

“

# Colloque Acedle 2015

”

15-17 janv. 2015  
France

  
Sciencesconf.org

## Table des matières

### Jeudi 15 janvier 2015 - 15:30 - 17:30

#### AR41 : Atelier

Interactions fictives et émotions : comment s'appropriier la gestualité étrangère, C. Del olmo.....	1
La phonétique par les gestes: analyse d'une ressource numérique dans une perspective de didactique multimodale, C. Alazard-guiu.....	2
Communication multimodale dans l'interaction exolingue en visioconférence, B. Holt.....	3
Influences des interactions para-verbales et non-verbales dans l'appropriation langagière du FLE par des apprenants coréens, S. Kang.....	4

#### Salle des colloques : Atelier

Lecture de textes narratifs et argumentatifs sur écran d'ordinateur, ebook et support papier : enseignement des stratégies liées aux genres de textes., S. Dei .....	5
Lecture partagée en classe de langue: interaction autour de et avec un texte littéraire, C. Bemporad.....	6
Les interactions verbales lors d'une résolution de problème orthographique : un outil indispensable au développement métalinguistique, C. Fleuret [et al.] .....	7
Comprendre la compréhension écrite : Filmer les interactions des élèves face à leur premier roman de jeunesse en langue étrangère, B. Schaedlich.....	8

#### AR44 : Atelier

Interagir avec les pairs dans une formation hybride en langues, E. Nissen .....	9
Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation des futurs enseignants, sur le plan émotionnel, par un dispositif hybride interactif, L. Xue [et al.] .....	10
La classe inversée en langues - Analyse comparative d'une situation de communication orale en cours d'allemand, avec et sans ?flip?, A. Verch.....	12
L'enseignement du FLE: hybrider afin de motiver, Z. Bouchkioua.....	13

#### AR47 : Atelier

L'interaction langagière : un format consensuel mais composite., C. Carlo.....	14
Rôle des propositions subordonnées relatives finales dans les interactions orales, M. Da costa [et al.] .....	15
L'apprenant chinois ou la résistance à l'apprentissage via l'interaction, M. Boucher.....	17
De la nécessité de diversifier et d'enseigner les stratégies communicatives d'enseignement et les stratégies communicatives d'apprentissage en classe de FLE en contexte algérien, O. Ait amar meziane.....	18

#### AR43 : Atelier

Former à l'intégration des technologies en classe de langue : vers un modèle multidimensionnel, S. Whyte..	19
La formation sur le terrain du métier : l'appropriation du cadre de l'autoconfrontation pour la formation, F. Fazion [et al.] .....	20
Etude exploratoire sur l'utilisation d'une base de données de corpus oraux d'interactions naturelles pour l'enseignement et l'apprentissage des pratiques sociales et langagières du français, E. Jouin [et al.] .....	21
Les défis de l'enseignement d'une langue étrangère dans le contexte plurilingue africain: quelles approches	

pédagogiques pour le prof du FLE face au multilinguisme scolaire au Ghana ?, K. Agbefle..... 22

### **Vendredi 16 janvier 2015 - 10:30 - 12:00**

#### **AR41 : Atelier**

Et si Facebook, nous permettait d'apprendre ?, A. Alokla [et al.] .....23

Les interactions pédagogiques sur deux outils de communication : quelles appropriations langagières ? quelles possibilités pour la didactique de l'anglais, C. K.-thapliyal..... 24

Interactions verbales à l'extérieur de la classe : paroles et représentations d'étudiants., T. Tran-minh.....25

#### **AR44 : Atelier**

Mondes synthétiques et pratiques discursives dans les modalités audio et clavardage, C. Wigham [et al.] .... 26

Dispositif audio-synchrone multimodal : quelle plus-value pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral et la production orale en milieu secondaire français ?, C. Guihard..... 27

L'utilisation de corpus d'interactions par écran pour la réflexion métalinguistique et métaculturelle, C. Develotte [et al.] ..... 29

#### **AR43 : Atelier**

Les espaces hors classe d'interaction en Français Langue Professionnelle, G. Demont.....30

Interactions professionnelles en classe d'espagnol langue étrangère en contexte de formation d'ingénieurs, M. Di tillio lacruz..... 31

L'interaction entre formateurs et futurs enseignants comme lieu/espace de professionnalisation,, M. Causa.. 32

#### **AR47 : Atelier**

Cultures d'apprentissage et interaction: la perspective de l'apprenant, H. Martinez.....33

Entre pratiques et représentations : la négociation d'une image de soi, P. Riviaccio.....34

Interagir avec la "machine" : des représentations des apprenants au développement de compétences langagières en anglais langue étrangère à l'ère du numérique., C. Brudermann.....35

#### **Salle des colloques : Atelier**

La co-création à travers l'improvisation théâtrale pour un public multiculturel de futurs ingénieurs, C. Preller.. 36

Le jeu vecteur d'interactions en apprentissage des langue, R. Hallal [et al.] ..... 37

Le jeu de rôle dans l'évaluation de l'oral en français langue étrangère : enjeux et défis, Y. Xu ..... 38

### **Vendredi 16 janvier 2015 - 13:30 - 15:00**

#### **AR41 : Atelier**

L'interaction plurilingue en classe : un outil didactique pour l'enseignement précoce du FLS ?, S. Djordjevic.39

Pour une littéracie scientifique plurilingue, N. Boudechiche ..... 40

Échanger, partager et apprendre en alternant les langues ? Lecture des processus interactionnels et des stratégies discursives à l'oeuvre lors d'échanges de lycéens plurilingues en classe dans la collectivité-ultra-marine de Saint-Martin, O. Candau.....41

## Salle des colloques : Atelier

- L'intérêt des corpus d'interactions orales pour former les enseignants de langue étrangère, E. Oursel.....42  
English language teacher discourses: what a corpus can and can't tell us, F. Farr.....43  
Enseigner les mathématiques en Français langue seconde en contexte plurilingue. Les corpus vidéo d'interactions de classe comme outils réflexifs pour la formation, C. Sabatier avec moore danièle & sinclair nathalie .....44

## AR44 : Atelier

- La notion de «besoin» en Français sur Objectif Universitaire : confrontation des représentations, C. Parpette [et al.] ..... 45  
L'attention portée aux espaces interactionnels en ligne par les acteurs d'un dispositif pour l'Enseignement/Apprentissage du FLE dans un contexte universitaire., J. Grassin..... 46  
Rituels langagiers des interactions enseignants / apprenants lors de Travaux Dirigés en Ecole d'Ingénieur : quelles difficultés pour les étudiants non francophones ?, C. Carras .....47

## AR47 : Atelier

- Le rôle de l'interaction dans un programme universitaire d'enseignement de langues à distance (FOAD), M. Deneire..... 48  
Les interactions sur les forums de Cultura : comment la «super-diversité» affleure-t-elle ?, M. Marquilló Iarruy .....49  
Pratiques réflexives bilingues dans les interactions dialogiques écrites entre des apprenants de chinois et de français dans le cadre d'un projet de webcollaboration, Y. Rao .....50

## AR43 : Atelier

- Les effets attendus du scénario télécollaboratif plurilingue sur les interactions en ligne chez des concepteurs en formation, C. Degache ..... 51  
Apprentissage collaboratif entre locuteurs romanophones : du salon commercial au cours de FLE., V. Piccoli [et al.] ..... 53  
Effet des échanges verbaux sur la production de texte explicatif en L2 en contexte plurilingue, F. Sakrane [et al.] ..... 54

## AR51 : Atelier

- «Les interactions en LSF comme mode d'appropriation du français écrit chez les enfants sourds signeurs.», S. Burgat .....55  
Enseignants de maternelle et enfants allophones : pratiques et usages des langues au quotidien., S. Behra [et al.] .....56  
Interagir à distance pour nouer un rapport vivant à la culture, A. Choffat durr .....57

## **Vendredi 16 janvier 2015 - 15:30 - 17:00**

### AR41 : Atelier

- Travail de figuration dans des échanges médiatisés en L2, C. Sarré..... 58

Présentation d'une étude de cas : l'interaction orale en présentiel et à distance en classe de FLE, G. Delgar...	59
Configurations et apprentissages langagiers dans un tandem par visioconférence, M. Cappellini.....	60

#### Salle des colloques : Atelier

L'impact des interactions verbales plurilingues sur l'apprentissage d'une langue étrangère, N. Saci.....	61
Effet miroir - auto-analyse de la cognition enseignante en région frontalière, J. Putsche.....	62
L'intercompréhension dans les interactions plurilingues, J. Arias botero.....	63

#### AR44 : Atelier

Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue : interrogations autour d'un dispositif exploratoire, C. Muller [et al.] .....	64
Trilogie vidéoscopique et posture réflexive en abîme. Contribution à la formation des enseignants de FLS/FL1, B. Azaoui.....	65
Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle en classe de FLE. Cas des élèves polonophones dans le secondaire (16-17 ans), J. Sujecka-zajac.....	66

#### AR47 : Atelier

Traces de rétroactions multimodales dans l'enseignement-apprentissage d'une langue en ligne., J. Vidal.....	67
Etude diachronique des feedbacks correctifs au sein d'une formation à distance, S. Delena-le roux.....	69
Aspects de la correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie dans l'interaction orale entre binômes bi-nationaux, C. Tardieu [et al.] .....	70

#### AR43 : Atelier

Quelques remarques sur le contrôle des systèmes plurilingues basées sur l'alternance codique entre L2 et L3, T. Wlosowicz.....	71
Création lexicale en interaction dans un contexte de revitalisation linguistique : analyse d'une situation d'immersion en mapudungun au Chili, A. Vergara [et al.] .....	72
L'alternance codique dans les interactions maîtres-élèves au Liban:, W. Smaili [et al.] .....	73

### **Samedi 17 janvier 2015 - 10:30 - 12:00**

#### AR41 : Atelier

Peut-on former les élèves à l'interaction orale ? Analyse multimodale d'une expérimentation, P. Manoïlov....	74
Le Tableau Numérique Interactif dans la classe de FLE : fonctions pour les apprentissages langagiers et reconfigurations pédagogiques., E. Merlet.....	75

#### AR43 : Atelier

L'interculturel dans les interactions entre langues romanes dans un contexte d'enseignement /apprentissage multilingue : importance des TIC's dans les processus d'intercompréhension, M. Eurrutia caverro.....	76
Interaction plurilingue en langues romanes et développement de la compétence plurilingue, M. Araújo e sá [et al.] .....	77
Enseigner/apprendre l'étymologie en collège : observation d'interactions en salle de classe, F. Carton [et al.] ...	

## AR44 : Atelier

Qu'apprend-on lors des interactions entre pairs dans les dispositifs tandem ?, M. Ciekanski [et al.] .....	79
L'interaction et la pédagogie de projet : quels dispositifs pour l'évaluation et la certification ?, M. Maurer [et al.] .....	80
Interaction diactique et plurilinguisme en classe de français : cas d'élèves algériens en début d'apprentissage., N. Maarfia.....	81

## AR47 : Atelier

Une évaluation pédagogique du potentiel des MOOCs réutilisés/reconçus dans l'apprentissage des langues, L. Murray.....	82
Super-diversité et TICE : Réflexions didactiques fondées sur trois extraits d'interactions pédagogiques par visioconférence poste à poste, C. Develotte [et al.] .....	83
Restez Sourd à l'apprentissage des langues ! ? interactions signées et écrites dans un (m)OOC multilingue, S. Pape [et al.] .....	84

## Salle des colloques : Atelier

Pratiques transformationnelles et pratiques d'étayage en classe de FLE, F. Mazi.....	86
La reformulation comme stratégie linguistique dans les interactions en classe d'ELE au Gabon., E. Schummer ntsaga.....	87

# Interactions fictives et émotions : comment s'appropriier la gestualité étrangère

Del Olmo Claire <sup>1</sup>

1 : Jeune docteur

*Laboratoire OctgoneLordat*

URI Octogone - EA4156 Pavillon de la Recherche Université de Toulouse II - Le Mirail 5, allée Antonio Machado 31058

TOULOUSE CEDEX 9 FRANCE

<http://octogone.univ-tlse2.fr/>

## Résumé :

Depuis plus d'un demi-siècle, les enseignants de Langue Etrangère (LE) invitent leurs apprenants à réaliser des interactions fictives dans la langue cible pour qu'ils développent leurs compétences linguistiques, discursives et socioculturelles. Les apprenants doivent souvent jouer, simuler ou improviser des interactions en LE. Les interactions fictives constituent une partie non négligeable des interactions de l'espace classe.

Aujourd'hui, de nombreux enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) recourent au théâtre pour que leurs apprenants améliorent leur prononciation. Leur approche s'inscrit dans les postulats de Llorca (2001). D'après l'auteur : apprendre une LE, ce n'est pas seulement apprendre à réaliser des énoncés linguistiques corrects mais c'est aussi apprendre à les prononcer. Pour cela, il convient, selon elle, d'entrer dans la corporalité de la langue cible et les interactions fictives permettent cette entrée.

La psychologie cognitive indique, par ailleurs, comment les interactions fictives des documents filmiques sont mémorisées. Lorsque des situations induisent des émotions intenses, leurs informations non verbales sont mieux retenues (Christianson & Loftus, 1991 ; Droulers & Roulet, 2003 ).

C'est en considérant ces données sur les interactions fictives produites et perçues que nous nous posons la question suivante. Des apprenants de FLE théâtralisant un extrait de film de la langue-culture cible leur procurant des émotions importantes, mémorisent-ils mieux la gestualité des personnages que lorsqu'ils théâtralisent un extrait qui leur procure moins d'émotions ?

Pour répondre à cette question, nous invitons 51 sujets chinois de niveau B2 en français à théâtraliser un extrait filmique. Les sujets de notre groupe expérimental jouent l'interaction d'un extrait qui leur procure des émotions intenses. Ceux du groupe contrôle jouent l'interaction d'un extrait qui leur procure beaucoup moins d'émotions. Une semaine plus tard, les sujets réalisent des tests de rappel des interactions jouées.

Les résultats obtenus indiquent que l'inscription dans l'interaction fictive émotionnelle favorise la sensibilisation à la gestualité étrangère.

Dans notre communication, nous présenterons notre cadre théorique sur l'appropriation de la gestualité cible via les interactions fictives. Nous montrerons aussi comment des interactions fictives émotionnelles perçues sont mémorisées. Nous exposerons ensuite notre expérience sur la mémorisation de l'interaction d'un extrait filmique jouée par des apprenants de FLE lorsqu'elle leur procure des émotions. Nous soulignerons enfin les implications didactiques de nos résultats.

## Bibliographie :

Christianson, S.-A., & Loftus, E. F. (1991). Remembering emotional events : The fate of detailed information. *Cognition & Emotion*, 5 (2), 81?108.

Droulers, O., & Roulet, B. (2003). Impact des programmes télévisés humoristiques ou violents sur la mémorisation publicitaire. In *Proceedings of the 3rd international congress marketing trends*. Retrieved from : [http://www.escpeap.net/conferences/marketing/2003\\_cp.html](http://www.escpeap.net/conferences/marketing/2003_cp.html)

Llorca, R. (2001). Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. In G.-D. De Salins (Ed.), *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui* (pp. 141?150). Saint Etienne, France: Publications de l'Université de Saint Etienne.

# La phonétique par les gestes: analyse d'une ressource numérique dans une perspective de didactique multimodale

Alazard-Guiu Charlotte <sup>1</sup>

1 : U.R.I Octogone-Lordat, EA 4156  
*Université Toulouse le Mirail - Toulouse II*

Alors que la compétence orale est maintenant reconnue comme très importante dans l'enseignement des langues, la question de la prononciation est, paradoxalement, souvent considérée comme un perfectionnement optionnel mais rarement comme une priorité. Une des premières causes de cette situation est le manque de formation en phonétique des enseignants qui génère de l'insécurité dans leur agir professionnel. Conscients de ce besoin, nous avons créé une ressource pédagogique numérique sur « la correction phonétique et prosodique en FLE à l'usage des étudiants, des professeurs et des formateurs », disponible en ligne en autodidactie depuis l'automne 2013 (Billières et al, 2013).

Cette ressource constitue un cours audio-visuel destiné à former de (futurs) professeurs de français langue étrangère (et plus généralement de langue vivante) à la pratique de la correction phonétique in vivo en classe de langue. Créée à partir d'enregistrements vidéos de situation de classes réelles, elle offre non seulement une réflexion théorique sur quelques méthodes de correction phonétique, en particulier la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique, mais aussi une approche pratique avec des extraits vidéos classés, soit par son problématique, soit par type de correction, ainsi que des séances intégralement filmées et des documents de travail mis à la disposition de l'enseignant. La méthode d'intégration phonétique présentée dans cette ressource met en avant la relation corps/phonation. Le recours aux gestes (modelage de la courbe intonative par le geste de la main) faciliterait la production d'un rythme, d'une intonation ou d'un son, en particulier dans des contextes où ils sont difficiles à réaliser.

Dans l'étude que nous entreprenons ici, nous avons choisi d'analyser quelques séquences vidéo extraites de la ressource afin d'élargir notre réflexion sur l'apport du geste dans la reproduction et la mémorisation de la prosodie de la langue cible. Nos premières observations nous amènent à penser que le recours au geste joue un rôle déterminant dans l'acquisition des aspects phoniques, et que cet effet est encore plus prégnant si l'apprenant reproduit lui-même le geste de l'enseignant. Ces premières observations seront discutées en lien avec les travaux sur les gestes de l'enseignant (Cadet & Tellier, 2007 ; Tellier, 2008) dans le but de resituer/ questionner les apports de l'enseignement de la phonétique dans une perspective de didactique multimodale.

Billières, M., Alazard, C., Astesano, C. & Nocaudie, O. (2013). Phonétique corrective pratique et théorique en Français Langue Étrangère. La méthode Verbo-Tonale, projet financé par l'Université Ouverte des Humanités. Disponible en ligne : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>

Cadet, L., & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE: Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. Les cahiers de Théodile, 7, 67-80.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. Le français dans le monde: recherche et application, (44), 40-50.



# Communication multimodale dans l'interaction exolingue en visioconférence

Holt Benjamin <sup>1</sup>

1 : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR)  
École Normale Supérieure [ENS] - Lyon I NRP École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines Université Lumière - Lyon  
IICNRS : UMR5191 École Normale Supérieure (ENS) - Lyon  
5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX  
<http://icar.univ-lyon2.fr/>

Le geste pédagogique est un outil de grande valeur pour enseignants de langues en cela qu'il facilite la compréhension en langue étrangère (Tellier, 2008a). Dans l'interaction exolingue en face à face, de futurs enseignants de français langue étrangère modifient leur production gestuelle afin de faciliter la compréhension par leurs partenaires non-natifs (Tellier et Stam, 2012). Lors d'une tâche d'explication lexicale, l'espace gestuel s'agrandit et les gestes deviennent plus iconiques (illustratifs), plus amples et durent plus longtemps que les gestes produits par les mêmes personnes lorsqu'ils s'adressent aux natifs (Tellier et Stam, 2012).

Que se passe-t-il au niveau de la production gestuelle lors de la communication exolingue via un média tel qu'un dispositif de visioconférence ? Avec l'essor des technologies, cette question est d'autant plus digne d'intérêt que les technologies « modifient profondément les interactions pédagogiques ainsi que les types de médiations que les enseignants mettent en place pour favoriser l'apprentissage » (Guichon, 2013; 3). L'enseignant en ligne a-t-il toujours recours aux gestes pédagogiques comme en face-à-face, ou bien a-t-il recours à d'autres stratégies multimodales ? L'analyse de quatre interactions didactiques en ligne montre que les gestes pédagogiques ne constituent pas la stratégie la plus utilisée par les enseignants-tuteurs lors des séquences d'incompréhension. Ils font davantage appel à d'autres stratégies verbales orales telles que les répétitions et les reformulations ainsi qu'à l'utilisation du clavardage, notamment pour désambiguïser certains termes. En revanche, l'analyse du regard des enseignants-tuteurs au cours de l'interaction (quand ils vérifient leur cadrage sur le retour vidéo) révèle qu'ils conscientisent la production de certains gestes et qu'ils s'assurent que ceux-ci sont visibles à l'écran pour leur partenaire.

## Bibliographie

- Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques. *Education & Didactique* 7, 1, 101-116.
- Tellier, M. (2008a). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde*, 44, 40-50.
- Tellier, M. & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action, in Rivière, V. (2012) *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 357-374.

# Influences des interactions para-verbales et non-verbales dans l'appropriation langagière du FLE par des apprenants coréens

Kang Shin-Tae <sup>1</sup>

1 : ICAR (Interactions Corpus Apprentissages Représentations)

Université Lumière - Lyon II

<http://icar.univ-lyon2.fr>

Chaque contexte d'apprentissage d'une langue étrangère est spécifique et dépend de facteurs tangibles comme les attentes des apprenants mais aussi de facteurs culturels plus difficiles à cerner. Parmi ces derniers, les rapports institutionnels maître-élève sont susceptibles d'influer fortement sur la participation en cours. Nous posons que les interactions para-verbales et non-verbales sont révélatrices d'habitudes d'apprentissage qu'il convient de prendre en compte pour qui veut valoriser un enseignement axé sur les interactions verbales.

Nous avons observé les interactions pédagogiques entre les enseignants français et les apprenants coréens en classe de FLE dans l'enseignement supérieur en Corée. Il apparaît que les étudiants coréens ont du mal à s'approprier le langage du FLE et nombreux sont ceux qui décrochent. L'une des raisons de cette difficulté d'apprentissage peut-elle être due à une lacune dans les échanges langagiers et culturels avec les enseignants français natifs ? Y a-t-il un déficit d'interactions communicatives en classe en Corée ?

Afin d'examiner les spécificités de comportements d'apprentissage chez les apprenants coréens, nous avons procédé à l'enregistrement vidéo de onze cours de FLE délivrés par cinq enseignants français, complétés par des questionnaires soumis aux enseignants et apprenants à l'issue des enregistrements. L'observation participante du chercheur durant les enregistrements ainsi que la sélection et la transcription d'extraits viennent étayer cette recherche menée du point de vue de l'analyse conversationnelle.

Le public asiatique est « considéré comme silencieux et passif, l'apprenant asiatique peut se montrer rétif devant certaines activités orales jugées puériles ou inutiles » (Robert, 2009 : 130). Cette constatation nous engage à être particulièrement attentifs aux indices didactiques apparaissant dans un contexte d'enseignement/apprentissage du français en Corée. Parmi eux, l'indice para-verbal du silence que Lee-Le Neindre (2002) explicite ainsi dans son article sur les spécificités des apprenants coréens : « le silence qui remplace le verbal 'je ne sais pas' et le silence 'd'indifférence' ». Quant aux indices non-verbaux, ils sont notamment représentés par des gestes définis comme régulateurs par Cosnier (1997).

Dans l'enquête que nous avons menée, les enseignants estiment que la participation des apprenants coréens est faible en général, particulièrement lorsqu'il s'agit de répondre à une question ou de prendre volontairement la parole devant la classe entière. Et c'est ce que semblent corroborer les apprenants coréens puisque dans l'enquête qui leurs a été soumise ils sont peu à avoir l'intention de poser des questions en cours. Parmi nos résultats de recherche, nous nous focaliserons ici sur deux indices récurrents révélant les modes de communications des apprenants coréens en présentiel : tout d'abord, sur leurs nombreux silences dont nous présenterons une typologie : silence d'ignorance, silence d'indifférence, silence de réflexion et silence d'émotion ; ce dernier silence pourrait-il résulter de peurs et notamment celle de perdre la face ? Que nous disent ces silences de leurs habitudes ? Puis nous présenterons un geste régulateur que nous avons identifié et nommé geste de participation. La prédominance de ces indices nous montre combien il est important de s'intéresser aux canaux para-verbaux et non-verbaux lorsque l'on traite d'appropriation langagière.

Bibliographie :

- ROBERT Jean-Michel, 2009, Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées.
- COSNIER Jacques, en collab. avec Jocelyne Vaysse, 1997, Sémiotique des gestes communicatifs. In Nouveaux actes sémiotiques, 52, 7-28.
- LEE-LE NEINDRE Bourianne, Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères, Ela. Études de linguistique appliquée, 2002/2 no 126, p. 157-167.

# Lecture de textes narratifs et argumentatifs sur écran d'ordinateur, ebook et support papier : enseignement des stratégies liées aux genres de textes.

Dei Stefania <sup>1</sup>

1 : Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours [Besançon] (ELLIADD)  
Université de Franche-Comté Université de Florence Italie  
30 rue Mégevand, 25030 Besançon cedex  
<http://elliadd.univ-fcomte.fr/>

Les domaines de recherche

Les modifications apportées par les TICE sur les processus de lecture/compréhension de genres textuels différents et la reconstruction du sens.

La problématique

Il est maintenant reconnu que les traitements cognitifs sont susceptibles de variation d'un individu à l'autre. Ce sont ces variations qui ont toujours suscité notre intérêt. Nous avons donc voulu nous intéresser à l'apprenant de FLE en tant que lecteur de nouvelles, comme genre littéraire, et lecteur d'articles de presse argumentés tout en tenant compte des nuances et de la subtilité dans la distinction des genres.

Malgré l'évolution rapide des modalités de communication (blogs, chats etc...) les activités de lecture/écriture sur écran continuent à représenter l'essentiel des utilisations de l'ordinateur. Dans le cadre de cette étude, notre propos se limitera cependant à la lecture. L'utilisation d'Internet amène toujours de nouvelles interrogations car il est devenu un instrument incontournable pour ce qui concerne notre quotidien. De plus, le e-book a fait son apparition « réelle » sur le marché en France en octobre 2008. Nous nous posons alors la question suivante : à quel point l'écran peut-il influencer notre façon d'appréhender un texte littéraire, comme la nouvelle, ou un texte d'actualité argumentatif?

L'hypothèse

Nous émettons l'hypothèse que l'ordinateur, avec l'écran qui devient un instrument de lecture, étend ou modifie l'éventail des stratégies de reconstruction du sens s'il s'agit de textes narratifs ou argumentatifs.

La méthodologie

Pour voir si notre hypothèse de départ était valable, nous avons proposé à nos étudiants des textes d'actualité argumentatifs tirés de la presse et des nouvelles de Maupassant, Tournier, Colette, Pierre Loti, Marguerite Yourcenar.

Pour le recueil des données nous avons eu recours à une méthodologie « en temps réel », variée : les questionnaires préalables sur leur lecture sur support papier et en ligne, des questionnaires à remplir pendant la lecture sur écran et sur papier, l'entretien tout de suite après la lecture sur écran, sur papier et sur e-book, saisie d'écran pendant l'activité de lecture. C'est un travail difficile à effectuer car il n'est déjà pas aisé de travailler sur la reconstruction du sens qui est directement lié à la question du temps. En effet le sens du texte varie au fur et à mesure que nous l'analysons, que nous revenons sur la question récurrente du : « qu'est-ce que cela veut dire ? ». Nous avons donc essayé de croiser les données de « l'avant », du « pendant » et de « l'après » l'activité de lecture, mais il est toujours difficile de savoir exactement ce que font les étudiants et l'exactitude de leurs propos. On ne peut que recueillir leur discours et ce qu'ils disent ne correspond pas forcément à ce qu'ils font. Lors de l'entretien semi-directif ils ont fait appel à la mémoire et l'on sait bien que nous sommes dans une zone très délicate quand nous appréhendons ce domaine. La mémoire est-elle vraiment fiable ? Pour la méthode de recueil des données l'originalité mais aussi les difficultés que présente votre méthode de recueil et d'analyse des données "en temps réel"

Les résultats

Notre étude a fait apparaître non seulement les stratégies utilisées par rapport aux supports et aux types de discours mais également les singularités de chacun : la dimension du « Je » dont on ne peut faire abstraction dans une activité de reconstruction du sens dans l'acte de lire.

Les pratiques pédagogiques

Enseigner le développement de stratégies liées aux types de discours qui pourraient aller vers une autonomie du lecteur lors d'un apprentissage en FOAD (Formation Ouverte et À Distance).

# Lecture partagée en classe de langue: interaction autour de et avec un texte littéraire

Bemporad Chiara <sup>1</sup>

1 : Université de Lausanne (UNIL)  
<http://www.unil.ch/fle/home.html>

La présente contribution s'insère dans l'axe du colloque relatif à « l'appropriation langagière dans les interactions, indirecte et/ou directe, et contextes d'enseignement/apprentissage » (axe 2) et s'intéresse aux interactions effectuées dans une classe de français langue étrangère en milieu universitaire autour d'un texte littéraire. Les données concerneront une discussion, entre enseignant et étudiants et étudiants entre eux, relative à la négociation de la signification d'un texte littéraire, qui fait l'objet de lecture et d'interprétation en classe. Il sera ainsi possible d'observer des activités de médiation en vue de s'approprier une langue (et un discours académique d'analyse littéraire) qui se font autour d'un objet textuel, qui, par sa complexité linguistique, se propose de recréer des représentations humaines conçues pour interpeler les lecteurs dans leur subjectivité.

Au niveau méthodologique, l'observation de l'interaction suivra un modèle socioculturel (théorisé entre autres par Lantolf 2000) qui identifie différentes activités de médiation susceptibles de développer les compétences langagières: l'interaction apprenant-expert (déjà théorisée par Bruner), l'interaction entre pairs, et l'interaction avec les objets sémiotiques (à l'occurrence, le texte littéraire). Il sera donc question d'analyser les processus d'appropriation des apprenants mis en oeuvre par ces trois activités de médiation à la fois, en relevant des moments de bifocalisation (Bange 1992).

Au niveau théorique, l'analyse portera sur la façon dont les étudiants apprennent la langue (nouveaux mots, nouvelles structures morphosyntaxiques, expressions figées, idiomatiques et stéréotypées) et en même temps la manière dont, dans l'interaction, ils construisent leur subjectivité et s'affirment comme lecteurs légitimes, à travers la négociation de la signification du texte en question. Cette négociation se déroule sur deux plans à la fois : l'un relatif à ce que, suivant Vandendorpe (1992), est définie comme l'activité de compréhension du texte, l'autre relatif à l'interprétation. Selon le plan de la compréhension, les lecteurs-apprenants sont censés partager la même signification du texte, la négociation aura donc comme objectif la construction d'un consensus. Selon le plan de l'interprétation, au contraire, les lecteurs sont amenés à argumenter pour exprimer leurs choix interprétatifs (plus ou moins subjectifs) parmi les différents possibles plausibles que le texte offre.

Le croisement entre ces différents niveaux d'interaction entre le texte et les lecteurs (plus ou moins experts) et les lecteurs entre eux, permettra ainsi non seulement d'analyser le processus d'appropriation langagière des lecteurs apprenant le français, mais également d'observer les fonctionnements du caractère interactif de l'activité de la lecture.

## Références bibliographiques

- Bange, P. (1992) « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». AILE, 1, en ligne dans <http://aile.revues.org/4875>, s.p.
- Lantolf, James P. (2000). « Second language learning as a mediated process ». *Language Teaching*, 33, 79-96.
- Vandendorpe C. (1992). « Comprendre et interpréter », dans Préfontaine, C. , Lebrun, M. *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Logiques, Montréal, 159-181

# Les interactions verbales lors d'une résolution de problème orthographique : un outil indispensable au développement métalinguistique

Fleuret Carole <sup>1</sup>, Thibeault Joël <sup>.2\*</sup>

1 : Education

145 Jean-Jacques Lussier Ottawa (ON) K1N 6N5

<http://education.uottawa.ca/fr>

2 : Université d'Ottawa - Education

145 Jean-Jacques Lussier Ottawa (ON) K1N 6N5

<http://education.uottawa.ca/fr>

\* : Auteur correspondant

En contexte de langue seconde, l'entrée dans l'écrit est complexe puisque par définition l'apprenant doit s'impliquer dans une langue autre que la sienne (Koda, 2005). Quelques études en français et en anglais se sont attardées notamment aux procédures et à l'analyse des graphies produites par le scripteur pour expliquer le travail cognitif qu'il accomplit (Ababou, 2005; Fleuret, 2008; Fleuret et Montesinos-Gelet, 2011; Wang et Geva, 2003). Ces écrits, les orthographes approchées, dans la lignée des travaux anglo-saxons, connus sous le vocable inventé *spelling* (Chomsky, 1979; Read 1986), sont des essais d'écriture non conventionnels qui font accéder l'enfant, par le tâtonnement, à la construction d'hypothèses sur la langue en l'approchant de notre système d'écriture (Besse, 1990; 1993).

Être à l'écoute des représentations de l'enfant passe aussi par l'étude des verbalisations lors de l'activité de production. Jaffré a conduit des travaux phares sur le travail cognitif du scripteur ce qui a conduit à l'émergence du concept métagraphique, concept qui renvoie à la capacité du scripteur à développer et à expliciter des connaissances phoniques, morphologiques ou encore lexicales. En d'autres mots, pour Jaffré, le lexique orthographique se construit par la gestion des savoirs linguistiques acquis en faisant intervenir deux processus dans cette gestion, soit l'activation, connaissances mobilisées, et le contrôle, sur le geste graphique. Prenant appui sur les travaux de Jaffré, plusieurs études, pour n'en citer que quelques-unes (Charron, 2006; David et Fraquet, 2012; David et Morin 2008), en langue d'origine (L1), ont documenté les différentes activités mentales du scripteur dans une tâche de production écrite. Toutefois, de telles études sont encore marginales en langue seconde. Pourtant, se rapprocher du travail cognitif de l'élève en L2 nous semble majeur pour mieux comprendre comme il appréhende l'écrit dans la langue de scolarisation.

Ainsi avons-nous recueilli, durant neuf semaines, les commentaires métagraphiques de huit élèves en grand retard scolaire. Pour susciter les interactions langagières, nous avons choisi la littérature de jeunesse, médium puissant pour rejoindre les référents culturels des élèves (Tauveron, 1999) et le travail en trios, favorable à la résolution de problèmes orthographiques à partir d'une tâche d'écriture de mots (OA), puisqu'un consensus doit être trouvé. Au regard d'une épreuve initiale composée de mots ayant des caractéristiques différentes (nombre de syllabes, digrammes, trigramme, semi-voyelles, etc.), nous avons ciblé, à partir des livres étudiés en classe, des mots contenant des digrammes ou de trigrammes, car c'était l'erreur récurrente que nous avons relevée.

Au fur et à mesure que nous sommes intervenus dans la classe, les élèves ont émis plus de commentaires en s'autorisant à exprimer leur doute quant au choix d'une graphie. Au départ, les résultats montrent clairement que les élèves sont centrés sur la dimension phonogrammique (choix du graphème, phonème multigraphémique, etc.). Puis, nous avons remarqué qu'au fur et à mesure, ils la délaissent pour se centrer sur les propriétés du signifiant. En somme, ils sont passés de commentaires métalinguistiques à des commentaires métacognitifs, signe d'un plus grand contrôle dans les productions.

