour certains types d'erreurs ?

Après avoir présenté le dispositif et le contexte associé, nous situerons notre cadre théorique d'appui, qui repose à la fois sur les théories d'acquisition (Corder, 1971 ; Giacobbe, 1992; Pienemann, 2011; Gaonac'h, 1987), les recherches dans le domaine des rétroactions correctives pour le développement de la compétence de production écrite et plus spécifiquement de la correction linguistique (Ashwell, 2000; Bitchener, Young & Cameron, 2005; Chandler, 2003; Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008; Sheen, 2007; Guo, 2015), ainsi que les implications pédagogiques (Hinkel, 2013) dans le contexte numérique actuel (Kim, 2010; Chong, 2019), notamment en ce qui concerne la formation des enseignants de langues (Hampel & Stickler, 2005; Hyland, 2001).

Nous poursuivrons par une présentation des considérations méthodologiques qui ont sous-tendu la mise en œuvre de cette expérimentation qui a consisté à examiner et annoter 31 types d'erreurs commises dans près de 2000 tâches de production écrite (niveau B1). Les résultats obtenus seront ensuite présentés : types d'erreurs les plus fréquentes (question n°1) et taux de récurrence dans deux tâches successives pour chaque type d'erreurs (question n°2). S'ensuivra une discussion sur le potentiel offert par les environnements numériques d'apprentissage et le rôle qu'endossent les tuteurs humains à distance pour répondre aux besoins actuels liés à l'individualisation et à l'élargissement de l'offre de formation en anglais en milieu universitaire.

Mots-clés : production écrite en L2, tutorat à distance, rétroaction correctrice, types d'erreur, précision

12h20–12h40

Maud Ciekanski, Laboratoire ATILF (UMR 7118), CNRS/Université de Lorraine

« Les effets de la multimodalité sur l'attention des apprenants de L2 en situation d'immersion virtuelle : de nouvelles pistes pour favoriser le développement de l'autonomie langagière ? »

Les situations d'immersion sont généralement perçues comme l'expérience la plus favorable au développement de la compétence de communication en langue étrangère, en raison d'une exposition plus riche à la L2 en termes de quantité et de qualité. De nombreuses dimensions de la compétence interactionnelle ne peuvent être développées que dans le cadre d'interactions authentiques (Pekarek Doehler & Berger 2018). Cette recherche s'intéresse au renouvellement des situations d'apprentissage des langues produites par l'utilisation de mondes virtuels en 3D et de la réalité augmentée (Lan 2020 ; Munnerley et al. 2014), des médias non didactiques. Elle cherche à comprendre leurs effets sur le développement des compétences orales en L2. Des études antérieures sur l'utilisation de mondes synthétiques tels que *Second Life* (Wigham et al. 2018) ou des environnements 3D ont montré que, dans un contexte ludique et crédible, les environnements immersifs permettent d'améliorer l'engagement cognitif, physique et émotionnel des apprenants dans des interactions de la vie réelle, dès qu'ils se sentent "téléprésents" (Borona, et al. 2018 ; Garvan & Savage 2019 ; Steuer, 1992). Cependant, peu d'études portent sur les effets de ces technologies sur le développement des compétences socio-langagières (Chateau et al. 2019) ou (inter)culturelles (Molle et al., à paraître).

L'apprentissage en immersion implique davantage que la mobilisation répétée de ressources. Le rôle joué par l'attention portée aux ressources langagières semble fondamental pour que l'apprentissage ait lieu (Schmidt 2010) et dépend de l'influence de facteurs externes et internes à l'apprenant. Les apprentissages heuristiques favorisés par ces situations dépendent également de la capacité de l'apprenant à remarquer et à prendre des repères dans l'interaction sociale afin de progresser. Le degré de conscience de l'apprenant va de pair avec la perception de la situation de communication en tant qu'environnement d'apprentissage (Ciekanski et Privas-Bréauté, 2019).

Cependant, selon Tomlin et Villa (1994), les ressources attentionnelles des apprenants sont limitées, en partie parce que l'activité consciente requiert de l'attention et influence le flux des échanges.

Notre étude questionne la capacité des réalités virtuelle et augmentée à soutenir l'attention des apprenants et leurs effets sur le développement de l'autonomie langagière, définie comme « la capacité à prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication » (Germain et Netten 2004), via le développement de pratiques telles que l'apprentissage par « sérendipité », c'est-à-dire par hasard, l'apprentissage « incidentel », c'est-à-dire non intentionnel, et l'apprentissage par découverte. 50 étudiants de master, non-spécialistes de langues et de niveaux B1/B2 en anglais ou espagnol, ont participé à une série d'expériences leur proposant différents types d'immersion (vidéo 360 degrés avec Casques 3D, vidéo 360 degrés via smartphone, Interaction 3D via un avatar, *ImmerseMe*, jeu de piste via Google Map enrichi par *Aurasma*). Le protocole de recherche reprend le cadre défini par Sockett (2014), à partir des travaux de Tomasselo (2003) et Larsen-Freeman et Cameron (2018) : pré-questionnaire sur les compétences langagières des apprenants, perspective émique éclairant la perception des apprenants exposés à la langue en situation d'immersion, documentation « à chaud » par l'apprenant de ce qu'il a « saisi », en particulier le repérage de structures récurrentes, l'imitation du vocabulaire et d'expressions entendues, le repérage de nouveautés, que nous croisons avec la façon dont les participants évaluent la « densité modale » (Norris 2004) de chaque situation d'immersion vécue et ses effets sur leur attention. Dans quelle mesure les affordances des technologies immersives permettent-elles de favoriser les opportunités d'apprentissage, renforçant ainsi la qualité des contacts vécus en immersion ? Quelles leçons en tirer pour améliorer les médiations en situation d'immersion ?

Mots-clés : immersions virtuelles, compétences orales, attention, multimodalité, autonomie langagière

12h40-13h00

Céline Doucet, Joaquin Lopez, Wenzhou-Kean University (Chine)

« Apprentissage à distance d'une L3 : quels impacts sur les émotions et la motivation d'étudiants universitaires sinophones »

En septembre 2019, deux langues étrangères, l'espagnol et le français, étaient proposées pour la première fois dans une université américano-chinoise (située à l'est de la Chine). Pour une centaine d'étudiants allait ainsi commencer un voyage inédit. En effet, apprendre une langue étrangère est toujours une nouvelle aventure- même si c'est la troisième langue- entraînant des émotions diverses, allant de la trépidation à l'anxiété, le processus d'apprentissage d'une L3 pouvant être influencé par de nombreux facteurs tels que l'apprenant de l'identité, le rôle de la L2, l'aptitude linguistique personnelle, la motivation et les émotions, etc.

Enseigner une L3 en utilisant les approches communicative et actionnelle aux étudiants universitaires chinois peut se vouer à l'échec face à la culture éducative chinoise traditionnelle et peut ainsi générer des émotions négatives dans le processus d'apprentissage.

Afin de soutenir ces apprenants de L3 et d'améliorer leur motivation et leur bien-être, des activités de travail en binôme (se basant sur l'apport de la psychologie positive) dans les classes de français et d'espagnol L3 ont été mises en place. Cette approche pédagogique s'est inscrite dans le cadre d'une recherche-action à partir d'une recherche qualitative dont les résultats ont montré que le stress ressenti par certains étudiants au début du semestre s'est estompé grâce aux activités de groupe permettant de développer la compétence orale dans une ambiance détendue. Ces activités en binôme ont donc eu un impact significatif sur les émotions positives de ces apprenants en classe de français et espagnol L3, ce qui était gratifiant pour nous, enseignants-chercheurs.

