

Table des matières

Marion Tellier	2
Mike Baynham.....	4
Franck Barbin, Renée Dickason, Dolly Ramella	5
Assia Boutefenouchet	7
Perrine Chambon.....	9
Niama El Azouar	11
Vera Fedenko, Mathieu Loiseau, Anne-Laure Guinet	13
Hafid Khetab	15
Fanny Hervé-Pécot, Elisabeth Richard	17
Jinjing Hussard-Wang	19
Mathieu Loiseau, Audrey Serna, Anne-Laure Guinet.....	21
Jessica Lopez.....	23
Françoise Lucas.....	25
Isabelle Lucet.....	27
Loïs Maunier	29
Céline Meyran Martinez	31
Laurent Perrot, Laurence Schmoll, Christian Ollivier	33
Marie-Françoise Pungier	35
Laetitia Renoux.....	38
Estelle Riquois	40
Lily Schofield.....	42
Marie Varin.....	44

Auteur-es :

Marion Tellier

Affiliation : Aix-Marseille Université, Laboratoire Parole et Langage, CNRS

Courriel(s) : marion.tellier@univ-amu.fr

Titre : *Apprendre les langues en mouvement : De l'importance du corps et de l'espace pour les apprentissages*

Texte du résumé :

Apprendre une langue, c'est bien plus qu'acquérir des connaissances linguistiques : c'est une expérience profondément corporelle. L'apprenant explore physiquement de nouveaux sons, des gestes et des attitudes, engageant son corps dans le processus d'apprentissage (Eschenauer, 2020). De son côté, l'enseignant mobilise également son corps pour incarner la langue à travers des gestes pédagogiques, des déplacements et des mimiques faciales (Azaoui, 2014 ; Tellier, 2016 ; Tellier & Cadet, 2014). La classe de langue devient ainsi un véritable théâtre où enseignants et apprenants s'expriment vocalement et corporellement rendant ainsi la langue vivante.

Pourtant, l'aménagement des salles de classe reste figé dans des modèles traditionnels peu propices aux interactions, à la mobilité et au confort corporel (Barthelemy & Jeannin, 2019 ; Tellier & Eschenauer, 2024). Des initiatives émergent néanmoins pour transformer ces espaces en environnements flexibles et innovants, favorisant une plus grande liberté de mouvement et ouvrant de nouvelles perspectives pédagogiques. Ces aménagements impactent positivement les performances scolaires (Kariippanon et al., 2021 ; Rands & Gansemer-Topf, 2017), mais leur perception par les apprenants et enseignants reste peu explorée (voir Leroux et al., 2021).

Dans cette communication, nous discuterons tout d'abord du rôle central du corps dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères avant de partager les résultats de deux études. La première porte sur l'aménagement flexible de classes dans un collège ; la seconde explore l'utilisation d'une salle innovante par de futurs enseignants de français langue étrangère à l'université. Nous analyserons comment ces espaces influencent le bien-être des apprenants, leur engagement et les pratiques pédagogiques des enseignants et futurs enseignants.

Bibliographie :

- Azaoui, B. (2014). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Analyse de la mimo-gestuelle enseignante dans deux contextes différents. In Tellier, M. & Cadet, L. (eds.) *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique* (p. 115-125). Maison des Langues.
- Barthelemy, S., & Jeannin, L. (2019). Histoire et courants architecturaux du bâtiment scolaire, une nouvelle ère à venir ? *Tréma*, 52.
- Eschenauer, S. (2020). Le corps translangageant médiateur de sens. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36.
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Ellis, Y. G., Ucci, M., Okely, A. D., & Parrish, A.-M. (2021). School Flexible Learning Spaces, Student Movement Behavior and Educational Outcomes among Adolescents: A Mixed-Methods Systematic Review. *Journal of School Health*, 91(2), 133-145.
- Rands, M. L., & Gansemer-Topf, A. M. (2017). The Room Itself Is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1), 26-33.
- Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps. De l'articulation des modalités kinésiques avec la parole. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(1).

Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Maison des Langues.

Tellier, M., & Eschenauer, S. (2024). Pour une définition du bien-être à l'école prenant en compte le confort corporel : La contribution de l'aménagement flexible. *Recherches & éducations*, 27.

Mots-clés : langue, corporalité, espace, apprentissage

Auteur-es :

Mike Baynham

Affiliation : University of Leeds

Courriel(s) : M.Baynham@education.leeds.ac.uk

Titre : Disinformation and truth-telling : telling the migration story

Mike Baynham, Alexandros Plasatis, Lina Fadel, Mahima Kaur, Laura Racioppi, other side of hope magazine

Texte du résumé :

At a time when lies and disinformation have been normalized in political arenas, emanating from those in the highest positions, fuelled and amplified by a social media controlled by billionaire oligarchs, it can seem as if truth telling is the victim and that the march of the Alt Right is unstoppable. The topic of migration along with issues concerning gender and sexuality are two foci where lies and disinformation are routinely amplified, for instance in the recent US presidential campaign during which vile and incredible rumours about migrants were propagated and mediatized. So where are the possibilities for truth-telling in this political and media landscape? It becomes vital that there are independent voices to counter tropes prevalent in anti-immigrant propaganda incessantly mediatized on-line and elsewhere. Independent voices in arts and cultural production can provide a vital focus for resistance to the seemingly unstoppable élan of Alt Right mediatizations.

In this paper we present a case study of the other side of hope magazine, one such independent voice and a magazine of sanctuary, focusing on its multilingual poetry supplement Other Tongue/Mother Tongue (OTMT). We will explore what it means to be a magazine of sanctuary, the tensions between our literary activity and activism both in terms of our organizational practices, both on-line and face-to-face and our media production, creating space for the amplification of voices ruthlessly distorted and erased by Alt Right rhetoric. We will suggest that poetry as a genre is particularly characterized by its focus on voice and the amplification of voice, in particular unheard and silenced voices, and that poetry translation can be understood as a form of border crossing, a cultural practice which counters the paranoid advocacy for closing of borders which saturates Alt Right media, providing a medium for the amplification of unheard and silenced voices.

Mots-clés : voice, silencing, amplification, cultural activism, mediatization

Auteur-es :

Franck Barbin, Renée Dickason, Dolly Ramella

Affiliation : Université Rennes 2 LIDILE, Université Rennes 2 ACE, Université Rennes 2 LIDILE

Courriel(s) : franck.barbin@univ-rennes2.fr ; renee.dickason@univ-rennes2.fr ; dolly.ramella-georget@univ-rennes2.fr

Titre : À la découverte de survivant-es : ludification et monde virtuel

Texte du résumé :

Le projet ludopédagogique immersif « Trajectoires de survivant-es » prend vie dans l'Espace des Langues de l'université Rennes 2 et au sein de la Chaire Recherche-Action Docteur Denis Mukwege. Ce projet, axé sur l'apprentissage à travers le jeu, est centré sur les portraits et trajectoires de survivant-es de viol(ence)s et cherche à analyser les traumatismes et vulnérabilités au prisme des réalités culturelles et linguistiques. Il allie pédagogie et recherche appliquée dans une visée éducative et d'expérimentations didactiques. Cette ludification trouve son expression, au gré de déambulations virtuelles, à travers des activités de découverte, d'approfondissement et de consolidation de connaissances.

Nous expliquerons brièvement les principes de modélisation de ce monde virtuel : quels choix ont présidé à l'architecture de cet espace ? En quoi les choix esthétiques réalisés contribuent-ils à une meilleure immersion et compréhension de ces réalités ? Quels liens entre didactisation et modélisation ?

Ces parcours et trajectoires visent à sensibiliser un large public à d'autres réalités culturelles et linguistiques. En quoi ces « parcours de découverte » virtuels peuvent être destinés aussi bien à un public universitaire peu au fait de ces réalités qu'à un plus jeune public ? Il ne faut pas tomber dans l'écueil d'une simplification trompeuse : comment simplifier sans dénaturer ni tomber dans les stéréotypes ?

L'objectif est de faire prendre conscience au grand public, comprenant nos étudiant-es, des mécanismes en lien avec les violences sexistes et sexuelles (VSS) et leurs origines multiples. En partageant l'expérience de femmes victimes de VSS en RDC et en France, principalement, nous réfléchissons à des possibles changements à proposer dans l'éducation des enfants, afin de lutter contre les approches légitimant la domination masculine et la soumission féminine.

Dans une volonté de rendre plus accessibles et inclusifs les parcours et les productions pédagogiques en France et à l'étranger, nous accompagnons par exemple des étudiant-es en master Traduction et Interprétation dans la production de traductions interculturelles et de sous-titrages multilingues (français, anglais, espagnol et italien). Un Memoguide (BOT IA) est également intégré dans le monde virtuel pour guider le public et répondre à ses questions de manière multilingue.

Nous avons opté pour une mise en dialogue avec nos étudiant-es pour les faire réfléchir sur leurs productions et pour identifier écueils, failles et biais culturels dans une démarche d'apprentissage par essai-erreur.

Bibliographie :

Alvarez, J. (2019), Design des dispositifs et expériences de jeu sérieux, HDR, Université Polytechnique des Hauts-de-France, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02415027v1>

Hochet, Y. (2013), « Évaluer le Serious Gaming : L'expérience autour de Sim City », Evituoses, Valenciennes.

- Keymeulen, R. (2019), « Ludopédagogie », blog Intelligences Multiples, <https://www.intelligences-multiples.org/secondaire/ludopedagogie/>
- Lampropoulos, G. (2024), Virtual reality and gamification in education: a systematic review, *Games and Culture*, 19(2), pp. 237-264, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-024-10351-3>
- Patte, F. (2024), *En quoi la gamification soutient-elle les mécanismes d'apprentissages productifs ?*, Université catholique de Louvain, <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:45873>
- Wastiau, P., Kearney, C. & Van Der Breghe, W. (2009), *How digital games are used in schools ? / Quels usages pour les jeux électroniques en classe ?*, European Schoolnet, http://games.eun.org/upload/gis-full_report_fr.pdf

Mots-clés : didactisation, monde virtuel, gamification, centre de ressources, multilinguisme, interculturalité, survivant·es

Auteur-es :

[Assia Boutefenouchet](#)

Affiliation : École Nationale Supérieure de Technologie et d'Ingénierie-Annaba

Courriel(s) : a.boutefnouchet@ensti-annaba.dz

Titre : Pratiques d'enseignement de FOS en mode hybride, dans une école d'ingénieurs francophone, en contexte algérien

Texte du résumé :

Notre contribution consiste en l'une des pratiques d'enseignement/apprentissage de langue française, destiné au public spécifique formé d'étudiants des écoles supérieures en Algérie.