# Comprendre la compréhension écrite : Filmer les interactions des élèves face à leur premier roman de jeunesse en langue étrangère

Schaedlich Birgit <sup>1</sup>

1 : Georg-August-Universität Göttingen

Georg-August-Universität Göttingen Seminar für romanische Philologie Humboldtallee 19 D - 37073 Göttingen

<http://www.uni-goettingen.de/de/sh/19839.html>

Les travaux de L'«École de Constance» ainsi que les approches du «Reader Response Criticism» marquent jusqu'à aujourd'hui la didactique de la littérature dans le système éducatif allemand. Le travail avec le texte littéraire dans les collèges et lycées se construit à la base de l'interaction entre le texte et le lecteur, considérant l'acte de lecture comme un processus actif de construction du sens, au niveau individuel ainsi qu'au niveau collectif des communautés interprétatives. Les pratiques de classe se situent depuis les années 1990 et avec la parution du «Cadre européen commun de référence pour les langues» du Conseil de l'Europe (2000) dans l'approche actionnelle, mettant en avant des tâches orientées vers la production langagière des apprenants en réaction subjective au texte de départ.

Dans notre contribution, nous nous proposerons de présenter un projet de recherche réalisé avec un groupe d'élèves apprenant le français depuis deux ans. Dans ce projet ethnographique, nous nous sommes intéressés aux processus d'interaction entre les apprenants : Les élèves choisissent individuellement un roman pour la jeunesse et réalisent une variété de tâches productives proposées par leur professeur. Les élèves sont libres de travailler seuls, en binômes ou en groupe. Le corpus de données pris en considération se compose de six heures de vidéo, comprenant deux séances de 90 minutes enregistrées avec deux caméras mobiles.

L'analyse de quelques épisodes sélectionnés dans le corpus vidéographique sera présentée et discutée à deux niveaux.

Dans un premier temps, il s'agira de retracer les processus d'interaction des élèves:

Comment les jeunes lecteurs interagissent-ils avec le texte ? Quels sont les stratégies langagières observables qui conduisent à la compréhension du texte et à la construction du sens ? Comment la subjectivité de l'acte de lecture devient-elle visible ? En quoi les réactions des apprenants face au texte diffèrent-elles ?

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la démarche méthodologique du projet même, soulevant des questions d'ordre épistémologique et leur impact sur la démarche empirique mise en place.

Comment l'observation est-elle structurée par le choix des opérateurs (prise de vue, cadrage, perspective, mouvement de la caméra) ? Quelles représentations de la notion d'interaction ainsi que de la notion de didactique de la littérature sous-tendent la sélection de ce qui est filmé ? Quelles données supplémentaires (comme par exemple des interviews ou des questionnaires) aideraient éventuellement à interpréter les vidéos ?

L'approche descriptive et exploratoire du projet apportera à la didactique de la littérature une perspective empirique qui permettra de mettre en relation le discours théorique et les pratiques de classe réelles. La didactique empirique a beaucoup travaillé sur la construction de tests et s'est surtout investie dans l'évaluation des compétences, tandis que les processus d'apprentissage en tant que tels ne sont pris en considération que rarement. Les observations de classe et les enregistrements vidéographiques permettent aux professeurs ainsi qu'aux étudiants en formation de reconstruire et de comprendre les processus de lecture en langue étrangère avec leurs caractéristiques et difficultés afin d'y adapter leurs décisions didactiques.

Références bibliographiques

Albert, Marie-Claude/ Souchon, Marc (2000) : Les textes littéraires en classe de langue. Paris : Hachette.

Mohn, Elisabeth (2006) : «Permanent Work on Gazes. Video Ethnography as an Alternative Methodology». In: Knoblauch, Hubert et al. (eds.) : Video Analysis. Frankfurt a.M.: Lang, 173-180.

Schramm, Karen/ Aguado, Karin (2010): «Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick». In: Aguado, Karin/Schramm, Karen/Vollmer, H. Johannes (eds.) : Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und Videographie. Frankfurt a.M.: Lang, 185-214.

# Interagir avec les pairs dans une formation hybride en langues

Nissen Elke <sup>1</sup>

1 : Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM)

*Université Stendhal - Grenoble III*

UFR des Sciences du Langage - BP 25 - 38040 Grenoble cedex 9

<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/>

Les formations hybrides en langues se caractérisent par la combinaison et l'articulation de deux modes, le présentiel et le distantiel, ainsi que par la présence d'un ou de plusieurs scénarios de communication (XXX, à paraître). Ces scénarios de communication peuvent être, par exemple, l'accompagnement par l'enseignant d'un travail individuel, l'interaction avec l'ensemble des membres du cours, ou le travail collectif entre pairs. Les théories socio-constructivistes (Vygotsky 1985, Bruner 1983), les travaux de l'Ecole de Genève sur les apports du conflit socio-cognitif, ou encore les effets de l'imitation active comme moyen d'apprentissage (Winnykamen 1990) ont en effet mis en lumière les apports possibles du travail collectif entre pairs, encore appelé travail en petit groupe. Aujourd'hui, en lien plus spécifiquement avec la formation hybride, certains chercheurs mettent en avant les apports de cette forme de travail, surtout lorsqu'il est basé sur une résolution de problème. Ainsi, pour Garrison et Vaughan (2008), il s'agit là de l'approche pédagogique qui correspond le mieux à la formation hybride ; cette dernière étant par ailleurs l'occasion pour l'enseignant, si ce n'est pas encore fait, de passer d'une pédagogie passive à une pédagogie active dans l'enseignement. Les formations hybrides devraient selon ces auteurs placer les communautés d'apprenants en leur centre, et les interactions en distantiel et en présentiel se compléter mutuellement.

Aussi bien l'interaction entre pairs (encore appelée co-action) que la résolution de problèmes, comme un des types de tâches dans lesquels l'apprenant est acteur, rappellent d'ailleurs fortement les principes de la perspective actionnelle. Néanmoins, le travail en petit groupe, du moins en ligne, est rarement inscrit dans les scénarios de communication des formations hybrides en langues à l'heure actuelle. C'est ce que révèle l'analyse du descriptif de neuf formations hybrides en langues, fait par les concepteurs de ces formations dans différentes publications.

Notre communication présentera d'abord plus en détail les fondements théoriques de la résolution de problème collective, puis elle présentera l'analyse des différentes formations hybrides en langues, et terminera sur une réflexion sur les raisons possibles de cette faible présence du travail en groupe en ligne dans les formations hybrides en langues actuelles.

Ce type de formation connaît un essor croissant dans le contexte de l'enseignement supérieur français et mondial. Ce domaine reste néanmoins encore relativement peu présent au niveau des recherches, et d'autant moins de celles sur les interactions, prévues ou effectives, dans ce cadre. Notre communication cherche mieux cerner le fonctionnement de ces formations à travers la mise en parallèle d'un certain nombre d'entre elles et invite à l'interrogation sur les conditions de leur possible évolution.

## Références bibliographiques

Bruner J. S. (1983). *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France.

Garrison D.R., Vaughan N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco : JosseyBass.

Vygotsky L. S. (1985a). *Pensée et langage*, Paris : Éditions Sociales.

Winnykamen F. (1990). *Apprendre en imitant ?*, Paris : PUF.

# Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation des futurs enseignants, sur le plan émotionnel, par un dispositif hybride interactif

Xue Lin <sup>1\*</sup>, Schneider Ramona <sup>2\*</sup>

1 : EA 2288 - Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC)

*Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III : EA2288*

2 : Université de Siegen (Universität Siegen, Fakultät I - Didaktik der spanischen und französischen Sprache und Kultur)

\* : Auteur correspondant

Si, dans une situation d'interaction, chaque participant agit et réagit en interprétant l'intention de son/ses interlocuteur(s) à partir des signes discursifs et corporels, il veille également à l'atmosphère et à la tonalité de l'échange, donc aux émotions et aux changements émotionnels des autres interactants. Toute situation de communication implique la présence des émotions, qui sont en quelque sorte inhérentes à l'interaction humaine. De surcroît, pendant longtemps considérée comme défavorable à l'acquisition des connaissances par notamment des rationalistes, l'émotion a pu connaître une reconsidération de sa relation avec la cognition. Celle-ci étant toujours intime, la participation de l'émotion est prouvée comme essentielle dans certains processus cognitifs (Damasio, 1995). Des recherches ont d'ailleurs montré le poids de l'affectif et de l'irrationnel dans l'apprentissage (Aguilar, 2014). Une sensibilisation des futurs enseignants de langues à la dimension émotionnelle dans l'enseignement/apprentissage semble ainsi nécessaire.

Cependant, quels genres de dispositifs pourraient être mis en place afin d'y arriver ? Un projet franco-allemand en formation hybride, mené par deux universités, partant principalement des théories du socioconstructivisme et de l'émergentisme, s'y implique en proposant un dispositif d'interaction, à savoir la réalisation des tâches communes ? notamment la réflexion et l'écriture collaboratives en groupes à distance autour des théories des émotions. Dans la présente communication, après avoir mené une discussion sur les théories fondamentales à la conception du projet, nous regarderons de près si l'application de ce dispositif d'interaction auprès des étudiants franco-allemands en didactique du français et des langues peut les conduire à une prise de conscience de l'aspect émotionnel dans l'enseignement.

Si Vygostky nous apprend que l'apprentissage, rarement réalisé de façon individuelle, est un processus co-construit (1978), la théorie de l'activité prolonge cette perspective et l'élargit. La caractéristique interactive du système d'activité permettrait un partage des connaissances, ce qui favoriserait potentiellement l'étayage réciproque et l'acquisition. Mais ce qui est co-construit ne se limite pas au plan du savoir, chaque participant agit en effet en fonction de ses représentations de l'activité. Le parcours de chacun étant personnalisé, son interprétation diffère de celle des autres participants. Ainsi, en ce qui concerne le projet, la construction des groupes binationaux ainsi que la réalisation des activités collectives amènera à l'émergence des schémas comportementaux de chacun des participants (Varela, 1996 : 34). La confrontation des visions, des expériences et des styles d'action au sein du groupe donnera la possibilité d'aboutir à une rupture épistémique, une auto-découverte de soi.

Le dispositif d'interaction proposé par le projet se matérialise par deux plateformes principales où collaborent les groupes franco-allemands pendant un semestre. Nous supposons que par la réalisation des tâches communes en interactions, les futurs enseignants seront menés à se mettre dans une situation d'apprentissage entre pairs, ce qui permettrait la prise de recul nécessaire au sujet des émotions dans l'enseignement/apprentissage.

Les interactions des groupes synchrones et asynchrones en ligne seront enregistrées. Comme le projet se déroulera pendant toute l'année 2014-2015, nous sommes dans une démarche empirique qui nous permettra d'indiquer des tendances quant au travail en groupes binationaux : les interactions permettent-elles une prise de conscience de la dimension émotionnelle dans l'enseignement ? L'ensemble du dispositif sera, à l'issue du projet, appliqué à d'autres terrains pour ensuite proposer de nouvelles pistes pour la formation en didactique des langues.

## Bibliographie

Aguilar-Río, José I. (2014). «L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence», *Lidil*, n°48, pp.137-156.

Damasio, António R. (1995). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris : Odile Jacob.



Varela, Francisco Javier (1996). *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, Paris : Editions la découverte.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press.

# La classe inversée en langues - Analyse comparative d'une situation de communication orale en cours d'allemand, avec et sans ?flip?

Verch Angelika <sup>1</sup>

1 : Centre de Langues, Université Lyon 2  
*Université de Lyon*

Si ce qui est appelé classe inversée suscite de l'enthousiasme dans les autres matières, sa mise en pratique dans l'enseignement des langues reste rare. La cause paraît évidente: en situation enseignement / apprentissage des langues, les connaissances et compétences se construisent en interaction. Or, dans la pédagogie inversée telle qu'elle est pratiquée dans les autres matières, le changement organisationnel central porte sur l'instruction directe. Elle se passe en dehors du cours pour laisser la place en cours aux activités centrées sur l'apprenant et à l'interaction. Mais que «sortir» du cours de langues? Inverser un cours de langue, est-ce possible? Et comment mesurer l'impact réel d'un cours inversée sur les apprentissages?

Dans les autres matières, si des recherches portant sur la classe inversée existent, elles traitent majoritairement de la satisfaction des élèves et étudiants, beaucoup sur les résultats aux examens, et non pas sur l'effet objectif sur les apprentissages (Bishop / Verleger, 2013).

Depuis 2012, dans ma pratique d'enseignante dans un centre de langues universitaire, j'utilise la pédagogie inversée dans les cours visant les niveaux B2 et C1, sans pour autant avoir recours à des capsules pédagogiques. Au semestre d'hiver 2014-15, je vais travailler avec un groupe témoin d'environ 20 étudiants préparant le niveau B2. A travers de documents textes et vidéo, plusieurs thématiques seront élucidées. Mon étude portera sur l'activité des apprenants par rapport à deux blocs thématiques. L'un sera élucidé en prenant recours à une organisation traditionnelle, l'autre en suivant l'organisation inversée. A l'issue des deux phases d'élucidation, les étudiants auront une tâche de communication à réaliser en groupe, qui leur permettra de réinvestir ce qu'ils auront appris, sans préparation autre que la phase d'élucidation thématique effectuée auparavant. Ils seront filmés lors de ces deux interactions. Le corpus ainsi constitué pourra servir à comparer les productions des étudiants et les caractéristiques de leur interaction, avec et sans «flip». A partir de l'observation de facteurs que nous présupposons être des signes pour l'apprentissage linguistique, ainsi que pour l'engagement des apprenants dans leur apprentissage, une tentative de mesurer l'effet du «flip» pourra être entreprise.

L'étude permettra de montrer un exemple de classe inversée en langues. Elle constitue une tentative de mesurer les effets réels de la classe inversée sur l'interaction entre des apprenants d'allemand. Elle veut contribuer à sortir d'une situation paradoxale, marquée par le contraste entre «l'attractivité intuitive» de la classe inversée et l'absence d'études didactiques sur son efficacité.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. Eugene: International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings (p. Paper ID #6219). Atlanta, GA.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30.

# L'enseignement du FLE: hybrider afin de motiver

Bouchkioua Zahra <sup>1</sup>

1 : faculté des sciences juridiques souissi Université Mohammed V (UM5)

Angle avenue Allal El Fassi et Mfadel Cherkaoui, Al Irfane 8007. N.U, Rabat

[www.um5s.ac.ma/](http://www.um5s.ac.ma/)

L'enseignement du Français au Maroc constitue un défi du préscolaire à l'université. Les étudiants en dépit de leurs 1200 heures du Français, connaissent des difficultés de prononciation, de structuration de la phrase et de compréhension. Les cours de Français à l'université ne suffisent pas à résoudre ces difficultés car l'enveloppe horaire reste insuffisante (entre 40 et 50 heures par semestre), les nombres des étudiants sont de plus en plus pléthoriques (1200 environ en 2013-2014), les problèmes psychologiques (dont la timidité, le blocage vis-à-vis de la langue française...) très répandus parmi les étudiants notamment les primo arrivants, la formation des enseignants (initiale et continue) ne répond pas aux fluctuations de l'enseignement du Français. D'où notre tentative comme praticienne (enseignante de Français à la Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales) et chercheur (en psychologie de l'apprentissage et en psychopédagogie) de répondre à de tels besoins. L'hybridation promet dans ce type de situation d'heureux résultats. La mise en place d'un module Français langue étrangère et ses composants en distanciel au profit d'un échantillon d'environ 600 étudiants donne l'occasion de travailler l'oral dans une première étape étant donnée la fréquence et l'ampleur de l'oralité. Le distanciel comporte des diaporamas axés sur la correction phonétique inspirés communément des méthodes articulatoire, verbotonale, comparatiste et les oppositions phonologiques. Cette première étape de l'expérience concerne un échantillon de 600 étudiants primo arrivants et occupe les deux semestres de l'année universitaire 2014-2015. Le projet s'étale sur deux années universitaires (2014-2015 et 2015-2016) et comprend d'autres composants faisant appel essentiellement à l'approche actionnelle. Le présentiel et le distanciel sont précédés d'un pré test et suivis d'un post test afin de mesurer l'apport de ce cours hybride sur l'apprentissage du français en réduisant les difficultés inhérentes au présentiel d'une part et d'autre part mesurer un impact éventuel sur la motivation à l'apprentissage du Français. Les premiers résultats révèlent une certaine valeur ajoutée en termes d'apprentissage, de réduction des problèmes psychologiques comme la timidité, le blocage vis-à-vis de l'apprentissage du Français et de l'enseignant du Français, la résorption des difficultés de prononciation et d'articulation, gestion du temps et des problèmes dus à la massification (plus de flexibilité quant à la présence absence des étudiants, à la logistique et aux salles de cours...). L'expérimentation n'est cependant pas encore achevée et promet d'autres résultats.

INTRAVAIA, P. (2000) Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal Didier Érudition, Paris et CIPA, Mons ; [http://w3.umons.ac.be/~cipa/index\\_fichiers/page0006.htm](http://w3.umons.ac.be/~cipa/index_fichiers/page0006.htm)

RENARD, R (2010) Structuro-global et verbo-tonal. Variations 1962-2010. Essais de didactique des langues Mons, CIPA [http://w3.umons.ac.be/~cipa/index\\_fichiers/page0006.htm](http://w3.umons.ac.be/~cipa/index_fichiers/page0006.htm)

ALBERO, B. (2011) Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université: cultures d'action et paradigmes de recherche. Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire, 8 (1-2), 11-21. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00613826/fr/>

KARSENTI, T., LAROSE, F. (2001) Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires, Presses de l'Université du Québec. Introduction. [http://www.puq.quebec.ca/images/D-1119\\_INTRO.pdf](http://www.puq.quebec.ca/images/D-1119_INTRO.pdf)

NARCY, J.P. (2005) Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable. Orphys. Google Books

# L'interaction langagière : un format consensuel mais composite.

Carlo Catherine <sup>1,2\*</sup>

1 : Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations

ICAR

2 : ICAR

Université Lyon 2 - ENS- CNRS

\* : Auteur correspondant

L'intérêt manifesté pour le format interactif, en premier lieu en didactique des langues, par les approches communicatives à partir des années 70, puis par l'approche actionnelle (CECRL, 2001.) et en second lieu, dans le cadre des recherches sur l'acquisition des langues (RAL), ne s'est pas démenti au gré des vagues méthodologiques successives. Les recherches menées ne se sont cependant pas attachées aux mêmes facteurs présumés actifs lorsqu'elles se sont interrogées sur le caractère « facilitateur » des interactions langagières dans l'appropriation d'une langue. L'impact motivationnel de l'échange, l'étayage fourni par le locuteur le plus expert et la co-construction des connaissances nouvelles, le volume et la nature de l'input auquel sont confrontés les apprenants dans des tâches partagées, la mobilisation attentionnelle générée par les relations duelles, une forme d'apprentissage par imitation, pour ne citer que les principaux facteurs identifiés (Carlo, 2012), concernent différents plans sur lesquels se sont focalisés différemment enseignants, didacticiens des langues, et chercheurs en acquisition.

Par surcroît, ce spectre large de conduites et de mécanismes cognitifs mobilisés est à considérer dans des interactions langagières qui se distinguent les unes des autres par le nombre de locuteurs/scripteurs impliqués (interactions duelles, interactions de groupe), leur ampleur et leur nature (interactions conversationnelles, interactions dans des tâches verbales complexes, interactions utilisant un support écrit dans des tâches collaboratives éventuellement médiées par des logiciels, interactions entre pairs ou interactions asymétriques entre allophones et natifs, etc.).

Cette multiplicité de situations met probablement hors d'atteinte l'évaluation globale du rôle du format interactif dans l'appropriation langagière. Pour ne pas accumuler à l'envi les études de cas, quels critères retenir pour sélectionner les contextes interactifs susceptibles d'apporter des connaissances nouvelles sur l'impact des interactions sur l'appropriation langagière ? Nous plaçons, dans une perspective didactique, pour une centration sur trois types de situations pédagogiques interactives : d'abord les dispositifs générant des formes d'interactions inédites (par exemple des pratiques collaboratives de prise de notes en langue étrangère (Dufour et Bouchet, 2014), ensuite des pratiques courantes mais peu analysées (l'incidence des interactions dont sont témoins dans les groupes d'apprenants allophones les interactants silencieux), et enfin des pratiques largement considérées comme devant être développées mais de fait, minoritaires (interactions entre pairs allophones et natifs dans des dispositifs d'enseignement ou péripédagogiques).

A titre d'exemple, nous nous intéresserons, dans cette communication, à l'examen des incidences des interactions entre étudiants chinois, apprenants de français et leurs pairs, étudiants français, apprenants de chinois en France, dans des situations de tandems, sur la compréhension, la production orale et la modification des connaissances relatives à la culture éducative française, chez les étudiants chinois à partir d'un corpus recueilli à l'université Lyon 2. La confrontation avec les performances manifestées dans un groupe témoin permettra de vérifier si les interactions considérées ont d'autres effets sur l'interlangue des apprenants chinois que l'accroissement lexical attendu.

## Références

Carlo, C. 2012. Appropriation et didactique du FLE/FLS : le pari du grand angle. Dossier pour l'H.D.R, Aix-marseille Université, 18-58.

Dufour, S., Bouchet, K., Rengifo, D. 2014. Le pad, une aide à la prise de notes des étudiants allophones

Matthey, M., Véronique, D. (2004). « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 21 | 2004, mis en ligne le 18 juillet 2006, consulté le 12 octobre 2014. URL : <http://aile.revues.org/4549>

# Rôle des propositions subordonnées relatives finales dans les interactions orales

Da Costa Marina<sup>1</sup>, Spanghero-Gaillard Nathalie<sup>1</sup>

1 : Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS)  
Université Toulouse le Mirail - Toulouse II : EA827  
<http://www.lerass.com/>

## I) Contexte de l'étude

Les approches actionnelles fondent les stratégies d'enseignement sur le principe de la simulation en situation didactique de situations de communication naturelles. Or, les classes de langue reproduisent peu les conditions de compréhension spontanée auxquelles les apprenants peuvent être confrontés (Parpette, 2010).

La situation de compréhension d'un cours magistral, par exemple expose à des procédures de répétition, d'ajout informationnel illimité, d'explication à l'infini. Ces faits de langues sont notamment illustrés par les propositions subordonnées relatives placées en fin de phrase. Ces propositions sont produites à l'écrit (encadrées par une virgule et un point) ; à l'oral, elles se trouvent entre deux pauses, avec une forte valeur rhématique.

Nous nous interrogeons d'une part sur ce qu'elles témoignent du vouloir dire du locuteur et donc de sa fonction en discours ; et d'autre part sur les interprétations variées qu'elles engendrent du côté du compreneur.

Nous nous inscrivons dans une perspective pédagogique double : d'une part, compléter une grammaire de l'oral opérationnelle en élaborant une description du sens intégrant les effets de discours de ces catégories et d'autre part, réfléchir à l'apprentissage de la compréhension orale de ces subordonnées pour des étudiants allophones en situations de communication universitaire.

## II) Résultats de l'analyse préliminaire

Nous avons entrepris une notre recherche exploratoire[1] afin de mieux apprécier la façon dont nous devons appréhender la réalisation de ces propositions. Pour ce faire, nous avons collecté un corpus écrit (Abeillé, Clément et Toussnel, 2003) et un oral (France Inter, 2014), afin, d'une part, de vérifier que le type de proposition relative ciblé n'était pas un phénomène marginal et, d'autre part, de procéder à un relevé de ces relatives en les catégorisant.

Ces analyses ont débouché sur une catégorisation sémantico-discursive des relatives réalisées. Elles structurent l'organisation informationnelle de trois manières distinctes (Loock, 2005) : faire avancer le schéma narratif (relative progressive), rendre l'antécédent pertinent vis-à-vis du locuteur (relative de pertinence) ou encore exprimer l'appréciation du locuteur (relative de subjectivité).

## III) Perspectives de recherche

La forme de la proposition ne pose pas de problème en soi ; en revanche, les valeurs sémantiques vont au-delà d'une simple relation de subordination. De ce fait, pour le locuteur, cette forme ouvre la possibilité d'ajouter des informations enchaînées. Par ailleurs, le récepteur rencontrera plusieurs difficultés de compréhension (particulièrement à l'oral où il ne pourra pas se souvenir des propos antérieurs). Face à ces structures atypiques, il nous semble intéressant de nous interroger sur la façon dont un apprenant-compreneur peut reconstruire le sens du discours.

Afin d'accompagner l'apprenant et d'orienter son apprentissage du français, il faudra donc tenir compte de la liberté syntaxique à l'oral, faciliter l'accès au repérage des formes, inciter l'apprenant à mettre conjointement en lien le sens, le contexte et la construction de l'énoncé pour développer chez lui une conscience grammatico-langagière à l'aide d'une transversalité des compétences (Weber, 2013).

Loock, R. (2005). La Proposition subordonnée relative appositive à l'écrit et à l'oral en anglais contemporain : fonctions discursives et structures concurrentes. Thèse de doctorat, Université de Lille III.

Parpette, C. (2010). Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire dans *Le français dans le Monde*, Recherches & Applications, 47, pp. 104-113.

Weber, C. (2013). Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé. Paris : Didier.

[1] Deux études ont été réalisées. La première l'a été dans le cadre du Master 1 Linguistique, à

l'université de Paris IV-Sorbonne en 2008 ; la seconde dans le cadre du Master 2 Sciences du Langage Spécialité Apprentissage/Didactique du Français Langue Étrangère, à l'université Toulouse 2 Jean Jaurès en juin 2014.

# L'apprenant chinois ou la résistance à l'apprentissage via l'interaction

Boucher Marie-Aude <sup>1</sup>

1 : Université de Rouen  
*LiDiFra EA4305*

Les structures d'enseignement du français langue étrangère font face depuis ces dernières décennies à un afflux important d'apprenants de langue maternelle chinoise (nouveaux arrivants dans le primaire et le secondaire, étudiants des centres de langue, adultes en situation professionnelle). Ce public a, à bien des égards, dérouté les professionnels du secteur de par ses spécificités : réticence à travailler l'oral (timidité, mutisme parfois), résistance à passer d'activités de réception ou d'imitation à des activités d'expression, à l'oral comme à l'écrit.

Ainsi, cette étude part du constat d'un relatif échec de l'appropriation langagière par l'interaction chez les apprenants sinophones. On constate en effet que les modes d'acquisition langagière les plus courants pour ce public sont les exercices structuraux et la répétition, que bien avant de créer du discours spontané et tourné vers son effet en actes, le locuteur sinophone répète ce qu'il entend.

Cette étude donnera alors quelques pistes d'analyse de ce constat d'échec, qui pourront constituer une aide pour les acteurs concernés : une culture d'apprentissage basée sur l'imitation, la copie, et non sur l'invention ; un répertoire linguistique plurilingue dans lequel la langue véhiculaire, le mandarin, n'est pas forcément maîtrisée ; une pression sociale importante, qui pèse notamment sur les individus de sexe masculin.

Dans ce contexte, il sera intéressant de se demander comment pallier à cette résistance à l'acquisition langagière via l'interaction ; en particulier, nous étudierons comment les nouveaux outils mis à disposition des enseignants peuvent avoir un impact pour faciliter l'appropriation langagière chez les apprenants sinophones : plateforme moodle avec forums en ligne qui permettent une expression différée à l'écrit, réseaux sociaux qui peuvent faciliter les interactions spontanées, situations d'interaction virtuelles qui peuvent libérer l'expression, etc.

Sur le plan théorique, cette étude s'inscrit dans une démarche sociolinguistique de recherche-action et s'appuie notamment sur les notions de culture d'apprentissage, de répertoire langagier, d'interlangue, et d'interaction.

Références bibliographiques :

- BOUTET Josiane, SAILLAIRD Claire. "Dynamique des répertoires linguistiques dans la migration chinoise", in Jacqueline Billiez, éd. *Contacts de Langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan, 2003, p. 91-109.
- DABENE Louise. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette Littérature, Collection "F", 1994.
- LECONTE Fabienne, MORTAMET Clara. "Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez les adolescents alloglottes", in *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°11, janvier 2008.

# De la nécessité de diversifier et d'enseigner les stratégies communicatives d'enseignement et les stratégies communicatives d'apprentissage en classe de FLE en contexte algérien

Ait Amar Meziane Ouardia<sup>1</sup>

1 : Université de Tiaret, Algérie

Dans la présente communication nous essayons, en nous appuyant sur une étude de cas, de mettre en lumière deux outils qui pourraient aider les enseignants et les apprenants à atteindre un des objectifs principaux de l'enseignement d'une langue à savoir la maîtrise de l'oral. Ces deux moyens sont les stratégies communicatives d'enseignement[1] (désormais SCE) et les stratégies communicatives d'apprentissage[2] (désormais SCA). En effet, nous supposons que ces dispositifs interactifs peuvent faciliter le développement des processus interactionnels dans l'espace classe qui favorise à son tour l'apprentissage langagier des apprenants tant au niveau cognitif que linguistique. Ainsi, nous proposons de vérifier deux hypothèses : 1. Puisque l'appropriation d'une langue se fait en grande partie par le biais des interactions[3] (Cf. Kramsch, C. 1984, Interaction et discours dans la classe de langue, Hatier-Crédif et Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, Les interactions verbales, T.1, T. 2, T. 3 A. Colin.), une absence avérée d'interactions en classe de FLE doit se traduire par un ralentissement du processus d'acquisition du français. 2. L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie serait marqué par la permanence de la méthodologie circulante (au sens de Beacco, 1995, 2007) ce qui se traduit par des activités monotones qui impacterait les SCE/SCA. Si ces deux hypothèses sont validées alors seront proposées quelques pistes méthodologiques susceptibles d'inciter les enseignants à mettre pleinement en oeuvre les principes fondamentaux du communicatif relatifs à l'interaction et surtout à délaisser la méthodologie circulante indifférenciée pratiquée. Afin d'éprouver la validité de nos hypothèses, nous avons analysé et comparé les SCE/SCA mobilisées par un enseignant au niveau d'un lycée et un deuxième enseignant au niveau d'un collège et leurs apprenants au cours de trois activités : a. compréhension orale des textes écrits. b. expression orale. c. point de langue. Cette comparaison va permettre de vérifier si les enseignants varient leurs SCE selon le niveau de leurs apprenants et aussi si le nombre supplémentaire d'années d'apprentissage du FLE peut se traduire par une maîtrise accrue de SCA utilisées par les lycéens. Nous avons élaboré une grille d'analyse, en sélectionnant certaines des SCE (questions, reprises, consignes, etc.) et SCA (solliciter l'enseignant pour parler, expliquer à l'enseignant, expliquer à un camarade, etc.) mentionnées par Cicurel (1985), Causa (2003), Nonnon (2008) et Riachi (2006). Les résultats de cette étude montrent que les apprenants ont tendance à être dépendants de la parole et des interventions des enseignants et c'est ce facteur principal, devant celui de la perte de la face, qui les empêche de varier leurs SCA. Pour leur part, les enseignants devraient varier leurs SCE en fonction de la spécificité et le contenu des activités menées et surtout des compétences et besoins réels des apprenants.

## Bibliographie

Beacco, J-Cl. 2007. L'Approche Par Compétences Dans l'enseignement Des Langues, enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

Cicurel, F. 1985. Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue, Paris : CLE international. Coll. «D.L.E.».

Savignon, S. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Massachusetts: Addison-Wisley Publishing.

[1] Causa (2003 : 1) présente les SCE comme étant "L'ensemble des actions sélectionnées et agencées par [...] l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, [...] la transmission /à l'appropriation des données de langue cible, et en même temps, à la résolution de problèmes communicatifs qui [...] tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence."

[2] Pour Tarone (1980 : 419), les SCA sont "L'effort mutuel de deux interlocuteurs pour s'accorder sur une signification dans des situations où les structures sémantiques nécessaires ne semblent pas être partagées."

[3] Cette hypothèse prolonge l'un des postulats du communicatif que Savignon (1983 : 30) formulait "C'est en communiquant que l'on apprend à communiquer".



# Former à l'intégration des technologies en classe de langue : vers un modèle multidimensionnel

Whyte Shona <sup>1</sup>

1 : Bases, Corpus, Langage (BCL)

CNRS : UMR7320 Université Nice Sophia Antipolis (UNS)

Laboratoire BCL - UMR 6039 Université de Nice - Campus Saint-Jean d'Angely 3 24, avenue des Diables bleus 06357

Nice Cedex 4

<http://www.unice.fr/bcl/>

Les résultats de la recherche en apprentissage des langues médié par les technologies (ALMT) tendent à dresser un tableau quelque peu décevant de la classe de langue. Les occasions d'interaction au cours de véritables tâches communicatives manquent encore dans les classes dotées de technologies interactives ; de plus, l'appropriation de ces outils par les enseignants progresse lentement et de façon inégale selon les individus, le plus souvent en l'absence de transformation pédagogique. Se posent alors pour la recherche et pour la formation en didactique des langues les questions suivantes : (1) comment tirer profit des potentialités (affordances) des nouvelles technologies ? ; (2) comment rendre les apprenants plus actifs et autonomes ? ; (3) comment accompagner les enseignants dans ce sens ?

Pour tenter de répondre à ces questions dans le contexte de l'appropriation du tableau blanc interactif (TBI) en classe de langue, nous adoptons un cadre théorique qui donne toute sa place à l'agentivité du praticien. L'enseignant doit être considéré comme acteur dans sa pratique de classe (Bandura, 2001) et comme collaborateur dans des activités de recherche-action (Burns, 2005). Le projet européen iTILT, axé sur la création de ressources éducatives libres pour la formation à l'enseignement-apprentissage des langues avec le TBI (Whyte et al., 2013), a fourni l'occasion de mettre en pratique ces principes au cours d'une étude longitudinale sur l'intégration du TBI par un sous-groupe d'enseignants.

A partir d'un corpus d'enregistrements vidéo de séances au TBI en classe de langue (56 vidéos d'environ 3 minutes avec 9 enseignants d'anglais), nous utilisons des méthodes mixtes pour analyser les données complémentaires suivantes :

- entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants sur les séances enregistrées ;
- entretiens de groupe avec les apprenants à la suite des séances enregistrées ;
- questionnaires sur la pensée enseignante (attitudes, perception de vidéos de pratique au TBI) ;
- contributions des enseignants à des discussions en ligne et en présentiel.

La méthode de recherche permet de mettre en parallèle l'analyse de pratiques aux TBI (fonctionnalités, objectifs pédagogiques, organisation de la classe, choix et mise en place d'activités d'apprentissage) et le positionnement réflexif de l'enseignant par rapport à l'exploitation de cet outil dans l'enseignement-apprentissage des langues. A partir d'exemples concrets d'activités d'apprentissage et de commentaires d'enseignants, cette communication dessinera ainsi les étapes successives d'intégration de cette technologie interactive par les enseignants du projet, en démontrant les effets sur les interactions de classe. Cette analyse permet d'établir des profils types d'enseignant qui sous-tendent un modèle multidimensionnel de l'intégration du TBI comprenant une dimension pratique et technique, une dimension pédagogique ainsi qu'une dimension réflexive. Nous proposons ainsi des instruments de recherche (questionnaires et grilles d'analyse), ainsi que des résultats (effets de l'agir enseignant sur les interactions de classe) qui sont applicables à d'autres contextes d'ALMT et qui ont des retombées à la fois pour la formation des enseignants et pour les recherches en didactique des langues de manière plus large.