Toutefois, avec l'apparition du coronavirus et des mesures sanitaires de protection mises en place, l'apprentissage à distance de la L3 s'est imposé aux apprenants, entraînant une nouvelle démarche d'enseignement/apprentissage de la langue et des contraintes de différents ordres. Ces étudiants reçoivent désormais un enseignement à distance synchrone du français ou de l'espagnol et un accompagnement pédagogique sur les plateformes de l'université. Ainsi, les bénéfices des activités orales entre membres du groupe et le

stress surmonté en classe lors du premier semestre ne sont plus qu'un vécu lointain.

Le principal défi pour nous est de préserver dans nos classes virtuelles les émotions positives ressenties en présentiel quelques mois plus tôt en élaborant des activités attractives et interactives, d'une part, répondant aux besoins des apprenants et, d'autre part, pouvant maintenir l'intérêt et la motivation des étudiants pour la L3. De notre point de vue et vis-à-vis de nos étudiants, de nombreux questionnements émergent : qu'est-ce que l'apprentissage à distance change pour les apprenants en termes de stratégies d'apprentissage, de relation aux autres (isolement, collaboration, solidarité, formation d'une communauté virtuelle...), d'émotions ressenties (stress, solitude, gêne, plaisir...). Plus largement, qu'est-ce qu'ils préfèrent, qu'est-ce qui est plus motivant pour eux, un cours traditionnel en face-à-face ou un cours à distance, et pourquoi ?

Cette communication présentera les résultats d'une enquête qualitative² en cours portant sur les effets négatifs et positifs de l'apprentissage à distance d'une L3 pour ce public universitaire chinois, et ce, notamment, par rapport à leur expérience passée de l'apprentissage de cette même L3 en présentiel.

Mots-clés : apprentissage à distance, L3, public sino-phono, émotions, motivation

14h30-14h50

Julia Ndibnu-Messina Ethé, ENS, Université de Yaoundé
« Intégration de la « gamification » dans les cours de langues et cultures camerounaises à l'ENS de Yaoundé »

La recherche des méthodes et des outils didactiques facilitant l'apprentissage/enseignement des langues camerounaises se focalise sur la construction de quelques prolégomènes gouvernant une intégration des jeux à partir des plateformes numériques et des jeux vidéo sérieux dans les pratiques pédagogiques. S'il est admis que les classes des maternelles et du primaire utilisent un peu plus l'aspect ludique dans l'enseignement de certains éléments linguistiques comme le vocabulaire et la grammaire, l'observation de terrain en 2013 et 2016 fait ressortir que le secondaire et l'université sont moins

impliqués dans l'usage du ludique de manière générale. Les langues camerounaises bénéficient pour certaines, d'une valorisation sur la toile. Des auteurs proposent des vidéos axées sur les contes, les devinettes et autres art oratoire mais très peu de jeux en ligne. Aussi, est-il question de s'interroger sur l'influence du ludique à travers les plateformes dédiées aux langues et des jeux vidéo sérieux sur ordinateur et/ou en ligne sur l'apprentissage d'une langue camerounaise à l'université.

Les objectifs de cette étude sont principalement d'identifier les jeux sous formes numériques utiles à l'enseignement des langues camerounaises et de mettre sur pied les orientations pédagogiques incorporant ces technologies pédagogiques liées au ludique pendant un cours de langue. C'est pourquoi la démarche est exploratoire avec des hypothèses déjà exploitées dans certains contextes comme la nécessité d'introduire les technologies pendant les cours de langues, mais dans le cadre de cette étude, axée sur les technologies à caractère ludiques comme les plateformes et les jeux sérieux construit sous forme bilingue. Le retour d'expérience provient de deux cours. Le premier et le plus captivant, à quelques points près, c'est celui de langues et cultures camerounaises que nous enseignons au niveau 4, dans la section études bilingues à l'ENS de Yaoundé. Le deuxième c'est le cours d'informatique adressé aux étudiants de niveau 1 et 2 aux élèves professeurs de l'ENS appartenant au département de langues et cultures camerounaises.

Les résultats de la première classe illustrent une participation active des élèves professeurs lorsqu'ils sont appelés à utiliser les devinettes et contes en ligne pour renforcer leurs capacités en langues et cultures camerounaises. Toutefois, leur incompétence en programmation ne leur permet pas de construire des jeux interactifs en ligne. Les jeux construits sont exploitables pendant les cours. Les jeux centrés sur l'histoire qu'ils retrouvent sur Internet sont traduits et retranscrits « assez difficilement » sous les écrans. La deuxième classe s'efforce de construire des jeux de lettres pour une autonomisation des élèves et se servent des propositions de Moodle pour intégrer les aspects ludiques dans leur apprentissage.

Des recommandations closent les discussions sur les procédures de syncrétisme des technologies pédagogiques ludiques pendant les cours de langues et de cultures camerounaises.

Mot clés : gamification, vocabulaire de spécialité, lycée, TIC, compétences

14h50-15h10

Lian Chen, Université de Grenoble-Alpes

« Le projet HELD et l'utilisation de la plateforme Moodle en licence de chinois L1D à l'Université de Grenoble-Alpes »

Le projet Hybridation des Enseignements en Langues Débutées (HELD) de l'université Grenoble-Alpes s'inscrit dans le cadre des pédagogies innovantes avec deux axes principaux : d'une part, l'usage de la plateforme d'apprentissage en ligne des langues et ses supports mutualisés, d'autre part, la transformation des pratiques pédagogiques et le développement de la classe inversée.

Il fait face à une double réalité : les effectifs trop importants des classes pour un cours de langue, et le fait que les apprenants appartiennent majoritairement à la « génération numérique ». Ce projet concerne deux des parcours de formation de l'année propédeutique qu'est la L1 Débutant, véritable L0 en langue chinoise : les « Ateliers de conversation » et la « Pratique de la langue », cette dernière étant l'objet de notre expérience personnelle. Cette pratique de 2 heures hebdomadaires accorde une part égale au présentiel devant le professeur et au présentiel sur le Moodle : 1 h chacun. Ce cours concerne le lexique, la grammaire, l'orthographe, la prononciation et le discours, et s'articule autour des activités de communication langagière de la vie sociale ou quotidienne. Il vise à l'acquisition de compétences de réception et mécanismes d'énonciation oraux et écrits, et la plateforme en ligne propose des supports supplémentaires textuels, audios, vidéos. Cette « hybridation » de l'enseignement présente des avantages incontestables dans l'apprentissage des langues- cultures. Tout d'abord, elle permet de dédoubler les effectifs en présentiel. Ensuite, la pratique de la classe inversée et la prise de connaissance du

contenu préalablement au cours est une démarche active d'anticipation qui facilite les acquisitions et améliore en classe l'efficacité et la participation. Ce dispositif facilite aussi la révision dynamique au gré des apprenants. Enfin, le recours au numérique, par des exercices audios et vidéos systématiquement intégrés aux cours, favorise la compréhension et l'expression orales, essentielles en langue.