La formation d'ingénieurs au niveau des écoles supérieures algérienne, est assurée en langue française, les étudiants qui y sont reçus doivent passer deux années en classes préparatoires avant de passer le concours d'accès aux grandes écoles. Ces nouveaux bacheliers ont poursuivi la totalité de leur cursus scolaire en langue arabe, la langue française ne leur a été enseignée qu'en tant que langue seconde. Enseigné en tant que tel, le français renvoie plutôt à une conception de la langue comme langue des échanges et non une langue d'accès au savoir. Il en découle de ce fait, des difficultés de langue d'enseignement concernant ces étudiants qui représentent pourtant « l'élite » du pays.

C'est dans le cadre du FOS (Français sur Objectif Spécifique), que s'inscrit cette investigation, elle s'intéresse particulièrement au public des étudiants en 1ère année des classes préparatoires de l'ESTI (Ecole Supérieure de Technologies Industrielles). Utiliser les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE), pour enseigner le français pour ce public, dont le temps ne permet pas de suivre des cours de langue d'une manière suffisante, semble à priori être pratique. Ces technologies prennent en effet, de plus en plus de l'ampleur, elles font partie du quotidien de la communauté, et elles sont disponibles, toutefois, aucun dispositif d'enseignement des langues, jusqu'aujourd'hui, n'a été mis en place, ce qui engendre une problématique centrale : Comment des points de vue pédagogique et didactique pourront-elles être exploitées et enrichissantes ? Seront-elles capables d'assurer un enseignement de français suffisamment efficient pour ces futurs ingénieurs arabisés ? Nous supposons, que l'analyse des pratiques enseignantes « FOS », et la particularité de leurs nouvelles formes d'interactions, en hybride contribue à la conception des ressources didactiques pouvant s'adapter à la spécificité de ce public en développant efficacement leurs compétences en communication.

Cette perspective, nous a incitée à mener une enquête sur terrain, où nous avons d'une part, observé des séances de cours, en ligne et en présentiel, et d'autre part, identifié les besoins langagiers des apprenants et leurs rapports aux outils numériques. Les résultats montrent que 50% des étudiants sondés éprouvent des difficultés à poursuivre leur formation en langue française, à côté de 10.8% qui déclarent que cette langue représente une entrave qui pourra les entraîner vers l'échec. Les apprenants sont favorables à l'idée d'intégrer ces outils dans leurs cours, mais le mode d'apprentissage en présentiel reste pour eux, le plus souhaité. Selon l'observation active, à côté du manque important des supports et méthodes, le degré d'interaction en distanciel, entre enseignant, enseigné et entre pairs n'est pas satisfaisant. L'enseignant est donc appelé à harmoniser activement entre les séances. Il s'agit dans cette contribution d'une combinaison Analyse qualitative/ Analyse quantitative. Pour l'investigation liée au FOS, nous nous appuyons sur les travaux de Parpette et Mangiante (2004), en adaptant la démarche type du FOS, au terrain en question. Pour celle liée aux TICE, sur les travaux relatifs à l'intégration des TICE en classe de langue de Mangelot (2000). Il est donc à considérer d'un

côté, les besoins langagiers des étudiants en les identifiant par questionnaire, et de l'autre, les pratiques enseignantes en mode hybride en les observant par l'élaboration d'une grille d'observation. Le questionnaire a été administré via google forms, à l'intention d'un échantillon d'étudiants de 103 étudiants en 1^{ère} année (47 % de la population mère constituée de 223 étudiants), les 70 réponses reçues nous apprennent que la langue française constitue une contrainte pour la moitié des étudiants sondés. Leurs besoins langagiers sont localisés au niveau de Compréhension (Cours & examens), la prise de notes, l'expression orale. L'observation active de classe dans les deux modes, révèle de son côté, des besoins en activités sur l'oral, en renforcement linguistique et en méthodes de travail universitaire. Les étudiants sondés reconnaissent que les outils numériques pourront les aider à améliorer leurs niveaux en langue française mais préfèrent les séances en face à face. Les résultats quoique non exhaustifs, orientent vers une meilleure méthode d'enseigner en gérant les différents espaces d'une manière plus réfléchie.

Bibliographie :

- Eurin Balmet, S. & Henao de Legge, M. (1992). Paris. Pratiques du français scientifique. Hachette (Coll. Universités Francophones)
- Lehmann, D. (1998). Paris. Objectifs spécifiques en langue étrangère. Hachette.
- Mangenot, F. (2000). Paris. L'intégration des TICE dans une perspective systémique. Les Langues Modernes, Association des Professeurs de Langues Vivantes.
http://www.ugrenoble3.fr/espace_pedagogique/systemique.rtf
- Mangiante, J-M. & Parpette, C. (2004). Paris. Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Hachette.
- Mangiante, J-M. & Parpette C. (2011). Grenoble. Le Français sur objectif universitaire. PUG, p. 41-123.

Mots-clés : FOS, besoins langagiers, TICE, hybride, observation

Auteur-es :

[Perrine Chambon](#)

Affiliation : Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC EA 2288

Courriel(s) : perrine.chambon@sorbonne-nouvelle.fr

Titre : Les ateliers de traduction plurilingue « Les mots voyagent » : un espace tiers d'apprentissage expérientiel

Texte du résumé :

Cette communication rend compte d'une expérimentation menée au sein du CIREFE (Rennes 2), au cours de laquelle j'ai animé des ateliers de traduction littéraire plurilingue, baptisés « Les mots voyagent » dans le cadre de la proposition culturelle destinée aux apprenants de FLE. Je propose d'interroger l'atelier comme un espace en marge du cursus de formation classique, autorisant une pratique expérientielle de la traduction et contribuant à l'appropriation langagière. À partir de la notion d'espace comme interstice élaborée par Bhabha qui « constitue les conditions discursives d'énonciation » (Bhabha, 2007), je réfléchis aux ateliers comme espace à part, tant dans le parcours d'apprentissage des apprenants que sur le plan de leur appropriation langagière, comme espace de réénonciation, de rencontre et de négociation des différentes langues-cultures.

Au plan théorique, cette réflexion emprunte à la notion d'« espaces vécus » développée en didactique par Déborah Meunier en lien avec les parcours d'appropriation langagière, tout autant qu'aux approches expérientielles menées au sein de divers ateliers d'arts du langage en FLE (« ateliers du dire » d'Olivier Mouginot, ateliers de slam de Camille Vorger). Ces deux auteurs s'intéressent notamment à l'atelier comme espace où l'on assiste au « faire langage » (Mouginot, 2020), c'est-à-dire au processus de création langagière à l'œuvre. Il s'agit d'interroger quels rôles ces espaces en marge d'un cursus pédagogique peuvent jouer au sein d'une formation universitaire en FLE, et dans l'appropriation langagière des participants. Cette approche se fonde sur un courant didactique visant à s'intéresser davantage aux processus expérientiels d'appropriation qu'aux résultats des apprentissages, et d'explorer « la part des dimensions subjectives, créatives et artistiques dans l'appropriation des langues » (Aobab, Godard, Rajaud et Woerly, 2022) dans le but de développer une conscience du « sujet plurilingue » (Kramsch, 2009). Par ailleurs, ce travail emprunte également aux notions de « traduction expérientielle » développées notamment par Isabelle Collombat et Margaret Campbell, selon lesquelles la prise en compte du bagage individuel, émotionnel, mémoriel du traducteur constitue l'un des enjeux majeurs de la réflexion actuelle sur la pratique traductive.

Sur le plan de la méthodologie, cette enquête recourt aux outils de la recherche qualitative, en privilégiant ses aspects heuristiques pour faire émerger la voix de ces « sujets traducteurs ». Cette communication s'appuiera ainsi sur des témoignages de participants, recueillis lors d'entretiens semi-dirigés initiaux et complémentaires enregistrés puis transcrits (Blanchet et Gotman, 2005). L'analyse du corpus, constitué de traductions en ateliers, de transcriptions de séances et d'entretiens, souligne l'atelier comme espace de soulagement, espace de liberté, espace de parole. Il en ressort ainsi que cet espace d'expérimentation et d'expériences peut également créer des conditions propices à l'appropriation langagière. L'étude des productions d'atelier permettra d'articuler la dimension d'expérience réénonciative que constitue la traduction avec celle de subjectivation, autrement dit de montrer comment l'atelier permet aux apprenants un réinvestissement tout autant linguistique qu'expérientiel (Mouginot, 2020 ; Godard, 2024).

Bibliographie :

- Aboab, D., Godard, A., Rajaud, V. A., & Woerly, D. (2022). Des ateliers littéraires et plurilingues en FLE : De la conscience linguistique à l'expérience langagière. In *Écritures créatives : Représentations contemporaines et enjeux professionnels* (p. 177-192). Presses Universitaires de Rennes.
- Bhabha, H. K. (2007). *Les lieux de la culture : Une théorie postcoloniale* (Bouillot, F. Trad.). Payot.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.
- Campbell, M., & Vidal, R. (2024). The multimodal translation workshop as a method of creative inquiry: Acousmatic sound, affective perception, and experiential literacy. *Target. International Journal of Translation Studies*, 36(2), 184-214.
- Collombat, I. (2022). Prolégomènes à une approche expérientielle de la traduction. *À tradire. Didactique de la traduction pragmatique et de la communication technique*, 1.
- Godard, A. (2024). Les ateliers du sujet. Approches pluridisciplinaires des écritures de soi. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Meunier, D. (2019). Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : Représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16-2.
- Mouginot, O. (2020). Ateliers d'écriture et didactique du français langue étrangère : Enjeux théoriques et pratiques des essais de voix en contexte de formation universitaire. *Synergies Italie*, 41-58.