Références bibliographiques :

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm?. *Language teaching*, 38(02), 57-74.

Whyte, S., Cutrim Schmid, E., van Hazebrouck, S., & Oberhofer, M. (2013). Open educational resources for CALL teacher education: the iTILT interactive whiteboard project. *Computer Assisted Language Learning*, 27 (2), 122-148.

# La formation sur le terrain du métier : l'appropriation du cadre de l'autoconfrontation pour la formation

Fazion Flavia <sup>1</sup>, Dantas-Longhi Simone <sup>1\*</sup>, Silva Emily <sup>1\*</sup>

1 : Université de São Paulo (USP)

\* : Auteur correspondant

Plusieurs pratiques de formation d'enseignants sur le terrain semblent rester encore aujourd'hui sur un plan positiviste, se concentrant surtout sur les orientations théoriques de la didactique. Pour avoir un nouveau regard sur cette problématique, notre proposition part d'un cadre théorique complémentaire et d'une démarche qui vise d'abord transformer pour après comprendre (Clot, 2001).

Considérant le travail enseignant comme un métier, cette communication présente le croisement des résultats de trois recherches et met en discussion les pratiques de formation d'enseignants de langues étrangères. Nous discuterons plus spécifiquement de l'appropriation du cadre méthodologique de l'autoconfrontation (Clot, Faïta et al, 2001) à des buts de formation, sachant pourtant que ce dernier originellement conçu pour l'analyse du travail.

Pour ce faire, notre cadre théorique majeur se base en Vygotski ([1934]1997; Friedrich, 2012) pour les concepts de développement, d'apprentissage, de langage et d'instrument, ainsi que pour les méthodes indirectes de recherche. Afin de comprendre l'activité d'enseigner une langue étrangère comme un métier, nous nous appuyons sur le cadre de la Clinique de l'Activité (Clot, 1999, 2008) et de l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (Faïta, 2004; Amigues, 2004).

Notre corpus comprend les données issues de trois recherches. Partant d'un milieu de travail déjà établi, nous avons enregistré en vidéo des séances de cours des enseignants de français langue étrangère, volontaires, qui ont après participé à un entretien individuel avec le chercheur (autoconfrontation simple) et à un deuxième entretien avec un collègue et le chercheur (autoconfrontation croisée), lors desquels, les enseignants ont regardé leurs filmages de cours, faisant des commentaires sur leurs difficultés et sur les questions suscitées pendant le visionnage. Les enregistrements des cours et des entretiens ont été employés pour la formation des nouveaux enseignants le semestre suivant, se constituant alors objet de discussion parmi les collègues et suscitant des nouvelles interrogations.

Nous avons procédé à une analyse des transcriptions de cet ensemble de données, employant le modèle d'analyse de textes de Interactionnisme Socio-Discursif (Bronckart, 1999, 2006, 2008), complété par Maingueneau (1991), Authier-Revuz (2001) pour l'analyse d'insertion de voix et des modalisations, et par Bulea (2010), pour la représentation de l'agir. Ces analyses ont été après interprétées à l'aide des concepts de deux des sciences du travail de notre cadre théorique (Clot, 2001; Faïta, 2004; Amigues, 2004).

Les résultats des analyses montrent (i) que le cadre méthodologique de l'autoconfrontation est un moyen favorable à faire ressortir et évoluer les dilemmes du terrain du métier; (ii) que l'analyse langagière de la voix des travailleurs peut apporter des données importantes sur la manière dont les enseignants comprennent et traitent ces dilemmes du métier; et (iii) que cette méthode d'intervention et analyse du travail, tout en produisant des connaissances sur le milieu professionnel, peut devenir et fournir des ressources pour la formation et pour les nouveaux intégrants des contextes d'enseignement.

Dans ce sens, les apports de nos résultats nous signalent que ce type de travail, situé en contexte, basé sur l'analyse des situations et dilemmes concrets des enseignants, constitue une alternative visant à former des nouveaux enseignants et à rafraîchir les pratiques existantes de formation en didactique de langues.

# Etude exploratoire sur l'utilisation d'une base de données de corpus oraux d'interactions naturelles pour l'enseignement et l'apprentissage des pratiques sociales et langagières du français

Jouin Emilie <sup>1</sup>, Traverso Véronique <sup>2\*</sup>, Etienne Carole <sup>2</sup>, Baldauf-Quilliatre Heike

1 : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR)

*École Normale Supérieure [ENS] - Lyon*  
*INRPEcole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines*  
*Université Lumière - Lyon*  
*IICNRS : UMR5191*  
*École Normale Supérieure (ENS) - Lyon*  
5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX  
<http://icar.univ-lyon2.fr/>

2 : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR)

*Ecole Normale Supérieure de Lyon*  
*INRPEcole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines*  
*Université Lumière - Lyon*  
*IICNRS : UMR5191*  
<http://icar.univ-lyon2.fr/>

\* : Auteur correspondant

Nous présenterons les potentialités qu'offre l'utilisation d'une base de données de corpus d'interaction pour la formation des enseignants de français. Cette base de données est constituée d'enregistrements audio et vidéo d'interactions naturelles, enregistrées dans des situations variées du quotidien (réunions de travail, conversations téléphoniques, transactions de biens en boutique...). Elle comprend également une palette d'outils d'aide à l'analyse (concordancier, recherche de cooccurrences, requêtes multicritères, etc.). Cette base de données a été développée dans le cadre de recherche en interaction (usages de la langue en situation, ressources non verbales, prosodie, regards, mimiques, postures). Cette approche vise à décrire les processus de mise en oeuvre de la langue par des locuteurs en interaction, afin d'en dégager des variations et des récurrences (comme des scripts interactionnels) propres à des pratiques sociales établies, et faisant partie des savoirs partagés d'une communauté.

A partir de là, il nous semble judicieux de mettre en corrélation ces travaux de recherche avec les problématiques de l'enseignement et l'apprentissage de la langue seconde, et du français langue étrangère en particulier. En effet, les théories de l'approche interactionniste en acquisition des langues étrangères, de la Second language socialization (basée sur les travaux de Ochs et Schieffelin, 1986), et de l'input (Krashen, 1983) notamment, placent l'interaction au centre de leur démarche. De manière générale, elles conçoivent l'acquisition de la langue dans sa dimension discursive comme ne pouvant être dissociée de son contexte d'emploi, et permettant une confrontation aux pratiques linguistiques et culturelles d'un pays. A défaut de pouvoir aisément réaliser des séjours d'immersion dans le pays de la langue cible, l'utilisation de corpus vidéo d'interactions naturelles s'avèrent être une ressource intéressante pour recréer des conditions d'immersion dans la langue-culture cible.

Le projet de création d'un volet qui serait dédié à l'enseignement dans cette base de données est maintenant engagé. Sa réalisation doit tenir compte des besoins des utilisateurs potentiels que sont les enseignants en formation, les apprenants de langue de tout niveau, et les enseignants en activité. L'objectif est d'une part de mettre à disposition du matériel "prêt à l'emploi" comme des extraits de corpus, des pistes d'exploitation de ces corpus, des fiches explicatives sur des spécificités de l'oral, et des exercices qui peuvent servir de supports de cours pour les enseignants. D'autre part, il s'agit, sur le principe du data-driven learning (Johns, 1991a) ou l'apprentissage de la langue basé sur les corpus oraux, de proposer aux apprenants de langue un outil permettant d'explorer et d'interroger les usages de la langue au travers d'extraits de corpus contextualisés et commentés, mais aussi au travers de différents outils de requête mis à disposition (concordancier, mot-en-contexte, co-occurrences d'un mot,...) ainsi que des exercices interactifs.

# **Les défis de l'enseignement d'une langue étrangère dans le contexte plurilingue africain: quelles approches pédagogiques pour le prof de FLE face au multilinguisme scolaire au Ghana ?**

Agbefle Koffi Ganyo <sup>1</sup>

1 : University of Ghana, LEGON (UG, LEGON)  
PO BOX (LG) 207 ACCRA GHANA  
[www.ug.edu.gh](http://www.ug.edu.gh)

Cette communication se propose de relever l'importance de la transition linguistique Langues nationales (LN)- Langue étrangère (LE) dans une perspective interactionnelle en milieu plurilingue africain (J. Poth, 1997), en prenant l'exemple du Ghana. C'est un pays d'Afrique dont l'anglais est la langue officielle ; mais plusieurs autres langues nationales et étrangères se partagent son paysage linguistique. Le français en fait partie et est enseigné comme langue étrangère dans plusieurs écoles ghanéennes. Ainsi, face au contexte plurilingue du pays, le professeur de français au niveau primaire, secondaire ou même universitaire se trouve confronté à la gestion de trois mondes linguistiques dans une seule et même classe. Il s'agit des langue(s) nationale(s) du pays, de l'anglais (langue officielle) et du français langue étrangère. L'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte comme celui-ci pose donc d'énormes difficultés pédagogiques et didactiques. En effet, la diversité des langues parlées par les apprenants constitue une difficulté pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais à cela s'ajoutent d'autres difficultés telles que le manque de matériels didactiques et la pléthore des effectifs. Face à ces difficultés l'enseignant innove afin de pouvoir permettre aux étudiants d'apprendre la langue (P. Bange, 1996). Il donne l'occasion à l'apprenant de pouvoir passer de ce qu'il sait faire seul, à ce qu'il peut faire en collaboration avec les autres (Vygotsky, 1997). Ainsi, par approche communicative de contexte, basée sur une transition linguistique, le prof de français dans cette situation plurilingue s'offre un éventail varié de stratégies pédagogiques dans l'enseignement du FLE parmi lesquelles l'utilisation de plus en plus fréquente des TIC. Cette communication nous donne l'occasion de partager non seulement notre expérience personnelle mais aussi de présenter les résultats d'une enquête transversale menée auprès de 30 enseignants du FLE des niveaux primaire, secondaire et universitaire au Ghana. La principale question que nous nous posons ici est la suivante : comment le plurilinguisme en milieu scolaire influence-t-il la pratique pédagogique du prof de FLE et quelles solutions possibles dans un contexte sociolinguistique diversifié en Afrique en général, au Ghana en particulier ?

Trois références bibliographiques :

- Bange, Pierre (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, in *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], mis en ligne le 21 juillet 2009, consulté le 05 juillet 2014. URL : <http://cediscor.revues.org/443>, p. 189-202
- Poth, Joseph (1997). L'enseignement des langues maternelles : une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains. Collection guide pratique, LINGUAPAX, Centre International de Phonétique Appliquée, 27 p.
- Vygotsky S. L. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute

# Et si Facebook, nous permettait d'apprendre ?

Alokla Abdulrahman<sup>1</sup>, Jonchere Nada<sup>1</sup>

1 : PRAXILING UMR5267 (Praxiling)

CNRS : UMR5267 Université Paul Valéry - Montpellier III

Université Paul-Valéry - 17, rue Abbé de l'Épée - 34090 Montpellier

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/>

Dans une ère où les réseaux sociaux prennent de plus en plus d'espace dans nos vies quotidiennes, il paraît évident de les utiliser dans le cadre de la formation, l'auto-formation, l'apprentissage, l'évaluation et l'auto-évaluation. En effet, Les réseaux sociaux se définissent comme "un groupe d'applications qui s'appuient sur les fondements idéologiques et techniques du web 2.0, qui permet la création et l'échange de contenus générés par les utilisateurs" (Kaplan & Haenlein, 2010 : 61, traduction de Katherina Zourou)

En effet, la formation du public d'étudiants étrangers primo-entrants en France, impose des contraintes matérielles, logicielles, financières, etc. Nous avons choisi comme support de formation un groupe Facebook avec l'enseignant en tant qu'administrateur et les apprenants en tant qu'utilisateurs. La popularité de ce réseau social, les différents modes d'échange (synchrone et asynchrone) qu'il propose, la facilité d'interaction qu'il permet et l'ancrage de son utilisation dans les habitudes numériques chez notre public cible, sont autant d'éléments qui justifient notre choix.

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons nous concentrer sur les natifs syriens arabophones et leur apprentissage de la langue française. Les apprenants ont un niveau B1 et visent à atteindre le niveau B2.

Afin d'évaluer les besoins de ces apprenants, nous avons mis en place des tests de positionnement sous la forme de questionnaires se basant sur le CECRL.

Dans le but de récolter notre corpus d'interaction, nous avons soumis au sein d'un groupe Facebook des activités d'apprentissage interactif de type collaboratif incluant des tâches en rapport avec la France, la société française, les droits, les devoirs, etc. basées sur l'approche actionnelle appliquée à la société française. En effet, nous considérons l'apprenant comme un acteur social qui doit mener à bout des tâches langagières ou non dans la société par le biais de la communication que nous considérons comme moyen et non comme objectif.

Il serait utile de rappeler que l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. (CECR, 2001: P.15)

Au cours de cette réalisation, des interactions se déroulent entre le tuteur et les apprenants (négociation des tâches, propositions, demander une information, etc.), certaines, entre les apprenants eux mêmes (partager le travail, proposer, etc.), certaines tâches se déroulent entre les apprenants initiaux et des francophones natifs (participer sur un forum français). Ce corpus comprend plusieurs éléments multimodaux (fichiers audio, vidéos, images, émoticônes, etc.) De plus, ce corpus est caractérisé par son côté synchrone (clavardage) et asynchrone (commentaire, post, image, vidéo, etc.)

La récolte de ce corpus interactif nous permettra de mettre en exergue les points positifs dans l'apprentissage collaboratif, nous pourrions ainsi établir un juste dosage de nos composantes d'apprentissage. En effet, nous récupérerons ce corpus grâce à des captures vidéo des différentes activités d'apprentissage, semaine après semaine, nous y appliquerons par la suite une analyse du discours et une analyse conversationnel afin de révéler le processus d'apprentissage et son déroulement.

Bibliographie :

CECRL, 2001 : P.15

Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2010). "Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media". Business Horizons, vol. 53, n° 1. pp. 59-68.

Zourou, 2012, De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues ? Regard sur l'état de l'art

# Les interactions pédagogiques sur deux outils de communication : quelles appropriations langagières ? quelles possibilités pour la didactique de l'anglais

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

1 : LInguistique et DIdidactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM)

*Université Stendhal - Grenoble III*

UFR des Sciences du Langage - BP 25 - 38040 Grenoble cedex 9

<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/>

Notre proposition de communication se situe au croisement du premier et du deuxième axe du colloque, entre l'impact des TIC sur les interactions langagières d'une part et l'appropriation langagière dans les interactions contextualisées d'autre part.

Nous proposons une communication qui portera sur l'analyse descriptive et comparative d'une activité collaborative en ligne. Notre cadre conceptuel se trouve à l'intersection entre la théorie de l'activité (TA) (Engeström, 1987) et computer-mediated communication, ou communication médiatisée par ordinateur (CMO) (Mangenot, 2006). Plusieurs études ont montré les implications de la TA pour les TIC en éducation (Levy & Stockwell, 2006). Pour ces chercheurs, l'attrait et la puissance de la théorie de l'activité comme cadre conceptuel est sa capacité de tenir compte des éléments significatifs du contexte plus large de l'utilisation des TIC dans l'éducation (Levy & Stockwell, 2006: 119). Nos propres études précédentes ont porté sur l'appropriation des outils pour l'enseignement et apprentissage de l'anglais (L2) dans un contexte spécifique universitaire (Auteur, 2013 ; Auteur, 2014), et le besoin éventuel d'études à un niveau micro pour modéliser les formes d'appropriation.

La présente communication se situe dans cette logique. Nous proposons d'examiner, de décrire et de comparer l'activité entre apprenants selon deux modes de CMO, notamment le forum électronique et le carnet web (souvent appelé un blog). Cette question n'est certes pas nouvelle et de nombreuses études portent sur ce sujet (par exemple, Loisy, Charnet & Rivens-Mompean, 2011). Ce qui nous intéresse, c'est de comparer la manière dont les apprenants appréhendent ces deux espaces d'interaction (indépendants l'un de l'autre) lorsqu'ils sont invités à les utiliser dans le cadre d'un projet pédagogique. Quels types d'interactions apparaissent et quelles appropriations langagières ont lieu dans ces deux espaces distincts ?

Notre étude sera basée sur un dispositif mis en place en 2012-2013 auprès d'un public d'étudiants en première année de licence, inscrits au module complémentaire de spécialité qui relève de la didactique de l'anglais. L'objectif de ce module était double: améliorer ses compétences langagières et faire une première expérience de fabrication des ressources pédagogiques en prenant en main des outils numériques en ligne. Comme projet du deuxième semestre, les apprenants devaient fabriquer et raconter des histoires destinées aux écoliers français apprenant l'anglais en CM1-CM2. Les apprenants ont travaillé en équipes (de trois et de quatre) et avaient à leur disposition, entre autres, deux outils numériques de collaboration et de réflexion, notamment la plateforme éducative en ligne, Edmodo, et des carnets web hébergés sur Blogger. Dans le cadre de cette communication, nous nous intéresserons à l'activité médiatisée par ordinateur d'une seule équipe de participants. De ce fait, deux types de données recueillies seront étudiés : les données invoquées (Van der Maren, 2003: 138) comme les fils de discussions sur Edmodo, les billets de blog, ainsi que les échanges qui ont eu lieu dans les deux espaces ; et les données provoquées (Van der Maren, 2003 : 139) notamment les réponses issues des questionnaires et des groupes focalisés tenus à la fin de la formation. Compte tenu des données à notre disposition, nous opterons pour une démarche d'analyse essentiellement qualitative, complétée en partie par des données chiffrées.

Dans un premier temps, nous proposons de dresser un rapide état des lieux des études antérieures ayant comme objet d'étude deux ou plusieurs espaces de CMO. Les premiers résultats de notre étude montrent qu'il y a des usages et appropriations langagières spécifiques qui correspondent à chacun des outils. De surcroît, les perceptions et représentations des apprenants nous aident à mieux comprendre leur activité collective et la valeur qu'ils attribuent aux deux outils.

# Interactions verbales à l'extérieur de la classe : paroles et représentations d'étudiants.

Tran-Minh Thao <sup>1</sup>

1 : Campus Saint-Jean - Université de l'Alberta

Que ce soit en sciences sociales en général ou dans la didactique des langues en particulier, la notion d'interaction s'est au fil du temps imposée comme objet de recherche central dans les théories de l'apprentissage et de l'enseignement. Plus récemment et dans le courant de nombreuses autres recherches en didactique des langues, le Cadre Européen Commun de Références continue d'insister sur « le rôle central que [l'interaction] joue dans la communication » (p18) en l'incluant pleinement dans sa vision d'une perspective actionnelle de l'enseignement des langues. La didactique actuelle présente alors la classe, transformée en un espace d'interaction socialisé (Cicurel 2002), comme un lieu proposant des modèles d'interaction différents (Weiss 1984, Cicurel 1985), se voulant de plus en plus authentiques, participatifs et liés au contexte singulier de la pratique (Gajo et Mondada 1998).

Dans cette quête effrénée d'authenticité, se pose alors une question : le cadre de la classe, en tant qu'espace d'interactions guidées, ne serait-il pas limitatif par définition ? Les simulations, les jeux de rôles, les rencontres en classe sont autant d'activités se rapprochant de la réalité qui ne placeront pourtant jamais complètement les apprenants dans une situation réellement « authentique ». Est-ce que déplacer les interactions à l'extérieur des murs de la classe, face à des publics n'appartenant pas au groupe-classe, ne serait pas davantage cohérent avec l'objectif de l'agir social valorisé par la didactique des langues actuelle ? Les recherches sur la pédagogie « hors-les-murs » apporte bon nombre de propositions concordant de près avec les recommandations du CECR pour l'enseignement des langues : les interactions à l'extérieur de la salle de classe y sont ainsi présentées comme une étape supplémentaire et complémentaire au travail effectué en classe, en formation alternée (Parpette 2007) par exemple.

Si les avantages pédagogiques de ce type d'interaction « in vivo » ont été reconnus par la recherche actuelle (Borg 2006, Dufour 2007, Parpette 2008...), qu'en est-il dans la représentation des apprenants ? Nous tenterons de répondre à cette question en présentant la perspective de deux cohortes d'étudiants du Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, campus francophone en situation minoritaire et anglo-dominante de l'Ouest du Canada, sur leurs expériences d'interactions en français hors-la-classe. Ces étudiants ont eu à participer à quatre projets impliquant des niveaux d'interaction différente au sein de la classe puis à l'extérieur, face à des publics francophones, universitaires puis non-universitaires, dans le cadre de leur cours de français-langue.

Afin de mener à bien notre recherche qualitative, nous choisirons de recueillir leur témoignage par questionnaires écrits et entretiens semi-compréhensifs, sur des bases strictement volontaires, afin d'en faire une analyse thématique de contenu. Nous tenterons de voir dans quelle mesure ces interactions hors-la-classe ont été significatives pour les étudiants, du point de vue de leurs apprentissages langagiers mais également extra-langagiers. Ont-elles par exemple participé à une plus grande motivation (Borg 2006, Arnaud 2008) de leur part que des interactions en classe davantage classiques ? Nous chercherons également à savoir si certains aspects des différents projets se révèlent plus pertinents que d'autres pour valoriser l'authenticité ou la sincérité (Springer 2009) recherchée. Nous nous intéresserons enfin aux défis et limites pédagogiques et/ou logistique que pose l'organisation de ce type d'interactions dans un contexte institutionnel universitaire.

Chapus, P. (2012), Les classes hors les murs dans un contexte homoglotte : pertinence ou nécessité ? Mémoire de master 2 professionnel sous la direction de Canelas-Trevis, S., UFR Sciences du langage, Université Stendhal 3 Grenoble.

Cicurel, F. (2002), «La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe», AILE, 16, 145-164.

Parpette C. (2008), « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », Cahiers de l'ACEDLE 5-1, 219-232.

# Mondes synthétiques et pratiques discursives dans les modalités audio et clavardage

Wigham Ciara R. <sup>1</sup>, Bayle Aurélie <sup>.2\*</sup>

1 : Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations (ICAR)

*Université Lumière - Lyon II*

2 : Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL)

*Clermont Université*

\* : Auteur correspondant

L'intérêt d'utiliser des mondes synthétiques pour l'apprentissage des langues-cultures et plus spécifiquement du point de vue de la collaboration se développe (Molka-Danielson & Deutschmann, 2009). Cet intérêt a conduit à un projet de télécollaboration « Second Life Interculturel » (SLIC). Des apprenants de FLE d'une université américaine et des étudiants d'un Master didactique, spécialité FLES, d'une université française, se sont retrouvés lors de six séances pour accomplir des tâches collaboratives. Les tâches, réalisées en petits groupes, étaient liées au contenu culturel du cours suivi par les étudiants américains en présentiel (langue, identité, symboles, actualités, bilan). Lors de chaque séance, un étudiant français avait le rôle d'animateur qui consistait à gérer les discussions et l'avancement des tâches et le groupe devait produire un document final synthétisant le contenu de leur échange.

Il existe très peu d'études qui considèrent les interactions pédagogiques au sein des mondes synthétiques et vont au-delà des exemples anecdotiques d'interactions dans l'environnement ou des retours des étudiants après les formations. Dans cette communication, nous proposons, à la suite de Auteur 1 & Youngs (2013), une analyse des pratiques discursives que les acteurs de la formation SLIC ont mises en oeuvre. Notre communication s'appuie sur les interactions des séances « identité » et « bilan » de deux groupes. Les données extraites du corpus d'apprentissage LETEC de la formation SLIC comprennent les transcriptions de 8 heures 1 minute d'enregistrements. Nous avons annoté chaque acte audio et acte clavardage par rapport à sa fonction discursive en nous appuyant sur la typologie proposée par Sotillo (2000) pour la communication synchrone médiée par ordinateur. Cette typologie détaille 14 fonctions de discours et inclut, par exemple, des demandes de clarification, demandes d'information, changement de sujet, commentaire hors-sujet, élaborations....

Notre étude examine les aspects suivants : i) l'utilisation d'une modalité particulière (audio, clavardage) est-elle liée à des fonctions de discours spécifiques ? ii) quelles fonctions discursives sont adoptées par les animateurs de groupe afin de faciliter la collaboration de leur groupe ? L'objectif est de mieux comprendre les usages de la langue dans les interactions à distance lors des formations qui mettent en relation apprenants-enseignants et apprenants et qui se déroulent dans les mondes synthétiques.

## Bibliographie :

Auteur 2 & Youngs, B. (2013). Patterns of Interaction between Moderators and Learners during Synchronous Oral Discussions Online in Second Life, in P. Hubbard, M. Schulz & B. Smith (dir.) *Learner Computer Interaction in Language Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer*. San Marcos: Computer Assisted Language Learning Instruction Consortium (CALICO), pp. 66-91.

Molka-Danielson, J. & Deutschmann, M. (coord.) (2009). *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life*. Trondheim: Tapir Academic Press.

Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, 4(1), pp.82-119.



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

Guihard Chantal <sup>1</sup>

1 : Centre de recherches sur les identités nationales et l'interculturalité (CRINI)

Université de Nantes : EA1162

Université de Nantes

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

## Bibliographie :

Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Nouveaux terrains d'exploration en didactique des langues. *Lidil, Les échanges exolingues via Internet*, 36, pp. 5-22.

Degache, C. & Mangenot, F. (2009). Les échanges exolingues via Internet. In C. Degache & F. Mangenot (e?d) *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 36, pp. 5-22.

Guichon, N. & Nicolaev, V. (2011). Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. In E. Nissen, F. Poyet & T. Soubrie? (Eds.) *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble : Ellug, pp. 61-76.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2011) Conversations en pre?sentiel et conversations en ligne : bilan comparatif. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (Eds.) *De?crire la conversation en ligne, Le face a? face distanciel*, Lyon : ENS Editions, pp. 173-195.

Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA : Newbury House, pp. 377-393.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition situe?e : quels mode?es pour la recherche sur l'acquisition des langues ?. *AILE*, 12, pp. 147 -174. Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/document947.html?format=print>

Nicolaev, V. (2011). Les ne?gociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconfe?rence. *ACEDLE*, 7(2), pp. 169-198.

Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *Modern Language Journal*, 87(1), pp. 38-57.

Varonis, E. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations : a model for negotiation,



# L'utilisation de corpus d'interactions par écran pour la réflexion métalinguistique et métaculturelle

Develotte Christine<sup>1</sup>, Kern Richard,\*

1 : ENS de Lyon-Ifé (ICAR)

CNRS

\* : Auteur correspondant

De 2006 à 2013 un programme d'enseignement et apprentissage des langues par visioconférence poste à poste a été mis oeuvre entre de futurs enseignants de Lyon et des étudiants de français de l'UC Berkeley. Les interactions multimodales par écran ont été enregistrées et ont fait l'objet d'analyses dans une perspective de recherche à travers des thèses de doctorat en didactique des langues (Drissi, 2011 ; Malinowski, 2011 ; Nicolaev, 2012 ; Vincent, 2012 ; Codreanu, 2014). Ces enregistrements ont aussi été exploités dans la formation des enseignants (Guichon, 2011) et nous allons ici revenir sur leurs potentialités formatives. A partir d'exemples tirés des corpora d'interactions par écran recueillis au cours de ces sept années, nous chercherons à identifier différents niveaux de réflexion métalinguistique et métaculturelle auxquels ils peuvent servir d'une part pour la formation des futurs enseignants, d'autre part, pour les apprenants de français.

Du côté des enseignants en formation, pour initier une réflexion métalinguistique, on cherchera à montrer qu'un corpus de comportements pédagogiques « peu adaptés » (que ce soit lors de la transmission des consignes ou des régulations) peut servir de déclencheur pour initier une réflexion relative à ce que pourrait être un comportement plus adapté selon tel ou tel critère pédagogique. Par ailleurs, Develotte et Leeds-Hurwitz (sous presse) ont identifié une série d'éléments spécifiques au dialogue interculturel qui s'établit dans ce contexte pédagogique par écran (révélation successive, comparaisons interculturelles, niveaux multiples de compréhension...) qui peuvent permettre aux futurs enseignants en ligne d'apprécier l'importance de ces éléments et de pouvoir les anticiper dans leurs propres interactions.

Du côté des apprenants de français, on montrera que l'analyse d'interactions enregistrées leur permet d'observer des malentendus (linguistiques ou culturels) et de discuter des stratégies pour s'en sortir. L'analyse peut aussi les sensibiliser aux différences entre la communication face-à-face et la communication médiatisée par visioconférence (ce en quoi la visioconférence diffère d'autres formes de communication médiatisée par ordinateur), en comparant, par exemple, comment s'effectuent les séquences d'ouverture, les négociations de sens, les clôtures, dans les deux situations. Cette analyse peut également leur permettre d'identifier les effets subtiles du médium (Kern, 2014) afin de ne pas confondre le comportement motivé par le médium avec le comportement « personnel » des participants (une distinction qui peut elle aussi donner lieu à des malentendus).

Nous concluons en prônant qu'une approche « techno-linguistico-culturelle » puisse prévaloir aujourd'hui dans les différents cursus de langues.

Develotte, C., & Leeds-Hurwitz, W., In press, Le français en (première) ligne: Creating contexts for intercultural dialogue in the classroom. In N. Haydari & P. Holmes (Eds.), Case studies in intercultural dialogue (pp. 225-244). Dubuque, IA: Kendall-Hunt.

Guichon, N., 2011,. Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic*. Vol. 14, n° 1.

Kern, R., 2014, « Technology as Pharmakon : The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education », *The Modern Language Journal*, 98, 1, 340-357.

# Les espaces hors classe d'interaction en Français Langue Professionnelle

Demont Guillaume <sup>1</sup>

1 : Education Discours Apprentissages (EDA)

*Université Paris V - Paris Descartes : EA4071*

45, rue des Saints Pères 75270 Paris Cedex 06

<http://eda.recherche.parisdescartes.fr/>

Notre proposition d'article se situe dans le deuxième axe défini par l'appel à contribution : « L'appropriation langagière dans les interactions, directe et/ou à distance et contextes d'enseignement/apprentissage ». Nous nous situons dans le cadre théorique et didactique du Français Langue Professionnelle, tel qu'il est défini par Florence Mourlhon-Dallies (2008), d'une part, et dans celui de la didactique professionnelle d'autre part.

Les recherches sur le langage au travail, menées depuis une trentaine d'années montrent l'importance croissante de « la part langagière du travail » (Boutet 2001), et, il en découle que tout enseignement à visée professionnelle, se doit de mettre l'interaction au coeur de sa méthodologie d'enseignement. A cet effet, les techniques d'enseignement interactives de l'approche communicative (jeux de rôle, simulations globales), comme celle de l'approche actionnelle ou de la task-based learning (projets de classe, études de cas, web quest) ont été mobilisées. Mais force est de constater en pratique qu'il est difficile de proposer de réelles tâches professionnelles dans un cours de langue, ce qui tend à diminuer l'impact d'un enseignement par les tâches et que le transfert entre l'espace de classe et l'espace professionnel n'est pas aussi automatique que l'enseignant le souhaiterait.

Face à ce constat, nous nous interrogeons : est-ce que l'interaction avec l'enseignant et entre apprenants est un espace suffisant à l'acquisition de compétences professionnelles de communication ? Nous avons mené nos recherches dans deux contextes : auprès de militaires étrangers apprenant le français pour intégrer l'École de Guerre et auprès d'immigrés travaillant dans le secteur de l'aide à la personne dépendante. Il ressort de cette recherche que la réponse à notre question est négative : l'interaction dans l'espace de cours est insuffisante, elle doit être doublée par des interactions sur le lieu de travail pour que l'apprenant acquière progressivement une posture de professionnel dans sa communication.

Souvent cette part de l'apprentissage est totalement déconnectée de l'enseignement, l'enseignant n'a pas prise sur les interactions se déroulant dans le lieu de travail. Nous avons expérimenté dans le contexte militaire un dispositif de tutorat, en nous appuyant sur les recherches de la didactique professionnelle sur cette pratique (Kunegel 2012). Les interactions avec le tuteur, sur le lieu de travail permettent de faire un pont entre les compétences d'interaction telles qu'elles sont développées dans l'espace de cours, avec des activités de type simulations globales ou étude de cas, et les compétences d'interaction telles qu'elles doivent être incarnées dans la pratique professionnelle.

Bibliographie indicative :

BOUTET J., (2001), «La part langagière du travail : bilan et évolution», Langage et société, 98, Paris, Maison des sciences de l'homme, pp. 17-42.

KUNEGEL P. (2012), Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation d'entreprise », Paris, L'Harmattan.

MOURLHON-DALLIES F. (2008), Enseigner une langue à des fins professionnelles, Didier, Paris

# Interactions professionnelles en classe d'espagnol langue étrangère en contexte de formation d'ingénieurs

Di Tillio Lacruz Mariluz <sup>1</sup>

1 : Ecole des Ponts et Chaussées (enpc)

*Ecole des Ponts ParisTech*

6,8 Blaise Pascal Cité Descartes Champs-sur-Marne - 77455 Marne-la-Vallée cedex 2

[enpc.fr](http://enpc.fr)

Dans le contexte d'enseignement/apprentissage du Département des langues et cultures de l'Ecole des Ponts ParisTech, la mise en place des tâches d'interaction professionnelle en cours d'espagnol langue étrangère répond aux besoins des futurs ingénieurs. Être capable de participer efficacement à des réunions de travail en langue étrangère et /ou les animer font partie des compétences à acquérir dans le cadre de leurs études. L'observation des séances des réunions de travail en cours d'espagnol en fonction d'un projet d'ingénierie et des réunions simulées m'ont amenées à étudier le genre discursif « la réunion de travail » afin d'analyser le processus de développement de la compétence interactionnelle de la part des apprenants. L'analyse est fondée sur les propositions de Bakhtine dans son essai « Les genres du discours » (1979, trad. fr. 1984) selon lesquelles « un locuteur n'est pas défini par la maîtrise d'une langue, mais par un « répertoire discursif » et « les genres du discours dépendent des facteurs sociaux et de communication ; chaque sphère de l'activité humaine [...] comporte un répertoire de genres ».

Il s'agit de l'étude d'un corpus de transcriptions des « réunions » filmées. Le repérage et description des choix linguistiques (lexique, contenu, grammaire, structure compositionnelle) et communicatifs (gestes, voix, intonation) effectués par les locuteurs visant à respecter les « normes de fonctionnement explicites et implicites » de ce genre discursif dans ce contexte précis représentent la première partie de l'analyse. Le cadre théorique sur le fonctionnement des discours de J-P Bronckart sous-tend cette étude. Grâce à ce corpus, le genre a été redéfini en mettant en évidence le savoir-faire des étudiants acquis dans d'autres matières du cursus de l'Ecole et dans leur expérience de stage. L'Ecole des Ponts ParisTech vise à former des ingénieurs dotés d'une double compétence technique et managériale. La vision transversale des enseignements prétend former des professionnels aptes à travailler en équipe, des « leadership » qui inspirent la confiance et la motivation à leurs collaborateurs en créant un climat favorable.