Mais on constate que les activités les plus prisées sont aussi les plus simples ou ludiques : exercices lexicaux illustrés d'images, manipulations syntaxiques : déplacements, exercices à trous, ordre des phrases, vidéos culturelles. A contrario, les activités exigeant plus d'investissement personnel autonome ou de temps font l'objet de plus de réticences : exercices à trous requérant la compréhension orale, enregistrements oraux, consultation des cours plus théoriques, parfois même impression des documents nécessaires au travail écrit ou, dans le cas présent, à l'entraînement graphique aux sinogrammes.

D'autre part, il apparaît que le taux de fréquentation en « libre-service » de la plateforme moodle est inférieur à celui du cours devant professeur, dont la présence physique permet une adaptation et une réactivité propres à relancer une motivation fluctuante ou répondre à une difficulté, outre l'émulation liée au groupe.

Se pose donc la question essentielle de l'autonomie et de la motivation nécessaires pour tirer pleinement profit du numérique, certes fabuleux outil et moteur d'une incontestable rénovation pédagogique, mais générateur de potentielles difficultés pour les plus fragiles ou les moins autonomes des apprenants, avec un impact probable sur leur motivation et leur réussite.

Enfin, les évaluations continues en ligne (prévues en 6ème et 12ème semaines) posent un délicat problème de surveillance et d'authenticité, surtout lorsqu'elles ne peuvent se faire qu'à distance et non en salle surveillée, où le dépassement d'un temps limité est exclu et les risques de fraude moindres.

Mots-clés : pédagogie numérique, innovations pédagogiques, enseignement méthodes actives, enseignement langue chinoise,

enseignement-évaluation

15h10-15h30

Abdourahmane Seck, Mamour Dramé - Département de linguistique et sciences du langage de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Cheikh Anta Diop - Dakar

« Èttub wolof, une solution numérique pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture du wolof »

Des travaux de recherches théoriques débouchant sur des recherches appliquées exigées par l'utilisation concrète des langues dans l'éducation et les secteurs d'activité, et des technologies informatiques, pour un développement global, ont permis la conception et la réalisation d'une ressource numérique, èttub wolof, qui a pour adresse : <http://www.ettubwolof.org>, un site web de huit rubriques mis en ligne depuis 2014 et une application mobile. C'est un outil didactique de l'ère du numérique, avec une méthode d'alphabétisation massive, gratuite et rapide, mise en place par une équipe composée de deux informaticiens et d'un linguiste pour des usages pédagogiques. En autres objectifs, èttub wolof, est créé pour :

- apporter notre modeste contribution à la lutte contre l'analphabétisme qui touche 54,6 % (sources Agence Nationale de Statistique et de la Démographie - ANSD, 2013), des populations sénégalaises et constitue un véritable frein à un développement inclusif ;
- mettre en place des outils pédagogiques capables de répondre aux besoins éducationnels liés à l'alphabétisation et à la didactique des langues sénégalaises dans les systèmes éducatifs formels, pour l'accès aux savoirs, à la science, à la technique, à l'expertise et à un corpus wolof bien fourni ;
- lutter contre l'élitisme de l'éducation dite formelle par la promotion d'un enseignement basé, sans complexes, sur les langues nationales (à l'heure actuelle, il est impossible de développer un pays comme le Sénégal sans pour autant passer par un système éducatif inclusif qui repose sur une alphabétisation de masse) ;
- faciliter l'initiation à l'écriture des langues nationales aux travailleurs des services techniques ou administratifs publics et

privés, instruits en français et appelées à collaborer avec les populations (ministres, gouverneurs, préfets, sous-préfets, collectivités locales, agents de développement, etc.) ;

- promouvoir et sauvegarder nos identités culturelles car, comme le dit l'adage, langue et culture sont comme l'habit et le corps.

Nous comptons, dans cette communication, présenter l'équipe de èttub wolof, les raisons sa création, ses rubriques, en quoi èttub wolof est une des solutions contre l'analphabétisme, ses cibles et les compétences visées, ses innovations, ses plateformes numériques, les statistiques qui renseignent sur l'audience du site, son application mobile et les projets de èttub wolof.

16h30-16h50

Liliane Hodieb, PLIDAM, Inalco

« Une analyse critique de quelques supports d'apprentissage de langues camerounaises »

Situé à cheval entre l'Afrique de l'ouest et l'Afrique centrale, le Cameroun est un pays d'une grande richesse linguistique : en plus de l'anglais et du français qui sont les deux langues officielles, plus de 250 langues autochtones y sont parlées. Parmi celles-ci, une minorité représente les « grandes » langues du pays, autrement dit celles ayant un nombre important de locuteurs, de la documentation écrite, et un certain rayonnement à l'international. Ce sont ces dernières qui bénéficient également d'une visibilité sur internet, et notamment dans les supports dédiés à l'apprentissage de langues africaines. La majorité en revanche qui est méconnue même au sein de la population camerounaise, sans documentation et par conséquent sans visibilité, tend à disparaître. Cependant, force est de constater que la transmission intergénérationnelle des langues autochtones, y compris des « grandes » langues, est en train d'être rompue. Aujourd'hui en effet, beaucoup de jeunes Camerounais ne parlent aucune de ces langues, mais sont bilingues anglais-français. Ce constat alarmant a récemment suscité la création de plusieurs plateformes d'apprentissage de langues camerounaises. Ainsi, celles-ci ont été conçues comme des outils qui aideraient les jeunes à se réapproprier les langues locales, ce qui, partant, freinerait leur disparition. Cette communication consistera en une analyse critique de quelques-uns de

ces supports numériques destinés à l'apprentissage de langues camerounaises.

16h50-17h10

Imane Boulkroun, PLIDAM/CERMOM, Inalco

« L'édition numérique : (r)évolution des supports »

En tant que traductrice littéraire j'ai rencontré des difficultés dans la traduction du roman d'Anouar RAHMANI *La ville des ombres blanches*. Le roman est construit sur un réseau métaphorique très dense, ces métaphores filées sur plusieurs paragraphes sont difficiles à transposer.

Le plus difficile dans le travail de la traduction littéraire étant sans doute la traduction des métaphores, la compréhension de la complexité de l'œuvre littéraire originale, et d'être en mesure de transposer la version originale d'une culture à une autre.

Un outil de traduction de métaphore m'aurait permis de gagner du temps et de présenter une meilleure traduction de l'œuvre, c'est pour cette raison que j'ai décidé de créer un dictionnaire de traduction de métaphores extraites d'œuvres littéraires.

Il s'agit d'un outil de travail aussi bien pour les traducteurs que pour les apprenants de langues étrangères.

Les utilisateurs pourront commenter mais également alimenter le site, pour cela j'essayerai de former un comité de lecture avec mes anciens collègues du master devenus traducteurs, qui se réuniraient (quand il y aura suffisamment de contenu) pour valider ou invalider les traductions et veiller à la crédibilité et l'exactitude des traductions proposées par les utilisateurs.

Le dictionnaire bilingue (dans un premier temps) propose, grâce à la case du mot métaphorique, un accès immédiat à une ou plusieurs métaphores relatives à ce mot ainsi que sa traduction en français ou en arabe.

Compiler des dictionnaires éditoriaux pour les convertir en des dictionnaires numériques s'est révélé être un processus délicat, semé d'embûches, mais réalisable. La démarche est économiquement valide car le temps de travail et le coût sont minimisés : un dictionnaire peut être converti en quelques semaines, encore faut-il avoir du contenu. La part du travail humain reste donc importante notamment quand il

s'agit de correction, de relecture et de choix traduction.