Mots-clés : atelier ; espace tiers, appropriation langagière, traduction littéraire, approches expérientielles

Auteur-es :

Niama El Azouar

Affiliation : Université Hassan II - Laboratoire de recherche sur les Différenciations Socio-anthropologiques et les Identités Sociales (LADSI)

Courriel(s) : niamaelazouar@gmail.com

Titre : Paysage linguistique et dynamiques de pouvoir à Casablanca : une lecture sociolinguistique des langues visibles et marginalisées

Texte du résumé :

Ce travail propose une analyse sociolinguistique du paysage linguistique de Casablanca, à partir d'une lecture fine de son environnement graphique urbain. Il s'inscrit dans le prolongement des travaux fondateurs de Louis-Jean Calvet sur les écrits de la ville et mobilise les recherches récentes sur les *linguistic landscapes* (cf. Benjamins LL Series), tout en développant une perspective contextualisée propre au contexte nord-africain.

L'objectif est d'interroger l'affichage urbain non seulement comme reflet des pratiques linguistiques, mais aussi comme espace de visibilisation, de hiérarchisation et parfois de contestation des langues. Nous mettons en évidence le rôle que joue l'affichage dans la construction symbolique des territoires linguistiques, en lien avec les dynamiques sociales, culturelles et politiques de la ville.

L'analyse repose sur une typologie des formes présentes dans la graphosphère casablancaise. Cette classification permet de révéler les tensions entre langues dominantes (français, anglais) et langues en marge (arabe, amazighe), tout en soulignant la portée contestataire de certaines inscriptions, qui s'érigent en véritables langages visuels alternatifs.

Les résultats montrent que la signalétique urbaine dessine des frontières symboliques entre espaces favorisés et défavorisés, et qu'elle participe à la production d'identités sociales différenciées. Ainsi, les affiches deviennent des instruments d'appropriation ou d'exclusion spatiale, révélant une stratification linguistique intimement liée aux inégalités socio-économiques de la ville.

Bibliographie :

Anglade, M.-P. (2016). *Casablanca, « une ville à l'envers »*. *Urbanités métropolitaines au prisme de la marginalité sociale au Maroc*. Les Cahiers d'EMAM, 28. <https://doi.org/10.4000/emam.1289>

Benjamins, J. (s.d.). *Linguistic Landscapes*. Publishing. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/22149961>

Boudreau, A., & Dubois, L. (2005). L'affichage à Moncton : miroir ou masque ? *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 185–217. <https://doi.org/10.7202/011993ar>

Bulot, T. (2005). Discours épi-linguistique et discours topologique : Une approche des rapports entre signalétique et confinement linguistique en sociolinguistique urbaine. *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 219–253. <https://doi.org/10.7202/011994ar>

Bulot, T. (s.d.). *Normalisation et normalisons des espaces et des langues : la ville comme matrice discursive*. (À compléter avec date de publication et source exacte)

Bulot, T. (s.d.). Matrice discursive et confinement des langues : pour un modèle de l'urbanité. In T. Bulot & V. Veschambre (Eds.), *Penser et faire la géographie sociale*. (À compléter avec l'année, éditeur, et pages)

- Bulot, T., & Veschambre, V. (2006). (Eds.). *Mots, traces et marques : Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*. Paris : L'Harmattan.
- Calvet, L.-J. (1994). *Les voix de la ville : Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.
- Messaoudi, L., & Khiri, M. (2019). Le jeu des langues dans le paysage linguistique urbain au Maroc. [BIBLID : 1133-8571], 26, 02.1–24. (À reformuler selon le titre exact de la revue. Le PDF semble local — URL non accessible)
- Veschambre, V. (2005). Affichage publicitaire et électoral : Enjeux sociaux d'appropriation de l'espace public : Réflexions à partir des exemples d'Angers (France) et de Timisoara (Roumanie). *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 289–320. <https://doi.org/10.7202/011996ar>

Mots-clés : paysage linguistique, sociolinguistique urbaine, graphosphère, inégalités sociales, signalétique

Auteur-es :

Vera Fedenko, Mathieu Loiseau, Anne-Laure Guinet

Affiliation : Laboratoire d'InfoRmatique en Images et Systèmes d'Information (LIRIS) - Institut National des Sciences Appliquées (INSA) - Lyon, Université Lumière - Lyon II, Université Claude Bernard – Lyon I, CNRS : UMR5205

Courriel(s) : mathieu.loiseau@liris.cnrs.fr

Titre : Jeu sérieux numérique et physique pour l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire : vers un protocole d'analyse des interactions entre élèves en situation écologique

Texte du résumé :

Les langues vivantes étrangères (LVE) sont intégrées aux programmes de l'école primaire depuis 2002, pourtant « les visites dans les écoles laissent à penser que l'enseignement des LVE est parfois la variable d'ajustement lorsque le temps vient à manquer, jusqu'à être quelquefois délaissé. » (Manoïlov, 2019) Cette situation coïncide avec l'insécurité linguistique de certains enseignants (Delasalle, 2008 ; MENJ & Manes-Bonnisseau, 2019). Luciole est un jeu sérieux sur tablette qui a été conçu pour permettre aux enseignants de ne pas porter seuls la responsabilité de l'input linguistique des apprenants, tout en leur fournissant des opportunités de différenciation, puisque les enfants jouent en autonomie (Guinet et al., 2024).

Luciole cible en particulier la compréhension de l'oral, mais ne permet pas d'entraîner la production, qui reste la responsabilité de l'enseignant. Pour combler ce déficit, nous proposons des supports physiques complémentaires pour mobiliser le contenu pédagogique de Luciole dans un contexte actif et social.

Deux prototypes ont été conçus pour amener les enfants à remobiliser, grâce à l'utilisation de couleurs (Laurent, 2004), le lexique appris dans Luciole dans des structures syntaxiques.

Le premier est un jeu de société collaboratif inspiré de l'univers Luciole. Les élèves interrogent des suspects pour découvrir le voleur d'animaux. Le second est un jeu compétitif de deck-building où les joueurs doivent co-construire des énoncés de plus en plus complexes tout en tentant de piéger leurs adversaires.

Dans les deux jeux, les contenus sont adaptables pour suivre la progression des élèves dans Luciole. Étant donnée la nature individuelle de Luciole cela questionne la définition du cadre commun dans lequel le jeu de société doit se dérouler. Nous cherchons également à identifier les difficultés rencontrées (élèves, enseignants) lors des sessions de jeu et à tester l'efficacité en termes d'acquisition. L'une des questions centrales est la comparaison des modalités collaboratives et compétitives, notamment en termes d'opportunité de production (tours de parole, la quantité/qualité des interactions), mais aussi de transmission entre les pairs.

La présente communication présente la méthode expérimentale développée pour pouvoir répondre à ces questions en s'appuyant sur des données collectées en contexte écologique. Il s'agira de préciser les modalités de mise en place pratique (organisation, matériel, critères de jugement etc.) pour enregistrer les productions orales, observer les comportements (notamment les interactions, la coopération et l'engagement), la mesure des performances (compréhension et production orale), ainsi que la collecte des ressentis des enfants et des retours des enseignants.

À terme, l'objectif est de pouvoir évaluer la plus-value offerte par l'intégration de ces jeux à la classe et, à terme, de fournir au milieu éducatif une solution complète utilisable en classe.

Bibliographie :

- Delasalle, D. (2008). Enseigner une langue à l'école : A-t-on les moyens de relever ce défi dans le contexte actuel ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 151(3), 373-383.
- Guinet, A.-L., Loiseau, M., Serna, A., Magnat, É., Jouannaud, M.-P., & Payre-Ficout, C. (2024). User Experience Design Method for an Elementary School EFL Serious Game. In C. M. University (Éd.), *Confluences and Connections: Bridging Industry and Academia in CALL*.
- Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire : D'une grammaire implicite à la grammaire explicite : Vol. Tome 1 — Catégories de mots, constituants de la phrase*. Une Éducation Pour Demain.
- Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères* [Rapport scientifique (conférence de consensus)]. Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Manoilov-1.pdf
- MENJ, & Manes-Bonnisseau, C. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

Mots-clés : jeu sérieux, compréhension de l'oral, EFL, jeu de société, méthodologie

Auteur-es :

[Hafid Khetab](#)

Affiliation : École Nationale de Commerce et de Gestion, Université Ibnou Zohr

Courriel(s) : h.khetab@uiz.ac.ma

Titre : Influence des espaces physiques universitaires sur les pédagogies d'enseignement des langues : cas de l'ENCG d'Agadir

Texte du résumé :

L'espace physique d'apprentissage, en tant que composante souvent négligée de l'écosystème éducatif, joue un rôle décisif dans les pratiques pédagogiques, les dynamiques interactionnelles et les représentations de l'enseignement des langues. Dans le contexte spécifique de l'École Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG) d'Agadir – établissement rattaché à l'Université Ibn Zohr, situé dans une région en plein essor socio-économique mais confrontée à des défis d'infrastructure et de massification – les contraintes spatiales sont intimement liées à la capacité d'innovation pédagogique. Les défis, ici entendus comme des obstacles matériels, organisationnels et pédagogiques à l'implémentation de pratiques didactiques actives (Amann, 2022), se traduisent par une tension entre des espaces peu flexibles et les exigences croissantes de l'enseignement des langues vivantes. La créativité et la collaboration, définies respectivement comme la capacité à mobiliser des ressources nouvelles dans l'action didactique (Craft, 2005) et comme la co-construction de savoirs linguistiques entre pairs (Dillenbourg, 1999), s'avèrent tributaires de l'agencement spatial et de la disponibilité technologique.

Ce travail examine dans quelle mesure les interactions didactiques et sociales nécessaires à l'apprentissage linguistique (Rivens Mompean & Macré, 2017) sont affectées par la configuration des espaces (mobilier, éclairage, outils numériques) à l'ENCG. Il interroge aussi la possibilité de générer des pratiques innovantes, comprises comme des ruptures intentionnelles avec les routines pédagogiques établies, favorisant un engagement plus actif des apprenants (Christou & Danon, 2023). Par ailleurs, cette étude vise à mesurer les perceptions des usagers – étudiants et enseignants – en croisant des indicateurs d'ordre cognitif, affectif et fonctionnel, afin de comprendre comment les espaces influencent les représentations traditionnelles de l'enseignement (par exemple : enseignant frontal, apprenant passif).