Aussi, afin de décrire les représentations des apprenants sur l'impact de leurs choix, nous avons analysé des textes écrits où ils répondaient à la question suivante : dans quelle mesure les codes du genre ont-ils été respectés favorisant la communication et un échange efficace ?

Bibliographie :

BAKHTINE M. (1979, trad. fr. 1984) : Les genres du discours, dans Esthétique de la création verbale, Gallimard, Paris, p. 265-308.

BRONCKART J.-P. (1987) : "Interactions, discours, significations", Langue Française N° 74, p. 29-49

BRONCKART, J. P (1996) : Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Delachaux et Niestlé, Lausanne-Paris.

# L'interaction entre formateurs et futurs enseignants comme lieu/espace de professionnalisation,

Causa Mariella <sup>1</sup>

1 : Cognition, Langues, Langage, Ergonomie (CLLE-ERSS)

*Université Michel de Montaigne - Bordeaux III Université Toulouse le Mirail - Toulouse IICNRS : UMR5263*

Maison de La Recherche 5 Allées Antonio Machado 31058 TOULOUSE CEDEX 9

<http://w3.univ-tlse2.fr/c lle/>

Les formats de l'interaction didactique sont multiples et variés. Le format le plus étudié dans l'enseignement d'une langue est resté longtemps celui de la dyade enseignant/apprenant ou apprenant(s)/apprenant(s). Mais il existe d'autres formats moins étudiés notamment la constellation expert/non (encore) expert qui se produit lors des échanges de débriefing entre formateurs et formés en formation initiale et continue. Quelques travaux, qui montrent l'intérêt de ces analyses dans des dispositifs en présentiel (Andrade et alii, 2012 ; Causa, 2012) ou à distance (Séré, 2012 ; Galligani, 2010), nous semblent porteurs pour une réflexion plus poussée sur ce type d'interaction complémentaire : quelles sont les caractéristiques de l'interaction dans un échange entre formateurs et (futurs) enseignants ? Comment cet échange très particulier devient-il le lieu de l'apprentissage d'un métier, d'une identité, donc de la professionnalisation ? Comment la récolte de données dans ces espaces peut devenir un outil de professionnalisation ? Dans cette intervention, notre réflexion se fondera sur les analyses que nous effectuons depuis déjà quelques années sur de données orales et écrites recueillies dans différents lieux/espaces de formation à l'enseignement de/en langue(s). Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur les outils formatifs qui jouent le rôle de médiateurs dans le processus de professionnalisation, à savoir les biographies langagières ou encore le journal de formation que nous utilisons dans notre pratique de formateurs auprès de futurs enseignants de langue inscrits en master de didactique du français langue étrangère.

Dans un deuxième temps, nous nous attacherons aux rôles occupés par les interactants et leur positionnement réciproque selon les différents moments de l'échange (oral et/ou écrit) dans le temps de la formation. Cela nous permettra, en conclusion, de donner une vision de la formation en tant qu'espace de co-construction et « d'intercommunication » (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004) dans lequel, comme le souligne Bretegnier (2012), « Le chercheur-formateur n'est pas, parmi les autres, celui qui comprend le mieux, mais plutôt celui qui, comprenant autrement, favorise le croisement d'interprétations diversement situées ». Cette vision plus dynamique, voire plus éthique, de l'échange entre expert et non (encore) expert nous semble être le lieu de l'articulation entre formation, interaction et construction d'une identité professionnelle.

# Cultures d'apprentissage et interaction: la perspective de l'apprenant

Martinez Hélène <sup>1</sup>

1 : Justus-Liebig-Universität Gießen - Institut für Romanistik (JLU)  
Karl-Glöckner-Str. 21 G D - 35394 GIESSEN  
<http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik>

Quelle fonction les étudiants de langue attribuent-ils à l'interaction, comment conceptualisent-ils celle-ci et quelles formes d'interaction construisent-ils - ou évitent-ils?

C'est à ces questions que cette contribution tentera de donner des éléments de réponse. Elle proposera, pour ce, de se pencher sur l'apprenant lui-même et ses verbalisations afin de s'interroger sur le rôle que joue l'interaction dans le processus d'apprentissage des langues.

Partant de l'analyse des verbalisations que les étudiants de langues font de leur propre apprentissage et des stratégies et méthodes développées en classe ou en dehors de la classe ainsi que de leurs verbalisations sur les cultures d'apprentissage et d'enseignement et leur vécu de la langue, elle contribuera ainsi à expliciter le rôle de l'interaction dans l'apprentissage des langues, spécialement dans l'apprentissage des langues romanes, et ce de la perspective des apprenants. Cette contribution se base sur les résultats d'une étude empirique sur les représentations ou plus exactement les théories subjectives relatives à l'apprentissage ? et plus particulièrement à l'autonomie ? effectuée auprès d'étudiants de langues romanes en Allemagne et reposant sur l'analyse de cas intra-site et inter-site, la première mettant l'accent sur la particularité d'un cas, la deuxième sur la comparaison entre les cas étudiés (Miles & Hubermann 2003). Elle procède à une ré-analyse des données rassemblées lors de cette étude dans une perspective bien précise : l'analyse du rôle de l'interaction dans les représentations ou plus exactement les théories subjectives des apprenants.

Une analyse des théories subjectives tend en effet à montrer que les étudiants que l'on peut qualifier d'autonomes sont capables d'engendrer et de gérer de nombreuses formes d'interaction (interaction avec l'objet d'apprentissage, interaction dans et en dehors de la classe de langue, interaction avec les enseignants et/ou entre apprenants, etc.) et font de celles-ci un atout majeur du processus d'appropriation. La notion de savoir ? ou mieux de savoirs au pluriel ? sera ainsi au centre de cette communication ainsi que les rapports que les apprenants établissent à ce savoir, c'est-à-dire la relation que ces derniers détiennent et développent par rapport à l'objet d'apprentissage et à son processus.

Au delà de l'explicitation du rôle de l'interaction dans l'apprentissage des langues de la perspective des apprenants, il s'agira de s'interroger sur l'impact que pourrait avoir cette analyse sur l'enseignement des langues vivantes.

# Entre pratiques et représentations : la négociation d'une image de soi

Rivieccio Paola <sup>1</sup>

1 : Université sorbonne nouvelle  
*Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III*

Notre présentation s'insère dans l'Axe 1 « Les usages de la langue dans les interactions directes et/ou à distance aujourd'hui ». Elle se pose comme finalité celle d'observer les usages des langues dans le cadre d'un projet d'échange scolaire international qui implique trois établissements de l'école primaire. Il s'agit d'une école française, d'une école britannique et d'une école italienne. La réflexion est tirée d'une thèse de doctorat qui s'est occupée de comprendre à travers l'analyse des représentations de trois groupes d'enfants de trois nationalités différentes quelles langues et quelles stratégies ont été utilisées durant les rencontres afin de mener à bien la communication. La recherche s'inscrit dans un cadre d'études qui s'occupent d'étudier les implications identitaires que l'usage des langues pourrait comporter (A. Pavlenko : 2004), (K. Kramsch : 2009). L'objet de notre analyse a été un corpus de trois séries d'entretiens de groupe semi directifs chacun réalisé respectivement avec les enfants appartenant aux trois établissements et qui ont participé au projet.

Ce qui émerge de l'analyse de ces entretiens est un possible décalage entre les déclarations des enfants et les pratiques effectives de communication. Ce décalage concernerait avant tout le choix de la langue utilisée parmi l'anglais, le français et l'italien durant les rencontres. Il est possible en effet d'envisager que certaines déclarations sont influencées par l'exigence de la part des enfants de montrer une image d'eux mêmes qui répondrait à certaines idéologies existante à propos de l'usage des langues et aussi de leur apprentissage.

Sur le rôle et l'usage qui est fait des différentes langues dans le cadre des projets d'échange des travaux existent déjà : il s'agit en particulier de J. L. Herbert et all, (1999).

L'intérêt que nous portons aux représentations des enfants dépend du fait que ces dernières pourraient exprimer certaines politiques et traditions éducatives qui influencent le déroulement des échanges scolaires. Une attention à ces représentations pourrait être, dans le cadre d'une formation, le point de départ pour une prise de conscience de la part des enseignants et des enfants du fonctionnement de la communication au sein de ces rencontres internationales.

## Bibliographie :

DERVIN, Fred, BYRAM, Michael, Echanges et mobilités académiques, quel bilan ? Paris, L'Harmattan, 2008.

HERBERT, Jean-Loup et all Communication interculturelle et identité nationale texte n° 2 OFAJ, 1999.

PAVLENKO, Aneta, BLACKLEDGE, Adrian, Negotiation of identities in multilingual contexts, Clevedon, Multilingual, Matters, 2004.



# **Interagir avec la "machine" : des représentations des apprenants au développement de compétences langagières en anglais langue étrangère à l'ère du numérique.**

Brudermann Cédric <sup>1</sup>

1 : Didactique des Langues et des Cultures (DILC)  
Université Pierre et Marie Curie (UPMC) - Paris VI : ER11  
4 place Jussieu 75252 Paris cedex 5  
<http://dilc.upmc.fr>

Les dispositifs en ligne d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (L2) mettent les apprenants au centre d'interactions complexes avec, en particulier, trois pôles potentiellement vecteurs d'émotions perturbatrices : l'interaction homme-machine (qui nécessite la prise en main d'outils numériques), la distance (en tant que structuration de l'espace pédagogique) et la langue cible (elle-même doublement chargée d'émotions car à l'inconnu des contenus disciplinaires s'ajoute la maîtrise pas toujours avérée de la langue cible (Coianiz, 2001)).

Dans ces circonstances, et si l'on considère que les états physiologiques et émotionnels influencent non seulement la perception que l'apprenant possède de ses compétences mais aussi la mobilisation efficace de ces mêmes compétences dans la performance scolaire (Bandura, 1997/2003), il peut paraître opportun :

- de s'intéresser aux représentations des apprenants quant au potentiel des environnements numériques à favoriser la mise en oeuvre d'expériences d'apprentissage potentiellement propices au processus d'appropriation des L2 ;

- de confronter ces représentations à la réussite effective des apprenants en L2 en fin de parcours. A cet effet, en début d'année universitaire 2013-2014 une enquête qualitative visant à mieux cerner les représentations de 250 étudiants Lansad de Licence première année investis dans un parcours en autonomie guidée d'apprentissage de l'anglais par rapport à (i) l'apprentissage en ligne, (ii) l'apprentissage des langues et (iii) la manipulation des outils numériques a été conduite. En mai 2014, plusieurs autres mesures ont été prises : implication des apprenants, mesure de leur satisfaction, de leur réussite institutionnelle et évolution de leurs interlangues (Selinker, 1972), au fur et à mesure que de tâches de production ont été réalisées.

Afin de nourrir la réflexion sur le potentiel offert par les environnements numériques d'apprentissage à favoriser l'apprentissage des L2 et répondre aux besoins actuels liés à l'individualisation et à l'élargissement de l'offre de formation pour étudiants non spécialistes en langues en milieu universitaire, cette communication situera tout d'abord le cadre théorique auquel elle se réfère. Viendra ensuite une description de l'environnement numérique qui a servi de support dans cette étude. Le croisement des données collectées donnera enfin lieu à une discussion autour des résultats obtenus.

# La co-création à travers l'improvisation th atrale pour un public multiculturel de futurs ingénieurs

Preller Caroline <sup>1</sup>

1 : ERDLI

*Ministère de l'écologie de l'Energie, du Développement durable et de l'Aménagement du territoire*  
6-8, Ave Blaise Pascal, 77455 Champs sur Marne

Dans cette communication je propose d'examiner l'impact d'un module d'improvisation th atrale en anglais sur l'appropriation langag re d'étudiants de diverses nationalités du cycle master d'une grande  cole d'ingénieurs. Je positionne ce travail dans le cadre de la théorie de l'énaction de Varela (1994). Je m'intéresse aux liens entre « la présence », (engagement du corps, investissement, motivation), les émotions, (la confiance, le plaisir, l'empathie) et l'émergence de l'appropriation langag re. Est-ce qu'une aisance corporelle engendre une aisance orale ? Quels liens peuvent se tisser entre l'écoute active, la créativité, et la prise de conscience corporelle d'une part, et la capacité d'interagir dans la langue étrangère, et se rappeler du l xique et des structures langag res, d'autre part ?

Selon Varela et Maturana (1994), les êtres humains co-créent du sens partagé qui est émergent. Les langues sont vivantes, et nous relient à ce qui est humain, qui est l'acte de créer, donc parler, c'est un acte créatif, une interaction entre soi et l'autre/les autres/son environnement. Selon Aden (2009), « pouvoir interagir nécessite de développer une capacité à s'ajuster et gérer l'inconnu dans une situation tant du point de vue de la langue que de la culture et des stratégies discursives ». L'improvisation, en jeu th atrale, mobilise cette capacité. Je montrerai, que les stratégies adoptées dans l'improvisation renforcent ce que nomme Damasio « l'architecture de la mémoire », pour se rappeler des structures grammaticales et langag res dans des contextes précis de jeu.

L'analyse des questionnaires, remplis par les apprenants en début de parcours, et de leur bilan individuel, rédigé à la fin de la formation, montre que la majorité des apprenants estiment avoir plus de confiance pour parler la langue étrangère. Ils ont le sentiment d'avoir plus confiance en eux et d'avoir amélioré leur fluidité orale, leur compréhension à l'écoute, et leur capacité d'interagir de façon verbale. Plus de la moitié disent avoir vu évoluer leur prise de conscience corporelle, leur capacité à se mettre à la place de l'autre et à collaborer ensemble. Certains soulignent que leurs capacités créatives et imaginaires se sont développées.

Ce module d'improvisation, adressé à de futurs ingénieurs, porte ses fruits et permet de développer des compétences pour interagir dans un monde variable et évolutif, pluriculturel et plurilingue, où la capacité de coexister, co-construire et co-créer est primordial.

Maturana H, Varela, F, (1994), *L'Arbre de la Connaissance* ed. Adisson-Wesley, France

Aden, J. (2009), dir. *Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition des stratégies d'interaction*, Didactique des Langues-Cultures, Manuscrit Recherche Université, Paris

Damasio, A. (2010) *Self Comes to Mind*. Ed. Heinemann, GB

# Le jeu vecteur d'interactions en apprentissage des langue

Hallal Racha <sup>1</sup>, Zampa Virginie, Loiseau Mathieu

1 : Projet Innovalangues - lot Gamer  
*Université Stendhal - Grenoble III*

Les questions autour de la place et de l'intérêt du jeu dans l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas nouvelles. Platon reconnaissait une certaine valeur pratique au jeu en prétendant qu'un apprentissage peut passer par ce biais mais, pendant de longues périodes le jeu a été exclu de la réflexion pédagogique car perçu comme n'ayant pas de fin en soi et s'opposant à la notion de travail. Actuellement le jeu connaît un réel essor comme en témoigne l'existence de conférences scientifiques dédiées au jeu dans l'enseignement. Sa compatibilité avec la perspective actionnelle est soulignée par Cornillie[1] et al. pour qui le jeu promeut l'apprentissage par l'accomplissement d'une tâche qui combine des objectifs linguistiques (ex. interactions nécessaires pour résoudre un problème) et des objectifs non linguistiques inhérents aux « structures ludiques[2] » ou règles du jeu (résolution de problèmes).

Dans le cadre du projet IDEFI (Initiatives d'excellence en formations innovantes) Innovalangues, le lot GAMER (Gaming Application for Multilingual Educational Resources) mène des recherches et actions se focalisant sur différents aspects liés aux jeux dans l'apprentissage des langues. Nous avons constaté qu'il existe fréquemment un décalage entre les propositions des chercheurs et les pratiques enseignantes. C'est pourquoi, dans le cadre de ce projet, nous avons mené une étude afin de mieux appréhender les pratiques enseignantes.

Nous avons fait passer un questionnaire 54 enseignants de langue, exerçant du primaire à l'université et ayant entre une et plus de 40 années d'expérience. Nous avons ainsi pu constater que seuls 9% n'utilisent jamais de jeux dans leur cours et que deux tiers d'entre eux en ont déjà créés pour leur classe. Quand nous leur donnons une liste de compétences et que nous leur demandons de choisir celles qui leur semblent les plus aptes à être travaillées par le jeu, le « oui » est très net essentiellement pour 3 compétences : l'interaction orale (85%), la production orale (77%) et la compréhension orale (61%). Concernant le type de contenu linguistique et/ou langagier qu'ils abordent avec les jeux, il s'agit principalement du lexique (85%).

Même si cette étude est exploratoire elle permet d'isoler certains phénomènes, comme la prédominance de l'oralité dans la vision des enseignants. On peut se demander si cette prédominance est liée à des enseignements avant tout présents, et si ceci resterait vrai sur une plateforme. Cela reste à confirmer dans des expérimentations ultérieures, tout comme les idées de Godwin-Jones[3] qui considère que le jeu met l'apprenant dans un environnement immersif dans lequel il utilise, d'une façon extensive, la langue cible pour accomplir une tâche. Dans ce contexte, l'apprenant, recevant un flux constant de rétroaction (feedback) et d'interactions avec les autres joueurs, se trouverait engagé à répéter, réviser, reformuler des discours.

[1] Frederik Cornillie, Steven L. Thorne and Piet Desmet (2012). ReCALL special issue: Digital games for language learning: challenges and opportunities. ReCALL, 24, pp 243-256

[2] Silva, H. (2008). Le jeu en classe de langue. Paris : Clé International.

[3] Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. Language Learning & Technology, 18(2), 9?19.

# Le jeu de rôle dans l'évaluation de l'oral en français langue étrangère : enjeux et défis

Xu Yiru <sup>1</sup>

1 : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR)  
École Normale Supérieure [ENS] - Lyon I NRP École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines Université Lumière - Lyon  
IICNRS : UMR5191 École Normale Supérieure (ENS) - Lyon  
5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX  
<http://icar.univ-lyon2.fr/>

Depuis l'apparition de l'approche des compétences communicatives, le jeu de rôle est largement adopté en évaluation des langues étrangères en tant qu'une simulation de la vie quotidienne afin d'évaluer les compétences des apprenants. En quoi le jeu de rôle pourrait-il contribuer à la réalisation de cet objectif ? Quels sont les avantages et les contraintes du jeu de rôle dans ce contexte ?

L'évaluation de l'oral en FLE se déroule souvent dans un contexte institutionnel. Selon Goffman (1991), ce cadre primaire se situe souvent dans une salle de classe où les apprenants ont des horaires et des ordres de passage à respecter. Mais ce cadre primaire peut très vite se transformer en cadre secondaire que Goffman appelle la « modalisation ». Tout ce qu'on simule ne donnera pas d'effet dans la vie réelle. Quant aux participants, leur statut est asymétrique. L'évaluateur, qui est plus fort et représente l'autorité du pouvoir et du savoir, prend souvent le rôle d'observateur, mais la complexité apparaît lorsque l'évaluateur joue également un rôle dans le jeu. Dans un jeu de rôle, selon Cicurel (2011), il existe l'acceptation tacite d'un contrat de fiction. Da Rocha envisage ce contrat sous une triple optique. D'abord, l'apprenant est invité à assumer une identité autre que la sienne. Ensuite, « on se doit de participer à des situations qui sont des situations d'emprunt ». La dernière optique consiste en la quasi simultanéité d'une double tâche : parler une langue étrangère et parler de cette langue.

Pour observer de près cette situation, nous avons recueilli un corpus vidéo d'évaluation de l'oral auprès d'étudiants étrangers niveau débutant en FLE, qui porte sur trois situations de jeu de rôle : le jeu de rôle entre candidats sans présence de la classe, le jeu de rôle entre le candidat et l'évaluateur et celui entre les candidats devant la classe. À l'aide des transcriptions multimodales, nous identifierons d'abord les différents cadres existant dans ces situations et leurs relations. Puis avec une approche ethnographique, nous essaierons d'analyser dans ces différentes situations les spécificités des interactions qui les composent. À travers l'analyse du corpus, nous constaterons que le cadre de la fiction qui domine dans le jeu de rôle, n'est pourtant pas le seul qui le fait fonctionner. Plusieurs cadres peuvent se superposer et glisser également les uns vers les autres. Cela nous permet de tirer l'attention sur la signification d'une « situation complexe » en jeu de rôle. D'un côté, les candidats doivent imaginer les actes d'un rôle dans une situation concrète, ils sont invités à entrer dans la peau de leur personnage. D'un autre côté, puisque le jeu se passe en classe, les apprenants sont aussi obligés de respecter les contraintes du cadre de l'évaluation dans le but d'obtenir une bonne note. De plus, la part du cadre relationnel n'est pas négligeable. Autour du jeu de rôle, avec ses dimensions fictionnelles, nos réflexions portent également sur la question de la position de l'observateur en évaluation, au profit de l'idée d'intégrer en un tout cohérent divers indices observés.

CICUREL, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.

GOFFMAN, E. (1991). Les cadres de l'expérience. Paris : les Éditions de Minuit.

CAMBRA GINÉ M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue, Paris, Didier.

# L'interaction plurilingue en classe : un outil didactique pour l'enseignement précoce du FLS ?

Djordjevic Sladjana <sup>1</sup>

1 : Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (ILLE)

*Université de Haute Alsace - Mulhouse : EA4363*

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines 10, rue des Frères Lumière 68093 Mulhouse cedex

L'appropriation d'une langue seconde en contexte institutionnel par des enfants très jeunes scolarisés en zone d'enseignement prioritaire (actuellement zone ECLAIR) pose de nombreuses questions tant pour le didacticien des langues que pour l'acquisitionniste. Favoriser le contact avec le français pour des enfants âgés de trois ans dans une salle de classe alors qu'il ne s'agit pas de leur langue source demande de la part du professeur d'école d'être particulièrement attentif à l'accueil de ce public spécifique, à l'adaptation nécessaire ou non des objectifs et instructions de l'Éducation Nationale, à la gestion des différentes langues présentes en classe, aux types d'interactions, qu'elles soient verbales ou non, qui s'y mettent en place. Dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences du langage, nous étudions les liens entre les pratiques de classe et le développement langagier en français de sept sujets allophones scolarisés dans une école maternelle à Mulhouse. Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et des recherches en acquisition. Notre corpus est constitué d'enregistrements effectués pendant deux ans, de productions verbales des sujets de la recherche, nous permettant ainsi d'adopter une étude longitudinale. Afin d'inscrire notre communication dans les problématiques qui intéressent le colloque ACEDLE 2015 : « Interagir pour apprendre les langues aujourd'hui », nous nous proposons ici d'étudier les interactions enseignant-élèves dans ce contexte particulier d'une classe de petite section. Nous nous appuyons sur l'hypothèse que le développement langagier est favorisé par les interactions sociales et langagières (Vygotsky, Bruner). Notre attention se portera plus particulièrement sur l'emploi de(s) l(a) langue(s) source(s) par les locuteurs dans cet espace dédié aux premiers apprentissages du et en français. Échange caractérisé par le niveau de maîtrise inégale et/ou faible des interactants de la langue de l'Autre. Nous nous interrogerons à savoir comment favoriser l'intégration langagière des enfants tout en valorisant leur langue source alors que celle-ci n'est pas connue de l'enseignant.

Nous tenterons de dégager à partir de l'analyse de notre corpus dans une approche fonctionnaliste de l'acquisition des langues (Watorek), l'implication au niveau didactique et au niveau du développement de la langue française de ce type d'interactions. Notre approche se veut relever de différents domaines et englober dans une certaine mesure plusieurs problématiques qui touchent à notre sujet de réflexion.

Ainsi, considérant la notion (vaste) de plurilinguisme, nous nous interrogeons sur l'emploi des différentes langues dans le discours de la classe, ce lieu ordinaire aux interactions complexes pour reprendre le titre d'un article de Cicurel paru dans AILE en 2002. Nous essayons d'en dégager les implications didactiques à savoir dans quelle mesure ces interactions bilingues (ou semi-bilingues) peuvent s'avérer, par exemple, constituer des séquences potentiellement acquisitionnelles (Py) en contexte institutionnel. Nous tentons également d'analyser le degré d'impact de ce type d'input dans le développement langagier en français des sujets de cette recherche. Ainsi, notre analyse des emplois des diverses langues dans les interactions enseignant-élèves au sein d'une classe de maternelle, nous permettra de commenter et considérer quelques démarches didactiques axées sur les interactions bi(pluri)lingues propices à favoriser l'enseignement/apprentissage précoce d'une langue étrangère/seconde en contexte institutionnel.

Bruner, J.S., 1987, Comment les enfants apprennent à parler, Retz, Paris

Bernard Py, « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle », Les Carnets du Cediscor [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 21 juillet 2009, consulté le 30 septembre 2014. URL : <http://cediscor.revues.org/402>

Vygotski, L., 1997, Pensée et langage, La dispute, Paris

Watorek, M., (éd), 2004, Construction des discours par des enfants et des adultes, Larousse, Paris

# Pour une littéracie scientifique plurilingue

Boudechiche Nawal<sup>1,2</sup>

1 : Université d'EL TARF- Laboratoire Liped-Université d'Annaba (LIPED)

Boite postale 73. Algérie

2 : Centre de recherches en anthropologie sociale et culturelle (CRASC)

La didactique des langues étrangères prône désormais l'intérêt de prendre en compte les connaissances antérieures des apprenants, construites dans leur langue maternelle et leur milieu social, afin de favoriser les apprentissages langagiers en FLE. A ce postulat, nous adjoignons les travaux de van Dijk et Kintsch notant les effets des connaissances des apprenants sur la mise en oeuvre d'un traitement plus élaboré du texte. Enfin, le rôle des interactions verbales sur l'orientation des ressources attentionnelles et le développement de la zone proximale des apprenants permet de nous questionner sur les impacts des interactions orales plurilingues sur les démarches de compréhension d'un texte explicatif en FLE. Nous formulons l'hypothèse que ces interactions en tant qu'étayage, du fait qu'elles soient plurilingues, activent des données acquises en langue maternelle qui permettent une meilleure compréhension de texte en langue étrangère.

La pratique de classe conduite auprès de deux groupes d'étudiants universitaires dans deux conditions différentes (obligation d'échange en FLE vs liberté de recourir à la langue maternelle lors de l'échange) et l'analyse des échanges oraux sont en faveur d'une interaction entre les séquences conversationnelles et le développement des compétences langagières en FLE, lesquelles installent et étendent une littéracie plurilingue. Ce résultat se réfère à l'étude d'Eve Clark ayant déjà montré les effets des échanges adultes-enfants sur l'élargissement du lexique mental de ces derniers ainsi que l'étude de Maurice Mas, notant que les échanges oraux permettent aux jeunes apprenants de mieux saisir la signification des textes narratifs; enfin celle de Reulier ayant démontré les impacts des interactions verbales sur le développement du traitement métacognitif lors de la compréhension de texte documentaire.

En final, sur un plan didactique, les interactions orales plurilingues conduisent à mieux comprendre le rôle des échanges oraux et du plurilinguisme sur l'amendement des compétences langagières des apprenants.

Références bibliographiques

J. Bernicot, J., E. Veneziano, M. Musiol, & A. Bert-Erboul (Eds.). Interactions verbales et acquisition du

Langage. 2010. Paris: l'Harmattan

M. MAS. Interactions verbales et construction de sens lectures d'un texte narratif par des élèves de cm1. Repères 1999, 19, p. 183-202.

M. DABÈNE, C. FRIER, M. VISOZ. (1993) : «La construction du sens dans l'activité de lecture : recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français», E.L.A

# Échanger, partager et apprendre en alternant les langues ? Lecture des processus interactionnels et des stratégies discursives à l'oeuvre lors d'échanges de lycéens plurilingues en classe dans la collectivité-ultra-marine de Saint-Martin

Candau Olivier-Serge <sup>1</sup>

1 : Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et en Formation (CRREF)  
ESPE de la Guadeloupe Morne Ferret (rond point Miquel), BP 517, 97178 Les Abymes  
<http://crref.wordpress.com>

## Résumé

La complexité linguistique que connaît l'île franco-néerlandaise de Saint-Martin, dont la partie nord est désormais « Collectivité d'Outre-Mer de la République » (COM) depuis 2007, impose une réflexion sur l'harmonie possible entre savoirs scolaires, pratiques enseignantes, et société. L'enjeu de cette étude est de rendre compte de façon ponctuelle des pratiques langagières des apprenants plurilingues (anglais, créole haïtien, espagnol, français) afin d'alimenter le débat dans une école en plein devenir (COSTE, 2013). Cette recherche vise donc à rendre compte des rapports souvent riches entre processus interactionnels et situations éducatives (FILLIETAZ et SCHUBAUER-LEONI, 2008). On s'interroge ici en particulier sur le rôle qu'assument les ressources mobilisées par les interlocuteurs dans le déroulement des interactions et leurs capacités à assurer la communication malgré l'asymétrie des interlocuteurs en termes de compétences disciplinaires. L'intérêt de l'étude est de montrer dans quelle mesure les alternances de langues (AL) participent de stratégies discursives susceptibles de faire progresser l'interaction (MIGUEL-ADDISU, 2009). L'hypothèse principale de cette recherche est que la progression de l'interaction entre les apprenants est moins fonction de la maîtrise des contenus disciplinaires que de celle des langues utilisées. L'étude repose sur la confrontation de trois corpus, enregistrés lors de séances de soutien scolaire en classe de lycée. Le premier, associant deux élèves bilingues (anglais/ français) et un francophone, relate une séance d'étude filmique, dans laquelle les apprenants s'efforcent de comparer source littéraire et transposition par l'image. Le second présente deux élèves bilingues (anglais/ français) élaborant un récit en français. Le dernier montre cinq élèves bilingues (créole haïtien/ français) s'interrogeant sur les procédés visuels utilisés dans une image publicitaire. Le traitement des données relève de l'analyse conversationnelle et croise formes et fonctions des AL afin d'établir un panorama entre réalisation des AL et progression de l'interaction discursive. Nous présenterons alors les résultats obtenus au terme de l'analyse. On aborde successivement la distribution des langues en contact, les marques d'investissement associées à l'usage des langues, et l'impact du recours à l'extra-discursif dans les choix opérés. Nous concluons cette étude en deux temps. D'une part, on modélise l'impact de l'asymétrie de l'expertise des langues en présence sur la production des tâches. D'autre part, on ébauche quelques réflexions susceptibles d'instaurer une didactisation possible de l'alternance des langues en milieu plurilingue.

## Sources

COSTE, D. (2013). Principes, pratiques et propositions. Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes.  
FILLIETAZ, L. et SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2008). Processus interactionnels et situations éducatives. Bruxelles : De Boeck.  
MIGUEL-ADDISU, V. (2009) : « Analyses d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue. Quels enjeux pour quels apprentissages ? », in O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck (éd.), Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction, Bruxelles, Peter Lang, 137-153.

# L'intérêt des corpus d'interactions orales pour former les enseignants de langue étrangère

Oursel Elodie <sup>1</sup>

1 : Structures formelles du langage (SFL)

*Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis*

59 rue Pouchet 75017 PARIS

[www.umr7023.cnrs.fr/](http://www.umr7023.cnrs.fr/)

L'analyse des interactions a maintenant une histoire de plusieurs décennies, et de nombreux résultats, concernant plusieurs aspects de l'interaction (la gestion des tours de parole ? Jefferson ?, la gestion des faces ? Goffman ?, l'adaptation aux compétences de l'interlocuteur ? Corder ?, etc.), ont déjà été mis en lumière. Certaines théories employées en analyse des interactions sont enseignées dans les formations des enseignants de langues étrangères, dans le cadre de cours de linguistique, mais elles ne sont pas toujours connectées à des réflexions en didactique des langues. Nous avons effectué des analyses sur les stratégies de communication employées par l'interlocuteur dans un corpus d'interactions entre des agents administratifs francophones natifs et des usagers francophones non natifs. Ce corpus est constitué de plus de 70 interactions, totalisant 16h d'enregistrement. Nous avons procédé à l'analyse de passages où des stratégies de gestion de l'intercompréhension sont mises en oeuvre et le corpus a été remanié dans sa présentation pour faciliter l'enseignement des stratégies de communication et pour modifier l'enseignement de la compréhension de l'oral.

L'objectif de cette communication est de présenter d'une part quelques apports des corpus d'interactions dans la formation linguistique des enseignants et dans l'enseignement des langues étrangères et d'autre part une façon de traiter les corpus d'interaction pour aborder des objectifs pragmatiques dans l'enseignement des langues. Concrètement, les analyses que nous avons effectuées ont permis de proposer une autre conception de l'enseignement des actes de langage et une autre conception de l'enseignement de la compréhension de l'oral et nous avons produit un logiciel de concordance conçu à partir des extraits analysés pour l'enseignement-apprentissage des stratégies de communication et de la compréhension de l'oral en français langue étrangère. Du point de vue théorique, nous avons dû nous appuyer sur des sources différentes en fonction des objets d'analyse. Nos analyses d'interactions sont fondées sur les travaux de Brassac et de son équipe à Nancy et sur ceux de Roulet et de son équipe à Genève : nous accordons une importance majeure à la co-construction du sens et au rôle de l'interlocuteur dans l'évolution de l'interaction. Notre réflexion didactique s'appuie sur les travaux de Canale et Swain (1980 et 1983), de Vandergrift et Goh (2012), et sur les propositions de Johnson et Holubec (1984 [2009]) et Brna (1998) concernant l'apprentissage collaboratif, sur celles de Lave et Wenger (1991) concernant l'apprentissage situé et sur celles de Glenberg et de son équipe (2004, 2006, 2011) concernant l'apprentissage incarné (embodied learning). Nous nous sommes inspirée des travaux de Johns (1990), Boulton (2012), et de Boulton et Tyne (2014) pour ce qui concerne l'emploi des corpus en didactique des langues.

CANALE Michael & SWAIN Merrill (1980) « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing » dans *Applied Linguistics* n°1/1. p. 1-47.

OURSSEL Élodie (2013) Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques. Thèse de doctorat de 3e cycle co-dirigée par Sophie Moirand et Richard Duda, soutenue à l'université Paris 3 ? Sorbonne nouvelle le 12 décembre.

VANDERGRIFT Laurens (Larry) & GOH Christine (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York (NY, US), Routledge.