À ce stade, l'importance de la collaboration entre linguistes et informaticiens devient une nécessité. Non seulement, les connaissances de chacun sont indispensables, mais il faut aussi que chaque partenaire accroisse ses compétences dans le savoir de l'autre discipline.

Ces ressources électroniques ainsi élaborées sont conçues pour être visibles sur la Toile afin que les utilisateurs qui n'ont pas les moyens de se procurer un dictionnaire bilingue puissent les consulter librement et à tout moment sur le web, l'enjeu reste majeur.

De plus, la visibilité des résultats constitue une motivation supplémentaire pour les institutions de financer le projet en participant à la conversion et récolte de données.

Il s'agit d'un site consultable en libre accès, où les utilisateurs trouvent des traductions bilingues de métaphores extraites d'œuvres littéraires.

Dans mon cas, le stage au sein du pôle numérique des PUR m'a permis de mieux concevoir mon site et surtout d'avoir des contacts susceptibles de me trouver un financement.

Mon expérience en tant que secrétaire de rédaction au sein de la maison d'édition Lextenso m'a permis de saisir l'importance de l'édition structurée multi-supports, et de constater la grande place que prend l'édition numérique dans les publications de nos jours car elle permet de minimiser les coûts de fabrication et de stockage.

En effet, l'éditeur numérique ne fabrique rien d'autre qu'un fichier matrice qui ne sera dupliqué qu'au moment de la vente.

Et contrairement à ce que l'on pourrait croire, la publication numérique n'affecte pas les ventes du livre papier, comme l'atteste les témoignages des maisons d'éditions dans lesquelles j'ai travaillé, à savoir les PUR et Lextenso.

Mots-clés : numérique, traduction, édition, support, dictionnaire

17h10-17h30

Huiyun Hu, Lille 3

« L'usage des TIC pour la compétence interculturelle en FLE »

L'usage des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication)

n'est pas nouveau en didactique du FLE (Français Langue Étrangère). Dès les années 60, la vague audiovisuelle qui les caractérise, utilise abondamment des images et des vidéos comme supports pédagogiques dans les classes de FLE. Aujourd'hui, mise à part les bénéfices qu'elles apportent au développement des compétences linguistiques, les TIC s'avèrent favorables à l'enseignement de l'interculturel. En effet, les TIC fournissent un contact direct avec la culture de la langue cible au travers d'une diversité de ressources authentiques. Les TIC permettent même une communication à distance avec les natifs. Comme on se demande toujours comment mieux enseigner l'interculturel (Coste, Moore et Zarate, 2009 ; Chaves, Favier et Pelissier, 2012), on peut également s'interroger sur le changement qu'impliquent les TIC sur l'approche interculturelle dans la mesure où elles proposent un nouveau paradigme interactif et socio-constructif, avec l'usage de l'Internet et des réseaux sociaux et de communication synchrones et asynchrones.

Dans la communication présente, nous aborderons la question de l'intégration des TIC dans le développement des compétences interculturelles. Nous partons de l'idée de Mangenot (2001 : 72) selon laquelle l'intégration des TIC ne pourrait se réaliser sans « une réflexion approfondie sur les rôles respectifs dévolus, d'une part aux pédagogues, d'autre part à l'outil informatique ». Ainsi, nous envisagerons de répondre à cette question initiale selon deux étapes.

En premier lieu, nous proposons de faire correspondre certaines caractéristiques de l'outil TIC avec les objectifs des compétences interculturelles. Cette démarche devrait nous permettre de mettre en évidence quelques pistes de didactisation de l'outil au service de l'interculturel. En nous référant au modèle d'analyse des dispositifs de Lebrun (2005, 2007) et des recherches sur la communication (Vinck, 1995) et la communication interculturelle (Chen et Starosta, 1996 ; Bull et *al.*, 2005), nous analyserons les outils de communication les plus courants, comme le chat, le blog, pour cerner leur potentialité dans le développement des compétences interculturelles. De plus, nous nous renseignerons également sur les recherches qui s'intéressent spécifiquement à l'apport d'un seul outil numérique dans l'apprentissage des langues, par exemple Ferrao Tavares (2007) s'intéresse aux blogs, Marquet et Nissen (2003) préfèrent l'étude de la

visioconférence, Combes Celik (2012) se tourne vers Facebook, Mangenot (2008) analyse la polyvalence d'Internet.

La détermination de la potentialité des TIC devrait se conformer aux objectifs des compétences interculturelles. Et l'usage des outils devraient respecter une approche interculturelle qui mène à la compréhension et la reconnaissance d'Autrui plutôt à la simple description d'Autrui (Abdallah-pretceille, 1986).

En second lieu, nous abordons le rôle de l'enseignant dans cette exploitation. L'évolution des méthodes des langues semble modifier le rôle de l'enseignant du détenteur autoritaire des savoirs au médiateur de l'apprentissage. Dans l'enseignement de l'interculturel, l'enseignant est censé s'effacer devant les expériences interculturelles de l'apprenant. Par ailleurs, l'actuelle démocratisation de l'accès au savoir laisse croire que l'outil TIC supprime l'enseignant dans son statut de « détenteur des savoirs ». Alors en ce qui concerne l'usage des outils TIC pour la compétence interculturelle, il nous paraît impératif de définir le rôle de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre de ces outils.

Vendredi 13 novembre 2020

Conférence plénière :

[9h20-10h00](#)

Olivier Baude, Université Paris-Nanterre. MoDyCo, UMR 7114; TGIR Huma-Num, UMS 3598

« Le Laboratoire mobile des langues : un corpus à quatre roues »

[10h00-10h20](#)

Valérie Langbach, Université de Lorraine / Laboratoire ATILF - CNRS - UMR 7118

« L'exploitation de corpus oraux à des fins didactiques pour intervenir sur le terrain de la formation d'adultes faiblement qualifiés »

La carrière professionnelle des salariés est marquée, ou sera marquée, par des mobilités plus ou moins subies et contraintes qui peuvent impliquer un changement d'activité, de métier et/ou de statut

(Demazière et Glady, 2011). L'accompagnement de ces transitions est une préoccupation majeure des pouvoirs publics en France, comme en témoignent les nombreux dispositifs mis en œuvre ces dernières années. Les individus sont amenés à améliorer leurs savoirs et savoir-faire techniques et professionnels mais également leur maîtrise de la part langagière du travail (Boutet, 2001). Pour participer efficacement à tous les espaces discursifs qu'il rencontre un locuteur doit maîtriser des compétences linguistiques, pragmatiques mais aussi socioculturelles : notamment construire du sens en interprétant parfois des informations contradictoires, apprendre à informer, expliquer, argumenter, exprimer un point de vue tout en tenant compte du contexte et cela dans toutes les situations de communication rencontrées qu'elles soient professionnelles ou quotidiennes. Or, des travaux récents (Emme, Reilly & Almecija, 2009 ; Langbach, 2014) ont montré que l'ensemble des locuteurs natifs francophones n'est pas en capacité d'entrer dans une situation de communication de manière satisfaisante à l'oral. Comment dès lors, mettre en place des activités pédagogiques qui favorisent l'acquisition de pratiques langagières réussies ? Les programmes élaborés jusqu'alors nous semblent insuffisants pour permettre aux personnes faiblement qualifiées d'endosser les nouveaux rôles qui s'offrent (s'imposent ?) à elles et encore moins de s'approprier les habilités langagières en lien avec ces rôles (Boutet, 1998). Si l'offre de formation proposée dans le cadre de dispositifs publics (compétences clés) ou à l'initiative des entreprises (dispositif Cléa) intègrent la dimension verbale à l'oral dans leurs programmes, nous pouvons noter que les objectifs pédagogiques proposés visent principalement l'appropriation de compétences générales à savoir : lire, écrire ou encore compter. La compétence à l'oral reste, quant à elle, le parent pauvre de ces formations. En effet, la communication orale est plus souvent évoquée qu'abordée et elle tient bien plus de la discussion que du travail de formation. Une des pistes à retenir pour permettre à ces publics d'acquérir de manière pertinente de nouvelles pratiques langagières (c'est-à-dire liée à leurs besoins), nous semble être l'exploitation de corpus oraux à des fins didactiques (André, 2019). La méthodologie expérimentale (Langbach, à paraître) que nous proposons a pour but, dans un premier temps (phase 1), de décrire et d'analyser les situations de communication orales problématiques pour les publics faiblement qualifiés pour ensuite amener ces apprenants à découvrir,