Fondements théoriques : L'étude s'appuie sur deux ancrages principaux : 1. Le socioconstructivisme (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1996), qui postule que l'apprentissage est socialement situé et que l'environnement – y compris spatial – influence profondément les médiations didactiques. 2. La théorie des environnements d'apprentissage (Benson, 2021 ; Christou & Danon, 2023), qui conçoit les espaces comme des dispositifs pédagogiques à part entière, capables de moduler les postures enseignantes et les dynamiques d'engagement. Ces cadres ont déjà démontré leur pertinence sur d'autres terrains : par exemple, Benson (2021) a mis en évidence comment des espaces flexibles ont transformé les pratiques langagières dans des universités asiatiques, tandis que les travaux de Alba et Jensen (2020) ont montré une corrélation entre réaménagement spatial et amélioration de l'engagement étudiant aux États-Unis.

La recherche adopte une approche méthodologique mixte, à visée compréhensive et exploratoire :

Des observations in situ ont été conduites dans divers types d'espaces à l'ENCG d'Agadir (salles de cours classiques, espaces informels, amphithéâtres). Elles ont permis d'analyser les pratiques effectives d'enseignement et les interactions didactiques réelles. Des entretiens semi-directifs ont été

réalisés auprès de 10 enseignants et 15 apprenants, sélectionnés sur la base de leur expérience pédagogique ou de leur fréquentation active de ces espaces. Ces entretiens ont permis d'identifier des perceptions fines des contraintes, des stratégies d'adaptation, et des conditions perçues de réussite pédagogique. Une enquête par questionnaire a été diffusée auprès de 150 usagers. Les items ont été construits selon des échelles de Likert et des dimensions validées dans la littérature (confort spatial, perception de l'utilité pédagogique, sentiment d'appropriation). L'analyse statistique a permis de mesurer les perceptions et de mettre en relation les configurations spatiales avec les dimensions de l'engagement pédagogique (cognition, émotion, comportement).

Cette triangulation méthodologique garantit une lecture croisée, à la fois empirique et conceptuelle, de l'impact des espaces physiques sur les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues. Les premiers résultats révèlent que l'aménagement flexible, l'accessibilité technologique et la convivialité spatiale sont des facteurs catalyseurs de créativité, de collaboration et de mobilisation linguistique. À l'inverse, la rigidité des espaces tend à figer les pratiques dans des modèles traditionnels peu favorables à l'interaction et à l'autonomie. L'étude propose ainsi des pistes concrètes pour optimiser l'aménagement des lieux universitaires, en cohérence avec les besoins langagiers et les objectifs pédagogiques contemporains, contribuant à améliorer les expériences d'apprentissage dans des contextes émergents comme celui de l'enseignement supérieur marocain.

Bibliographie :

- Alba, N., Brown, R., & Jensen, J. (2020). Spaces of learning: Exploring the relationship between physical environment and student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 9(1), 23-34.
- Amann, M. (2022). *Learning Spaces and their impact on students' performance*. Springer.
- Benson, P. (2021). *Language Learning Environments: Spatial perspectives on language acquisition*. Routledge.
- Rivens Mompean, A., & Macré, C. (2017). *Interaction et apprentissage des langues : pratiques et enjeux*. Paris : Didier.
- Christou, A., & Danon, M. (2023). *Classroom spaces and pedagogical innovation in language learning*. Palgrave Macmillan.

Mots-clés : espaces physiques, pédagogie, apprentissage des langues, interaction didactique, ENCG Agadir

Auteur-es :

Fanny Hervé-Pécot, Elisabeth Richard

Affiliation : Université Rennes 2 - LIDILE

Courriel(s) : fanny.herve-pecot@univ-rennes2.fr, elisabeth.richard@univ-rennes2.fr

Titre : Interactions et incarnation dans le monde virtuel RENNES2D

Texte du résumé :

Les mondes virtuels peuvent constituer des terrains d'expérimentations prometteurs pour examiner l'acquisition langagière réalisée dans un environnement non physique. Ils font ainsi l'objet d'études variées, explorant différents concepts rattachés à l'enseignement-apprentissage dit « virtuel ». On interroge notamment la notion de « présence à distance » (Jézégou, 2014), celles de circulation, de rapport à l'espace et « d'agentivité des objets » (Duthoit, 2022). Ces « mondes » dépendent d'une appréhension subjective de l'espace, correspondant aux choix de représentations effectués au moment de leur conception. Ils reflètent ainsi des situations d'interactions avec l'espace et les usager·ères de cet espace préalablement déterminées et potentiellement calquées sur des situations observées dans le monde « physique ». En ce sens, les interactions engendrées sont le résultat de la configuration du monde virtuel et des objets qui y sont présents. Ce miroir virtuel permet de se figurer la manière dont les visiteur·ses ou usager·ères se représentent eux·elles-mêmes et les situations qu'ils·elles expérimentent.

Cette communication propose une réflexion sur la question de l'incarnation dans un monde virtuel : le monde RENNES2D, créé dans le cadre du projet AIR (« Augmenter les Interactions à Rennes »). Cet espace en constante évolution compte aujourd'hui plus de 50 salles virtuelles rattachées à une carte principale offrant une représentation globale du campus de l'université. Au fur et à mesure de son développement par une ingénieure numérique et l'équipe projet, des expérimentations diverses y ont été organisées dans le cadre d'un travail de recherche sur les interactions des étudiant·es internationaux·ales (maintenant EI) et ont fait l'objet de captations. Après transcription et annotation des enregistrements, le corpus obtenu a permis une série d'analyses des différents types d'interactions observables. Les premières analyses des données recueillies permettent de mettre en lumière les interactions entre les usager·ères (Hervé-Pécot et al., 2024), entre les usager·ères et l'espace et entre les usager·ères et les objets présents dans l'espace.

L'objectif de cette communication sera d'observer, d'une part la manière dont est agencé cet espace et les représentations virtuelles de l'université qui y sont proposées dans le but de proposer un nouvel environnement d'apprentissage. On interrogera ici une « didactique de l'espace » (Benson, 2021) en lien avec une réflexion sur la notion de territoire (Guichon et al., 2022) et de son appréhension par les EI. Par ailleurs, il s'agira d'analyser les éléments de discours et de manipulation de l'interface indiquant une conscientisation de la présence virtuelle par les EI (références aux lieux, à la présence, au déplacement, voire même au corps de l'avatar). L'analyse permettra éventuellement de révéler d'une part une forme de « co-expressivité parole-gestualité » (Lapaire, 2013) virtuelle émergeant de l'expérience immersive dans le campus RENNES2D. D'autre part, elle engagera une réflexion sur la notion d'incarnation : en quoi ce type de dispositif immersif favoriserait-il les apprentissages socio-langagiers des EI par leurs interactions incarnées virtuelles puis physiques ? De quelle manière se manifeste la « cognition située » dans les interactions des EI avec cet environnement ?

Bibliographie :

- AIR, projet DEMOES PIA 4 gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'Investissements d'Avenir portant la référence ANR-21-DMES-0001
- Benson, P. (2021). Language Learning Environments: Spatial Perspectives on SLA. In *Language Learning Environments*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924917>
- Duthoit, E. (2022). Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche postnumérique. *Humanités, Didactiques, Recherches*, 2022, Utopie(s), pp. 51-61. hal-03828929
- Guichon, N., Grassin, J.-F., Mathian, H., & Cunty, C. (2022). Représentations du processus d'inscription dans le territoire des étudiants chinois pendant leur séjour en France. In L. Ouvrard & C. Brumelot (Éds.), *Numérique et didactique des langues et cultures* (p. 1-22). Editions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.5760>
- Hervé-Pécot, F., Ramella, D., & Richard, É. (2024). De l'EIAH à l'escape game pédagogique en ligne : Une pratique numérique qui favorise les interactions en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. <https://journals.openedition.org/alsic/7565>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 21. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01258076>
- Lapaire, J.-R. (2013). Gestualité cogrammaticale : De l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé. Maybe et le balancement épistémique en anglais. *Langages*, 192(4), 57-72. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0057>

Mots-clés : monde virtuel, interactions, incarnation, présence à distance, didactique

Auteur-es :

Jinjing Hussard-Wang

Affiliation : Université de Lorraine, collaboratrice associée du laboratoire ATILF, CNRS, UMR 7118

Courriel(s) : wangjinjing1186@hotmail.com

Titre : ULEP, une plateforme numérique qui favorise les échanges linguistiques en e-tandem

Texte du résumé :

Le tandem est défini comme une méthode d'apprentissage dans laquelle deux apprenants de L1 différentes interagissent et s'entraident pour apprendre la langue de l'autre (Lewis & Walker, 2003). Les échanges linguistiques en tandem sont de plus en plus fréquemment proposés au sein des Centres de Ressources en Langues (CRL) universitaires en France. Ces échanges dyadiques favorisent la motivation d'apprentissage et soutiennent ainsi l'engagement des apprenants (Mompean & Cappellini, 2015 ; Hussard-Wang, 2024). Selon Jézégou (2002), l'engagement est l'une des conditions primordiales pour la réussite de tout apprentissage.

Afin de soutenir le dispositif, l'Université de Lorraine a conçu et développé une plateforme nommée ULEP (*University Language Exchange Programme*), dédiée aux échanges en e-tandem. Grâce à cette plateforme, les étudiants français sont mis en relation avec des étudiants d'universités partenaires internationales. Cette plateforme est également disponible en application téléchargeable sur smartphone.

ULEP propose une gamme complète de fonctionnalités répondant aux besoins des apprenants en e-tandem. Parmi celles-ci figurent le parcours d'inscription, l'appariement en fonction des profils, la messagerie, l'appel visio, l'espace d'apprentissage, la possibilité d'obtenir un certificat de participation avec des données chiffrées, des événements collectifs en ligne ainsi qu'un contact permanent pour résoudre tout type de problème.