# English language teacher discourses: what a corpus can and can't tell us

Farr Fiona <sup>1</sup>

1 : University of Limerick [IRLANDE] (UL)  
University of Limerick Limerick  
<http://www.ul.ie/>

The place of discourses related to reflective practice in initial teacher education programmes is often partially justified on the basis that good professional preparation around positively motivated habits and actions will carry through into first and subsequent teaching positions. We know little about whether this is the reality of the professional lives of graduates after they complete their initial education programme. We know little of the practical meaning and sustained impact of reflective practice on experienced teachers. This paper aims to explore the question of initial and longer-term impact and related issues with a group of experienced, post-masters English Language Teaching (ELT) professionals from a range of international contexts, who are following a structured PhD programme in TESOL. As part of the first year of the programme, which contains a heavy credit weighting around 'taught' components, the group participates in a core module entitled 'Reflective Professional Practice and Portfolio Development'. The module provides an opportunity for the experienced teachers to revisit their professional reflective practices in a semi-structured facilitated learning environment. Based on a minimum of three years of teaching experience the participants explore their professionally and philosophically informed perceptions and opinions of the meaning of Reflective Practice and its place as a tool for on-going professional development. During the course of the module, evidence in the form of language produced by the participating teachers in group discussions, reflective blogs and reflective professional e-portfolios is collected and analysed using corpus-based approaches for research purposes in this paper. These spoken and written data, in the form of a computerized corpus, are investigated quantitatively and qualitatively using relevant data analysis software combined with relevant discourse and conversation analysis frameworks and tools. This exploration provides first account evidence from experienced teachers on their reflective beliefs and practices, which will in turn provide some useful insights for initial and on-going teacher education programmes and the potential afforded by technology. A critical account of the affordances and shortcomings of a corpus-based examination of such discourse data for the purposes of identifying effective teacher development practices will conclude the discussion.

# Enseigner les mathématiques en Français langue seconde en contexte plurilingue. Les corpus vidéo d'interactions de classe comme outils réflexifs pour la formation

Sabatier Avec Moore Danièle & Sinclair Nathalie Cecile <sup>1\*</sup>

1 : Faculty of Education, Simon Fraser University  
8888 University Drive Burnaby BC V5A 1S6 Canada  
<http://www.sfu.ca/education.html>

\* : Auteur correspondant

Située dans une perspective plurilingue de croisement de la didactique des langues et des disciplines (les mathématiques) (Gajo, 2007 ; Zazkis, Auteur & Liljedahl, 2013), la contribution propose, à partir d'une approche ethnographique des pratiques de classe dans des visées de formation des enseignants (Cicurel, 2011), de réfléchir certains des mécanismes de construction des compétences professionnelles par le recours aux films de classe (Griggs, Baurens, Blanc, 2008). Les données initiales ont été récoltées dans sept classes de/en français de deuxième et troisième années primaires (des programmes francophone et d'immersion), dans deux commissions scolaires de la région de Vancouver au Canada, représentent près de 200 heures d'enregistrement vidéo documentant la vie quotidienne à l'école (Auteurs, 2012). Au sein de cet ensemble, nous sélectionnons ici un corpus d'interactions de classe recueilli lors d'activités d'enseignement des mathématiques en langue seconde.

Ce recours à un corpus d'interactions de classe soutenu par la vidéo permet d'initier une démarche itérative de construction des savoirs professionnels structurée en 3 moments. Le premier donne à voir ce qui se dit et se fait en action dans la classe. Il s'agit de repérer des pratiques réelles de classe et de dégager les contenus linguistiques et disciplinaires pour permettre de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les structures linguistiques à mobiliser pour accomplir la tâche et engager les interactions ? Quels sont les savoirs disciplinaires mathématiques présentés ? Comment les interactions participent-elles à la construction de ces savoirs ? Le deuxième moment conduit à modéliser et exemplifier ces pratiques à partir d'une analyse qui porte attention à la bifocalisation (Bange, 1992) des interactions. Ici, il s'agit de réfléchir à l'organisation de la séquence d'enseignement : quels sont les objectifs d'apprentissage visés ? Quels types de tâches l'élève doit-il traiter pour atteindre ces objectifs ? Quelle est l'efficacité des techniques et stratégies mises en place ? Ce questionnement conduit au dernier moment qui explicite les besoins de formation nécessaires au regard de l'articulation des didactiques des mathématiques et des langues.

Dans un contexte de formation à l'enseignement qui s'effectue en L2 dans un environnement majoritairement anglophone et plurilingue, au sein duquel l'articulation de la didactique des mathématiques et de celle des langues se pense encore de manière juxtaposée, et non intégrée, la médiation par l'image permet ainsi une analyse de pratiques basée sur des interactions in situ de classe qui participe d'une part, à la description des conduites d'interactions observables entre enseignant et élèves et aux rôles que ces interactions occupent dans la construction des savoirs géométriques et d'autre part, facilite des interprétations de l'agir enseignant pour déterminer les objets d'enseignement à construire en formation initiale des maîtres. Dès lors, la contribution interroge la pertinence des modes de formation pour, à partir des pratiques de classes et de la nature située du savoir enseignant, discuter comment une enseignante crée les conditions didactiques de l'acquisition des savoirs géométriques par ses élèves.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE* 1, 53-86.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, Didier Éditions.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Tréma*, 28. En ligne : <http://trema.revues.org/448>

Griggs, P., Baurens, M., Blanc, N. (2008). Films de classe et auto-confrontation croisée. Rôle des outils méthodologiques dans l'évolution de la recherche en didactique des langues. *ELA*, 151, 345 ? 361.

Auteurs. (2012). *Une semaine dans la vie de classes d'immersion au Canada. Approche ethnographique pour la formation*. Préface de Francine Cicurel. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Zazkis, R., Auteur, and Liljedahl, P. (2013). *Lesson Play in Mathematics Education*. Springer.

# La notion de «besoin» en Français sur Objectif Universitaire : confrontation des représentations

Parpette Chantal <sup>1</sup>, Le Nian <sup>1</sup>, Karine Bouchet <sup>1</sup>

1 : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR)  
École Normale Supérieure [ENS] - Lyon INRP École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines Université Lumière - Lyon  
IICNRS : UMR5191 École Normale Supérieure (ENS) - Lyon  
5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX  
<http://icar.univ-lyon2.fr/>

Le domaine émergent du Français sur Objectif Universitaire (FOU) s'inscrit dans le cadre méthodologique du Français sur Objectif Spécifique (FOS). Mangiante et Parpette (2004) structurent fortement cette méthodologie autour d'un recensement des situations de communication à partir duquel ils déterminent les besoins en termes de formation linguistique : des médecins allophones intégrés dans les hôpitaux français ont besoin de maîtriser le français dans des situations d'accueil de patients, de concertation avec des collègues sur un cas médical, d'interprétation d'examens radiologiques, etc. Des étudiants internationaux ont besoin de développer des compétences de compréhension orale des cours, de rédaction d'examens, etc. Cette approche prévaut dans la conception des matériels pédagogiques récents en FOU en France (cf Carras et al. 2014, Damette et Dargirolle 2013, programme FILIPE). Parallèlement à cette représentation des besoins articulée autour des situations académiques, d'autres représentations se manifestent lorsque l'on se tourne vers d'autres acteurs et d'autres contextes de la mobilité étudiante. Les enseignants de français d'autres régions du monde sont souvent plus sensibles à la dimension culturelle de la mobilité étudiante (Nagami et Bourgeois 2010), les étudiants allophones présents dans les universités françaises, s'ils parlent des cours, évoquent également leur besoin de mieux comprendre les fonctionnements administratifs et interpersonnels de l'université. Les programmes de formation linguistique des universités à destination des étudiants internationaux, tels qu'ils apparaissent sur les sites internet, font de leur côté état de préoccupations largement tournées vers les aspects communément classés sous le terme de « méthodologie universitaire ».

Cette communication se propose de confronter ces différentes représentations des besoins ? et compétences à acquérir - des étudiants internationaux en mobilité à partir d'analyses menées dans trois directions complémentaires :

l'étude d'une quinzaine de productions pédagogiques (papier et en ligne) destinées à la préparation linguistique des étudiants en mobilité, l'analyse d'une vingtaine de sites universitaires proposant, sous diverses dénominations, un programme d'intégration universitaire, des entretiens auprès d'une soixantaine d'étudiants internationaux intégrés dans des cursus français et d'une vingtaine interrogés avant leur départ pour la France.

Cette confrontation conduit à proposer quelques pistes sur la diversité des stratégies possibles de programmation en fonction des contextes.

Damette, E. et Dargirolle, F (2012), *Le français juridique*, Paris : Dalloz. Carras C, Gewirtz O & Tolas J (2014) *Réussir ses études d'ingénieur en français*, PUG Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à la conception d'un cours*, Paris, Hachette FLE. Nagami, Bourgeois, C. (2010), « Regards d'étudiants japonais sur l'enseignement supérieur français », in *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris : CLE International.

# L'attention portée aux espaces interactionnels en ligne par les acteurs d'un dispositif pour l'Enseignement/Apprentissage du FLE dans un contexte universitaire.

Grassin Jean-François <sup>1,2</sup>

1 : ICAR - CNR [ (ICAR - CNR)

*ICAR CNR*

<http://www.icar.cnr.it/#>

2 : Centre International d'Etudes Françaises (CIEF)

*Université Lumière - Lyon II*

16 Quai Claude Bernard Lyon 7e

Notre proposition s'inscrit dans l'axe 1 du colloque et s'intéresse à l'impact des environnements numériques sur les interactions d'enseignement/apprentissage. Notre travail doctoral s'attache à examiner quelles pratiques d'interaction se mettent en place au travers d'un Réseau Social Numérique (RSN) au sein d'un dispositif de formation en Français Langue Etrangère dans une université française.

Nous considérons le RSN comme un espace pluriel de communication, élément d'un dispositif hybride qui articule des espaces de travail, d'apprentissage et d'action à la fois organisés autour de la co-présence physique ?l'espace présentiel de la classe- et autour de la co-présence écranique. Cette hybridation permet d'autres mises en formes de la relation et la production de nouveaux types d'espaces « attentifs et réceptifs mais aussi formatifs » (Thrift, 2008 : 23), en reconfigurant des cadres participatifs et des formes interactionnelles qui ne sont pas définis a priori mais qui émergent dans et par les activités des participants.

Nous voudrions montrer dans cette communication comment les concepts d'interspatialité (Lussault et Lévy, 2003) et d'attention (Boullier, 2009) peuvent être opératoires pour mieux comprendre l'« espace vécu » (Lefebvre, 1974) par les participants et servir le champ de la recherche en Apprentissage des langues médiées par les technologies (ALMT).

Comprendre comment nous construisons notre espace c'est comprendre les différents arbitrages qui s'opèrent parmi les sites d'engagement de nos actions. Nous arbitrons sans cesse entre les options spatiales qui s'offrent à nous et l'émergence de nouvelles possibilités d'agencements spatiaux se traduit par de nouvelles logiques de compétitions. Internet est devenu une option spatiale supplémentaire. L'espace d'apprentissage (et d'enseignement) est donc un agencement particulier qui se réinvente sans cesse, au gré de ces arbitrages et par les relations que les individus entretiennent avec leur environnement (groupes, institutions, objets, projets...) ; les stabilisations sont toujours provisoires. Agir dans les espaces hybrides, c'est trouver le bon arrangement spatial et donner du sens et de la valeur à cette hybridité pour gérer des processus collectifs et individuels d'arbitrage entre les virtualités de ces espaces.

Nous avons mené une analyse qualitative et compréhensive d'entretiens semi-dirigés avec des étudiants et des enseignants qui nous permettent de montrer d'une part, la diversité de l'attention que prêtent les participants à cet espace numérique et, d'autre part, comment ils cartographient le dispositif de leur action, en traçant dans leur discours, les rapports d'interaction entre les espaces - que ces rapports soient positifs (synergie, coopération) ou négatifs (concurrence, conflits)- et les arbitrages qui en découlent.

Il résulte de notre analyse que la dimension réticulaire des espaces numériques, reposant sur des logiques de connexité (de réseau, de mise en relation) n'est pas légitimée par tous les participants. De plus, les modes d'appréhension de l'interspatialité reposent souvent sur le conflit et la concurrence. Les régimes attentionnels, quant à eux, sont variés mais ne contribuent pas pour le moment à remettre en question une orientation normative de l'interaction, qui privilégie présence physique et interaction focalisée.

La difficulté et l'enjeu semblent de construire une communauté attentionnelle ? c'est-à-dire une manière de comprendre la situation et les conditions d'un « monde commun » pour que les participants se construisent un même territoire pour l'interaction.

Boullier, D. (2013). « Médiologie des régimes d'attention ». In Yves Citton. *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme ?* Paris : La Découverte. pp. 84-108.

Lefebvre, H. (1974). « La Production de l'espace ». *L'Homme et la société*. vol.31, n°1, pp.15-32.

Lévy, J. et Lussault, M. (dir.). (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Thrift, N. (2008). *Non-representational Theory. Space, politics, affects*. New-York : Routledge.

# Rituels langagiers des interactions enseignants / apprenants lors de Travaux Dirigés en Ecole d'Ingénieur : quelles difficultés pour les étudiants non francophones ?

Carras Catherine <sup>1</sup>

1 : Université Stendhal (Grenoble 3)  
*Université Stendhal - Grenoble III*  
BP 25 38040 Grenoble Cedex  
<http://www.u-grenoble3.fr/stendhal/>

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire, dans la perspective de la préparation linguistique des étudiants allophones souhaitant intégrer des filières universitaires scientifiques.

Si dans un cours magistral, le format interactionnel exige rituellement que seul l'enseignant prenne la parole, il en va différemment lors des Travaux Dirigés (TD). Nous avons donc voulu observer les caractéristiques interactionnelles de ce type de cours, très présent dans les filières scientifiques, et qui a fait l'objet de moins de recherches que le cours magistral (voir les travaux de Mangiante et Parpette, 2011, entre autres).

Le corpus sera constitué d'enregistrements vidéo de TD réalisés en école d'ingénieur. Nous avons observé et analysé les interactions enseignant / apprenants, en particulier lors de la correction collective des exercices. Cette analyse a fait apparaître deux types de routines langagières sur lesquelles nous nous attarderons :

- La co-construction de la solution : l'enseignant ne donne pas la solution aux étudiants, mais les amène progressivement vers la résolution collective de l'exercice ;
- La négociation : argumentation des uns et des autres en faveur d'une solution.

Cette situation d'interaction peut être problématique pour les étudiants allophones d'un point de vue culturel et linguistique.

D'un point de vue culturel, la situation d'interaction peut être source d'étonnement voire provoquer un choc didactique suivant la culture éducative d'origine des étudiants, en raison des positions interactionnelles des acteurs (la voix des étudiants a une place forte dans l'interaction, et est très sollicitée par l'enseignant) : valeur accordée aux solutions proposées par les étudiants, possibilité de critique des propositions faites par l'enseignant par les étudiants, etc. Tout ceci peut venir bousculer les représentations des étudiants étrangers sur l'asymétrie statutaire entre enseignants et apprenants.

Tous ces aspects se traduisent en discours, et l'on voit apparaître des rituels langagiers qui structurent ce polylogue « de telle sorte que chaque participant sait quand il lui revient de prendre la parole et ce qu'il est en droit de dire » (Cicurel 2011 : 10). Il faut donc être capable de décoder, d'un point de vue linguistique, les discours utilisés par les différents acteurs de l'interaction, afin d'en comprendre l'objet (quelle indication sur l'action à accomplir donne l'enseignant lorsqu'il dit « on vous a pas beaucoup entendus là-bas ! » et comment dois-je y répondre en tant qu'étudiant ?) et de pouvoir y participer (même de façon passive). Les caractéristiques linguistiques de ces discours interactifs peuvent mettre les étudiants allophones en difficulté pour plusieurs raisons, entre autres la rapidité de l'alternance des tours de parole, ou l'emploi d'un niveau de langue pouvant être considéré comme familier (« moi j'ai un truc », « ouais, c'est la méthode empirique, comme on dit », « on va tracer à la louche », etc.).

Ces différents aspects constituent des indices du contrat didactique tacite entre enseignant et étudiants, indices qui peuvent être difficiles à interpréter pas les étudiants allophones, en fonction de leur culture éducative et de leur niveau en français.

L'objectif de cette recherche est d'éclairer les processus interactionnels de transmission du savoir dans les filières scientifiques, afin d'élaborer des modules de formation adaptés à un public d'étudiants non francophones.

Références bibliographiques

- Mangiante JM & Parpette C. (2011) Le Français sur Objectif Universitaire, Grenoble, PUG.  
Cicurel, F (2011) Les interactions dans l'enseignement des langues, Paris, Didier.  
Gapillard C & Feutry Le Penec S (2006) Maîtriser le discours scientifique, Caen, CRDP.

# Le rôle de l'interaction dans un programme universitaire d'enseignement de langues à distance (FOAD)

Deneire Marc <sup>1</sup>

1 : ATILF-CNRS, CRAPEL  
*Université de Lorraine*

L'objectif de cette étude est de mesurer l'impact des interactions enseignant-apprenant, apprenant-contenu, apprenant-apprenant, et apprenant-technologie sur la rétention des étudiants dans un programme FOAD en langues (anglais) et sur la qualité des apprentissages.

Au jour d'aujourd'hui, la littérature sur l'acquisition des langues s'accorde sur le caractère nécessaire et central de l'interaction dans l'acquisition et ce, quel que soit le positionnement épistémologique des différentes approches (neurolinguistiques, cognitives, socioculturelles, interactionnistes, etc.). Ceci est dû au moins en partie à la dimension procédurale et implicite de l'acquisition qui résulte de l'interaction (approches cognitives : Anderson) ou en constitue le moteur (approches neurolinguistiques : Paradis). On peut cependant si cette interaction revêt un caractère aussi important dans un dispositif universitaire d'études des langues (licence et master LCE/LLCE) à distance dans lequel les connaissances à acquérir sont essentiellement de nature déclarative, et où les apprenants sont, de par nature, moins disponibles.

Une question supplémentaire est au centre de toute formation à distance, celle de la rétention des étudiants. En effet, les institutions les plus expérimentées (par exemple, l'Open University) fait état d'un taux de réussite de 25% par rapport à l'enseignement en présentiel, tous programmes confondus, et ce, malgré des coûts de scolarité très élevés. De nombreuses difficultés spécifiques justifient ces taux extrêmement faibles. Certains auteurs ont ainsi identifié 61 barrières potentielles dans une étude pilote auprès des acteurs impliqués (institutionnels, administratifs, enseignants, apprenants). La question qui se pose à nous dans le contexte de ce colloque est donc de savoir si parmi ces variables, celles liées à l'interaction sont particulièrement saillantes, et lesquelles sont susceptibles d'avoir un impact en termes de rétention et de qualité d'apprentissage. Depuis les premiers travaux de Moore (1989) jusqu'aux études les plus récentes, les auteurs convergent sur le caractère central de l'interaction et soulignent son caractère positif sur la rétention et la qualité de l'apprentissage. Cependant, celles-ci divergent en ce qui concerne le type d'interaction observé et sur la son impact en terme de qualité (deep vs surface learning) des apprentissages.

Notre communication fera état des résultats d'une enquête conduite au sein de notre propre licence et master d'anglais, enquête qui a pour but de mesurer les différents types d'interaction, aussi bien en termes qualitatifs que quantitatifs. Cette enquête sera complétée par une dizaine de discussions en ligne. Notre analyse donnera lieu à un ensemble de suggestions en termes de gestion administrative, technique, et pédagogique.

## Bibliographie

- Garrison, Randy & Martha Cleveland-Innes (2005) Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough, *American Journal of Distance Education*, 19:3, 133-148,  
Kirkup, Gill (2013) Student retention, teacher education, and Open Access publishing, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28:2, 101-104.  
Moore, Michael (1989) Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3:2, 1-6.  
Muilenburg, Lin Y & Zane L. Berge (2005) Student barriers to online learning: A factor analytic study, *Distance Education*, 26:1, 29-48.  
Simpson, Ormond (2013) Student retention in distance education: are we failing our students?, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28:2, 105-119.

# Les interactions sur les forums de Cultura : comment la « super-diversité » affleure-t-elle ?

Marquilló Larruy Martine <sup>1</sup>

1 : Interactions, corpus, apprentissages, interactions (ICAR)

*Université Lumière - Lyon II : UMR5191*

Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences humaines 15, Parvis René Descartes BP 7000 69342 Lyon cedex 07

<http://icar.univ-lyon2.fr/index.htm>

Le dispositif Cultura, mis en place par Gilberte Furstenberg a pour principe de faire interagir des étudiants américains qui apprennent le français et des francophones sur des forums nourris par un questionnaire-déclencheur auquel les étudiants répondent dans le cadre du premier cours. Lors de l'année universitaire 2014 ? 2015, des étudiants du Master 1 FLES de l'université Lumière Lyon2 et des étudiants du MIT de Boston ont ainsi été associés. Cet exposé se propose d'explorer comment le concept de « super-diversité » (Vertovec 2007, Blommaert & Rampton 2011) se donne à voir dans les interactions écrites. Il y a une quinzaine d'années lorsque ce dispositif a été créé, on pouvait tabler, de part et d'autre de l'Atlantique, sur une certaine homogénéité des deux groupes en présence : les francophones étaient majoritairement des « Français » et les étudiants du « MIT » étaient plus proches qu'ils ne le sont aujourd'hui des représentations communes que les Français peuvent avoir des « Américains ». Cette étude s'appuiera sur l'analyse des interactions écrites et s'intéressera plus particulièrement aux modalités énonciatives à travers lesquelles les étudiants se positionnent en se singularisant par rapport à leur groupe d'appartenance. On confrontera ces interactions écrites et des écrits autoréflexifs sur la superdiversité. En conclusion, on s'interrogera sur l'impact pour la didactique de la gestion d'une telle complexité.

Vertovec S. (2007) : New complexities of cohesions in Britain. Super-diversity, transnationalism and civil-integration, Commission on Integration and Cohesion,

Blommaert J. & Rampton B. (2011) : Language and Superdiversity, *Diversities* Vol. 13, No. 2, pp. 1 ? 20. [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1) © UNES CO

# Pratiques réflexives bilingues dans les interactions dialogiques écrites entre des apprenants de chinois et de français dans le cadre d'un projet de webcollaboration

Rao Ya <sup>1</sup>

1 : Institut de Recherche Intersite Études Culturelles (IRIEC)

*Université Paul Valéry - Montpellier III : EA740*

Université Paul-Valéry - BRED 112A -Route de Mende - 34 199 Montpellier Cedex 5

<http://recherche.univ-montp3.fr/iriec/>

Les outils numériques sont aujourd'hui omniprésents aussi bien dans le quotidien qu'en éducation. Cette communication souhaite présenter une expérimentation mise en place dans le cadre de l'enseignement du chinois langue étrangère (CLE) et du français langue étrangère (FLE) avec l'utilisation des artefacts socionumériques (blogue, forum et facebook) afin de renforcer les compétences linguistiques et interculturelles des étudiants aux niveaux A2/B1.

Nous avons conçu un jumelage entre l'Alliance Française de Qingdao et le département de chinois de l'Université de Strasbourg (2010-2011). Pour l'expérimentation il a été nécessaire de construire un scénario pédagogique actionnel sous forme de tâches complexes communes à réaliser en webcollaboration. Nous avons créé un dispositif numérique d'apprentissage comprenant un blogue communautaire et un forum. L'objectif de notre présentation est de décrire l'émergence d'une communauté d'apprentissage (pluri)bilingue à partir des échanges et collaborations à distance. Nous souhaitons montrer les pratiques réflexives bilingues qui émergent de la coopération dialogique caractéristique de la webcollaboration.

Notre construit théorique est ancré dans la théorie de l'activité, il s'inscrit dans l'orientation sociale en didactique des langues (Springer, 2009). Nous nous appuyons sur la notion de compétence et de développement métalinguistiques de Gombert (1996) ainsi que sur la notion de parler bilingue et de code switching (Lüdi, 1995) et des facteurs linguistiques et extralinguistiques. Notre analyse tente de rendre compte de l'alternance codique au niveau inter-individuel, inter-phrastique, intra-phrastique et extra-phrastique. Le corpus analysé s'appuie sur 298 commentaires issus du blogue communautaire. Nous montrerons ainsi comment cette communauté bilingue s'est développée et comment le parler bilingue s'est construit dans l'action grâce à la coopération dialogique nécessaire pour réaliser les tâches définies par le scénario pédagogique.



# Les effets attendus du scénario télécollaboratif plurilingue sur les interactions en ligne chez des concepteurs en formation

Degache Christian <sup>1</sup>

1 : Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM (UGA LIDILEM)

Université Stendhal - Grenoble III : EA609

BP25 - 38040 Grenoble cedex 9

<http://lidilem.u-grenoble3.fr/>

La notion de scénario est centrale dans les initiatives pédagogiques en intercompréhension interactive (Ollivier et Strasser, 2013 : 42-44), une approche qui consiste à donner la priorité à l'activité langagière d'interaction afin de mobiliser les connaissances préalables et les stratégies des apprenants, et ainsi les développer. Le scénario permet de délimiter une session de formation dans le temps, d'en préciser les étapes et les livrables, de pointer les outils à utiliser au fil d'une session et de définir les rôles des participants.

Le réseau de partenaires regroupés dans le projet européen MIRIADI (<http://miriadi.net>, 2012-2015) expérimente, depuis une dizaine d'années, divers scénarios télécollaboratifs en intercompréhension. Ce réseau cherche aujourd'hui à les diversifier. Une des voies empruntées pour le faire est celle de la mise en situation d'enseignants, en formation initiale ou continue, de concevoir de tels scénarios. Favorisant l'énaction, un concept selon lequel « la cognition [...] est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et al., 1993, cités par Petitmengin, 2006 : 85), une telle démarche constitue une double mise en abyme :

- (1) concevoir un scénario télécollaboratif en suivant un scénario télécollaboratif : la tâche à accomplir s'inspire directement du vécu qui mène à sa réalisation ;
- (2) se former à l'intercompréhension en pratiquant l'intercompréhension en tant qu'échange plurilingue en ligne.

Dans cette contribution, en relation avec le 2ème axe « Interagir pour apprendre les langues aujourd'hui » portant sur les liens entre les contextes valorisant les interactions verbales et leurs « incidences sur les types et les degrés d'apprentissage langagier », nous présenterons cette démarche, actualisée sur la plateforme Galapro en 2013 avec des participants (les formés : étudiants de 3ème cycle, enseignants...) situés dans différents pays. Dans la session de formation organisée, centrée sur la thématique de la mobilité, les formés avaient pour mission de concevoir et rédiger un scénario préparant ou accompagnant une mobilité réelle en mettant en contact des groupes d'apprenants locuteurs de langues romanes pour leur faire réaliser une tâche en télécollaboration plurilingue.

L'analyse des données recueillies sur la plateforme (interactions et productions, notamment les 4 scénarios conçus), ainsi qu'un certain nombre de données sélectives introspectives (carnets de bord) et rétrospectives (bilan réflexif), nous permettra d'identifier les représentations des formés autour des effets attendus de leur scénario sur les interactions en ligne : quelle(s) tâche(s) conçoivent-ils, avec quelle dynamique de groupe et quels outils ? Comment justifient-ils leurs choix en relation avec leurs objectifs pédagogiques ? Les échanges tenus dans le forum feront l'objet d'une attention particulière au moyen d'une analyse semi-automatique avec Calico (Déprez, 2012).

L'objectif de cette contribution est de mettre en évidence les apports d'un tel méta-scénario sur la formation des utilisateurs du générateur de sessions polymorphes auquel travaille le projet Miriadi, un outil dont la finalité est de contribuer à l'extension du réseau de l'intercompréhension à distance en donnant aux responsables de session la possibilité d'adapter leur scénario aux contraintes et objectifs de leurs groupes.

Références bibliographiques

Déprez, S. (2012). Analyse semi-automatique d'un corpus plurilingue. In C. Degache et S. Garbarino (Ed.), Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. [Page web] : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/55.pdf>

Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien : Praesens Verlag.

Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 2006/1, 43, 85-92.

Consulté le 7/07/2014 sur <http://www.intellectica.org/SiteArchives/actuels/n43/43-9-Petitmengin.pdf>

# Apprentissage collaboratif entre locuteurs romanophones : du salon commercial au cours de FLE.

Piccoli Vanessa <sup>1</sup>, Ticca Anna Claudia <sup>2</sup>

1 : Piccoli

*Université Lumière - Lyon II*

<http://icar.univ-lyon2.fr/pages/equipe1.htm>

2 : Ticca

*École Normale Supérieure (ENS) - Lyon*

<http://icar.univ-lyon2.fr/pages/equipe1.htm>

Dans cette contribution nous nous proposons de présenter les résultats préliminaires d'une expérience d'utilisation de données pour la formation de futurs enseignants de français langue étrangère. Il s'agit de données audiovisuelles, collectées pendant un salon de vins en France, auprès du stand d'une association de producteurs italiens. Le corpus a été réalisé dans le cadre d'un projet de recherche doctorale qui vise à étudier, avec une approche interactionnelle, les pratiques effectives d'intercompréhension romane (Caddéo et Jamet, 2012), pour arriver à une réflexion didactique sur la possibilité d'une formation à la communication plurilingue entre locuteurs romanophones.

Les extraits choisis pour l'expérience en classe montrent des séquences de conversations exolingues en langue française, entre un ou plusieurs locuteurs italiens et un ou plusieurs locuteurs français. Dans chaque interaction une difficulté lexicale du locuteur italien est finalement résolue grâce à un travail coopératif de négociation et de co-construction du sens. L'observation des données semble indiquer que ce travail lexical n'a pas seulement une finalité communicative, mais que dans certains cas il peut révéler une volonté d'appropriation lexicale de la part du non natif. On considère donc ces séquences comme représentatives d'une situation d'apprentissage collaboratif spontané. Dans une perspective didactique, l'intérêt de ces données réside dans la possibilité d'assister à des moments de potentielle acquisition (De Pietro, Matthey et Py, 1989) des locuteurs non natifs, dans une situation non didactique. Leur observation détaillée permet de réfléchir aux stratégies mises en place spontanément par les locuteurs pour atteindre des buts communicatifs et d'appropriation lexicale.

Pour l'expérience en classe, nous avons conçu une activité à soumettre aux futurs enseignants de FLE. Après une observation détaillée des extraits et de leur transcription, les étudiants sont amenés à réfléchir sur le travail lexical effectué par les locuteurs. Une attention particulière est portée aux spécificités de ce contexte d'apprentissage, et aux besoins et motivations des locuteurs. Cette expérience est loin de présenter de manière exhaustive toutes les possibilités qu'offre l'exploitation de ces données. Elle représente cependant une application possible dans d'autres contextes de formation.

D'autre part ces données permettent d'observer des situations réelles dans lesquelles des moments d'apprentissage collaboratif se déclenchent spontanément ; d'analyser le déroulement séquentiel des interactions, le recours aux ressources multimodales, et la mobilisation des compétences et des identités par les locuteurs. De plus l'utilisation de ces données permet de montrer aux futurs enseignants la nature interactionnelle du processus d'apprentissage (Mondada et Pekarek Doehler, 2004), grâce à une réflexion sur les facteurs principaux qui interviennent dans l'apprentissage et qui sont visibles dans l'interaction : du contexte, au type d'activité, aux objectifs spécifiques de l'interaction.

Références bibliographiques :

Caddéo S. et Jamet M.-C. (2012). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette, Paris.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fougier (eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg, pp.99-124.

Mondada, L. et Pekarek Doehler S. (2004). Second language acquisition as a situated practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In *The Modern Language Journal*, Vol. 88, No. 4, Special Issue: Classroom Talks. (Winter, 2004), pp. 501-518.

# Effet des échanges verbaux sur la production de texte explicatif en L2 en contexte plurilingue

Sakrane Fatima Zohra, Legros Denis <sup>1</sup>

1 : Cognitions Humaine et Artificielle (CHArt)

*Université Paris 8 : EA4004*

41 rue Gay Lussac - 75005 Paris

<http://www.cognition-usages.org/chart/>

Notre recherche étudie l'activité cognitive mise en oeuvre lors de la production de texte explicatif en langue L2 dans le contexte universitaire plurilingue algérien. L'apprenti rédacteur de textes explicatifs éprouve des difficultés à produire des écrits dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle (L1). Le recours aux interactions verbales entre binômes constitue une aide qui facilite l'activité de planification, d'activation des connaissances linguistiques et thématiques et l'activité de mise en mots. Nous nous focalisons, dans notre recherche, sur les interactions verbales entre binômes qui constituent à la fois un moyen de favoriser la co-planification et la co-écriture et une trace à analyser pour rendre compte de cette activité de co-construction (Bouchard, 1995). Notre recherche a pour but de concevoir et de valider des aides à l'activation et à la (co) construction des connaissances scientifiques et à les mettre en texte. Deux groupes ont participé à notre expérience, le groupe G1 a travaillé en individuel, le groupe G2 en binôme. Après une tâche individuelle de recherche d'idées (planification), l'ensemble des participants hiérarchise et sélectionne les informations les plus pertinentes, puis (co) écrit un premier jet du texte explicatif, le groupe G1 en individuel et le groupe G2 en binômes constitués à partir du niveau de connaissances linguistiques vs connaissances sur le domaine évoqué dans le texte. L'analyse des résultats indique que les interactions verbales entre binômes jouent un rôle déterminant dans l'activation des processus de planification et de mise en mots. Ces interactions permettent aux apprenants de produire des textes explicatifs de meilleure qualité au niveau de la surface textuelle et au niveau du contenu sémantique (Sawadogo, 2009). Les résultats mettent en évidence le rôle important des échanges verbaux dans la construction des compétences en production écrite en L2 en contexte plurilingue et ouvrent des perspectives nouvelles dans le développement des nouvelles littératies en contextes plurilingues et pluriculturels.

# «Les interactions en LSF comme mode d'appropriation du français écrit chez les enfants sourds signeurs.»

Burgat Sandrine <sup>1</sup>

1 : Université de Rouen- Laboratoire DYSOLA  
*Aucune*

Aujourd'hui en France, les personnes sourdes locutrices de la langue des signes française (LSF) vivent dans un contexte diglossique. Les sourds représentent une minorité linguistique incluse à une majorité entendante dont la seule langue officielle, nationale, institutionnelle est le français. Être sourd dans notre société signifie donc être sans cesse confronté à un écrit d'une autre langue. A ce jour, les langues des signes n'ont pas d'écriture, ce sont des langues de l'oralité. L'enfant sourd français qui apprend à écrire se voit donc contraint d'apprendre à écrire dans une langue qui lui est étrangère. Or, actuellement en France, la majorité des enfants sourds- alors même qu'ils sont sourds- apprennent à lire et à écrire par des pédagogies qui passent par la parole et l'audition. Dans le même temps, on constate qu'ils sont en difficulté face à l'écrit (80% des sourds sont illettrés) et que bien que de nombreuses interdictions concernant la LSF ont été levées, elle est encore peu utilisée dans l'enseignement.

L'objectif de cette communication est de montrer comment des interactions en LSF peuvent permettre d'acquérir le français écrit via une approche contrastive des deux langues.

En nous basant sur les théories de Laurence Lentin sur l'acquisition du penser-parler/lire-écrire que nous avons adaptées à un contexte bilingue, nous tenterons de montrer qu'il est possible de prendre appui sur les compétences linguistiques en L1 (langue des signes) pour construire et développer des compétences similaires en L2 (français écrit) et apprendre à lire et à écrire dans cette langue. Pour cela, nous relaterons l'expérimentation longitudinale de dictée à l'expert que nous avons mise en place auprès de 5 enfants sourds locuteurs de la LSF scolarisés en cycle 1 et 2 dans une école de Nevers (Nièvre). Nous expliquerons comment la dictée à l'adulte, activité interactive par excellence, permet aux enfants sourds de construire un texte à l'oral (en LSF) pour qu'il soit ensuite écrit en français par l'adulte.