grâce à des corpus oraux d'exposition (phase 2), d'autres savoirs ou formes langagières plus efficaces pour s'exprimer de manière satisfaisante à l'oral. L'intérêt majeur de notre expérimentation est d'amener les locuteurs en difficulté à comprendre pourquoi la communication n'est pas efficiente dans la situation d'interaction proposée et de les conduire, en les exposant à des extraits de corpus oraux variés et plus conformes à ce que l'on peut attendre dans une situation de ce type.

Mots clés : compétences, didactique, corpus oraux, public faiblement qualifié, communication orale

10h20-10h40

Najib Arback, LIDILE, EA 3874 - Université Rennes 2 ; Grégory Miras, DY LIS EA7474 - Université de Rouen Normandie

« L'apport d'une plateforme numérique sur l'hybridation de cours de FLE pour les apprenants et les enseignants. Analyse de données d'utilisations »

Si les « nouvelles » technologies numériques ont perdu petit à petit de leur nouveauté, les injonctions permanentes à l'innovation et aux outils numériques posent la question de leur implémentation et de leurs apports sur le terrain, notamment en période de crise comme il a été possible de le constater avec la pandémie du Covid-19 (Detroz, Tessaro, & Younès, 2020). Cette communication est un retour d'expérience, à partir d'un projet de recherche collaboratif sur la période 2018-2022, portant sur l'hybridation des cours (Nissen, 2019) de français comme langue étrangère (FLE) au moyen d'une plateforme numérique développée par une entreprise. L'outil repose sur un partenariat privé-public avec deux laboratoires en didactique des langues (DY LIS - EA7474) et en informatique (LIRIS - UMR5205) (Miras & Vignes, à paraître).

La plate-forme offre un panel d'outils de gestion et de suivi aux enseignants, ainsi que d'activités à réaliser par les apprenants qui s'appuie en outre sur un algorithme de calcul (Lefèvre *et al.*, 2012) permettant de traiter l'ensemble des traces d'apprentissage produites par les interactions apprenant-machine. L'hypothèse de la recherche est que ce système adaptatif permet, d'une part, de suggérer des

activités à l'apprenant en fonction de son parcours limitant le décrochage, et d'autre part, d'être une aide à l'individualisation des parcours d'apprentissage facilitant, ainsi, la prise de décision enseignante.

Les usages possibles de la plate-forme, pour les enseignants et les apprenants, découlent de la nature des activités proposées et des principes pédagogiques qui ont régi leur conception. Afin de les vérifier, nous analyserons les données quantitatives d'utilisation d'environ 2000 apprenants (temps de connexion, nombre de modules réalisés, pourcentage de réussite etc.), ainsi que les retours d'une cinquantaine d'enseignants utilisateurs de la plate-forme. Ces données montrent que les pratiques enseignantes et apprenantes peuvent être caractérisées par les points suivants :

- un temps d'exposition plus important en dehors du seul présentiel ;
- une responsabilisation des apprenants dans la construction de leur parcours d'apprentissage, mais aussi des enseignants, qui voient leur rôle de facilitateurs prendre le pas sur celui de transmetteur ;
- un gain de temps en présentiel qui se traduit par une modification des activités proposées ;
- la possibilité de mettre en place une pédagogie différenciée de qualité à distance.

Il s'agira de démontrer que les outils numériques pour l'enseignement des langues n'ont pas vocation à révolutionner les différentes pratiques des enseignants, mais qu'ils permettent d'optimiser certains processus à distance et donc, indirectement, les apports de l'enseignant en présentiel.

Mots-clés : numérique, projet collaboratif, personnalisation, plateforme adaptative, FLE

10h40-11h00

Nolwenn Quéré, CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique - EA 3875). Université de Bretagne Occidentale

« Conception coopérative de ressources numériques : quels effets sur la densité épistémique des activités proposées. Une étude de cas en anglais »

Depuis de nombreuses années, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, la mise à disposition de ressources numériques innovantes semble ne pas être suffisante pour une intégration de ces dernières dans la pratique des enseignants. En effet, intégrer le numérique dans les pratiques demande de mobiliser des compétences spécifiques pour penser la conception de ces ressources mais aussi préciser les objectifs poursuivis lors de la mobilisation de celles-ci (Nissen, 2019). Il semble, alors, essentiel d'inclure les enseignants dans le processus de conception de telles ressources afin de favoriser leur appropriation.

Notre intervention présente une étude de cas basée sur l'analyse d'une partie du travail d'un collectif s'inscrivant dans le projet de recherche e-FRAN IDEE (Interactions Digitales pour l'Éducation et l'Enseignement), et plus précisément dans son volet CERAD (Collectifs Enseignants et Ressources pour l'Autonomie des élèves). Le groupe tend à étudier les questions d'appropriation du numérique par les enseignants et à identifier des usages pouvant favoriser le développement de l'autonomie des élèves. Dans cette perspective, nous travaillons, au sein d'un collectif mixte, composé d'enseignants-chercheurs, d'enseignants d'anglais et de doctorants, à la conception collective d'une ressource numérique en anglais à destination d'élèves de cycle 4.

Nous mobilisons la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, et plus particulièrement, les deux concepts de contrat didactique et de milieu (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique Pour Enseigner, 2019 ; Gruson, 2019), pour faire ressortir les effets de cette conception sur la densité épistémique des activités proposées aux élèves et, souligner les apports du numérique au sein de ces activités. A l'aide d'une méthodologie reposant sur les principes des ingénieries didactiques coopératives (Gruson, 2019) nous suivons, sur deux années, la conception puis l'évolution de cette ressource numérique une fois la première mise en œuvre de celle-ci réalisée.

Nos analyses soulignent que le contexte proposé dans ce type de collectif, notamment grâce à un temps important accordé à la conception, favorise la réflexion sur des points particuliers et mène vers la proposition d'activités plus denses en matière de savoirs. Enfin, nous observons que les outils numériques, découverts par les enseignants puis mobilisés dans les activités, permettent aux élèves

de passer un temps plus important à travailler sur la langue. Cela se matérialise, par exemple, par l'augmentation des tentatives sur le logiciel lors de la réalisation d'une activité, avant de solliciter, si nécessaire l'enseignante.