L'objectif de notre étude est d'évaluer l'efficacité de cet espace virtuel à travers l'engagement des apprenants. Une enquête, par le biais de questionnaire anonyme, a été menée à la fin de l'année universitaire parmi les utilisateurs français de la plateforme. Un total de 415 invitations ont été envoyées, nous avons reçu 128 réponses. Dans ce questionnaire, des questions à choix unique et multiple portant sur l'engagement de l'apprenant ont été abordées. À titre d'exemples, nous avons posé des questions telles que « À quelle fréquence vous connectez-vous à ULEP ? », « À quelle fréquence faites-vous les appels visio ? » ou « Avez-vous utilisé le chat ? Si oui, quelle est la nature des messages envoyés ? (pour prévenir une absence, pour échanger une actualité, pour prendre des nouvelles du partenaire, etc.) », « Avez-vous téléchargé l'application sur votre smartphone ? », « Avez-vous contacté le gestionnaire de la plateforme ? Si oui, pour quelle raison ? (obtenir un entretien individuel, signaler un problème rencontré, etc.) » À partir des données collectées, nous avons effectué des analyses statistiques descriptives afin d'identifier les tendances des réponses aux questions posées.

Les résultats montrent que les activités proposées par la plateforme encouragent activement l'engagement des utilisateurs. En facilitant les interactions entre partenaires, elle contribue également à maintenir leur motivation dans le processus d'apprentissage. Forts de ces observations, nous prévoyons de concevoir un tutoriel proposant des conseils méthodologiques afin d'optimiser les pratiques d'apprentissage.

Bibliographie :

- Bourgeois, É. (2023). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 236(3), 37-46. <https://doi.org/10.3917/edpe.236.0037>
- Hussard-Wang, J. (2024). Sentiment de progression en (e-)tandem : Quelques pratiques favorisant l'apparition de ce sentiment. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Aplut*, Vol. 43 N°2, Article Vol. 43 N°2. <https://doi.org/10.4000/12qyg>
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : Pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education Permanente*, 152, 43-54.
- Lewis, T. & Walker L. (2003). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Academy Electronic Press.
- Mompean, A. R., & Cappellini, M. (2015). Teletandem as a complex learning environment: Looking for a model. *Revista de Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31(3), 633-663. <https://doi.org/10.1590/0102-4450430446379623426>
- Zourou, K. (2017). Identity and engagement in networked Open Educational Practice. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20(1) <https://doi.org/10.4000/alsic.3009>

Mots-clés : e-tandem, apprentissage à distance, échanges linguistiques, espace d'apprentissage virtuel, activités linguistiques en ligne

Auteur-es :

Mathieu Loiseau, Audrey Serna, Anne-Laure Guinet

Affiliation : Laboratoire d'InfoRmatique en Images et Systèmes d'Information (LIRIS) - Institut National des Sciences Appliquées (INSA) - Lyon, Université Lumière - Lyon II, Université Claude Bernard - Lyon I, CNRS : UMR5205

Courriel(s) : mathieu.loiseau@liris.cnrs.fr

Titre : Hybridation de la gamification d'un jeu sérieux pour l'apprentissage de l'anglais au cycle 2

Texte du résumé :

Les langues vivantes étrangères (LVE) sont intégrées aux programmes de l'école primaire depuis 2002, pourtant « les visites dans les écoles laissent à penser que l'enseignement des LVE est parfois la variable d'ajustement lorsque le temps vient à manquer, jusqu'à être quelquefois délaissé » (Manoïlov, 2019). Cette situation coïncide avec l'insécurité linguistique de certains enseignants (Delasalle, 2008 ; MENJ & Manes-Bonnisseau, 2019). Luciole est un jeu sérieux sur tablette conçu pour permettre aux enseignants de ne pas porter seuls la responsabilité de l'input linguistique des apprenants, tout en leur fournissant des opportunités de différenciation (joué en autonomie).

Dans Luciole, les activités des enfants sont intégrées à une narration qui justifie chaque activité. La langue n'est pas une fin en soi, mais constitue un moyen d'atteindre ses objectifs (Cornillie et al., 2012) : travailler de concert avec des anglophones pour sauver des animaux.

Luciole a été évalué à plusieurs reprises (Loiseau et al., 2024), il a montré des résultats positifs en termes d'acquisition (Charles et al., 2025 ; Mandin et al., 2021).

Si ces résultats sont encourageants, l'un des enjeux derrière l'intégration du jeu à la classe est de permettre aux adultes d'interagir avec les enfants sur leurs apprentissages dans le jeu (enseignants, mais aussi parents), faciliter la réflexivité pour les joueurs, mais aussi maintenir la motivation pour le jeu et l'anglais. Dans cette optique, nous avons conçu un album de vignettes à collectionner, qui constitue une représentation non-numérique du lexique que les enfants manipulent dans le jeu. En effet, à chaque nouveau mot appris, le mot est ajouté à ce lexique qu'ils peuvent mobiliser à tout moment du jeu. Dans son acception physique, les enseignants distribuent aux enfants les vignettes correspondant aux mots appris. Enfin, nous avons développé une application pour scanner les vignettes et entendre le mot correspondant. Une version de cette application fournissait également un jeu utilisant l'album (les joueurs se passent le téléphone et doivent, chacun leur tour, trouver le plus rapidement possible la vignette du mot qui vient d'être prononcé).

Nous avons mis en place une expérimentation auprès de plusieurs centaines d'enfants afin d'estimer les effets d'un tel dispositif. Un groupe utilisait Luciole, un groupe utilisait Luciole avec l'album (dans ce groupe, un sous-groupe avait accès à l'application avec jeu, et l'autre sans). Pendant les vacances et certains week-ends, les enfants ramenaient l'album chez eux. En plus des tests d'anglais, nous avons fait passer aux enfants des tests de motivation pour l'anglais et d'engagement à l'école. Nous avons également fait passer aux parents des questionnaires concernant leur ressenti à l'égard de l'école et leur expérience avec l'album et l'application associée.

Dans cette communication, nous proposons de détailler les dispositifs leurs implications et les premiers résultats de l'étude menée.

Bibliographie :

- Charles, É., Magnat, É., Jouannaud, M.-P., Payre-Ficout, C., & Loiseau, M. (2025). An English listening comprehension learning game and its effect on phonological awareness. In S. Frisch & K. Glaser (Éds.), *Early Language Learning in Instructed Contexts*. John Benjamins.
- Cornillie, F., Thorne, S. L., & Desmet, P. (2012). Digital games for language learning: From hype to insight? *ReCALL*, 24(3), 243-256. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000134>
- Delasalle, D. (2008). Enseigner une langue à l'école : A-t-on les moyens de relever ce défi dans le contexte actuel ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 151(3), 373-383.
- Loiseau, M., Jouannaud, M.-P., Payre-Ficout, C., Magnat, É., Serna, A., & Guinet, A.-L. (2024). Large scale experimentation of a serious game targeting oral comprehension in ESL for 6-8 year-olds: Some lessons learnt. In C. M. University (Éd.), *Confluences and Connections: Bridging Industry and Academia in CALL*.
- Mandin, S., Zaher, A., Meyer, S., Loiseau, M., Bailly, G., Payre-Ficout, C., Diard, J., Fluence-Group, & Valdois, S. (2021). Expérimentation à grande échelle d'applications pour tablettes pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'anglais. *Transformations dans le domaine des EIAH : innovations technologiques et d'usage(s)*. 10e Conférence EIAH, online.
- Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères* [Rapport scientifique (conférence de consensus)]. Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Manoilov-1.pdf
- Menj, & Manes-Bonnisseau, C. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

Mots-clés : jeu sérieux, gamification, EFL, EIAH, ALAO, récompenses

Auteur-es :

Jessica Lopez

Affiliation : École Supérieure de Chimie Physique Électronique de Lyon - CPE Lyon langues

Courriel(s) : jessica.lopez@cpe.fr

Titre : Radical consent : revolutionary collaboration in language learning spaces

Texte du résumé :

In (scientific) higher education settings, the language classroom is often the only literal and figurative space for students to foster interpersonal connections with each other and their teachers. Because “relationships can enrich as well as restrict the autonomy to consent” (Alderson) and because it challenges traditional views on power, autonomy, and respect and focuses on establishing clear and empowering boundaries between teachers and students, consent is a significant moral requirement of the classroom. Consent in classrooms might already be considered valid if it is voluntary, informed, specific and current (CPS), but I argue that we need to aim higher, that we vitalize consent so that it becomes, as John Locke and John Stuart Mill illustrate, *real*: freely and knowingly given by a competent individual, based on full information and the absence of coercion.

Milena Popova writes that “we need to recognize that consent applies to all sorts of interpersonal interactions and acts that may or may not be sexual.” Together, as educators, we can revolutionarily reimagine ways in which informed, radical consent can be become, not just a set of rules, but a mindset that can transform learning environments. Lehrer writes that « consent understood more broadly is about proactive respect for others’ boundaries in any setting, a way to engage in ongoing explorations of what is enjoyable » – and I would add, educational – « for everyone involved. (Lehrer) » We can release critical consent, blurred by underlying power dynamics (teacher/student, male/female, group/individual) and practice consent that is “an important step in creating the kind of culture we want to live in... a culture in which people are respected and have autonomy, choice and agency to decide for themselves.” (Dzodan)

In this capstone workshop, we will firstly elucidate a definition of consent, articulate the challenges of the nuances of consent in virtual and physical settings, and discuss best practices for weaving radical consent into the fabric of one’s classes and study techniques for maintaining open communication channels where students can express their boundaries and concerns.

The second phase of this workshop will require collective thoughtform: a reimagining of radical consent. Here we will co-create practical strategies for educators to create safe and empowering learning spaces where consent is not only non-negotiable, not simply where students merely feel comfortable or “safe”, but a radical and revolutionary rewriting of «mutual respect for everyone’s autonomy and how to interact with other peoples’ bodies» (Lehrer) in virtual or in physical classes.

The aim of this workshop is to equip educators with the tools needed to nurture enthusiastic, clear, confident classroom consent radically, revolutionarily and powerfully. We will become cultivators of classroom spaces where inclusivity and communication are foundational to the learning process.

The primary research method is literature review and data collection, as well as interviews with students and teachers, VSS counselors at CPE (me included) and others.