Nous expliciterons comment cette démarche métalinguistique conduit l'enfant sourd à prendre conscience de ce qu'est l'écrit, de ses fonctions et de ses exigences et l'amène à mettre en parallèle son texte oral (LSF) et son texte écrit (français écrit).

Nous montrerons en particulier les différents types d'interactions menées par l'enfant autour de l'écrit et comment celles-ci permettent à l'enfant de modifier son énonciation de manière à mieux satisfaire aux exigences de l'écrit.

Nous montrerons enfin comment le principe interactif permet à la fois de faire des apprentissages sur la langue de communication et d'interaction la LSF et à la fois sur la langue d'apprentissage, le français écrit.

Ces résultats seront illustrés par des extraits d'analyses de corpus recueilli d'après des données issues du terrain.

# **Enseignants de maternelle et enfants allophones : pratiques et usages des langues au quotidien.**

Behra Séverine<sup>1</sup>, Carol Rita, Macaire Dominique

1 : Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF)

*Université de Lorraine* CNRS : UMR7118

44 Av de la Libération - BP 30687 54063 NANCY CEDEX

<http://www.atilf.fr>

L'École primaire française est constituée de l'école maternelle chargée de l'accueil et de la socialisation des enfants entre 3 et 6 ans et de l'école élémentaire qui marque le début de la scolarisation obligatoire. L'École a pour objectif de construire les apprentissages fondamentaux et l'Institution se saisit de ce temps de scolarisation non obligatoire pour faire de l'école maternelle un lieu privilégié de pratique et d'apprentissage du français en visant l'acquisition de la maîtrise du langage. Les enseignants sont persuadés qu'il leur appartient de veiller à construire à la fois les situations qui sauront répondre aux exigences des programmes (situation formelle) et qui conduiront à une pratique effective et efficace (telle qu'ils l'apprécieront eux-mêmes) de la langue de l'école, afin que l'appropriation de la langue se réalise dans son usage de proximité (Bruner 1987, Vygotski 1997). La question se pose de savoir en quoi consiste, dans ce contexte, le quotidien communicatif des jeunes enfants dits « allophones » pour qui le français n'est pas la langue de la maison.

Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur les pratiques langagières de jeunes élèves allophones en moyenne et grande section de maternelle dans les différents espaces géographiques et temporels qu'ils occupent avec les personnes de leur environnement en classe et plus largement à l'école. Dans quelle mesure les espaces et les temps de et à l'École vont-ils favoriser ou non leur accès à la langue de l'école ? Considérer les seules situations de communication formelle en relation à la tâche scolaire (Tomasello 2009) entre l'enseignant et l'élève ou lier la notion de communication au langage réduit considérablement, voire occulte totalement, l'observation de l'accès à la langue des petits allophones dans d'autres conditions d'échanges (négociation, médiation) qui leur permettent tout autant d'accéder à la langue.

Notre étude se base sur 15 classes filmées dans deux régions de France. Plus précisément, elle analyse la spécificité communicative des diverses situations formelles ou informelles qui se produisent dans le cadre institutionnel de l'école maternelle entre les différents acteurs en présence tout au long de la matinée de classe. L'utilisation de captations vidéo permet non seulement d'étudier la dimension langagière de situation de communication verbale orale mais aussi de révéler les éléments non verbaux porteurs d'information et intervenant dans la construction de la signification dans les échanges et la construction d'interactions entre l'enfant et l'adulte et plus encore entre l'enfant et ses pairs. L'objectif des analyses n'est pas de retracer l'itinéraire acquisitionnel de ces individus mais d'appréhender les comportements communicatifs typiques induits par la présence de plusieurs langues en classe et par les acteurs impliqués.

Nos observations croisées avec une enquête à large échelle questionnent les croyances des enseignants et leurs pratiques déclarées sur leurs gestes professionnels en termes de communication et d'interactions dans leur relation à l'élève allophone.

# Interagir à distance pour nouer un rapport vivant à la culture

Choffat Durr Anne <sup>1</sup>

1 : Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF)

Université de Lorraine CNRS : UMR7118

44 Av de la Libération - BP 30687 54063 NANCY CEDEX

<http://www.atilf.fr>

Notre recherche-action s'intéresse à des classes de cycle 3 à l'école primaire dont les professeurs entreprennent un projet de partenariat à distance avec une classe d'un pays de langue anglaise. Les apprenants sont inscrits dans une pratique les exposant à des pairs locuteurs natifs (LN) de la langue cible en situation de communication exolingue médiée par des outils de la communication. Cette pédagogie de l'échange à distance est notamment encouragée par des actions transnationales européennes qui mettent à disposition des plateformes coopératives (Tele-Tandem®, eTwinning, etc.). Si l'objectif avancé est de corréliser l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde à l'utilisation des outils du numérique, nous retenons l'hypothèse principale que les apprenants sont placés dans des conditions de pratiques langagières qui favorisent la création d'un lien social et par conséquent les apprentissages.

Notre travail cible principalement ce qui se construit, se co-construit avec un autre groupe classe, et l'impact de cette rencontre sur l'apprentissage de la langue-culture. Nous supposons que l'apprentissage est guidé par des intentions ou des besoins communicatifs qui se créent dans et par la rencontre entre les deux groupes, l'agir étant alors considéré comme phénomène central à l'action sociale. (Ollivier, 2009).

La communication proposée répond à la question de l'accès à la culture. Elle étudie la dynamique qui permet d'accéder à un corpus culturel « authentique », créé souvent de manière « accidentelle » lors des échanges (terme en référence à l'adjectif anglo-saxon : incidental). Il répond notamment à la critique sur le manque de moyen pour accéder à la culture-cible en milieu institutionnel exolingue. Notre observation de cohortes échangeant en modes synchrone ou asynchrone nous conduit à identifier un moyen congruent pour atténuer cette sous-exposition. Nous proposons d'illustrer nos propos par des récits d'observation le démontrant, appuyés sur un corpus de documents audio et vidéo. Nous nous intéressons à montrer que le lien social construit lorsqu'il est adéquatement étayé par l'enseignant permet à de jeunes apprenants de dire leur monde et donne à la communication sa raison d'être. Lorsque chaque groupe distant peut « dire son mot », les événements, fortuits ou non, peuvent être exploités au bénéfice de l'enseignement/apprentissage, non seulement de la langue, mais permettent aussi une approche de la culture davantage centrée sur l'apprenant, davantage « située » (Lave et Wenger, 1991) lui permettant une meilleure saisie.

Ollivier, Ch. (2009). Mettre en oeuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. In: LIRRIA Ph. (Dir). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, (p. 263-285). Barcelone : Difusión.

Galisson, R. & Puren, C. (1999). La formation en questions. Paris : CLE international.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

# Travail de figuration dans des échanges médiatisés en L2

Sarré Cédric <sup>1</sup>

1 : Université Paris Sorbonne (CeLiSo)

*Université Paris Sorbonne*

<http://www.paris-sorbonne.fr/celiso>

Le travail de figuration (ou face-work) tel qu'il a été décrit par Goffman (1974) est défini comme la façon dont chaque participant à une interaction gère sa face et celle de son interlocuteur, l'enjeu étant pour chacun d'éviter toute perte de face qui équivaldrait à une défaite symbolique et risquerait de perturber « l'ordre de l'interaction ». En se fondant sur les travaux de Goffman, Brown & Levinson (1987) réitèrent le fait que toute interaction sociale est intrinsèquement menaçante pour la face des interactants, ce qui se matérialise par des Face-Threatening Acts (FFA) ou actes menaçants : dès lors, tout interactant se doit de constamment protéger sa face tout en veillant à ne pas menacer celle de ses interlocuteurs, attitude définissant la notion de politesse. Il n'est donc pas surprenant que certains auteurs parlent également de « mise en scène des faces » (ou face staging) (Avodo 2010).

A ces premières conceptualisations, Kerbrat-Orecchioni (2005) a ensuite ajouté la notion de Face-Flattering Acts (FFA) ou actes valorisants qui permet désormais d'envisager chaque acte de langage par l'effet que le locuteur souhaite produire : un FTA dénote ainsi le désir du locuteur de produire un effet négatif pour sa face et/ou celle de son interlocuteur alors qu'un FFA aura pour objet de produire un effet positif pour les faces. Ce modèle équilibré aboutit à la mise en oeuvre d' « un ensemble de stratégies de ménagement mais aussi de valorisation des faces d'autrui » (Kerbrat Orecchioni 2010 : 37).

Peu d'études à ce jour se sont intéressées au travail de figuration dans le cadre d'échanges médiatisés (Combe-Celik 2014, Amadori 2012), a plus forte raison lorsqu'il s'agit d'échanges médiatisés entre pairs dans le cadre de la réalisation de tâches en langue seconde (L2). L'intérêt de telles études pour la didactique des langues est pourtant grand dans la mesure où le travail de figuration mis en oeuvre a nécessairement un impact sur la manière dont les apprenants collaborent et coconstruisent le discours, composante centrale à la compétence interactionnelle (Kramsch 1987, Young 2010) que tout apprenant d'une L2 aspire à développer. Il est donc important d'étudier dans quelle mesure la médiatisation des échanges peut avoir un effet sur la gestion des faces.

L'objectif de cette communication sera de tenter de caractériser le travail de figuration fourni lors de la réalisation de tâches collaboratives à distance en L2 selon trois modes de CMO différents : visioconférence, clavardage et forum de discussion. A travers la micro-analyse qualitative d'un corpus d'échanges entre pairs en anglais L2, l'impact de l'usage des technologies de l'information et de la communication sur les interactions langagières sera étudié du point de vue de la gestion des faces (politesse, formulations indirectes, adoucisseurs, impolitesse, flaming...). En d'autres termes, il s'agira de décrire les mécanismes interactionnels qui sous-tendent la gestion des faces selon chacun des trois modes de CMO sous étude afin de répondre à la question suivante : les stratégies de gestion des faces mises en oeuvre sont-elles dépendantes du mode de CMO utilisé ?

Bibliographie :

Avodo, J. (2010). « Discours, interaction et mise en scène des faces dans la relation éducative institutionnelle. » *Signes, Discours & Société*, 6.

Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge : CUP.

Combe Celik, C. (2014). « Commenter en ligne : affrontement polémique et impolitesse ». In Ulla Tuomarla U., Tiittula L., Sairio A., Isosävi J., Paloheimo M., (dir.) *Du malentendu à la violence verbale, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, Helsinki : Société Néophilologique*,

Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris : Minuit.

Kerbrat Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.



# Présentation d'une étude de cas : l'interaction orale en présentiel et à distance en classe de FLE

Delgar Gemma <sup>1</sup>

1 : Université de Vic (UVic)  
C. de la Laura, 13 08500-VIC (Barcelone)  
[uvic.cat](http://uvic.cat)

L'Université de Vic offre deux types d'enseignement du Français langue étrangère dans le cadre des études de Traduction et Interprétation : l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance. A partir de l'enregistrement d'une tâche d'expression orale réalisée par deux couples d'étudiants de FLE d'un niveau B1, nous essayons d'analyser les différences qu'il existe entre l'interaction orale directe et l'interaction orale à distance. Ces deux enregistrements ont été transcrits avec le programme Childes et ce même programme nous a permis de caractériser les deux types d'interaction orale au niveau des pauses, des répétitions, des reformulations, de la longueur des interventions, de la richesse lexicale, etc.

Notre étude naît de l'importance que nous accordons à l'interaction et au travail collaboratif (van Lier, 2004 ; Lantolf, Thorne, 2006) dans tous les aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère. Jordano de la Torre M., 2011, «La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual », Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, UTPL / UNED, p. 15-39.

Lamy M. N., Hampel R., 2007, Online communication in language learning and teaching, Hampshire, Palgrave Macmillan.

Lantolf J., Thorne S., 2006, Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development, Oxford, Oxford University Press.

Van Lier L., 2004, «La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción», in S. Salaberri, Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras, Madrid, MEC.

# Configurations et apprentissages langagiers dans un tandem par visioconférence

Cappellini Marco <sup>1</sup>

1 : Savoirs, Textes, Langage (STL)

CNRS : UMR8163 Université Lille I - Sciences et technologies Université Lille III - Sciences humaines et sociales

Domaine Universitaire du Pont de Bois Batiment B4 rue du Barreau - BP 60149 59653 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

<http://stl.recherche.univ-lille3.fr/>

L'objectif de la présente étude est d'illustrer les caractéristiques des interactions langagières dans un tandem par visioconférence en montrant comment différents positionnements discursifs amènent majoritairement à certains types de séquences latérales de focalisation sur la langue. Le tandem est une méthode d'apprentissage des langues où deux apprenants de langue maternelle différente s'entraident pour l'apprentissage des deux langues.

Nous avons recueilli les données dans le cadre d'un dispositif de tandem par visioconférence, ou télé-tandem, entre des étudiants chinois apprenant le français en Chine et des étudiants français apprenant le chinois en France. Notre corpus est constitué d'environ 20 heures d'enregistrements vidéo couvrant 15 interactions télé-tandem de quatre binômes. Ces enregistrements ont été ensuite transcrits et alignés en utilisant le logiciel Eudycos Linguistic ANnotator (ELAN), logiciel utilisé également pour les analyses.

Nous adoptons une approche interactionniste au sens de Pekarek Doehler (2000). D'une part, nous étudions la dimension sociale des interactions en analysant comment les apprenants se positionnent en tant qu'expert concernant différents sujets (Reichert & Liebscher 2013), tant d'ordre culturel que d'ordre personnel. D'autre part, nous étudions quatre types de séquences latérales d'étayage langagier (Cappellini 2014) : les séquences potentiellement acquisitionnelles lexicales, les séquences potentiellement acquisitionnelles syntaxiques, les séquences d'évaluation normative et les séquences conversationnelles explicatives. Les résultats de ces deux analyses sont ensuite combinés, afin d'observer statistiquement si certains positionnements discursifs conduisent à certains types de séquences latérales d'étayage langagier.

Les résultats statistiques montrent avant tout que certains positionnements discursifs sont beaucoup plus présents que d'autres. En particulier, les étudiants ont tendance à se positionner en tant qu'expert concernant des faits de leurs propres cultures. De plus, les analyses montrent que à ces positionnements correspondent certains types de séquences latérales spécifiques, donnant lieu à des configurations que nous appelons d'expertises croisées ou d'expertises unilatérales.

L'apport de notre communication à la didactique des langues nous semble double. D'une part, les analyses montrent des catégories qui peuvent être mobilisées tant pour les chercheurs que pour les didacticiens s'intéressant à l'apprentissage des langues en tandem, dans ses différentes formes. D'autre part, les résultats statistiques suggèrent un certain nombre d'actions concernant non seulement les potentialités d'acquisition langagière en télé-tandem, mais aussi le développement des compétences interculturelles.

Références bibliographiques

Cappellini, M. (2014). Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen, T. Soubrié, (éds.). Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne 2013. [http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06\\_act/pdf/epal2013-cappellini.pdf](http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-cappellini.pdf)

Pekarek Doehler, S. (éd.) (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, Numéro spécial de Acquisition et interaction en langue étrangère, 12. <http://aile.revues.org/70>

Reichert, T., Liebscher, G. (2012). Positioning the expert: Word searches expertise and learning opportunities in peer interactions. *The Modern Language Journal*, 96 (4), 599-619.

# L'impact des interactions verbales plurilingues sur l'apprentissage d'une langue étrangère

Saci Naoual <sup>1</sup>

1 : université LOUNICI Ali. Blida 2 (Membre du laboratoire LISODIP)

Face aux exigences de la mondialisation, le développement des compétences plurilingues constitue aujourd'hui l'un des objectifs majeurs de nombreuses politiques linguistiques éducatives de par le monde. Pour ce faire, les institutions scolaires, notamment le cas de l'école algérienne, s'orientent vers des méthodologies d'enseignement des langues en contact, où les échanges verbaux qu'ils soient en langue première (L1) ou en langue étrangère (L2) sont autorisés voire sollicités en vue d'améliorer la qualité des apprentissages. Dans cette démarche méthodologique de didactique dite « convergente », les interactions verbales plurilingues prennent donc une place de choix. Dans cette optique, nous posons ici la question de l'impact (le degré d'efficacité et les limites) des interactions apprenant/enseignant et apprenant/apprenant considérées dans une dynamique de classe plurilingue, sur l'apprentissage de la L2. Notre objectif est donc de rendre compte à travers des observations de classe de la manière dont les échanges contribuent au développement des savoir-faire plurilingues en l'occurrence chez de jeunes apprenants.

BLANCHET, P., MOORE, D., et ASSELAH-RAHAL, S., (2009), Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, AUF/Editions des archives contemporaines, 2ème éd. complétée, Paris.

BLANCHET, P. et CHARDENET, P., (codir.), (2011), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, éditions des archives contemporaines (EAC), en partenariat avec l'AUF.

COSTE, D., 2010, Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Cahiers de l'Acedle, 7, pp. 141-165.

Miled, M., 2008, Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue: l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb. In « Plurilinguismes et enseignement », Coordination de P. Martinez, D. Moore et V. Spaëth. Riveneuve Editions.

MILED, M., 2009, « Des possibilités d'adaptation et d'exploitation du cadre commun de référence pour les langues dans le contexte du français langue seconde : le cas du Maghreb », Troisième colloque scientifique du Conseil Supérieur de l'Enseignement autour du thème : Enseignement et apprentissage des langues dans les systèmes d'éducation et de formation: état des lieux et perspectives.

ZARATE, G., LEVY, D. & KRAMSCH, C., (dir.), 2008, Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, éditions des archives contemporaines, Paris.

# Effet miroir - auto-analyse de la cognition enseignante en région frontalière

Putsche Julia <sup>1</sup>

1 : Linguistique, Langues et Parole (LILPA) (EA 1339 - UMB)  
université de Strasbourg  
Place de l'université - 67084 Strasbourg Cedex

Effet miroir - auto-analyse de la cognition enseignante en région frontalière

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères en région frontalière inclut des défis spécifiques pour les enseignants de la « langue du voisin ».

Différentes études sur le cas de la région frontalière alsacienne montrent la nécessité de réflexion et de mise en place d'une didactique des langues qui se veut « transfrontalière ».

Dans des recherches exploratoires menées par nos soins et dans le contexte de la région du Rhin supérieur, nous avons pu constater un véritable besoin de réflexion, d'échange et de formation chez les enseignants de langue « du voisin » (FLE / DAF). Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, l'enseignement de la langue voisine n'est rarement vu comme quelque chose de valorisant ou de spécifique dû à la proximité géographique.

Dans notre projet nous examinons les représentations et attitudes des enseignants (recoltées à l'aide d'entretien semi-guidés) du 2nd degré des deux côtés de la frontière dans une logique de Teacher Cognition (Borg 2009) pour ensuite pouvoir les confronter mutuellement dans une perspective franco-allemande.

Le corpus de représentations des enseignants de langues de l'autre côté de la frontière devient ainsi un outil de formation et une aide au positionnement et l'analyse des représentations de soi-même.

En partant de ce travail d'autoréflexion, l'objectif final consistera dans un développement d'une didactique transfrontalière en coopérant avec les enseignants des deux pays.

Borg, Simon (2009). Introducing language teacher cognition. [consulté le 01.09.2014] <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>

- Geiger ? Jaillet, Anemone (2007) (ed.). *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein*. Baltmannsweiler : Schneider.

- Kliever, Annette (2005). *Unterricht entgrenzen ? Interregionale Ansätze an der Grenze zum Elsass*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Putsche, Julia (2013). *Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre« Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion*. In: *Babylonia 1 / 2013*. Pp. 65-70

- Raasch, Albert (2005). *Grenzkompetenz ? ein Weg nach Europa*. *Wissenschaften von der Sprache und Kntextwissenschaften im Gespräch*. In: Denk, Rudolf (ed.). *Nach Europe unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim: Centaurus. Pp. 119 ? 129.

# L'intercompréhension dans les interactions plurilingues

Arias Botero José Manuel<sup>1,2</sup>

1 : WB WTQ

2 : URCA - UFR Lettres et Sciences humaines (URCA UFR LSH)

*Université de Reims - Champagne Ardenne*

57 bis, rue Pierre Taittinger - 51096 Reims cedex

<http://www.univ-reims.fr>

Dans le cadre de la conception d'un dispositif d'intercompréhension<sup>1</sup> orale en langues parentes (Caddéo, Jamet 2013) visant à développer des compétences partielles de compréhension et d'interproduction orale, nous avons entrepris l'analyse des moyens d'acquisition et de développement de ces stratégies dans les interactions orales plurilingues. Deux corpus d'analyse ont été constitués.

Le premier a été formé à partir des échanges oraux plurilingues entre locuteurs de langues maternelles différentes, dans le cadre de la formation à l'IC en langues romanes de Lyon 2, en 2013. Un public d'apprenants de différents pays romanophones (Espagne, Brésil, France, Italie et Roumanie) s'est vu proposer un travail en IC en interaction orale en face-à-face, en parallèle au travail obligatoire sur la plateforme Galanet<sup>2</sup> (sous la forme d'échanges asynchrones et à distance). Des situations de discussion ont été créées pour contraindre les apprenants à se mettre d'accord pour accomplir des tâches ou résoudre des problèmes, en se donnant les moyens de comprendre et d'être compris.

Des interventions pédagogiques ponctuelles ont amené les apprenants à développer leurs stratégies pour acquérir des compétences de compréhension et d'interproduction orales dans un contexte plurilingue. Ces stratégies ont été observées, leur rentabilité a été évaluée avec les apprenants en leur fournissant les rétroactions appropriées. Des orientations pédagogiques ont été proposées pour encadrer le travail des apprenants, pour permettre l'émergence et le développement de stratégies de compréhension et d'interproduction orales en face-à-face (Séré 2010).

Ces échanges ont été filmés. Des entretiens individuels ont ensuite été menés, sur les choix de communication de deux étudiantes (une Brésilienne et une Roumaine). Elles ont visionné les vidéos des interactions où elles sont intervenues, et commenté les moyens qu'elles se sont donnés pour s'intercomprendre, et arriver à un accord. Ces entretiens ont été enregistrés.

Le deuxième corpus a été constitué grâce à un partenaire de la formation à l'IC en langues romanes d'équipes professionnelles, dans le cadre du projet CINCO<sup>3</sup>. Nous avons assisté à la préparation de la présentation prévue pour l'événement final du projet à Marseille les 24-25 octobre 2013 : une table ronde où des représentants d'associations témoignaient de leur expérience dans la formation suivie, dans des échanges plurilingues<sup>4</sup> qui ont été filmés et transcrits. Un échantillon des intervenants a été interrogé. Les échanges portaient en outre sur une évaluation de la formation suivie, et sur une analyse métacognitive sur le travail personnel et les acquis à la fin de la formation. Le traitement de l'ensemble des données est en cours, afin de : caractériser la problématique communicative des interactions plurilingues ; et proposer une didactique pour ce type d'interactions par le biais de l'IC, faisant de cette dernière une finalité pragmatique professionnelle (Capucho 2012).

1 Désormais IC. Approche didactique plurilingue qui privilégie le développement des compétences partielles de réception dans l'apprentissage des langues étrangères.

2 Plateforme sur Internet de formation à l'intercompréhension en langues romanes offrant un espace d'échange plurilingue.

3 Coopération en Intercompréhension. Réseau de formation à l'Intercompréhension entre utilisateurs de langues romanes.

4 Les participants étaient originaires d'Espagne, Italie, France, Portugal et Roumanie.

# Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue : interrogations autour d'un dispositif exploratoire

Muller Catherine <sup>1\*</sup>, David Catherine <sup>1\*</sup>, Crozier Elsa

1 : Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM)

*Université Stendhal - Grenoble III*

UFR des Sciences du Langage - BP 25 - 38040 Grenoble cedex 9

<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/>

\* : Auteur correspondant

L'utilisation de corpus vidéo pour la formation initiale et continue des enseignants de langue répond à une forte demande d'un public en attente d'exemples concrets[1]. Cet usage représente également à nos yeux un outil pertinent pour développer des capacités d'analyse et de réflexivité sur ses pratiques. C'est dans cette optique que nous avons commencé à filmer des cours dans un centre d'enseignement du français comme langue étrangère. Notre projet à plus long terme serait de proposer une banque de ressources pour la formation initiale et continue en didactique des langues.

Notre étude s'inscrit dans la lignée des recherches autour de l'agir professoral (Cicurel, 2011), des verbalisations d'enseignants sur leur pratique (Bigot & Cadet, 2011) et de l'ethnographie de la classe de langue (Cambra Giné, 2003). A travers les commentaires des enseignants sur leurs séances de cours, nous cherchons à comprendre leur point de vue sur leurs choix didactiques, leurs gestes professionnels, leur gestion des interactions, en lien avec leurs convictions concernant l'enseignement-apprentissage des langues.

Le dispositif que nous envisageons est composé de 5 phases : 1/ un enregistrement vidéo de la séance ; 2/ un entretien « à chaud » avec l'enseignant ; 3/ un entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant ; 4/ un entretien d'auto-confrontation avec des apprenants ; 5/ un entretien d'auto-confrontation croisé avec l'enseignant et un de ses collègues. A ce stade exploratoire du projet, plusieurs questions se posent : est-il préférable de filmer un cours ordinaire et « spontané » ou de demander à l'enseignant de cibler son cours sur une compétence en particulier ? Demander à plusieurs enseignants de travailler à partir d'un même support risque-t-il de modifier l'approche « écologique » de la classe ou permet-il de comparer des styles d'enseignement ? Doit-on privilégier l'enregistrement d'un même groupe d'apprenants avec différents enseignants, ou l'enregistrement d'un même enseignant avec différents groupes ? Combien de groupes et d'enseignants filmer pour prétendre à une certaine significativité ?

L'exploitation du corpus dans le cadre de la formation des enseignants de langue suscite ensuite d'autres interrogations : quels critères retenir pour sélectionner des extraits de cours : des moments ordinaires ou inhabituels, jugés pertinents ou non par l'enseignant et les apprenants ? Quelles parts accorder à l'analyse des interactions et à celle de la méthodologie d'enseignement ? Nous avons bien conscience que l'observation de vidéos entraîne souvent des réactions affectives. Comment en tirer parti puis réussir à dépasser cette phase de jugement ? Dans quelle mesure l'analyse des interactions permet-elle de prendre du recul ? Comment introduire le point de vue de l'enseignant et celui des apprenants ? Le regard de ces acteurs a-t-il davantage une dimension « véridique » que les résultats auxquels on peut arriver par l'analyse des interactions ? Une autre question qui se pose est celle de la valeur prescriptive de l'observation. Il ne s'agit pas pour nous de proposer des modèles mais bien des pratiques attestées. C'est en ce sens que la façon de présenter les enregistrements vidéo nous semble primordiale.

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de présenter les choix que nous avons réalisés jusqu'à présent dans l'élaboration, la sélection et l'analyse de ces enregistrements vidéo d'interactions.

[1] Comme en témoigne le tout dernier ouvrage d'E. Daill et M. Stirman (Juin 2014), *Oral, écrit et gestion du tableau*, publié chez Hachette.

Références bibliographiques :

Bigot, V. & Cadet, L. (dir.) 2011. *Discours d'enseignants sur leur action en classe - Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris, Riveneuve Éditions.

Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Didier.

Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, Didier.

# Trilogie vidéoscopique et posture réflexive en abîme. Contribution à la formation des enseignants de FLS/FL1

Azaoui Brahim <sup>1,2\*</sup>

1 : Université Paul Valéry - Montpellier III, CNRS UMR 5267 - Praxiling

*CNRS : UMR5267 Université Paul Valéry - Montpellier III*

Université Paul-Valéry - 17, rue Abbé de l'Épée - 34090 Montpellier

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/>

2 : Aix-Marseille Université, CNRS UMR 7309 - LPL

*CNRS : UMR7309 Université de Provence - Aix-Marseille I*

29 av. R. Schuman - 13621 Aix-en-Provence cedex 1 - France

<http://www.lpl.univ-aix.fr>

\* : Auteur correspondant

La recherche dont j'exposerai le déroulement s'inscrit dans un travail global mené sur l'étude multimodale de l'agir professoral (Cicurel, 2011). Les théories de l'action ont servi de cadre à cette étude pour laquelle j'ai constitué un vaste corpus d'interactions didactiques mettant en scène deux enseignantes intervenant chacune dans deux contextes pédagogiques différents : en classe de français langue première (FL1) et de français langue seconde (FLS) au collège. L'analyse de ces interactions a permis d'étudier les éléments observables de l'action professorale. Afin d'accéder à l'inobservable, il s'agissait de recueillir les propos des personnes impliquées dans ces échanges. J'ai donc croisé ce premier corpus écologique avec un ensemble de séances filmées de vidéoscopie, organisées avec une de ces enseignantes et certains de ses élèves francophones et allophones. En offrant une triple perspective sur les échanges de classe, ces confrontations à des extraits vidéo proposent littéralement une mise en abîme des interactions didactiques et de l'action enseignante :

L'autoscopie fait confronter l'enseignante à des extraits de ses cours de FLS et FL1 ; L'hétéroscopie invite des élèves francophones et allophones de cette enseignante à observer et commenter les mêmes extraits que leur professeure ; L'autohétéroscopie permet à l'enseignante de visionner les séances d'hétéroscopie.

Si, aujourd'hui, l'autoscopie, que nous distinguerons de l'autoconfrontation, qui privilégie la focalisation sur les méthodes mises en oeuvre dans l'action, ne peut plus être considérée comme une démarche novatrice, il en est autrement de l'autohétéroscopie. Empruntée à certains travaux en philosophie sur la perception des corps amputés (Joly, 2011), cette appropriation de soi à travers le regard de l'autre m'a semblé une démarche de formation pertinente pour appréhender autrement son image professionnelle. Appliquée à la didactique du FLE/S, elle a permis à l'enseignante concernée d'entrer en interaction indirecte avec ses élèves puisqu'elle a pu visionner et évaluer la réception/perception par ses élèves de ses actions multimodales. Cette expérience de soi a initié tout un processus de deuil de l'image d'enseignante idéale qu'elle s'était construit d'elle-même. Ce deuil, aussi douloureux soit-il, facilite le travail de reconstruction de son identité professionnelle, en appréciant notamment les transferts didactiques possibles d'un contexte d'enseignement à un autre.

Sur la base des sept heures que comptent les séances vidéoscopiques réunies, je propose dans cette communication de montrer, en quoi cette trilogie méthodologique a permis de construire progressivement une posture réflexive critique chez l'enseignante. Mon second objectif est de présenter les résultats du travail de conscientisation des habitus professionnels (Perrenoud, 2001), qui a mis au jour le travail de deuil symbolique - dont l'actualisation peut faire appel à divers canaux de communication - que j'ai organisé en cinq étapes distinctes : choc, déni, résistance, résignation/acceptation et reconstruction, et que j'illustrerai par des extraits vidéo des séances enregistrées.

## Références

Cicurel, F. (2011a). Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe, Paris : Didier.

Joly, I. (2011). Le corps sans représentation. De Jean-Paul Sartre à Shaun Gallagher. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay et al. (dir.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (p.181-207). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

# Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle en classe de FLE. Cas des élèves polonophones dans le secondaire (16-17 ans)

Sujecka-Zajac Jolanta <sup>1</sup>

1 : Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie (IR UW)  
Dobra 55 00-312 Warszawa  
[www.irom.uw.edu.pl](http://www.irom.uw.edu.pl)

Les théories d'apprentissage actuelles ainsi que les tendances en didactique des langues étrangères (DLE) sont unanimes sur ce point: il faut apprendre ensemble car l'apprenant est un "acteur social" (CECR, 2001), il est donc très important à la fois d'interagir et de co-agir en classe de langue. Cette perspective actionnelle et sociale risque tout de même de faire oublier qu'en fin de compte c'est un individu qui communique et il a besoin d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) suffisamment fort pour s'engager dans les tâches qui lui demandent de prendre des risques, de se heurter à des obstacles et difficultés non seulement langagiers, de vivre l'incertitude et le doute. Le SEP est défini comme "la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités " (Bandura, 2003:12). Or, nombre d'élèves manifestent un taux de l'estime de soi et du SEP bas ce qui entraîne la perte de la motivation, la perte de l'engagement dans les tâches proposées jusqu'à l'abandon. Ils ne croient pas en leur capacité de pouvoir bien faire car ils ne savent pas justement comment "bien faire". Comment les outiller pour que cette situation change? Nous essayons de répondre à cette question en mettant au service des élèves un dispositif que B.M. Barth appelle "dialogue cognitif" (2013:78) et qui se situe dans le cadre de la médiation sociocognitive des apprentissages (Barth 2013) qui fait suite à la pensée socioconstructiviste brunérienne et vygotskyenne. Nous l'avons constaté plus haut: nombreux sont les élèves qui sont pris dans le piège de leurs échecs répétitifs suite auxquels ils ne croient plus en rien: ni en leur potentiel, ni en aide de l'enseignant. Il nous semble utile de les accompagner dans leur cheminement mental pour leur montrer qu'ils sont capables de construire des concepts abstraits (p.ex. articles définis/ indéfinis, adjectifs démonstratifs ou temps du passé) et de s'en servir ultérieurement. Dans notre recherche nous avons mené des entretiens de face à face avec des élèves de la première et deuxième classe du secondaire polonais (début du lycée). Le chercheur a incité les élèves (le corpus compte 18 entretiens enregistrés et retranscrits) à faire un retour cognitif dans un entretien post-tâche sur leurs procédés et à les mettre en mots. Cet accompagnement mental semble sécuriser l'élève qui apprend à nommer ses procédures cognitives, à se poser des questions, à construire une structure cohérente en L2 à la place d'un chaos qui le menait vers l'échec. Les premiers résultats montrent que ce dialogue cognitif entre l'enseignant-médiateur et l'élève-chercheur (Barth, 2013) contribue à développer le SEP, quoique il reste à voir quelle est sa durée et si l'élève est capable de progresser sans l'"échafaudage" au sens brunérien du terme. Pour conclure provisoirement disons que, en dépit de la vague actionnelle et sociale qui déferle aujourd'hui dans la DLE, nous plaçons pour une démarche qui vise l'individu, et surtout celui qui a des difficultés ou déficits innés ou acquis. La médiation sociocognitive sous forme du dialogue cognitif semble être un outil prometteur pour développer le SEP et, par la suite, la motivation à apprendre qui reste l'alpha et l'oméga de chaque processus d'apprentissage.

Eléments de bibliographie:

1. Bandura A., 1997/2003 (trad.fr.), Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles:De Boeck.
2. Barth B.M., 2013, Elève chercheur, enseignant médiateur, Paris:Retz.
3. Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues:apprendre, enseigner, évaluer, Paris:Didier.