Mots clés : didactique des langues étrangères, enseignement de l'anglais, ingénierie didactique coopérative, conception collective, ressources numériques

12h00-12h20

Jing Guo, EA4514, PLIDAM, Inalco

« eTandem chinois/français Inalco-BFSU : le retour d'expérience »

Le département Chine de l'INALCO accueille environ 1000 étudiants tous les ans, tous niveaux confondus. Faut de manque de contact avec des locuteurs natifs, la plupart des étudiants ne pratiquent l'oral qu'avec leurs enseignants pendant le cours. Or, une heure et demie de cours par semaine est loin d'être suffisant pour améliorer cette compétence. Ce projet a ainsi pour ambition de créer un dispositif permettant aux apprenants de chinois de l'Inalco d'établir des liens avec des locuteurs natifs chinois afin de pratiquer l'oral d'une manière régulière et guidée. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons tout d'abord créé un espace de communication en visio-conférence hébergé sur une plateforme en ligne. Puis, nous proposerons des séances de rencontres entre les étudiants des deux universités (Inalco et BFSU) sur la plateforme. Durant chaque séance, via un outil de communication, les étudiants formeront des pairs et travailleront d'abord dans une langue, puis dans l'autre. Ce mode de travail est considéré comme l'apprentissage en eTandem, modèle éprouvé dans l'apprentissage des langues étrangères à l'heure de la révolution médiatique. Un an après sa mise en application, nous présenterons lors de cette communications les premiers bilans ainsi que les ajustements apportés.

Mots clés : eTandem, chinois, oral, formation hybride

12h20-12h40

Soyoung Yun-Roger, Université de Paris, UMR 8173 CCJ (Chine, Corée, Japon)

« Les temporalités et leurs impacts qualitatifs dans les télécollaborations entre classes de langues étrangères : les enseignements de quatre expériences de télécollaborations synchrones et asynchrones »

Les nouvelles technologies créent de nouvelles temporalités. Walder (2016) montre notamment que l'intégration à des fins pédagogiques de technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement-apprentissage à l'université est à l'origine de nouveaux rythmes et temporalités pour les enseignants comme pour les étudiants.

Dans notre propre enseignement, afin d'offrir aux apprenants en langues étrangères des opportunités d'apprentissage en interagissant avec des locuteurs natifs, plusieurs types d'activités expérimentales de télécollaboration, synchrones et asynchrones, ont été mises en place, et nous avons pu à ces occasions constater combien les temporalités en jeu sont multiples, et combien la capacité des différents acteurs, enseignants et apprenants, à accorder ces différentes temporalités est un facteur critique de qualité des interactions et de réussite de la télécollaboration.

Aussi, cette étude se fixe pour objectif de répondre aux questions de recherche suivantes :

« quelles temporalités entrent en jeu dans un contexte de télécollaboration internationale entre classes de langues étrangères ? », « quels sont les impacts de la multiplicité de ces temporalités sur la qualité des interactions ? » et « quels sont les modes de télécollaboration et les précautions opératoires favorisant les accordages temporels et la qualité des interactions et de la télécollaboration ? »

A cette fin, après avoir défini ce que nous entendons par 'qualité', nous analyserons, selon une démarche réflexive, quatre expériences de télécollaboration menées en 2018 et 2019 entre l'Université Paris Diderot et deux universités coréennes, l'Université Nationale de Séoul et l'Université Korea. Pour comprendre les relations qu'entretiennent les différents acteurs, enseignants et apprenants, avec les

temporalités de la télécollaboration, nous nous appuyerons notamment sur les notions de temps physiques, vécus et sociaux (Dubar, 2014), de chronotope (Bakhtine, 1978), d'équation temporelle personnelle (Grossin, 1985) et d'accordage temporel (Charrier et Lerner-Sei, 2011).

En termes de données, notre analyse repose d'une part sur les artefacts des télécollaborations — non seulement des produits finaux, objets de la télécollaboration, mais aussi de l'essentiel des échanges pour y parvenir (traces mails et traces sur les réseaux sociaux utilisés en support de la télécollaboration) — et d'autre part sur le recueil auprès de nos apprenants de leur perception de l'expérience de télécollaboration, au moyen de questionnaires et d'entretiens semi-directifs.

L'analyse des données montre la criticité des facteurs temporels dans quatre types de relations constitutives de la télécollaboration : la relation entre la télécollaboration et le cours « hôte », et les relations entre enseignants-coordonnateurs (Mangenot et Tanaka, 2008), entre apprenants, et entre l'enseignant et ses étudiants. Parmi les différents résultats, nous commenterons notamment la préférence des étudiants pour les télécollaborations asynchrones plutôt que synchrones, ou encore l'importance de la symétrie des rythmes (co-temporalité des contributions, des évaluations, ...) dans la qualité des échanges en ligne. Nous nous concentrerons également sur l'impact qualitatif des différences socio-culturelles en termes de temporalité, qui, par exemple, ont conduit les enseignants-coordonnateurs à ajuster leurs outils et leurs modes de communication, et les apprenants à des pratiques très différentes dans les échanges synchrones, beaucoup de Coréens privilégiant un usage mobile de leur smartphone, typiquement pendant leur temps de transport, contrairement aux Français.

Mots-clés : télécollaboration, temporalités, accordage temporel, chronotope, qualité

14h00-14h20

Nicolas Molle, Carmenne Kalyaniwala, Université de Lorraine - Centre de recherche sur les médiations (CREM)

« La réalité virtuelle et apprentissage des langues-cultures : la mise en œuvre difficile des potentialités promises »

La réalité virtuelle (désormais RV) s'impose peu à peu dans le monde de l'apprentissage dans différents domaines. Trois potentialités ont été identifiées dans les recherches sur la RV : interactivité (Fuchs 2017 ; Fuchs et Moreau, 2003), immersion (Miller et Bugnariu, 2016) et sentiment de présence (Bouvier, 2009, Slater, Utoh et Steed, 1995 ; Steuer 1992). Ainsi, la réalité virtuelle, permet potentiellement de faire naître un sentiment de présence chez l'utilisateur sous condition que la technologie prêtant à l'interactivité soit performante et que l'utilisateur soit suffisamment impliqué dans le jeu.

Ceci peut s'avérer utile dès lors que l'on évoque l'apprentissage-enseignement en langues étrangères (Roy 2017 ; Schmoll et Roy, 2014 ; Schleminger, Roy et al, 2013). En effet, à l'instar des mondes synthétiques (2D) comme Second Life, la RV pourrait également aider les apprenants à interagir comme « dans la vraie vie », (Wigham & Chanier, 2013). Pourtant, de telles expériences reliant la RV à l'apprentissage-enseignement des LVE restent peu nombreuses en France.

Afin de cibler les potentialités de la RV signalées par les diverses études citées précédemment, notre institution a fait l'acquisition du matériel nécessaire. Trois projets pédagogiques ont été progressivement conçus et élaborés pour tester la plus-value de la RV par rapport à d'autres technologies numériques. Malgré les efforts déployés, nous nous sommes rendu compte que les quatre projets ont tous connu des difficultés pour être menés à leur terme.

Dans cette communication, nous proposons ainsi de faire un retour d'expériences menées avec la RV depuis 2018. Avec le recul nécessaire sur la mise en œuvre des trois projets, nous mettrons en question non seulement les technologies de la RV mais aussi nos propres capacités de gestion. Nous présenterons ainsi les avantages et surtout les inconvénients de la RV avec l'apprentissage-enseignement des langues étrangères en soulignant les différents aspects humains qu'il

convient de considérer lorsque l'on souhaite entamer une telle aventure.