Bibliographie :

- Alderson P, Goodey C. *Theories of consent*. BMJ. 1998 Nov 7;317(7168):1313-5. doi: 10.1136/bmj.317.7168.1313. PMID: 9804727; PMCID: PMC1114211.
- Andreotta AJ, Kirkham N, Rizzi M (2022) *AI, big data, and the future of consent*. AI Soc 37(4) :1715–1728 Beal, CB M.Div., *Preemptive Radical Consent*, <https://justiceandpeaceconsulting.com/sexuality-education-for-all-bodies/parenting-for-consent-and-healthysexuality-workshops/preemptive-radical-consent/>
- Chomanski, B., Lauwaert, L. *Online consent: how much do we need to know?* AI & Soc 39, 2879–2889 (2024). <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01790-2>
- Dzodan, Flavia (2017), *The Possibilities of Radical Consent*. <https://medium.com/this-political-woman/the-possibilities-of-radical-consent-65cc32cdc085>
- Hollis, S. S. (2022). *Know Means Know: Using Radical Empathy to Define Consent in Digital Archiving*. Serials Review, 48(3–4), 222–224. <https://doi.org/10.1080/00987913.2022.2110851>
- Karloval, Natascha, John L. Marinol, Peyina Lin¹ and Michael B. Eisenberg, *Challenges and Opportunities in Virtual Worlds: Informed Consent and Data Collection*
- Mills K (2022) *Consent and the right to privacy*. J Appl Philos 39(4) :721–735
- Miller, Franklin and Wertheimer Alan (2010), *The Ethics of Consent: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195335149.002.0006>, accessed 21 Apr. 2025
- Olarte, *Consent in the Metaverse*, <https://olartemoure.com/consent-in-metaverse/>
- Reynolds, Sean K. & Germain, Shanna, *Consent in Gaming Solove DJ (2013) Privacy self-management and the consent paradox*. Harv Law Rev 126(7) :1880–1903
- Shackle, Samira (2019), *Consent is a Radical Concept*. <https://newhumanist.org.uk/articles/5442/consent-is-a-radical-concept>
- Whittington, Elsie (2019), *Why Education Needs to Be Nuanced*. <https://www.brook.org.uk/blog/consent-why-education-needs-to-be-nuanced>

Mots-clés : consent, reimagining, boundaries, transformation, empowerment

Auteur-es :

Françoise Lucas

Affiliation : Han University of Applied Sciences, Nijmegen

Courriel(s) : francoiselucas298@gmail.com

Titre : Genre et texte narratif : Espace de médiation pour l'enseignement des langues

Texte du résumé :

L'utilisation de la littérature dans l'enseignement des langues est très souvent marginalisée. La littérature est en effet associée à la compréhension écrite et s'inscrit dans l'ancienne élaboration des quatre compétences linguistiques du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (2001). La littérature est ainsi mise en rapport avec la lecture de textes littéraires jugés trop difficiles pour les niveaux débutants ou intermédiaires du CECR.

Afin de rendre la littérature opérationnelle pour l'acquisition et l'apprentissage des langues, j'ai élaboré une trame s'inscrivant dans le concept de médiation prôné par le volume complémentaire du CECR (2020). Cette trame met en œuvre les concepts de la théorie des textes narratifs (Bal, 1997, 2021) et le concept du genre littéraire (Combe, 1992, Compagnon, 2001). Les théories du texte narratif de Bal prennent leur point de départ dans une division tripartite qui est composée du texte, du récit et de l'histoire. (Bal, 2021, p. 3). Au niveau du récit, les éléments formant la base de l'élaboration de l'histoire sont le lieu, les acteurs, les événements et le temps. Ces éléments du récit, c'est-à-dire le lieu où se déroulent les événements, les acteurs qui causent ou subissent ces événements et le temps que prennent ces événements se poseront en concepts permettant d'élaborer la trame afin de concevoir des tâches créatives et ludique pour la classe de langue.

Ces éléments seront à leur tour alliés au concept du genre littéraire qui selon Compagnon (2001) répond d'une attente. Or cette attente est déterminée par les conventions qui entourent le genre abordé. Ainsi, dans le texte narratif répondant au genre policier par exemple, les éléments conventionnels seraient la mobilisation d'un détective ou de témoins comme acteurs causant les événements de résoudre un crime commis. Le commissariat serait le lieu conventionnel de l'interrogatoire des témoins par le détective. Des exemples de tâches illustreront l'utilisation des éléments du récit comme outils fondateurs de la trame. Ainsi une image visuelle ayant pour lieu une rame de métro dans laquelle évoluent plusieurs passagers sera distribuée aux apprenants. Deux minutes seront accordées à ceux-ci pour observer l'image et mémoriser le plus de détails possibles. L'apprenant pouvant restituer à l'oral un grand nombre de détails figurant sur l'image sera le témoin le plus sûr. Cette tâche élaborée autour du genre narratif du policier mettra donc en scène la fiabilité des témoins et engagera les compétences productives des apprenants. L'élaboration d'un poster « Recherché » pourra mettre également en scène le malfaiteur comme acteur au niveau du récit tout en créant un espace engageant la créativité. Les éléments conventionnels de divers genres narratifs serviront ainsi de tremplin à la création de tâches d'expression orale ou écrite, la littérature n'étant plus par définition apparentée à la compréhension écrite.

Les éléments du récit (lieu, acteurs, événements et temps) alliés aux conventions entourant divers genres narratifs (policiers, contes de fées, fantasy, bandes dessinées) se poseront donc en constituants de la trame élaborée pour la construction de tâches autant linguistiques qu'intermodales (CECR, 2021, Lucas, 2014, 2015). Le poster « Recherché » évoqué plus haut figure comme exemple de tâche intermodale. Le volume complémentaire du CECR stipule que selon le concept de médiation ancré dans l'approche actionnelle, l'apprenant « agit comme un acteur social » et construit du sens « à

travers différentes modalités ». De plus, le volume complémentaire du CECR précise que la médiation des concepts en particulier favorise la construction et l'élaboration du sens et encourage l'échange et le développement conceptuel (p. 96). L'approche didactique qui émerge du concept de médiation ainsi que de son lien avec les théories narratives (Bal, 1997, 2021) et les conventions des genres littéraires (Compagnon, 2001) se démarque d'une didactique de l'acquisition de compétences langagières et s'inscrit comme le stipule Aden (2013), dans une didactique de l'expertise. Citant Hélène Trocmé-Fabre (2006), Aden précise : « La didactique de l'expertise s'intéresse à la façon dont l'apprenant peut mettre en lien le familier et le nouveau dans des contextes inédits. » (Aden, 2023, p. 2).

Alliée aux concepts narratologiques et au concept littéraire de genre, la littérature devient ainsi un espace dans lequel la créativité des apprenants est engagée. Le familier associé aux conventions des genres narratifs se pose en tremplin pour créer sur la base des éléments du récit, des contextes nouveaux dont émergent chez les apprenants des tâches sociales et langagières toujours inédites, inscrites dans le ludique et la créativité. Ainsi, la littérature se pose en médiateur et mobilise un « translangager » c'est-à-dire « une expérience vivante de la relation à l'autre qui dépasse infiniment « l'acte fonctionnel de parole » tel qu'il est utilisé en didactique des langues. (Aden, 2013, p. 7). La mobilisation des théories narratives et du concept de genre littéraire insérés dans le concept de médiation mettra en place une trame permettant la conception de tâches créatives pour l'enseignement des langues. Dans ce contexte, la didactique de l'expertise remplacera la didactique de l'acquisition.

Bibliographie :

- Aden, Joëlle. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée* no 167, p. 267- 284. Paris : Klincksieck
- Bal, Mieke. (1997). *Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto. University of Toronto Press.
- Bal, Mieke (2021). *Narratology in Practice*. Toronto. University of Toronto Press.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (2001)*. Disponible sur www.coe.int/lang-CECR
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. Disponible sur www.coe.int/lang-cecr
- Combe, Dominique. (1992). *Les genres littéraires*. Paris : Hachette.
- Compagnon, Antoine. (2001). *Théorie de la littérature : la notion de genre*. Disponible sur : <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php>. (Page consultée le 19 mai 2024)
- Lucas, Françoise. (2014). « Déjouer l'attente ou lorsque « je » est surtout un autre. L'autobiographie en classe de langue » in C. Martinot & A. Pegaz Paquet (Red.), *Innovations didactiques en français langue étrangère* (pp. 129-136). Paris : CRL.
- Lucas, Françoise. (2015). *Actief met taalvaardigheid. Werken met literaire genres in de klas*. Bussum: Coutinho.
- Trocmé-Fabre, Hélène. (2006). *Né pour Apprendre*. Paris, Éditions de l'organisation.

Mots-clés : médiation, didactique de l'expertise, littérature, texte narratif, genre, attente, cadre européen commun de référence, tâche

Auteur-es :

Isabelle Lucet

Affiliation : Faculté de Sciences fondamentales et appliquées – Université de Poitiers

Courriel(s) : isabelle.lucet@univ-poitiers.fr

Titre : Projet S4Pa (Simulation de Prise de Parole en Public dans un contexte Professionnel anglophone) : utilisation de la Réalité Virtuelle pour l'entraînement des étudiants à la prise de parole en langue anglaise, retour après un an d'expérience

Texte du résumé :

Le projet S4P(a) trouve son origine dans le constat de l'existence d'un malentendu initial sur la prise de parole en public des étudiants. Si, effectivement prendre la parole en public va généralement de soi pour l'enseignant, il s'agit d'une véritable compétence qui repose en grande partie sur l'implicite et qui, paradoxalement, est rarement enseignée et donc rarement acquise par les étudiants.

Si l'on ajoute à cela le fait de prendre la parole dans une langue étrangère, la charge cognitive et émotionnelle peut sembler insurmontable pour certains étudiants de LANSAD et l'effet de discrimination sociale associé à cette compétence est encore renforcé. Maîtriser la prise de parole en public en langue étrangère exige donc de s'y entraîner régulièrement et d'obtenir systématiquement un feedback à la fois sur l'acte de communication et sur la qualité de la langue produite. Il s'agit par ailleurs d'un exercice particulièrement délicat à mettre en œuvre avec des étudiants dans le contexte du LANSAD avec des volumes horaires réduits et des effectifs parfois pléthoriques (Sarré, 2025) du fait que le sujet s'expose véritablement aux autres et, de ce fait, prend le risque d'exposer ses propres faiblesses.

Nous avons donc décidé d'entamer, en 2023, dans le cadre d'un appel à projets « France 2030 », une recherche-action afin de vérifier si la Réalité Virtuelle pouvait répondre au besoin d'acculturer les étudiants de LANSAD à la prise de parole en public en langue anglaise dans un cadre qui soit à la fois rassurant et suffisamment réaliste. La littérature semble en effet indiquer que l'utilisation régulière de la Réalité Virtuelle peut, sous certaines conditions et avec certaines réserves, avoir un impact positif à la fois sur l'anxiété langagière (Takac, 2019) et sur la qualité de la communication orale des apprenants (Frisby, 2020).