# Traces de rétroactions multimodales dans l'enseignement-apprentissage d'une langue en ligne.

Vidal Julie <sup>1\*</sup>

1 : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR)  
École Normale Supérieure [ENS] - Lyon I NRPEcole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines Université Lumière - Lyon  
IICNRS : UMR5191 École Normale Supérieure (ENS) - Lyon  
5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX  
<http://icar.univ-lyon2.fr/>

\* : Auteur correspondant

Cette communication s'inscrit dans le champ des sciences du langage et, plus particulièrement, de la didactique des langues et vise à apporter un éclairage approfondi sur la rétroaction corrective dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en ligne dans la lignée des travaux de Doughty & Long (2003) et Mangenot & Zourou (2007).

Notre étude s'appuie sur une situation de pédagogie en ligne, conjuguant des modalités d'intervention pédagogique synchrones et asynchrones. Cette situation a mis en relation 12 enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) en formation de Lyon 2 et 19 étudiants de niveau B1/B2 de l'université de Dublin. Ces interactions ont eu lieu chaque semaine pendant un semestre et se sont faites au moyen d'une plateforme de cours qui permet aux apprentis enseignants (dorénavant AE) et aux apprenants d'échanger à l'oral autour d'activités et documents déclencheurs. Par la suite, les AE ont pu revoir - par le biais d'un salon de rétrospection - les séances enregistrées afin de fabriquer des bilans multimodaux (Rivière & Guichon, 2014). Ces bilans asynchrones leur ont permis de revenir sur des moments critiques de l'interaction et ainsi, de faire un retour aux apprenants en conjuguant des supports audio-visuels, oraux et écrits.

C'est ce dernier aspect, la rétroaction multimodale, qui nous intéressera plus particulièrement. Nous chercherons à comprendre quel impact ou plus exactement quelles traces ce type de rétroaction laisse-t-elle sur l'interlangue des apprenants ?

Pour ce faire, nous avons constitué un corpus comportant notamment deux types de données.

Des données primaires :

- 47 interactions pédagogiques d'environ 45 min enregistrées dans le salon de rétrospection.
- 60 bilans multimodaux réalisés sur la plateforme par les AE et envoyés à leur(s) apprenant(s) chaque semaine.
- Échanges mails/Facebook entre les AE et les apprenants.

Ces données correspondent aux traces des rétroactions directement enregistrées au cours des interactions synchrones et asynchrones.

Des discours provoqués :

- Interviews en auto-confrontation des 12 apprentis enseignants explicitant les critères de construction de deux de leurs bilans soit un total de 24 bilans décrits.
- Interviews semi-dirigées de 4 apprenants dublinois commentant leur réception d'une sélection de 2 bilans décrits par leur AE, soit 8 bilans décrits.

Ces dernières données correspondent aux discours sur l'action des AE et des apprenants pour comprendre 1) les intentions pédagogiques des AE lors de la construction des rétroactions multimodales et 2) la manière dont ces dernières ont été reçues par les apprenants. Ces données ont été collectées une fois le cours terminé.

Nous procéderons donc à une analyse de la rétroaction utilisant une méthodologie mixte pour recouper les informations. Celle-ci se basera sur l'analyse d'une partie des bilans, des discours et des interactions.

Ainsi, nous tenterons de répondre aux questions qui émergent avec cette situation nouvelle : quelles traces sont laissées par des rétroactions correctives multimodales dans une situation pédagogique en ligne ? Comment cette rétroaction est-elle reçue par les apprenants ?

Nous espérons ainsi contribuer à la réflexion didactique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue en ligne.

Bibliographie :

- Doughty, C.J. & Long, M.H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language learning and technology*, 7, 50-80.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Revue Alsic* Vol. 10.
- Rivière, V. & Guichon, N. (2014). Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de

langue en ligne : essai de caractérisation discursive de la dynamique socio-cognitive. Recherches et Applications n°56, Paris CLE International.

# Etude diachronique des feedbacks correctifs au sein d'une formation à distance

Delena-Le Roux Sophie <sup>1</sup>

1 : Université du Cap (UCT)  
[www.uct.ac.za](http://www.uct.ac.za)

La communication présente une étude réalisée dans le contexte d'une formation universitaire d'enseignants de FLE, dispensée à distance, en français, en milieu non-francophone, à un public ayant le français comme langue étrangère. Elle se penche sur un certain type d'interactions verbales entre apprenants et enseignants au sein de cette formation, les feedbacks correctifs laissés par ces derniers sur les travaux évaluatifs, et se demande comment ces feedbacks influencent l'appropriation langagière des apprenants. Dans cette optique, elle tente d'apprécier leur efficacité en mesurant leur impact sur les progrès des étudiants en termes de maîtrise de la langue.

Si la formation qui représente le cadre de l'étude repose en partie sur les TIC, les limites techniques rencontrées dans les pays au sein duquel elle se déroule et desquels sont issus les étudiants ne permettent que rarement les interactions synchrones à l'oral. Par ailleurs, les contraintes d'emploi du temps des étudiants, pour la plupart enseignants en activité, ne permettent pas toujours les échanges synchrones à l'écrit. Les feedbacks correctifs sur les travaux rendus par e-mail représentent donc encore le canal principal par lequel ont lieu les interactions enseignants/étudiants.

En prenant appui sur la typologie de Zourou (2012) en matière de feedbacks correctifs, ainsi que sur les composantes de la compétence communicative du Conseil de l'Europe (2001), nous avons analysé la nature des feedbacks laissés par les enseignants sur les copies en les envisageant d'un point de vue diachronique. Quel type de feedbacks correctifs, explicite ou implicite, observe-t-on à différents moments de la formation ? Sur quels aspects, linguistiques, sociolinguistiques et/ou pragmatiques portent-ils à chacun d'entre eux ? Pour répondre à ces questions, nous avons examiné un corpus de feedbacks extraits de 24 copies rendues, au début, en cours et en fin de formation, par 6 étudiants ayant suivi un cours d'initiation à la didactique du FLE dans le cadre de la formation évoquée ci-dessus. A l'aide du logiciel NVivo[1], nous avons mené une analyse de contenu et avons pu relever la présence de tel ou tel type de feedback dans les copies, ainsi que la fréquence de leur emploi, et avons cherché à apprécier leur évolution, tant au niveau qualitatif que quantitatif. Nous avons examiné ensuite les copies du point de vue des productions des étudiants, dans le but de dégager des indices langagiers montrant une appropriation de ces feedbacks et de voir dans quelle mesure il y a eu, ou non, amélioration des pratiques langagières en rétroaction.

De nombreuses études ont été menées dans le domaine des feedbacks correctifs et les résultats des recherches restent encore contradictoires (Guénette 2007). Au moment où, par le biais d'Internet, les formations à distance prolifèrent et où, dans le même temps, les pratiques pédagogiques restent souvent fortement contraintes, la communication se propose de mieux comprendre la nature de la relation pédagogique écrite asynchrone en formation à distance et se conclue par des recommandations dans le domaine. Elle représente ainsi une modeste contribution à la problématique de l'amélioration de la qualité des (inter)actions pédagogiques et à celle de l'efficacité des apprentissages langagiers.

[1] [http://www.qsrinternational.com/other-languages\\_french.aspx](http://www.qsrinternational.com/other-languages_french.aspx)

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier

Guénette, D. (2007). « Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing ». In *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 40-53, [http://www.ihmadridtraining.com/allaboutdelta/articles\\_pdf/feedback\\_guenette07.pdf](http://www.ihmadridtraining.com/allaboutdelta/articles_pdf/feedback_guenette07.pdf)

Zourou, K. (2012). « Towards a typology of corrective feedback moves in an asynchronous distance language learning environment ». In Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin, Masanori Nagami & Titima Suthiwan (eds.), *Media in Foreign Language Teaching and Learning* pp. 217-242. Singapore : National University of Singapore

# Aspects de la correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie dans l'interaction orale entre binômes binationaux

Tardieu Claire <sup>1</sup>, Horgues Céline <sup>1\*</sup>

1 : Langues, Textes, Arts et Cultures du Monde Anglophone (PRISMES)

*Université Paris III - Sorbonne nouvelle*

UFR du Monde Anglophone, 5 Rue de l'Ecole de Médecine, 75006 Paris

<http://www.univ-paris3.fr/prismes>

\* : Auteur correspondant

Cette communication concerne une expérimentation menée à l'Université de la Sorbonne Nouvelle dans le cadre du projet Jeunes chercheurs SITAF (Horgues & Scheuer, 2012-2014) qui a permis la constitution d'un corpus vidéo de 21 dyades placées en situation d'interactions en tandem anglais-français (30h d'enregistrements vidéos). A ce corpus s'ajoutent des méta-données récoltées à l'issue des enregistrements, soit 84 questionnaires remplis à l'écrit par les participants à l'issue de l'expérimentation et 42 entretiens sur le feedback correctif réalisés à la suite et menés par un chercheur.

Du point de vue théorique, cette recherche s'inscrit dans l'interactionnisme et la théorie socioculturelle de la communication (Vygotski, 1981 ; Lantolf, 2000 ; Swain, 2000 ; Léontiev ; 1981 ; Wertsch 1985). L'échange tandem est une pratique intersubjective co-construite par les partenaires en fonction de leur personnalité, de leur vécu et de leur motivation. Elle doit également à la théorie de l'activité, dans la poursuite des travaux de Léontiev (1981), qui postule que « la nature de l'interaction dyadique dépend étroitement des objectifs des participants, et de l'existence ou non de buts communs partagés entre ces derniers » (Storch, 2004).

Au plan méthodologique, on combinera une approche quantitative (entretiens transcrits codés sous CLAN et questionnaires sur Excel) et une approche qualitative avec l'analyse d'enregistrements de dyades. Concrètement, il s'agira de croiser les réponses aux entretiens et aux questionnaires portant sur la correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie avec les corrections réellement effectuées dans les interactions en tandem (Lyster & Ranta, 1997, 1998 ; Lyster et Sato 2010 ; Lyster, Sato & Sato, 2013).

La question de recherche est la suivante : dans quelle mesure y a-t-il cohérence entre la représentation des pratiques de correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie et les pratiques elles-mêmes ?

Hypothèse 1 : Le degré de corrélation entre les réponses aux questionnaires écrits et celles exprimées dans les entretiens est fort.

Hypothèse 2 : Le degré de corrélation entre les réponses aux questionnaires et aux entretiens et les instances effectivement observables de correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie dans les interactions est faible

Hypothèse 3 : Le degré de corrélation est plus faible chez les soi-disant « hypercorrecteurs » que les chez les soi-disant « hypocorrecteurs »

# Quelques remarques sur le contrôle des systèmes plurilingues basées sur l'alternance codique entre L2 et L3

Wlosowicz Teresa <sup>1</sup>

1 : Université Casimir le Grand

Institut de Néophilologie et de Linguistique Appliquée ul. Grabowa 2 85-601 Bydgoszcz

Le but de l'étude est l'analyse de l'alternance codique entre L2 et L3 dans plusieurs combinaisons de langues du point de vue des interactions interlinguales (transfert, interférences, etc., cf. Herdina et Jessner, 2002), des coûts de l'alternance (switch costs) et du contrôle des systèmes plurilingues. À la différence d'autres études sur les coûts de l'alternance (ex.: Meuter et Allport, 1999, Gollan et Ferreira, 2009, Gullifer, Kroll et Dussias, 2013), qui utilisent des mots ou des phrases séparées, la nôtre utilise des échanges alternés en L2 et en L3, et au lieu des stimuli 'préfabriqués', elle inclut la production spontanée de réponses aux questions de l'enquêteur.

Comme les différentes langues des bi- et plurilingues constituent des sous-systèmes d'un système plus grand de compétence linguistique (Paradis, 1993), les interactions sont inévitables. En fait, les langues d'un locuteur plurilingue peuvent remplir différentes fonctions, par exemple, être le fournisseur par défaut, servir à éditer les énoncés ou à solliciter les mots inconnus à l'apprenant (Williams et Hammarberg, 1998). Selon le modèle bilingue de la production de la parole (De Bot, 1992) basé sur le modèle du contrôle des systèmes bilingues de Green (1986), le plan de l'énoncé est préparé et réalisé dans la langue sélectionnée, mais la langue active (quoique non sélectionnée) participe aussi au traitement et elle peut être une source d'interférences.

Selon Grosjean (2001), l'activation ou la désactivation d'une langue dépend du mode de langue (language mode): en parlant avec les monolingues, les bi- et plurilingues restent en mode monolingue, lorsqu'en mode bilingue ils utilisent le mélange de langues entre eux. L'alternance codique est donc un phénomène naturel, quoique dans les contextes expérimentaux, où les alternances sont imposées par les exigences de la tâche, les coûts de l'alternance sont considérables, car elle exige l'inhibition de la langue non-cible, puis l'activation de celle-ci de nouveau; ceci est particulièrement visible dans le cas de la langue dominante, qui exige plus d'inhibition (Meuter et Allport, 1999). Or, quand un mot de la langue non-sélectionnée est suffisamment activé (Green, 1993) et disponible pour la production, les coûts de l'alternance diminuent (Gollan et Ferreira, 2009).

Notre étude a été effectuée avec 17 participants possédant les combinaisons de langues suivantes: polonais-allemand-anglais (8), polonais-anglais-allemand (6), polonais-français-anglais (1), polonais-anglais-russe (1) et allemand-polonais-anglais (1), quoique ce dernier habite et étudie en Pologne et parle polonais quotidiennement. Ils tiraient au sort une question en L2, ils y répondaient en L2, puis l'enquêteur leur posait une question en L3, etc. Or, les échanges n'étaient pas toujours L2-L3-L2-L3, mais généralement l'ordre était imprévisible pour les participants (ex.: L2-L2-L3-L3-L2).

Les résultats révèlent relativement peu d'erreurs d'interférence, mais les hésitations et les pauses indiquent des coûts d'alternance considérables. En fait, les participants admettent dans le questionnaire que la nécessité de passer rapidement d'une langue à l'autre leur a posé des difficultés particulières. Or, nous avons également observé des emprunts automatiques (ex.: 'avec' au lieu de 'with') ou bien servant à solliciter le mot cible; dans ces cas, L2 était généralement le fournisseur par défaut.

Nous pouvons conclure que, malgré les coûts considérables des alternances 'forcées', les plurilingues sont capables de contrôler leurs répertoires linguistiques relativement bien et s'efforcent à rester en mode monolingue malgré la coactivation de L2, de L3 et de L1, qui reste aussi toujours active.

# Création lexicale en interaction dans un contexte de revitalisation linguistique : analyse d'une situation d'immersion en mapudungun au Chili

Vergara Alejandra <sup>1</sup>, Lambert Patricia <sup>2\*</sup>

1 : UMR ICAR 5191 (université de Lyon, CNRS, ENS de Lyon)

*Université Lumière Lyon II*

2 : ENS de Lyon/IFé, UMR ICAR 5191 (université de Lyon, CNRS, ENS de Lyon)

*Université de Lyon, CNRS, ENS de Lyon*

\* : Auteur correspondant

La situation sociolinguistique du Chili, historiquement marquée par un processus de glottophagie (Calvet, 1999), place actuellement le mapudungún parmi les langues originaires minorisées de cet Etat-Nation officiellement monolingue (espagnol). Le statut de cette langue et l'abandon progressif de sa transmission intergénérationnelle posent ainsi la question de sa « revitalisation » (Hinton & Hale, 2001) au sein de mouvements politiques de « ré-ethnification » (Catrileo, 2005).

Cette communication se fonde sur une recherche ethnographique et collaborative au long cours qui porte, dans ce contexte, sur des situations d'enseignement/apprentissage du mapudungun en direction d'un public adulte et urbain. Je me concentrerai ici sur une expérience d'immersion linguistique vécue par ce public d'apprenants dans une communauté rurale avec des locuteurs dits « traditionnels ».

À partir des données filmées pendant ces séances d'immersion linguistique, j'analyserai des séquences interactionnelles centrées sur des activités de création lexicale. Il s'agira de les appréhender d'un point de vue sociolinguistique et interactionnel pour envisager leur intérêt didactique, spécialement rapporté à la construction d'un cadre « didactique des langues originaires » (Perez, 2012).

Les analyses des extraits vidéo sélectionnés permettront, d'une part, d'apporter un éclairage sur ces situations spécifiques qui contribuent à la construction interactive de connaissances lexicales sur/de cette langue à travers les échanges intergénérationnels et la réflexion métalinguistique. Elles s'attacheront, d'autres part, à mettre en lumière les enjeux idéologiques sous-jacents dans les débats sur la rénovation lexicale dans ce contexte.

Références

Cabré, M<sup>a</sup> T. 2002. «Terminología y normalización lingüística». In Jornadas EHU: LEIOA Terminología y lenguajes de especialidad Euskara Institutua. País Vasco: EHU-LEIOAKO CAMPUSA.

Calvet (1999), L-J. 1999. Pour une écologie des langues du monde. Paris: PLON.

Catrileo, M. (2005). «Revitalización de la lengua mapuche en Chile». Documentos Lingüísticos y Literarios 28, p.10-17.

Chiodi, F. et Loncon, E. 1995. Por una nueva política del lenguaje. Temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudungun. Temuco: Universidad de La Frontera / Pehuén.

Hinton, L. et Hale, K. (éds.). 2001. The Green Book of Language Revitalization Practice. San Diego: Academic Press.

Pérez, S. 2012. « Vers une didactique des langues originaires du Mexique ». Revue Synergies Pays Riverains du Mékong, n°4, pp.67-79.

# L'alternance codique dans les interactions maîtres-élèves au Liban:

Smaili Wajiha<sup>1</sup>, Dannoun Dalal, Messai-Farkh Sonia

1 : Université Libanaise. Faculté de pédagogie (UL Peda)  
Tahwita Furn el choubbak Beyrouth

Notre projet s'inscrit dans le cadre d'une conception d'une formation en langue française des enseignants des disciplines non linguistiques (DNL) enseignées au Liban, à savoir : les mathématiques, les sciences physiques, les sciences de la vie et la terre (SVT) et la chimie. Nous avons mené un travail de recueil de corpus des interactions didactiques dans les classes du cycle 3 du système éducatif libanais (équivalent au collège en France). L'objectif assigné à cette constitution de corpus est la préparation d'un programme de formation de français sur objectif spécifique pour aider les enseignants des DNL à construire des échanges interactionnels favorables à l'enseignement / apprentissage des disciplines en question.

Nous sommes parties d'un premier constat : l'analyse des discours des enseignants a mis en évidence que les professeurs des sciences physiques et mathématiques ont recours plus fréquemment à l'alternance codique (AC) en comparaison avec leurs acolytes de chimie et SVT. L'alternance codique est définie par Causa (2002) "comme le passage complet de longueur variable d'une langue à l'autre dans une même interaction". Nombreuses recherches ont porté sur l'effet de cette alternance en classe de français langue étrangère (L2). Ludi (1995), Moore (1996), Coste et al (...), Pekarek (1995), Causa (2007) ont démontré son rôle pour assurer une efficacité communicative dans la classe de L2. En revanche, les études traitant de l'AC et ses fonctions en classe de DNL sont rares et notre recherche entend enrichir ce champ d'investigations.

En partant de notre observation sur l'emploi de l'alternance codique dans les échanges en classe dans les disciplines citées, une question s'est imposée de manière prégnante : pourquoi les enseignants de sciences physiques et mathématiques émettent significativement plus d'occurrences en L1 que leurs collègues de chimie et de SVT lors de leurs interactions de classe avec leurs élèves? En partant de cette question centrale, nous avons cherché à déterminer les causes de ce phénomène et à analyser les fonctions de l'AC dans les pratiques langagières professionnelles des enseignants.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le phénomène observé :

- les faibles niveaux en langue française des enseignants et des élèves pourraient être une des raisons;
- les enseignants des sciences physiques et mathématiques paraissent moins à l'aise pour expliquer en français.

Notre étude est basée sur un corpus de 25 séances de cours filmées dans les quatre disciplines susmentionnées. Les interventions des interactants ont été transcrites.

Les premiers résultats ont montré que la démarche didactique suivie pour enseigner en sciences physiques et en mathématiques est différente de celle d'un cours de chimie et de SVT. Pour être acquise, les notions de physique et mathématiques demandent un niveau d'abstraction plus élevé que celles de chimie et de SVT, l'enseignant dans les deux premières disciplines fait appel à la langue maternelle de l'élève pour faciliter et soutenir l'apprentissage des notions disciplinaires.

L'emploi de l'alternance codique est ainsi considéré une stratégie d'enseignement intuitive et non raisonnée de l'enseignant. Notre étude permet de mieux apprécier l'emploi des langues en présence dans les classes de DNL et par conséquent constitue un matériau nécessaire pour envisager des démarches d'enseignement plus informées en vue de préparer une formation linguistique sur mesure en français destinée à des enseignants des DNL.

CASTELLOTTI, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : Didactiser l'alternance. *Alternances des langues et apprentissages*, pp. 401 - 410, éla, n° 108. Paris : Didier Erudition.

CAUSA, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère. Berne : Peter Lang

MOORE, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *ÉLA, Revue de Didactologie des langues-cultures*, 121, 71-78

# Peut-on former les élèves à l'interaction orale ? Analyse multimodale d'une expérimentation

Manoilov Pascale <sup>1</sup>

1 : Seyslia, Prismes  
*Sorbonne Nouvelle, Paris 3*

En classe de LV2 au collège, les interactions orales entre le professeur et les élèves se limitent souvent à des séquences ternaires composées d'une question suivie d'une réponse à laquelle un commentaire est apporté (Cicurel, 2011). Une autre modalité de travail, l'interaction entre élèves, peut permettre d'envisager des séquences dialogales plus développées.

Cette recherche explore les potentialités de l'interaction entre pairs et se concentre plus particulièrement sur la formation des élèves à l'interaction orale pour qu'ils puissent développer des compétences conversationnelles en L2. Celles-ci ne sont encore que partiellement maîtrisées en L1, c'est pourquoi grâce à un entraînement spécifique, les échanges pourraient gagner en efficacité et en potentiel de développement langagier.

Notre étude se base sur un corpus d'interactions en anglais entre apprenants français de classe de 3ème, réalisées dans des conditions naturelles. Dix élèves pour le groupe test et huit élèves pour le groupe contrôle ont été filmés au cours de l'année scolaire 2013-2014, en octobre puis en avril, dans deux tâches similaires, de type information gap (Ellis, 2003). Chaque interaction est d'une durée moyenne de six minutes.

Notre groupe test a bénéficié pendant six mois, à raison d'une fois par semaine en moyenne, d'une formation spécifique à l'interaction orale qui comprenait deux aspects : le développement des séquences thématiques de conversation et l'acquisition de stratégies de négociation du sens. Notre groupe contrôle n'a bénéficié d'aucune formation particulière lors des phases d'entraînement à l'interaction orale.

Les productions verbales et non verbales ont été respectivement transcrites avec les logiciels CLAN et ELAN puis analysées dans une perspective socio-culturelle (Lantolf, 2000).

L'écart entre les productions initiales et finales a été mesuré en terme de fluidité (nombre de mots par minute) et de développement des séquences thématiques et des séquences de négociation du sens (nombre et longueurs des séquences). Pour ces dernières, c'est à la fois le nombre de tours par séquence ainsi que la cohérence et la cohésion entre les tours qui a été pris en compte. Les comportements non-verbaux ont aussi été étudiés, notamment le regard et l'utilisation de gestes iconiques et métaphoriques.

Les résultats montrent une amélioration conséquente des compétences conversationnelles chez les élèves du groupe test. D'une part les séquences thématiques sont très largement développées : les élèves demandent davantage d'informations et de justifications, font des comparaisons ou des commentaires. D'autre part, ils s'attachent à systématiquement négocier le sens lors de problèmes de compréhension mais aussi de production et ne recourent quasiment plus aux stratégies d'abandon ou d'alternance codique. L'attitude des élèves l'un vis-à-vis de l'autre a pareillement évolué : le positionnement face à face a été préféré au côte-à-côte et le nombre de contacts visuels ainsi que de gestes iconiques et métaphoriques a largement augmenté. A l'inverse, le groupe contrôle montre un développement des compétences conversationnelles bien moindre.

Cette étude montre tout l'intérêt de la pratique d'activités en interaction orale mais plus encore : il est nécessaire de former les élèves à cette pratique pour leur permettre de développer leurs compétences discursives.

## Références

- Cicurel, F. (2011) Les interactions dans l'enseignement des langues, Didier  
Ellis, R. (2003) Task-based Language Learning and Teaching, Oxford Applied Linguistics.  
Lantolf, J. (2000) Socialcultural Theory and Second Language Learning, Oxford



# Le Tableau Numérique Interactif dans la classe de FLE : fonctions pour les apprentissages langagiers et reconfigurations pédagogiques.

Merlet Elise<sup>1</sup>

1 : Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR)

*École Normale Supérieure [ENS] - Lyon* / *INRPEcole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines Université Lumière - Lyon*

*IICNRS : UMR5191 École Normale Supérieure (ENS) - Lyon*

5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX

<http://icar.univ-lyon2.fr/>

Cette recherche consiste à observer et analyser les emplois du TNI en classe de Français Langue Etrangère afin de déceler les points d'intérêts de son utilisation au service de l'apprentissage du français.

Nous nous intéressons principalement à l'activité enseignante afin de participer aux recherches pour la formation de formateurs et l'intégration de cet outil numérique aux pratiques pédagogiques.

Nous partons de l'hypothèse que l'intégration du TNI aux pratiques enseignantes peut susciter un certain nombre de reconfigurations au niveau des interactions entre les participants (enseignant et apprenants) et la langue cible. A la suite des travaux menés sur les interactions en salle de classe (Cicurel, 2011 ; Bouchard, 1998), nous chercherons à évaluer les modifications apportées par l'usage de cet outil quant à l'agencement de l'espace d'apprentissage, la (re)distribution des rôles des acteurs, l'instauration d'un contexte d'apprentissage collaboratif et l'intégration du TNI à une stratégie multimodale.

Cette présentation permettra de proposer un certain nombre de jalons méthodologiques lorsqu'il s'agit de recueillir des données vidéo pour comprendre l'impact des outils numériques sur les interactions didactiques.

Pour cela, un premier corpus a été recueilli et nous permettra d'aborder les questions du choix des unités d'analyse (quelles options techniques pour le filmage, quels épisodes, quels repérages des acteurs de la situation, quelles considérations éthiques, etc.) et quelles données complémentaires sont nécessaires à la compréhension du chercheur.

La définition du corpus en tant que « modèle explicatif de l'objet d'étude » tel qu'il est présenté par Chanier et Ciekanski (2010) nous fournit certaines recommandations méthodologiques pour l'élaboration d'un corpus constitué de données vidéo (recueil de documents multimodaux, description axée et précise du contexte, « instrumentalisation » et organisation des données en vue d'une analyse permettant le partage et l'échange avec la communauté de chercheurs).

Pour compléter cette préparation méthodologique, nous nous intéresserons à la « pensée enseignante » décrite par Cicurel (2014) et aux moyens d'y accéder (entretien d'auto-confrontation et analyse des « discours de verbalisations » des enseignants) afin de confronter les intentions et les perceptions de l'impact et de l'intégration de l'outil TNI à leurs pratiques pédagogiques et leurs réactions face aux résultats observés et obtenus dans les séquences d'apprentissage qui constituent le corpus.

Enfin, nous concluons par une réflexion sur les théories issues des différents domaines d'intervention de la Didactique des Langues qui serviront à l'analyse des données recueillies et organisées dans les corpus d'interactions et de verbalisation.

Références bibliographiques :

Chanier, T. et Ciekanski, M. (2010). « Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage ». Alsic, Vol. 13.

Cicurel, F. (2014). « Pensée en action / pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? ». Recherches et applications / Le français dans le monde, 56 (juillet 2014), 83-101.

Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe. Langues et didactique, Paris, Didier.

Demaizière, F. et Narcy-Combes J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain. ». Les cahiers de l'Acedle, numéro 4. pp. 1-20.

# **L'interculturel dans les interactions entre langues romanes dans un contexte d'enseignement /apprentissage multilingue : importance des TIC's dans les processus d'intercompréhension**

Eurrutia Cavero Mercedes <sup>1</sup>

1 : Université de Murcie (Espagne) (UMU)

Directora Dpto. Filología Francesa, Románica, Italiana y Árabe Facultad de Letras Campus universitario "La Merced"  
30001 - MURCIA (ESPAÑA)

[umu.es](http://umu.es)

Le champ d'investigation que nous nous proposons de développer lors de la présente étude porte sur le processus d'échanges entre différentes cultures qui se déroule dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, fondé sur l'intercompréhension. .

Si communiquer et s'intercomprendre en parlant des langues différentes constitue une pratique ancienne, cette pratique a trouvé un regain d'intérêt dans les années 1990 lorsque le besoin de construire une Europe unie s'est dessiné avec plus d'acuité. À l'heure de la mondialisation l'atout de l'Europe est la richesse de sa diversité linguistique et culturelle ; c'est d'ailleurs ce que l'Union Européenne a inscrit dans sa devise. Désormais, s'il est évident que les populations ayant des langues et des cultures variées ne peuvent plus vivre sans se comprendre. L'intercompréhension des peuples entre eux doit être placée au centre des préoccupations des collectivités et des individus. Néanmoins il faut déterminer comment elles peuvent le faire ; deux solutions envisagées sont valables : d'un côté, le multilinguisme qui rencontre plusieurs limites (tout le monde ne peut étudier plusieurs langues ; le coût est élevé surtout pour certains immigrants) et de l'autre, l'intercompréhension qui permet d'accéder en « version originale » à la connaissance et de communiquer avec précision et d'accorder aux peuples une véritable autonomie. Et cela tout particulièrement entre langues romanes, des langues appartenant à la même famille. Partant de cette idée nous nous proposons d'analyser les enjeux de l'intercompréhension, notion qui s'est tout particulièrement développée à partir des années 2000.

Nous montrerons, après avoir passé en revue les différents projets didactiques qui s'inscrivent sous ce terme (Babelweb, Euromania, EuroComRom, Galanet...) que selon les paramètres d'entrée choisis, des liens se tissent avec les objectifs pédagogiques prévalant dans l'enseignement des langues. On constatera comment à la dimension de compréhension peut être couplée celle d'intercommunication qui est favorisée par les nouvelles technologies. Échanger autour d'un thème commun, riche en nuances culturelles tel que les fêtes, la gastronomie, les stéréotypes..., ou même d'une tâche commune encourage les locuteurs à créer ensemble une communication où chacun garde sa langue et comprend celle de l'autre, qui est une des principales définitions de l'intercompréhension.

L'établissement de passerelles entre les cultures s'impose dans le but d'un échange et d'un enrichissement mutuels et cela, comme nous le montrerons, est possible aujourd'hui dans les cours de langue grâce aux TIC's. Comme nous le rappelle M. Denis, les cours de langue étrangère doivent encourager les interactions multiples et constituer « un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. » (Denis, 2013 : 24).

À la différence du multiculturalisme qui implique l'existence d'une simple mosaïque de cultures coexistantes dépourvue de rencontres et de partage pluriculturel, nous sommes pour l'interculturel en tant que processus dynamique d'acceptation et de compréhension des identités culturelles. Nous appuyant sur des expériences pratiques concrètes, développées en cours de langue, nous montrerons comment faire de l'interculturel, c'est dépasser la simple comparaison ou l'identification à un autre groupe culturel et établir des passerelles entre les cultures dans le but d'un échange et d'un enrichissement mutuels.

Enfin la présente étude nous permettra de conclure comment le contexte d'enseignement / apprentissage favorise la reconnaissance des langues ce qui est à la fois un support cognitif, un vecteur culturel et l'espace vital des sociétés pour lesquelles la diversité et le pluralisme sont synonymes de richesse et d'avenir

# Interaction plurilingue en langues romanes et développement de la compétence plurilingue

Araújo E Sá Maria Helena <sup>1\*</sup>, Melo-Pfeifer Sílvia <sup>2</sup>

1 : CIDTFF - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro  
<https://www.ua.pt/de/>

2 : Fakultät für Erziehungswissenschaft - Universität Hamburg  
<http://www.ew.uni-hamburg.de/>

\* : Auteur correspondant

Cette communication se propose de dresser un état des lieux concernant les apports de l'interaction plurilingue en langues romanes dans le développement de la compétence plurilingue. Nous comprenons cette compétence, à la suite de Coste, Moore et Zarate (1997), en tant qu'ensemble complexe et dynamique de répertoires affectifs, linguistiques, communicatifs et cognitifs mobilisés en situation de contact de langues. Ces répertoires s'actualisent et se mutualisent dans l'interaction, où ils deviennent des ressources partagées de co-construction de sens (auteurs ; Sabatier, 2008).

Le cadre théorique préalablement esquissé sera croisé avec les apports des études empiriques ancrées sur l'intercompréhension en langues romanes (Meißner et al, 2011) et, plus particulièrement, celles portant sur l'analyse des interactions plurilingues en ligne. Nous mènerons une étude de type méta-analytique des travaux de recherche développés sur l'interaction en langues romanes dans le cadre des projets Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)) et Galapro ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)), afin de dégager les apports de ce type d'interaction dans le développement de 3 dimensions interdépendantes de la compétence plurilingue (auteurs) : la dimension affective et relationnelle, la dimension cognitive et stratégique, la dimension linguistique et instrumentale. Cette étude méta-analytique sera menée à l'aide de plusieurs bases de données de références sur l'intercompréhension (notamment des projets Galanet et Redinter), à travers lesquelles les études centrales seront identifiées. L'analyse portera sur la toile des mots-clés, le cadre théorique et méthodologique et les conclusions des études.

Cette contribution permettra de : i) répertorier les principaux atouts de l'interaction plurilingue en ligne dans le développement de la compétence plurilingue ; ii) cerner des zones inexploitées dans ces études ; et iii) repérer des perspectives et des contextes de recherche pour l'avenir dans le cadre des études portant sur l'interaction plurilingue en langues romanes.

Références

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle : langues vivantes. Strasbourg: Conseil de l'Europe (édition révisée).

MEIßNER, F.-J.; CAPUCHO, F.; DEGACHE, CH.; MARTINS, A.; SPITA, D. & TOST, M. (coord.) (2011). Intercomprehension: Learning, teaching, research / Apprentissage, enseignement, recherche / Lernen, Lehren, Forschung. Tübingen: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Verlag

SABATIER, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), La compétence plurilingue: regards francophones (105-126). Berne: Peter Lang.