Mots clefs : réalité virtuelle, numérique, immersion, présence, TIC

14h20-14h40

Sonya Florey, Sylvie Jeanneret, Violeta Mitrovic, CERF - Université de Fribourg

« Lire des œuvres littéraires numériques en classe : quels apprentissages pour les élèves ? »

Dans une société occidentale où les injonctions à former « l'élève numérique de demain » ne cessent de se multiplier et où la valorisation des compétences dites techniques interroge la place des autres disciplines (Saemmer, 2010), l'enseignement de la littérature est invité à se positionner quant aux apprentissages spécifiques qu'il peut offrir.

Depuis 2018, dans le cadre d'une recherche collaborative menée en Suisse romande dans les degrés du post-obligatoire (voie baccalauréat et voie professionnelle), des chercheuses et des enseignant·e·s de français langue première ont documenté (1) les représentations des enseignant·e·s et des élèves sur la didactisation d'œuvres littéraires numériques [OLN] et sur les apprentissages inhérents à ces corpus, ainsi que (2) les objets d'enseignement propres aux œuvres littéraires numériques (Bouchardon et al., 2013) qui émergent des séquences construites par les enseignant·e·s. Plus précisément, trois types de données ont été collectés :

- des entretiens qui mettent en lumière les conceptions de ces enseignants sur les OLN et sur leurs prolongements didactiques ;
- des planifications de courtes séquences didactiques centrées sur des objets spécifiquement liés aux OLN ;
- des questionnaires soumis aux élèves, qui renseignent sur leurs représentations liées aux OLN et à leurs potentialités (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017).

Le colloque « Numérique et didactique des langues et culture » serait l'occasion de nous pencher sur les données relatives aux élèves : quelles représentations les élèves ont-ils des apprentissages

effectués ? Quel est l'intérêt suscité par des corpus d'OLN en classe de littérature ? Quels objets de savoir peut-on analyser dans les productions réalisées par les élèves au cours des séquences ? Les résultats de nos analyses devraient permettre d'ouvrir la réflexion quant à la compétence des élèves à lire, à comprendre, à interpréter des OLN, mais également à en produire.

Notre communication poursuit donc un double objectif : didactique, en nous centrant sur des corpus qui ne sont que rarement convoqués dans les degrés post-obligatoires en Suisse romande ; et politique, en considérant l'enseignement de la littérature numérique comme un partenaire de la réflexion et des choix de société actuels.

Mots-clés : œuvres littéraires numériques, enseignement post-obligatoire, apprentissages, élèves

14h40-15h00

Ahmmad Abohalm, Université de Lorraine, CREM et Institut de langues et littératures romanes, Université de Bohême du Sud (České Budějovice-République Tchèque)

« L'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle en langue étrangère : défi ou nécessité ? Le cas du FLE dans le contexte universitaire palestinien »

Mon travail de recherche en cours repose sur deux corpus de productions écrites des mêmes apprenants, et projette d'une part de les analyser du point de vue des phénomènes/opérations de cohésion et de cohérence, de la micro- à la macro-structure, de la phrase au texte (suivant les travaux d'Adam, Charolles, Combettes...), d'autre part de les comparer à deux niveaux d'élaboration : au premier niveau, il s'agit d'analyser et évaluer un corpus où les apprenants rédigent sur support papier sans intervention de locuteurs/scripteurs natifs, alors qu'au second niveau l'analyse porte sur la version numérique des productions précédentes après que celles-ci ont été relues en ligne par des natifs. Cette étude comparée vise à évaluer en quoi les natifs et leurs compétences textuelles "intuitives" ont une influence.

L'étude comparée porte donc sur deux types ou stades de productions écrites, manuscrite vs numérique, d'où l'on peut déterminer l'impact

des TIC sur l'acquisition/apprentissage de la compétence textuelle ; mais elle vise également et en priorité à déterminer les niveaux de conscience de cette compétence chez les apprenants tout comme chez les natifs qui participent à la tâche collaborative.

Pour ce faire, la méthodologie adoptée relève d'une recherche-action, et s'inspire au plan théorique des perspectives/approches « post-actionnelles » : « co-actionnelle » (Puren), « communic'actionnelle » (Bourguignon), « inter-actionnelle » (Ollivier), « text'actionnelle » (Achard-Bayle qui s'inspire lui-même de Ricœur). Dans le détail pratique, le dispositif consiste ainsi à mettre en contact étudiants palestiniens et natifs/francophones : les apprenants palestiniens rédigent des articles/notices sur des villes palestiniennes qui n'existent pas sur Wikipédia ; il s'agit par-là de mettre en œuvre une double collaboration, à deux niveaux d'attention/conscience textuelle : dans un premier temps les apprenants rédigent en binôme ; à l'issue de la rédaction, la première version des articles relue par les natifs, qui orientent les demandes de révisions/corrections linguistiques par la fonction « discussion » de Wikipédia, fera l'objet de la publication finale sur Wikipédia.

La partie comparative des deux corpus permettant de relever les erreurs les plus marquantes/fréquentes aux niveaux phrastique et textuel, nous conduira à voir chez les apprenants quel est le niveau textuel le plus problématique, intra- et/ou transphrastique ; elle nous permettra également de voir si ces erreurs sont plus fréquentes dans le corpus manuscrit que dans le corpus médiatisé, sous le double effet de l'écriture collaborative et de l'intervention des outils d'aide numérique.

Mots-clés : linguistique textuelle, perspective actionnelle, écriture collaborative en ligne, corpus numérique, (vs) corpus manuscrit

16h30-16h50

Paola Andrea Gamboa Diaz, Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC - EA 2288

« Construire un portfolio numérique pour développer des stratégies de lecture et d'écriture universitaire réflexive »

Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture universitaire, je

m'intéresse à l'intégration des approches pédagogiques réflexives (Schön, 1994 ; Rink, 2011), de ce fait, j'ai décidé de mettre en place une démarche d'élaboration de portfolio numérique dans un cours de français langue étrangère (FLE). Les étudiantes et étudiants suivant le cours, étaient inscrits en première année de Master, dans le domaine des langues, lettres, arts et médias ou sciences humaines et sociales. Les processus de lecture et d'écriture sont en lien avec les manières d'agir et de penser spécifiques au cadre académique, aux disciplines ou au contexte professionnel, pour développer des connaissances cognitives et procédurales qui y sont associés, les étudiantes et étudiants doivent non seulement faire face à des difficultés d'ordre culturel (Chiss, 2018 ; Beacco et al., 2005), mais également d'ordre scientifique et linguistique (Cavalla, 2007). Face à ce constat, la question initiale à laquelle j'ai tenté de répondre est comment développer des stratégies de remédiation aux difficultés de lecture et d'écriture universitaire à l'aide du portfolio numérique en tant que démarche réflexive applicable aux parcours académique et professionnel ?

L'objectif de cette démarche était d'ouvrir des espaces pour que les étudiants puissent réfléchir de façon critique sur leurs expériences d'apprentissage individuelles et collectives qui mettent l'accent sur la contextualisation et la subjectivité de l'apprenant en tant qu'acteur. Les narrations issues des activités effectuées en cours ont été progressivement consignées dans le portfolio de chacune / chacun. Les écrits réflexifs ont été explorés à l'aide d'une analyse de discursivité (von Münchow, 2015), afin de vérifier la compréhension des tâches de lecture et d'écriture, l'adoption de processus d'auto-évaluation, de collaboration et d'autonomie, ainsi que le développement de compétences transversales (numériques et d'écriture multimodale). Cependant, les approches réflexives et numériques peuvent mettre en avant des problématiques importantes en période de normalité académique ou exacerbées en période de crise sociale ou sanitaire. Cette communication exposera les avantages et les contraintes auxquels peuvent être confrontés les enseignants et les apprenants en adoptant lesdites approches.