La Réalité virtuelle est caractérisée par trois éléments essentiels : sentiment de présence, immersion, vision à 360° (Berti, 2019). En mettant en œuvre notre dispositif expérimental de Réalité Virtuelle, notre objectif est donc d'interroger ses éventuelles « plus-values en termes didactiques » (Privas-Breauté, 2021) ciblant la prise de parole en public en langue anglaise des étudiants de première année de Master en Biologie-Santé.

Concrètement, les étudiants sont immergés dans des environnements hyper-réalistes et immersifs et dans des situations de communication variées face à un auditoire constitué d'avatars personnalisables qui, grâce aux fonctionnalités de l'IA, peut réagir en fonction de la prestation de l'utilisateur, avec la possibilité d'ajouter à la simulation des éléments perturbateurs et des questions obligeant alors le sujet à mobiliser sa capacité d'improvisation.

Le dispositif a été testé avec succès avec quelques étudiants volontaires en 2023-2024 puis a été scénarisé et intégré aux enseignements d'anglais de Master 1 Biologie-Santé à partir de septembre 2024 avec pour objectif ultime un essaimage à plus grande échelle (filiales autres que la Biologie-Santé mais aussi Centres de langues, Numérlabs...) puisque les premiers indicateurs obtenus nous permettent de constater une réelle plus-value en termes didactiques dans la mesure où les

productions orales (soutenances orales à partir de publications spécialisées) des étudiants sont globalement de bien meilleure qualité et où les étudiants eux-mêmes se disent plus spontanés et plus à l'aise lors des phases de prises de parole improvisées (questions-réponses post-soutenances).

Bibliographie :

- Bachmann M, Subramaniam A, Born J, and Weibel D (2023), "Virtual reality public speaking training: effectiveness and user technology acceptance". *Virtual Real.* 4 :1242544. DOI10.3389/frvir.2023.1242544
- Frisby, Brandi N., Kaufmann, Renee, Vallade, Jessalyn I., Frey, T. Kody, and Martin, JoeC. (2020), "Using Virtual Reality for Speech Rehearsals: An Innovative Instructor Approach to Enhance Student Public Speaking Efficacy," *Basic Communication Course Annual*: Vol. 32, Article 6.
- Kaplan-Rakowski and Gruber, "Smart Learning Environments" (2023), 10 :46<https://doi.org/10.1186/s40561-023-00263>
- Privas-Bréauté V. (2021), Intégrer la réalité virtuelle dans les formations d'enseignants en langues : Dispositif innovant immersif inscrit dans un paradigme enactif. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 2021, 3, pp.103-116. <10.18452/22336>. <hal-03118515>.
- Sarré C. (2025), *Approches didactiques de l'anglais de spécialité*, Coll Nouvelles Pédagogies, Ed. L'Harmattan.
- Takac M, Collett J, Blom KJ, Conduit R, Rehm I, De Foe A (2019), "Public speaking anxiety decreases within repeated virtual reality training sessions", *PLoS ONE* 14(5): e0216288.

Mots-clés : réalité virtuelle, communication orale, anxiété langagière

Auteur-es :

Loïs Maunier

Affiliation : LPL (Laboratoire Parole et Langage) – ADEF - Aix-Marseille Université

Courriel(s) : lois.maunier@etu.univ-amu.fr

Titre : Limites et perspectives de la mise en place d'une classe flexible pour l'apprentissage des langues étrangères à l'université

Texte du résumé :

La classe flexible est un concept multifacette, polysémique et polyonymique, connaissant un essor important depuis 2010, particulièrement au Canada (Bluteau et al., 2022). Elle a pour but de mieux répondre aux besoins individuels des élèves dans leurs apprentissages (mouvement, confort physique). Généralement, la classe flexible désigne une salle dont la disposition change régulièrement grâce à du mobilier modulable (Allam & Chartier, 2023) et déplaçable (Chaubet et al., 2022). Elle fait également référence à une pédagogie centrée sur la différenciation, visant la prise d'autonomie dans les apprentissages (Leroux et al., 2024). Les effets positifs relevés concernent notamment un meilleur confort physiologique (Cole et al., 2021), une plus grande autonomie, et un engagement accru de la part des apprenants (Rands & Gansemer-Topf, 2017).

Les recherches sur la classe flexible se focalisent principalement sur le point de vue des élèves dans les contextes du primaire et du collège. Pour cette étude, nous nous intéressons aux perceptions enseignantes du dispositif au niveau universitaire. Il s'agit de faire un constat de l'utilisation actuelle de la classe flexible dans une université du sud de la France, et d'explorer les apports et limites qui pourraient découler d'une telle pratique dans l'enseignement des langues étrangères.

La méthodologie choisie pour cette étude est une enquête par questionnaire à destination d'enseignants pratiquant la classe flexible (tous niveaux, tous contextes) afin d'explorer, à des niveaux plus larges, les effets de la classe flexible tels qu'ils sont perçus par les enseignants. Il s'agit de voir si les mêmes effets se retrouvent à tous les niveaux ou si la mise en place d'une classe flexible à l'université se démarque des autres utilisations. Ce questionnaire, diffusé sur des réseaux professionnels en ligne en 2024, compte 119 réponses à ce jour, et 69 questions, ouvertes et fermées. 27,73 % des répondants enseignent au premier degré, 66,39 % au second degré, et 2,52 % à l'université. Suivant une approche qualitative (Savoie-Zajc, 2011), une analyse du discours (Lacelle et al., 2017) en lien avec l'agir professoral des enseignants (Cicurel, 2011) a été menée pour analyser les effets perçus et mieux comprendre la manière dont ces derniers s'emparent du dispositif.

Les résultats préliminaires montrent des apports similaires à tous les niveaux, y compris à l'université : autonomie accrue des élèves, différenciation pédagogique facilitée, travail plus collaboratif et meilleur bien-être des élèves et enseignants. Ces derniers se disent plus épanouis et en accord avec leur vision de l'enseignement. Toutefois, en contexte universitaire, ils rencontrent certaines difficultés liées à l'aménagement des salles et aux modalités d'enseignement, comme les cours magistraux, qui compliquent parfois la mise en place de cette pédagogie par rapport aux contextes scolaires.

Cette étude met en lumière les freins rencontrés dans la mise en place d'une classe flexible au niveau universitaire. Elle montre également les apports que cette pédagogie pourrait avoir pour l'enseignement/apprentissage des langues en particulier, notamment par son aspect facilitateur des interactions et collaboratif. Enfin, elle soulève les enjeux de la formation dans ce contexte, pour accompagner les enseignants dans la prise en main de cet outil.

Bibliographie :

- Allam, M.-C., & Chartier, M. (2023). Modifier l'aménagement de la classe pour le bien-être des élèves : Vers une forme scolaire flexible ? *Raisons éducatives*, 27(1), 131-151. DOI : <https://doi.org/10.3917/raised.027.0131>
- Bluteau, J., Arseneault, C., Aubenas, S., & Dufour, F. (2022). L'aménagement flexible des classes au Québec : Une étude descriptive. *Didactique*, 3(1), 141-167. DOI : <https://doi.org/10.37571/2022.0107>
- Chaubet, P., Blanchet, M., Boelen, V., Boyer, S., Cadoret, G., Duval, H., & Robbes, B. (2022). Remobiliser le corps à l'école : Regards croisés. Dans Duval, H., Raymond, C., & Odier-Guedj, D. (Eds.). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives* (Formation et Recherche en Éducation Artistique (FréA), pp. 37-64). Presses de l'Université Laval.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 41-55.
- Cole, K., Schroeder, K., Bataineh, M., & Al-Bataineh, A. (2021). Flexible Seating Impact on Classroom Environment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 62-74.
- Collet, J., Caron-Jacques, L.-R., Cobti, C., Bluteau, J., & Goulet, M. (2023). L'influence de l'aménagement physique scolaire et des espaces d'apprentissage sur les élèves et les enseignant.e.s du primaire : Une recension systématique des écrits. *Revue hybride de l'éducation*, 7(3), 1-34. DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1612>
- Lacelle, N., Boutin, J. F., & Lebrun, M. (2017). Des avenues méthodologiques en recherche pour la LMM et la LMM@. Dans Lacelle, N., Boutin, J. F., & Lebrun, M. (Éds.), *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Québec : PUQ.
- Leroux, M., Smith, J., Bergeron, L., Bergeron, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Turcotte, S., & Deschênes, G. (2024). Flexible, l'aménagement de la classe durant la crise sanitaire ? *Revue Education & Formation*, 119-132.
- Rands, M. L., & Gansemer-Topf, A. M. (2017). The Room Itself Is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1), 26-33.
- Savoie-Zajc, L. (2011). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Montréal, ERPI, p. 123-148.

Mots-clés : classe flexible, enseignement des langues, Français Langue Étrangère, Innovation pédagogique, formation enseignante

Auteur-es :

Céline Meyran Martinez

Affiliation : LERASS (EA 827) - Université Toulouse 2-Jean Jaurès

Courriel(s) : celine.meyran-martinez@univ-tlse2.fr

Titre : La réalité virtuelle immersive comme levier de motivation et d'engagement dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère : une étude de cas en milieu scolaire français

Texte du résumé :

Les mondes virtuels offrent des environnements qui immergent les utilisateur.rice.s dans des environnements numériques interactifs. Ces technologies estompent la frontière entre les mondes physiques et virtuels, permettant aux utilisateur.rice.s d'éprouver un sentiment d'immersion (Suh & Prophet, 2018). Parmi ces technologies, nous avons choisi de tester la réalité virtuelle à 360° (RV 360) dans l'apprentissage de l'anglais en lycée professionnel car elle offre une vue omnidirectionnelle favorisant chez l'utilisateur.rice une liberté totale de déplacement visuel de l'environnement dans son ensemble. Le champ visuel à l'intérieur du casque est amplifié, isolant ainsi l'utilisateur.rice du monde extérieur. En visualisant ce nouvel espace, l'utilisateur.rice a l'impression de s'y sentir réellement présent.e, donc de vivre pleinement l'expérience virtuelle proposée, et par voie de conséquence, d'être davantage impliqué.e dans celle-ci. Cela crée une forme d'incarnation numérique où les apprenant.e.s ressentent une présence tangible, favorisant ainsi leur engagement cognitif et émotionnel. Cette dimension immersive et incarnée de la réalité virtuelle à 360° semble avoir un effet positif sur l'apprentissage, notamment en permettant un niveau d'engagement et de motivation plus élevé chez les apprenant.e.s (Molle et al., 2020). En ce sens, selon Gendron (2017), la motivation constitue un enjeu majeur de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en lycée professionnel. Ce regain d'engagement et de motivation s'explique par le fait que les utilisateur.rice.s se sentent davantage impliqué.e.s dans la tâche (Rupp et al., 2018), et ressentent plus fortement les émotions et les sensations associées à l'expérience virtuelle.