# Enseigner/apprendre l'étymologie en collège : observation d'interactions en salle de classe

Carton Francis<sup>1</sup>, Macaire Dominique<sup>2\*</sup>

1 : Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF)

Université de Lorraine CNRS : UMR7118

44 Av de la Libération - BP 30687 54063 NANCY CEDEX

<http://www.atilf.fr>

2 : Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française

CNRS : UMR7118 Université de Lorraine, Nancy, France

\* : Auteur correspondant

Le postulat de base selon lequel les étymons du lexique héréditaire roman pouvaient être prélevés dans les dictionnaires latins faisait consensus, avant qu'il soit mis en cause par l'option comparatiste et reconstructionniste du Dictionnaire Étymologique Roman (DÉRom) (Buchi et Schweickard, 2011 ; Vårvaro, 2001). L'un des reproches adressés au DÉRom consiste à dire que les résultats qu'elle génère ne sont pas vulgarisables. L'ATILF a donc entrepris de tester la validité de cette assertion et de «mettre en pratiques» son option dans le cadre de la recherche-action « Etymodidac », menée auprès de plusieurs classes de collèges lorrains. Nous formulons l'hypothèse que si, dans un contexte aujourd'hui multilingue, les élèves comprennent le sens de leurs apprentissages et la fonctionnalité de la langue, il leur est alors cognitivement possible d'approcher dans une démarche socio-constructiviste la dimension réfléchie et comparée de la langue française dans son héritage et sa variété. Ils peuvent ainsi se doter d'une capacité à réfléchir sur la langue de l'école (langue objet) tout en la construisant dans sa dimension diachronique, constitutive d'une culture socialement à partager (langue outil). Et que, ce faisant, les élèves peuvent se construire une «identité plurielle» en relation avec l'image et le statut du français et des langues qu'ils côtoient, à l'école comme dans la société. Car savoir d'où vient une langue contribue à la «placer», à lui donner une réalité sociale et scolaire (Macaire & al., 2014). Ainsi, les élèves acteurs, voire auteurs de l'activité en classe, s'intéressent-ils à l'étymologie dans des contextes «textuels» ou en isolant des mots, pour mener des activités de réflexion sur la langue, dans une acception théorique plurilingue et comparatiste (Candelier, 2003 ; Coste, Castellotti & Duverger, 2010 ; Meissner, Klein & Stegmann, 2004 ; Macaire, 2008). Les options théoriques du DÉRom ont ainsi été confrontées aux orientations didactiques de l'approche plurilingue, et mises en pratique dans plusieurs classes de 4<sup>ème</sup>. L'observation des interactions (activités de groupe d'élèves, compréhension et application individuelle et collective des consignes, relations non langagières, etc.) permet de montrer comment les élèves se sont emparés des mêmes tâches dans un collège socio-culturellement favorisé, un collège moins favorisé (dans lequel 8 élèves sur 10 n'ont pas le français comme langue maternelle), et un collège intermédiaire, et de mesurer quelles acquisitions de connaissances et quelles prises de conscience ils ont pu en retirer.

## Références bibliographiques

Buchi, Éva/Schweickard, Wolfgang (2011) : « Ce qui oppose vraiment deux conceptions de l'étymologie romane. Réponse à Alberto Vårvaro et contribution à un débat méthodologique en cours ». *Revue de linguistique romane* 75 : 628-635

Candelier, Michel, (éd.) (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire ?* Evlang : Bilan d'une expérimentation européenne. Paris : De Boeck.

Coste, Daniel, Castellotti, Véronique, Duverger, Jean (2008) : *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB. <http://www.adeb.asso.fr>

DÉRom = Buchi, Éva/Schweickard, Wolfgang (dir.) (2008?) : *Dictionnaire Étymologique Roman (DÉRom)*. Nancy : ATILF : <http://www.atilf.fr/DERom>.

Hawkins, Eric (1984) : *Awareness of Language : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

Macaire, Dominique, Buchi, Éva, Carton, Francis, Chauveau, Jean-Paul, Greub, Yan & Herbert, Capucine (2014) : « Un nouveau paradigme en étymologie romane à l'épreuve de la classe ? Quelle pertinence pour des élèves de 11 à 14 ans ? », *Enjeux*, numéro mai 2014 : 49-72.

Macaire, Dominique (2008) : « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche ». *Cahiers de l'Acedle*, 5, 1-46.

Meissner, Franz-Josef, Klein, Horst & Stegmann, Tilbert D. (2004) : *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker Verlag.

Vårvaro, Alberto (2011) : « La 'rupture épistémologique' del DÉRom. Ancora sul metodo dell'etimologia romanza ». *Revue de linguistique romane* 75 : 623-627.

# Qu'apprend-on lors des interactions entre pairs dans les dispositifs tandem ?

Ciekanski Maud <sup>1</sup>, Hashold Jean-Philippe,\*

1 : Université de Lorraine  
CNRS : UMR7118

\* : Auteur correspondant

Notre communication porte sur un dispositif d'apprentissage singulier basé sur l'apprentissage de la langue en situations d'interaction exolingue entre pairs et s'appuyant sur le plurilinguisme des apprenants : le tandem. Pour Brammerts (2005), l'apprentissage des langues en tandem crée une situation de communication et d'apprentissage particulière dans laquelle deux personnes de langue maternelle différente communiquent ensemble avec pour objectif d'apprendre l'une de l'autre. L'apprentissage en tandem est basé sur deux principes fondamentaux : l'autonomie et la réciprocité (Lewis et Stickler, 2007). Le tandem exige des deux partenaires une volonté d'aider l'autre. Les participants passent tour à tour du rôle d'expert dans sa langue maternelle qui explique, améliore et aide, à celui d'apprenant qui écoute activement, pose des questions, répète, applique (Helmling, 2007). Depuis les années 2000, l'apprentissage en tandem a trouvé un nouvel élan avec l'arrivée des nouvelles technologies et notamment le développement des projets de télécollaboration (Lewis et al., 2011).

Le tandem est depuis les années 1960 au coeur des programmes d'échanges organisés par l'Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ) qui articulent un temps dédié à l'apprentissage de la langue en tandem à des activités de loisirs en groupes binationaux. L'OFAJ organise également la formation des animateurs linguistiques qui prennent en charge les échanges et produit régulièrement des ressources pédagogiques répondant aux principes du tandem.

L'étude s'inscrit dans une recherche pilotée par l'OFAJ sur l'évaluation des dispositifs tandems qui ont lieu l'été entre la France et l'Allemagne et qui regroupent chaque année 200 participants de 12 à 17 ans. Il s'agit pour l'OFAJ de faire un bilan sur ce dispositif historique et de mieux comprendre la façon dont les interactions au sein des tandems permettent le développement de la compétence de communication et des compétences d'apprentissage en lien avec les principes d'autonomie et de réciprocité. Il s'agit également de s'interroger sur la transférabilité de ces compétences lors des échanges informels en situation de loisirs.

À partir de l'observation filmée de cinq dispositifs tandems complétée par des questionnaires auprès de 80 participants et d'entretiens auprès d'une dizaine de participants et d'animateurs durant l'été 2014, nous discuterons du rôle des langues en présence et de la nature et du rôle des interactions entre pairs au sein du travail en tandem observé. Nous nous intéresserons en particulier aux procédés de co-construction de l'interaction entre pairs dans le cadre de cet apprentissage coopératif particulier. Nous discuterons des médiations proposées par les animateurs (notamment la place importante accordée à la traduction) pour soutenir les échanges. Par ailleurs, les premiers résultats issus des questionnaires et entretiens auprès des participants indiquent que, durant les deux semaines de l'échange tandem, ces derniers mettent en oeuvre une série de compétences qui recoupent les compétences décrites dans le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP). En outre, il semblerait que les participants, qu'il s'agisse de leur première expérience d'apprentissage en tandem ou non, développent des compétences d'apprentissage en autonomie, et ce, malgré l'attitude plus ou moins favorable à l'autonomie des animateurs. Nous chercherons à mieux comprendre le rôle du dispositif et des tâches dans le développement de ces compétences.

## Bibliographie

- Brammerts, H. (2005). Autonomes Sprachenlernen im Tandem : Entwicklung eines Konzepts, in : Brammerts, H. & Kleppin, K. (Hrsg): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch, Tübingen : Stauffenburg Verlag, 2, 9-16.
- Helmling, B. (ed). (2007). L'apprentissage autonome des langues en tandem, Paris : Didier.
- Lewis, T. & Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet, Lidil, 36, 163-188.
- Lewis, T., Chanier, T. & Youngs, B. (2011). Multilateral Online Exchanges for Language and Culture Learning. Language, Learning & Technology, vol 15, 1, p. 3-9.

# L'interaction et la pédagogie de projet : quels dispositifs pour l'évaluation et la certification ?

Maurer Marie-Thérèse<sup>1</sup>, Pradat-Paz Isabel,\*

1 : Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes (LARHRA)

*Université Lumière - Lyon IICNRS : UMR5190*

Institut des Sciences de l'Homme - 14, avenue Berthelot - 69363 Lyon cedex 07

<http://larhra.ish-lyon.cnrs.fr/>

\* : Auteur correspondant

Au début des années 2000 le CECRL a, dans l'approche didactique retenue, mis l'accent sur la perspective actionnelle, privilégiant ainsi une pédagogie de projet. Elle s'inscrit dans la continuité des apports de l'approche communicative notionnelle-fonctionnelle des années 1970 puis de celle de l'approche communicative-cognitive des années 1990 tout en la complétant par la notion de « tâche », donc d'action. L'apprenant est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières. Les quatre compétences de compréhension et de production écrites et orales se doivent ici être complétées car il ne s'agit donc pas uniquement de s'exprimer mais surtout de négocier et d'interagir dans un contexte, à un niveau et pour une finalité donnés. Ainsi, parmi les compétences déclinées largement par le CECRL l'interaction occupe une place centrale.

C'est également la perspective retenue dans les instructions officielles pour l'enseignement des langues vivantes et dans les recommandations faites aux candidats des concours aux métiers de l'enseignement.

S'il est évident que l'interaction évoquée dans ce contexte est avant tout orientée vers une interaction horizontale entre apprenants contrairement à celle, verticale, et majoritairement en cours, les siècles précédents où, dans le contexte scolaire, la communication n'était envisageable que sous la forme impositive de l'enseignant vers les apprenants et de manière individuelle et contrainte de l'apprenant vers l'enseignant.

De nouveaux dispositifs ont ainsi été mis en place, privilégiant le travail et les productions par binômes ou par groupes, insufflant notamment une impulsion nouvelle à la pédagogie en direction des classes hétérogènes.

Placer l'apprenant au centre de l'apprentissage et lui proposer un scénario vraisemblable et des documents authentiques avec des micro-tâches qui aboutissent à une tâche finale à accomplir, impose non seulement une nouvelle approche dans l'élaboration des unités pédagogiques mais aussi et surtout une réflexion en profondeur quant aux attentes et à la manière d'apprécier les productions qui peuvent certes rester individuelles mais également porter sur plusieurs apprenants et prendre en compte des critères jusqu'ici peu exploités dans le cadre des différents types d'évaluation.

Cette vision est sans doute encore trop peu compatible avec les usages du système éducatif français pour lequel l'évaluation sommative et la note chiffrée restent la norme même si une avancée notable a pu se faire grâce à la certification de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLEs),

Certains modèles vont plus loin dans la concrétisation de la perspective actionnelle. Ils existent au niveau de certifications européennes comme UNICert en Allemagne ou le projet GULT né du travail d'experts internationaux en 2011.

Il semble important de se poser la question centrale de l'évaluation dans le cadre de la perspective actionnelle et de la compétence interactionnelle.. Quels dispositifs mettre en place ? Quels critères retenir ? Comment et quand évaluer ?

# Interaction diactique et plurilinguisme en classe de français : cas d'élèves algériens en début d'apprentissage.

Maarfia Nabila <sup>1</sup>

1 : Département de français

Département de français PB12 23000 ANNABA Algérie

[http://univ-annaba.org/index.php?option=com\\_aicontactsafe&view=message&layout=message&pf=2&Itemid=100](http://univ-annaba.org/index.php?option=com_aicontactsafe&view=message&layout=message&pf=2&Itemid=100)

De notre recherche de doctorat sur le contact des langues et l'enseignement apprentissage du français au primaire nous avons pu mesurer l'ampleur du questionnement didactique sur lequel s'appuie de l'enseignant dans la réalisation des activités de classe.

Ceci peut renvoyer à la nature de l'interaction maître-élève et par conséquent au rôle de l'élève qui, selon L. Dabène (1984), n'a guère l'occasion d'exercer l'un des rôles du maître (informateur-animateur-évaluateur) qui est presque toujours l'initiateur des échanges, ce qui engendre la récurrence de la structure ternaire question-réponse-réaction, dédagée par Sinclair et Coulthard (1975).

Dans ce modèle d'échange, la parole de l'élève est prise en « sandwich » entre les tours de parole du maître qui parle donc deux fois moins que lui ! Donc et comme le souligne O.Maulini, le professeur « peut forcer un élève à répondre à une question, pas à se la poser. Ce qui réunit l'enseignement et l'apprentissage, c'est la question partagée »

Néanmoins, force est de constater que les questions de l'élève, en début d'apprentissage d'une LE, malgré leurs rareté, témoignent de vrais soucis de compréhension ou d'expression en relation avec l'activité didactique proprement dite (discours constitutif) ou tout simplement dans le discours régulateur (compréhension des consignes, demande de permission...)

Dans cette communication, nous nous intéressons aux questions de l'élève et de leur impact sur l'appropriation du français à l'école primaire en Algérie.

Pour ce faire, nous avons effectué une étude de terrain qui s'est étalée sur un semestre dans trois classes de trois établissements sociologiquement contrastés de la ville d'Annaba. De type ethnographique, qualitative, notre approche est compréhensive et se développe à travers une observation non participante.

Nous nous sommes interrogée sur ce qui génère les questions de l'élève, sur les fonctions qu'elles remplissent et dans quelle langue sont-elles posées ?

Nous sommes parvenue à ce qui suit :

- L'élève pose des questions indépendamment de la tâche,
- Les questions ne sont pas du même niveau (taxinomie de Bloom) en fonction du milieu socioculturel d'appartenance
- Souvent ces questions sont posées en LM, sous une forme d'Alternance balises de dysfonctionnement (D. Moore, 1996 : 02), qui favorisent l'Elargissement du répertoire. Aussi ce recours « fonctionne comme un appel à l'aide auquel l'enseignant ou d'autres élèves peuvent réagir en fournissant les éléments de métadiscours informatifs manquants [qui] permettent à l'apprenant de construire en collaboration l'énoncé recherché » (D. Lee-Simon, 1997 : 449).

Bibliographie

CICUREL, F. 2011. Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier, 284 p.

MAULINI, O. 2005. Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Paris : ESF éditeur, 249 p.

SOULÉ-SUSBIELLES, N.1984. « La question outil pédagogique dépassé ? ». Le français dans le monde 183, pp. 26-34.

# Une évaluation pédagogique du potentiel des MOOCs réutilisés/reconçus dans l'apprentissage des langues

Murray Liam <sup>1</sup>

1 : University of Limerick [IRLANDE] (UL)  
University of Limerick Limerick  
<http://www.ul.ie/>

Malgré le battage médiatique entourant la récente arrivée de MOOCs à l'horizon académique (Barber et al. 2013), il reste un manque perceptible de documents académiques publiés sur l'évaluation du potentiel de MOOCs dans l'acquisition des langues secondes. Sur un plan plus général, il y a quelques exceptions notables (Harman, 2014; Morris, 2014), cependant, il n'y a rien de substance qui traite de ces potentialités. Pour tenter de remédier à ce déséquilibre, cette présentation fera le point sur les résultats expérimentaux et de réflexion d'un groupe de chercheurs de troisième cycle et des enseignants qui ont terminé une série de MOOCs, livrés par FutureLearn et conçues et exprimées par certaines "universités internationales" (futurelearn.com).

Nous nous sommes fixé les tâches de la réalisation de ces MOOCs et de les évaluer de manière critique en utilisant des méthodes itératives et sommatives afin d'explorer leur potentiel d'utilisation dans de divers environnements d'apprentissage des langues secondes. Le groupe d'évaluation est composé de: étudiants de Mastaire (MA TESOL) qui travailleront dans les différents niveaux de l'éducation dans différents pays; doctorants (PhD TESOL) qui sont des chercheurs au début de leur carrière académique et aussi des tuteurs, venus de divers pays et finalement des enseignants/professeurs/chercheurs des langues qui sont déjà bien établis dans leur profession au niveau tertiaire.

Nous sommes très conscients des "débats acrimonieux" sur les MOOCs qui touchent beaucoup d'enjeux au niveau tertiaire européen donc en essayant de compléter notre évaluation, nous avons gardé à l'esprit les commentaires de Kirschner (2012), un pionnier dans l'enseignement en ligne qui a déclaré que les collèges qui investissent modestement dans la conception et l'utilisation des MOOCs ont: «Les professeurs [qui] sont enthousiasmés par la possibilité d'expérimenter, [elle] suggère de donner à cette explosion de l'innovation refoulée dans l'enseignement supérieur la possibilité de mûrir avant de se précipiter à la ligne de fond. Il est trop tôt pour déclarer si les MOOCs représentent soit une mode stupide soit une balle d'argent».

Suivant ce point de départ, nous présentons une gamme de MOOCs et révélons nos évaluations de leur potentiel pédagogique, nos pensées sur la réorientation de certains MOOCs dans l'apprentissage des langues et finalement la conception d'un MOOC spécifiquement pour l'acquisition de L2.

Bibliographie:

Barber, Michael, et al. "An avalanche is coming." Higher Education and the Revolution Ahead, IPPR2013, Pearson Publications (2013).

Harman, J. (2014) What have we learned: the pedagogic perspective

<http://www.slideshare.net/Oddchild>; presentation at MOOCs Conference, MOOCs: What we have learned, emerging themes and what next Senate House, University of London Tuesday 28 January 2014.

Kirschner, J. Chronicle of Higher Education, Oct 2012

Morris, N. (2014) What We have Learned, presentation at MOOCs Conference, MOOCs: What we have learned, emerging themes and what next Senate House, University of London Tuesday 28 January 2014.



# Super-diversité et TICE : Réflexions didactiques fondées sur trois extraits d'interactions pédagogiques par visioconférence poste à poste

Develotte Christine,\*, Domanchin Morgane <sup>1</sup>

1 : ICAR (ICAR)

*ENS de Lyon*

Parvis Descartes ENS de Lyon 69007 Lyon

<http://icar.univ-lyon2.fr/>

\* : Auteur correspondant

La globalisation et l'évolution des technologies ont amené Blommaert, J. & Rampton, B., (2011) à s'appuyer sur le concept de « superdiversité » (Vertovec, 2007) pour proposer une nouvelle approche de la langue adaptée au contexte actuel.

Nous nous fonderons sur leurs travaux pour en étudier quelques implications dans l'enseignement-apprentissage des langues. En effet, nous avons pu constater que la visioconférence poste à poste qui rend possible, depuis quelques années, le face à face distanciel entre enseignants et apprenants lié à l'intensification de la mobilité des personnes et de l'offre mondialisée de la formation met parfois les apprenants de langue en partenariat pédagogique avec des enseignants aux compétences linguistiques et pédagogiques limitées.

Notre analyse portera sur trois extraits d'interactions recueillies dans le cadre d'une formation en ligne mettant en relation des futurs enseignants de FLE de l'Université Lumière Lyon 2 avec des apprenants de français de l'Université de Californie, à Berkeley. De part et d'autre, les étudiants sont le plus souvent issus de langues et de cultures métissées, plurielles. Ces dimensions plurilingues et pluriculturelles ne sont pas forcément explicitées mais néanmoins bien présentes. Après avoir présenté le contexte de notre étude, nous mettrons au jour les spécificités des interactions pédagogiques (Rivière, 2012) par écran entre des locuteurs choisis comme étant représentatifs de cette super-diversité. Puis nous chercherons à discuter les atouts mais aussi les limites de ces interactions dans les objectifs de formation qui sont les nôtres.

Les spécificités sur lesquelles nous centrerons nos réflexions se situent tant au niveau de la langue transmise, qu'à celui des postures d'enseignant et d'apprenant.

Parmi les atouts liés à cette situation de superdiversité ont été repérées, au niveau de la langue, l'exposition de l'apprenant à de multiples accents, à des contenus culturels inattendus, et l'exposition des futurs enseignants à des situations imprévues à différents niveaux qui, une fois surmontées, viennent enrichir le répertoire de compétence professionnelle.

Parmi les limites qui peuvent être pointées, nous mentionnerons du côté de l'apprenant, l'exposition à des formes de français non standard susceptibles de compliquer l'apprentissage de la langue et du côté des futurs enseignants, des marques d'insécurité linguistique et professionnelle difficiles à gérer. On mettra également en évidence des perturbations occasionnées par le dispositif technologique lui-même (Kern, 2014).

En conclusion, cette communication visera à proposer quelques pistes de réflexion relatives aux dimensions précédemment abordées dans notre exposé dans la perspective que celles-ci puissent être prises en compte dans la formation des enseignants en ligne.

Bibliographie :

Blommaert, J. & Rampton, B., 2011, « Language and superdiversity », *Diversities*, Vol. 13, n° 2, [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1)

Rivière V. (2012), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris, Riveneuve Editions.

Kern, R., 2014, « Technology as Pharmakon : The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education », *The Modern Language Journal*, 98, 1, 340-357.

# **Restez Sourd à l'apprentissage des langues ! ? interactions signées et écrites dans un (m)OOC multilingue**

Pape Siglinde <sup>1</sup>, Chanier Thierry <sup>2</sup>

- 1 : Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL)  
*Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II : EA999*  
Maison de la Recherche - 4 rue Ledru - 63057 Clermont-Fd Cedex 1  
<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr>
- 2 : Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL)  
*Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II*  
Maison de la Recherche - 4 rue Ledru - 63057 Clermont-Fd Cedex 1  
<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr>

Pour pouvoir apprendre des langues aujourd'hui, on exige le plus souvent des Sourds qu'ils interagissent comme des entendants, avec les méthodes des entendants, les langues des entendants. C'est ignorer les besoins, les compétences et les motivations d'une partie de ces apprenants spécifiques [1].

Le projet E-SCALE (E-space Sourd de Co-Apprentissage en Langues Etrangères) explore le potentiel qu'apportent des apprenants Sourds et des langues de travail visuelles pour la recherche en didactique des langues-cultures.

Il met à disposition d'une population par essence plurilingue un espace d'échange et d'apprentissage en télécollaboration qui essaye non seulement d'intégrer à part entière les langues des signes, mais aussi de s'adapter aux stratégies d'apprentissage et à la pensée visuelles des personnes Sourdes.

L'expérimentation menée en 2014 et 2015 prend la forme d'un (m)OOC (Massive Open Online Course) qui propose pendant 8 semaines à des Sourds de France et des Etats-Unis de se retrouver en ligne pour pratiquer et apprendre les Langues des Signes Américaine et Française (ASL et LSF) ainsi que l'anglais et le français écrits.

Au-delà d'offrir une situation exolingue originale (coprésence de langues véhiculaires écrites et de langues signées sans écriture d'usage), le (m)OOC E-SCALE permet de regrouper des acteurs avec des profils d'apprenants et des biographies langagières hétérogènes mais ayant un vécu identitaire similaire. Les contenus pédagogiques s'orientent non seulement aux besoins linguistiques d'apprenants Sourds [2], ils ménagent aussi une place centrale à la dimension culturelle Sourde dont les locuteurs sont invités à se faire les ambassadeurs.

Un pré-(m)OOC de 4 semaines en amont du (m)OOC principal permet de former des tuteurs ? majoritairement Sourds eux aussi et souvent impliqués dans l'enseignement de et en langues des signes ? à l'encadrement des co-apprentissages sur la plateforme.

Cette formation inclut entre autres des extraits des expérimentations antérieures (corpus multimodal du pré-(m)OOC et (m)OOC E-SCALE 2014), appelées à être constituées en LETEC (LEarning and TEaching Corpus [3]) et rendues accessibles en ligne.

Nos recherches portent sur l'efficacité des interactions et du scénario d'apprentissage dans le cas d'interlocuteurs/co-apprenants Sourds, sur l'exploitation qui est faite par les tuteurs et participants de la multimodalité des langues et de la plateforme, ainsi que sur les mécanismes d'intercompréhension et de communication interculturelle chez les Sourds locuteurs de langues des signes.

[1] Cole, D. (2008) "English as a Foreign Language for Deaf Adult Students: Rethinking Language Learning Amidst Cultural and Linguistic Diversity", in Kellett Bidoli, C. J., Ochse, E. (eds) English in International Deaf Communication, Linguistic Insights, vol. 72, pp. 179-192.

[2] Mole, J., McColl, H., and Vale, M., (2005) Deaf and Multilingual - A practical guide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes, Brassington: Direct Learn Services Ltd.

[3] Reffay, C., Betberder, M.-L., Chanier, T. (2012) "Multimodal Learning and Teaching Corpora

Exchange: Lessons learned in five years by the Mulce project" Int. J. Technology Enhanced Learning, Special Issue "dataTEL - Datasets and Data Supported Learning in Technology-Enhanced Learning", Inderscience Publisher, vol. 4, 1/2, pp. 11-30.

# Pratiques transformationnelles et pratiques d'étayage en classe de FLE

Mazi Farid <sup>1</sup>

1 : Université Badji Mokhtar Annaba Algérie

Le présent texte qui s'intitule Pratiques transformationnelles et pratiques d'étayage en classe de FLE s'inscrit dans le cadre théorique d'une recherche axée sur les interactions verbales en classe de français langue étrangère dans un lycée situé à la périphérie de la ville d'Annaba en Algérie. L'enseignante, ayant à son actif plus de dix ans d'expérience dans le cycle secondaire a présenté une leçon d'expression orale sur le thème de la cigarette. Après un long cadrage interactionnel elle sollicite des couples d'apprenants afin de présenter des mises en scènes mais dont elle est la conceptrice du scénario. Les séquences transcrites sont imaginées en toutes pièces. Elles rappellent le concept de pratiques transformationnelles emprunté à Cicurel. Par ailleurs, ces pratiques sont légion dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue et tendent surtout à couvrir le déficit du contexte scolaire. Cicurel les évoque en mettant l'accent sur la rencontre d'un cadre scolaire avec un cadre fictif : « la discipline langue implique des pratiques transformationnelles. Ainsi, à l'intérieur d'un cadre social comme la classe, on aura des bribes de séquences imaginées que l'on peut considérer comme des modalisations de la vie » (2011 : 92). Ce qui est remarquable dans ce travail de modification du réel de la classe est que les initiatives de décontextualisation lancées par les apprenants ont été la cible d'un étayage régulier en provenance du professeur qui schématise également leurs prises de parole. C'est en fait tout le paradoxe dans lequel se trouve insérées ces séquences dialoguées dès lors où la consigne de départ consistait dans une expression spontanée mais qui subit une série d'interventions en porte-à-faux avec le projet de l'enseignante. Le frottement entre pratiques transformationnelles et pratiques d'étayage a provoqué des tensions préjudiciables à l'intention de l'agir de l'enseignante. Au plan méthodologique, nous savons tout l'intérêt de l'observation ethnographique dont les préoccupations prioritaires s'attellent à l'enregistrement, la transcription, la détermination des formats participatifs et en particulier l'analyse des interactions. En revanche, et malgré les atouts que pourrait offrir une telle approche, l'accès aux motifs sous-jacents de l'action didactique reste hors de portée. Nous avons donc considéré pertinent de recourir à l'entretien en auto-confrontation simple. Cette technique de la verbalisation est déjà très en vogue depuis quelques années notamment grâce aux travaux de Clot (2000), Amigues, Faïta, et Saujat qui la considèrent comme une phase « au cours de laquelle le sujet se découvre, se réapproprie sa propre activité à travers le spectacle de sa propre action » (2004 : 43). Après avoir déterminé les principaux indices de la tension qui tiraille la transformation du contexte et l'implication systématique de l'étayage de l'enseignant en sa qualité de caractéristique de l'interaction didactique, nous avons, à la suite de l'analyse des extraits de l'entretien, soutiré des réponses pertinentes qui ont permis de dénouer les fils de cette problématique avec la mise en évidence du déficit de la compétence linguistique chez les apprenants comme raison principale de la contradiction entre une consigne qui demande aux apprenants de s'exprimer librement et le caractère interventionniste qui a marqué l'agir de l'enseignante.

# La reformulation comme stratégie linguistique dans les interactions en classe d'ELE au Gabon.

Schummer Ntsaga Elvire <sup>1</sup>

1 : Centre de recherches études romanes (EA369)

Université Paris X - Paris Ouest Nanterre La Défense : EA369

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 200, avenue de la république, 92001 NANTERRE

<http://ea369.u-paris10.fr/>

La finalité de notre contribution est de définir la reformulation comme une stratégie linguistique qui faciliterait ou non l'enseignement/apprentissage, dans les interactions, en classe d'ELE au Gabon (pays francophone). L'interaction est, de nos jours, au centre de nombreuses recherches scientifiques à des fins pédagogiques. Elle est vue comme « l'origine, le moteur et la finalité de l'apprentissage des langues » (Dufays ; Collès, 2003 :51). Cependant, elle est avant tout une « activité langagière » et donc « une activité de communication » qui permet la mise en forme de « la relation entre l'apprenant (sujet) et la langue (objet) » (Berthoud, 1993 :62). C'est-à-dire qu'elle représente le point de départ qui favorise la communication et facilite l'acquisition d'une langue. Mais, lors d'une activité interactive ou de communication, il n'est pas seulement question de la relation entre l'apprenant et la dite langue ni des circonstances (interactions) dans lesquelles elle se développe mais aussi de la langue elle-même, de ses différents acteurs et des moyens mis en place pour faciliter l'usage de la langue cible. Notre contribution est axée sur les stratégies mises en place pour favoriser l'interaction et faciliter l'enseignement/apprentissage de l'ELE en classe de 4e. A partir d'une observation de classe de 52 élèves, nous tenterons premièrement de discerner entre reformulation, répétition, paraphrase, acte de reformulation et autres stratégies similaires en nous appuyant sur Gülich et Kotschi (1987) qui se centrent sur les marqueurs pour identifier une reformulation. En second lieu nous analyserons ce que fait l'élève, à partir du discours du professeur, pour que ce qui est dit ait une incidence sur son processus d'apprentissage. Nos premiers résultats nous indiquent qu'il y a un type d'interaction unidirectionnel par le rôle de l'enseignant qui donne la parole aux élèves. Quant à la demande de reformulation faite par le professeur, celle-ci obéit avant tout à sa préoccupation sur la bonne prononciation et la production des phrases grammaticalement correctes. Concernant les fonctions de reformulation, celles-ci ont pour but d'aider les élèves: à retenir les éléments essentiels et enrichir leurs connaissances (fonction synthèse et explicative), à susciter les connaissances acquises/apprises ainsi que leur mise en pratique (fonction corrective), à offrir plus de possibilités aux élèves dans la construction des phrases en facilitant leur compréhension et le développement de leur culture générale (fonction reformulative).

Références bibliographiques

COLLES, L., DUFAYS, J-L., et al. (2003). Enseigner le français, l'espagnol et l'italien : les langues romanes à l'heure des compétences. Bruxelles : De Boeck.

BERTHOUD, A-C, BERNARD, P. (1993). Des linguistes et des enseignants : Maîtrises et acquisition des langues secondes. Berne : Peter Lang.

GÜLICH, E., KOTSHI, T. (1987). « Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire », in BANGE, P. (1987). L'analyse des interactions verbales, la dame de Caluire. Berne : Peter Lang.

## Index des auteurs

Agbefle, Koffi Ganyo.....	22
Ait Amar Meziane, Ouardia.....	18
Alazard-Guiu, Charlotte.....	2
Alokla, Abdulrahman.....	23
Araújo E Sá, Maria Helena.....	77
Arias Botero, José Manuel.....	63
Azaoui, Brahim.....	65
Baldauf-Quilliatre, Heike.....	21
Bayle, Aurélie.....	26
Behra, Séverine.....	56
Bemporad, Chiara.....	6
Boucher, Marie-Aude.....	17
Bouchkioua, Zahra.....	13
Boudechiche, Nawal.....	40
Brudermann, Cédric.....	35
Burgat, Sandrine.....	55
Candau, Olivier-Serge.....	41
Cappellini, Marco.....	60
Carlo, Catherine.....	14
Carol, Rita.....	56
Carras, Catherine.....	47
Carton, Francis.....	78
Causa, Mariella.....	32
Chanier, Thierry.....	84
Choffat Durr, Anne.....	57
Ciekanski, Maud.....	79
Crozier, Elsa.....	64
Da Costa, Marina.....	15
Dannoun, Dalal.....	73
Dantas-Longhi, Simone.....	20
David, Catherine.....	64
Degache, Christian.....	51
Dei, Stefania.....	5
Del Olmo, Claire.....	1
Delena-Le Roux, Sophie.....	69
Delgar, Gemma.....	59
Demont, Guillaume.....	30
Deneire, Marc.....	48

Develotte, Christine.....	29, 83
Di Tillio Lacruz, Mariluz.....	31
Djordjevic, Sladjana.....	39
Domanchin, Morgane.....	83
Etienne, Carole.....	21
Eurrutia Cavero, Mercedes.....	76
Farr, Fiona.....	43
Fazion, Flavia.....	20
Fleuret, Carole.....	7
Grassin, Jean-François.....	46
Guihard, Chantal.....	27
Hallal, Racha.....	37
Hashold, Jean-Philippe.....	79
Holt, Benjamin.....	3
Horgues, Céline.....	70
Jonchere, Nada.....	23
Jouin, Emilie.....	21
K.-Thapliyal, Carmenne.....	24
Kang, Shin-Tae.....	4
Karine, Bouchet.....	45
Kern, Richard.....	29
Lambert, Patricia.....	72
Le, Nian.....	45
Legros, Denis.....	54
Loiseau, Mathieu.....	37
Maarfia, Nabila.....	81
Macaire, Dominique.....	56, 78
Manoilov, Pascale.....	74
Marquilló Larruy, Martine.....	49
Martinez, Hélène.....	33
Maurer, Marie-Thérèse.....	80
Mazi, Farid.....	86
Melo-Pfeifer, Sílvia.....	77
Merlet, Elise.....	75
Messai-Farkh, Sonia.....	73
Muller, Catherine.....	64
Murray, Liam.....	82
Nissen, Elke.....	9

Oursel, Elodie.....	42
Pape, Siglinde.....	84
Parpette, Chantal.....	45
Piccoli, Vanessa.....	53
Pradat-Paz, Isabel.....	80
Preller, Caroline.....	36
Putsche, Julia.....	62
Rao, Ya.....	50
Rivieccio, Paola.....	34
Sabatier Avec Moore Danièle & Sinclair Nathalie, Cecile.....	44
Saci, Naoual.....	61
Sakrane, Fatima Zohra.....	54
Sarré, Cédric.....	58
Schaedlich, Birgit.....	8
Schneider, Ramona.....	10
Schummer Ntsaga, Elvire.....	87
Silva, Emily.....	20
Smaili, Wajiha.....	73
Spanghero-Gaillard, Nathalie.....	15
Sujecka-Zajac, Jolanta.....	66
Tardieu, Claire.....	70
Thibeault, Joël.....	7
Ticca, Anna Claudia.....	53
Tran-Minh, Thao.....	25
Traverso, Véronique.....	21
Verch, Angelika.....	12
Vergara, Alejandra.....	72
Vidal, Julie.....	67
Whyte, Shona.....	19
Wigham, Ciara R.....	26
Wlosowicz, Teresa.....	71
Xu, Yiru.....	38
Xue, Lin.....	10
Zampa, Virginie.....	37