Mots-clés : didactique des langues, numérique, lecture et écriture universitaire, réflexivité, difficultés spécifiques des apprenants

16h50-17h10

Christelle Mignot, Association Solidarité Laïque et Université Paul Valéry Montpellier 3, laboratoire Dipralang

« J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues »

Présentation synthétique du projet audiovisuel « J'apprends si je comprends »

Depuis le rapport de 1953 de l'Unesco sur « l'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement », les pays africains tentent de trouver des stratégies efficaces pour promouvoir les langues africaines et pour les utiliser comme support d'enseignement.

Une de ces stratégies consiste en la mise en place d'une didactique intégrée « langues africaines – français langue seconde ».

Les avantages d'une telle didactique ne sont plus à prouver. En effet, les bénéfices de l'introduction des premiers apprentissages en langue maternelle sont évidents, aussi bien sur le plan de la construction des savoirs et savoir-faire de l'élève que sur le plan identitaire.

Pourtant, comme énoncé dans le rapport « stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel » (2007) : « Près de deux siècles après Jean Dard, les pays africains cherchent toujours une stratégie efficace qui permettrait de passer d'un système hérité de la colonisation à un système intégrant les valeurs et les langues africaines. »

Pour comprendre ces « blocages », nous avons mené soixante-huit entretiens semi-directifs auprès d'acteurs éducatifs au Burkina Faso, en RDC, au Mali, en Haïti et au Sénégal. Les échanges visaient non seulement à dresser un état des lieux des réformes et projets bi-plurilingues dans ces cinq pays, mais aussi à comprendre pourquoi aucun d'entre eux n'avait déployé les projets bi-plurilingues à échelle nationale.

Parmi les nombreux blocages identifiés, deux ont particulièrement retenu notre attention :

- Le manque d'informations destinées aux communautés

éducatives¹ concernant les avantages de la prise à compte des langues premières des enfants dès le début de la scolarisation.

- Le manque ou l'absence de formations et d'outils méthodologiques « bi-plurilingues » destinés aux enseignants.

Aussi, en vue de lever ces blocages, nous avons conçu et nous sommes en train de mettre en œuvre un projet audiovisuel et numérique intitulé « J'apprends si je comprends ».

Ce projet s'articule autour de quatre principales activités :

- Réaliser un film documentaire transnational (Burkina-Faso, RDC, Haïti, Mali et Sénégal), accessible à tous, qui illustre pourquoi il est fondamental de donner aux enfants le droit d'apprendre dans une langue qu'ils comprennent.
- Filmer des extraits de classes où les enseignants mettent concrètement en œuvre des activités de transfert de la « langue première » vers le français, afin de créer un corpus audiovisuel de techniques de classe bi-plurilingues efficaces.
- Concevoir et diffuser largement (via les médias sociaux) une exploitation didactique de ces extraits afin de mettre à la disposition des enseignants des illustrations concrètes de la gestion des langues premières des apprenants dans les salles de classe.
- Adapter ce « kit audiovisuel » dans un maximum de langues, et notamment dans les langues « minorisées » et absentes du Web, en vue de valoriser ces dernières.

Mots clefs : didactique bi-plurilingue, transferts, médias sociaux, langues premières, FLS

17h10-17h30

Nooshin Boostani, CEL- Université Jean Moulin Lyon 3

« L'enseignement-apprentissage du lexique médiatisé par le smartphone en classe de langue (le cas de la plateforme Wooclap) »

La communication proposée porte sur un projet de thèse en cours qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) et qui s'intéresse plus particulièrement à

l'enseignement-apprentissage du lexique médiatisé par les smartphones à l'intérieur d'une classe de langue. La mise en place de ce projet se fonde sur plusieurs points théoriques liés à la fois au processus d'apprentissage du lexique, aux différentes méthodes de l'enseignement et à l'intégration du numérique dans chacun de ces processus. Les problématiques soulevées concernent ainsi la façon dont nous pouvons intégrer le smartphone dans les séquences pédagogiques en classe et les outils (applications, sites, web social, etc.) que nous pouvons utiliser pour concevoir des tâches pédagogiques tout en considérant les avancées théoriques et méthodologiques du domaine en question.

En considérant au premier abord l'apprentissage du point de vue neurolinguistique, les outils que nous avons choisis tiennent compte des 4 piliers d'apprentissage décrits par Stanislas Dehaene (2018 : 205) : l'attention, l'engagement, le retour sur l'erreur et la consolidation. Il s'agit par conséquent des outils qui pourraient permettre (1) d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'Unité Lexicale et son entourage, (2) de l'engager activement dans la génération des hypothèses sur le ou les sens de l'UL, (3) de l'encourager à mettre à l'épreuve son apprentissage au risque de se tromper et (4) de tester, voire re-tester ce qu'il a appris en l'utilisant et en le réutilisant dans des situations de communication ; ce qui lui permettra finalement de le consolider. Les 4 types de mémoire humaine (*ibid.*), les méthodes onomasiologique et sémasiologique de l'enseignement (Cavalla, 2009), les principes de l'enseignement avec, dans et au numérique (Soubrié, 2008) ainsi que les principes de l'apprentissage incident et explicite du lexique (Schmitt, 2000) font aussi partie du cadre théorique qui est intervenu dans ces choix.

Cette communication s'intéresse en particulier à l'un de ces outils, appelé *wooclap*, qui cherche à transformer les smartphones en un outil d'apprentissage interactif et dont la vocation est de faire évoluer la manière d'enseigner en rendant les étudiants acteurs de leur apprentissage. Plus précisément, cette plateforme permet de dynamiser les cours à l'aide de différents outils de présentation, de mesurer la compréhension des étudiants grâce aux quiz et aux tests, de stimuler leur participation à l'aide des jeux, de susciter la motivation et d'améliorer l'apprentissage et la collaboration à travers des murs de messages ou des exercices interactifs. Cet outil pourrait être utilisé dans presque toutes les étapes d'apprentissage du lexique

citées ci-dessus et son intégration dans le scénario pédagogique pourrait permettre de répondre à des questionnements qui articulent le numérique, les nouvelles pratiques pédagogiques, l'acquisition de nouvelles compétences et la motivation voire l'auto-évaluation. Afin de répondre empiriquement à ces questionnements, nous intégrons la plateforme *Wooclap* dans les séquences pédagogiques d'un atelier de lexique mis en place à l'Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF) de l'Université Catholique de Lyon. Cet atelier sera destiné à un public international et visera à favoriser un apprentissage participatif et ludique du vocabulaire et à développer des compétences à la fois lexicales, numériques et communicatives. L'objectif est de voir comment cet outil pourrait contribuer au processus d'acquisition lexicale et au développement des stratégies permettant aux apprenants d'apprendre à apprendre le vocabulaire et d'apprendre à l'utiliser à bon escient lors des activités langagières (CECRL, 2018). Le corpus de cette étude se fondera sur les données récoltées tout au long et à l'issue de l'atelier et il sera constitué des réponses à des enquêtes destinées aux apprenants et aux enseignants (questionnaires, entretiens non-directifs), des fiches pédagogiques conçues, des traces recueillies en classe ou sur les espaces numériques de travail et des productions des apprenants.