C'est dans cette perspective, et dans le cadre de notre recherche doctorale, conduite au sein du projet incubateur *Apprentissage d'une Langue vivante en IMMersion* (APLIM) – piloté par l'Académie de Toulouse en partenariat avec le réseau Canopé – que nous avons réalisé une étude transversale selon une approche méthodologique mixte. Notre étude a été menée dans quatre établissements de l'Académie de Toulouse participant au projet, auprès de jeunes adolescent.e.s en lycée professionnel en classe de Première, pendant leurs cours d'anglais. Cette étude nous a permis de combiner des données qualitatives et quantitatives. Les données qualitatives ont été collectées par la prise de notes des commentaires des élèves et des enregistrements photographiques pendant les sessions de manipulation des outils de réalité virtuelle par les élèves. Les données quantitatives ont été recueillies par le biais d'un questionnaire sur l'acceptabilité des outils de réalité virtuelle (Benoit et al., 2015 ; Chang et al., 2012 ; Davis, 1989 ; Hodge et al., 2015) dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère, conçu pour les besoins de notre étude.

L'analyse croisée de ces données, axées sur la motivation et l'engagement des apprenant.e.s, ont révélé que le sentiment de présence induit par la réalité virtuelle immersive joue un rôle central dans la dynamique d'apprentissage des apprenant.e.s. Lors de cette communication, nous présenterons les résultats détaillés de notre étude, en insistant sur les mécanismes liant immersion, engagement et apprentissage. Ces résultats seront ensuite intégrés aux discussions entourant l'axe 2 du colloque ISPEV@L. Cela nous permettra d'avoir une discussion approfondie sur les perspectives d'utilisation des

outils de la réalité virtuelle dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier dans un contexte scolaire.

Bibliographie :

- Benoit, M., Guerchouche, R., Petit, P.D., Chapoulie, E., Manera, V., Chaurasia, G., Drettakis, G., & Robert, P. (2015). Is it possible to use highly realistic virtual reality in the elderly? A feasibility study with image-based rendering. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 557-563. <https://doi.org/10.2147/NDT.S73179>
- Chang, C.C., Yan, C.F., Tseng, J.S. & Tseng, J.S. (2012). Perceived convenience in an extended technology acceptance model: Mobile technology and English learning for college students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. Retrieved February 27, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/44067/>
- Davis, F. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Gendron, C. (2017). L'anglais de spécialité, une motivation forte pour l'élève de lycée professionnel. *Les Langues Modernes*, (3). <https://hal.science/hal-01587154/>
- Hodge, P., Davis, J., Maiden, N., Mann, B., Nidsjo, A., Simpson, A., & Reynolds, L. (2015). StreetWise: A valid ecology for a serious game in a secure forensic mental health setting. *Procedia Computer Science*, 63, 252-259. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.341>
- Molle, N., Privas-Bréauté, V., & Ciekanski, M. (2020). La réalité virtuelle comme vecteur d'immersion pour apprendre les langues. *Études en didactique des langues*, (34), 69-89. <https://hal.science/hal-04013114/document>
- Rupp, M. A., Odette, K. L., Kozachuk, J., Michaelis, J. R., Smither, J. A., & McConnell, D. S. (2019). Investigating learning outcomes and subjective experiences in 360-degree videos. *Computers & Education*, 128, 256-268. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.015>
- Suh, A., & Prophet, J. (2018). The state of immersive technology research: A literature analysis. *Computers in Human behavior*, 86, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.019>

Mots-clés : réalité virtuelle immersive, environnement à 360°, engagement, motivation, présence, apprentissage, anglais

Auteur-es :

Laurent Perrot, Laurence Schmoll, Christian Ollivier

Affiliation : Savoirs, Textes, Langage (STL) - UMR 8163 - CNRS, Université de Lille

Courriel(s) : laurent.perrot@univ-lille.fr ; lschmoll@unistra.fr

Titre : Quelles interconnexions didactiques entre les espaces formels et informels pour l'enseignement de l'anglais au sein du Master MEEF 1^{er} degré ?

Texte du résumé :

La recherche en didactique des langues s'intéresse depuis plusieurs années à l'apprentissage des langues en situation informelle (Sokkett, 2014 ; Toffoli, 2020) et notamment dans les digital wilds (Sauro et Zourou, 2019) considérant ainsi l'apprenant en langue non plus comme un simple apprenant en milieu scolaire mais aussi comme un acteur social au sein d'une écologie d'usage-apprentissage plus vaste. Le Task Based Language Teaching (Long, 2015), la perspective actionnelle prônée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), les "bridging activities" (Thorne & Reinhardt, 2008), l'approche socio-interactionnelle (Caws et al., 2021) ou bien encore la démarche de « rewilding » de Thorne et al. (2021) tentent ainsi un rapprochement entre les sphères formelles et informelles susceptible de promouvoir l'agentivité (Bandura, 2009) de l'apprenant, et ce quel que soit le contexte dans lequel il utilise la langue cible.

C'est au sein de ce mouvement épistémologique général et dans le but de faire prendre conscience aux apprenants des possibilités de production et d'interaction en L2 existantes en participant à des sites participatifs que le projet Erasmus+Lingu@num se propose notamment de mettre à leur disposition un catalogue de tâches en ligne ancrées dans la vie réelle, ces dernières offrant une forte dimension socio-interactionnelle (Ollivier et al., 2021 ; 2023), tâches qu'ils effectuent par ailleurs déjà souvent en L1. Nous avons ainsi proposé aux groupes TD d'étudiants d'anglais de Master 1 MEEF 1^{er} degré dont nous avons la charge (n=90) de réaliser librement des tâches ancrées dans la vie réelle issues du projet Lingu@num. Les étudiants se sont-ils emparés de cette proposition ? Cette démarche a-t-elle été considérée comme une affordance susceptible de développer leurs compétences socio-interactionnelles en anglais ? Estiment-ils que des activités issues de la sphère informelle peuvent avoir leur place dans leur parcours de formation ? À travers l'analyse à la fois quantitative et qualitative des réponses au questionnaire en ligne que nous leur avons soumis, cette communication se propose de répondre à ces questions. Nous interrogerons aussi au passage les possibles articulations entre les milieux formel, non-formel et informel qu'une pédagogie ouverte et collaborative au sein de la formation en Master MEEF 1^{er} degré peut investiguer et promouvoir.

Bibliographie :

- Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2021). Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle. Éditions des archives contemporaines. <https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911>
- Conseil de l'Europe. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Didier ; Conseil de l'Europe.
- Long, M. H. (2015). Second language acquisition and task-based language teaching. John Wiley & Sons.
- Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J., & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, 63. DOI : [10.4000/lidil.9204](https://doi.org/10.4000/lidil.9204)

- Ollivier, C., Jeanneau, C., & Projet e-lang citoyen. (2023). Développer citoyenneté numérique et compétences langagières. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning & Technology*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.125/44666>
- Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Thorne, S.L. & Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities," *New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency*, *CALICO Journal*, 25 (3), 558-572.
- Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding Language Education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106-125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>
- Toffoli, D. (2020). *Informal Learning and Institution-wide Language Provision*. University Language Learners in the 21st Century. London: Palgrave MacMillan.

Mots-clés : tâches ancrées dans la vie réelle, sites participatifs, agentivité, informel

Auteur-es :

Marie-Françoise Pungier

Affiliation : Université métropolitaine d'Osaka (Japon)

Courriel(s) : mfp@omu.ac.jp

Titre : Un traducteur automatique pour faire du français dans un enchâssement d'espaces mobiliers entre Japon et France ?

Texte du résumé :

Le monde académique décline l'injonction sociétale contemporaine de mobilité (Mincke & Montulet, 2019) sous différentes appellations, formats et définitions. Articulées autour de la finalité formative (Castellotti & Huver, 2012 ; Ploog *et al.*, 2020), ces dernières révèlent en fait une structure spatio-temporelle complexe faite d'enchâssements, réels mais aussi imaginaires et symboliques, dans et entre une société d'origine et une autre d'accueil. Sauf à vouloir les contrôler dans une démarche d'autorité (Velliariis & Coleman-George, 2016), les temps « disponibles » (Chopin, 2010) des mobilités académiques et tout particulièrement ceux des séjours courts (Iskhakova, & Bradly, 2021) sont rarement l'objet de l'attention des chercheurs (*a contrario* Guichon, *et al.*, 2022) alors que les activités qui peuvent y être pratiquées renvoient directement à la question des apprentissages possibles en milieu informel (Brogère & Ulmann 2009 ; Brogère, 2019 ; Grassin 2019 ; Navé 2022).

Dans le cadre d'un stage de langue et de culture de trois semaines en France pour des étudiants japonais débutant en français (en général de niveau A1 du CECRL), nous avons mis en place une série de « missions », soit des activités à réaliser les après-midis de la première semaine : il s'agit de retrouver des lieux célèbres ou du quotidien d'étudiants tourangeaux présentés en amont au Japon, de s'intéresser aux lieux marchands, etc. Ces temps de découverte doivent ensuite être partagés avec d'autres de manière multimodale (Pungier, 2023) et bilingue (français et japonais). L'objectif est de renforcer l'ancrage de l'expérience à l'étranger dans l'espace réel du séjour (Tours et ses environs) par surimposition à celui de l'espace imaginaire merveilleux (le voyage en France) et en posant que le premier est aussi un espace d'apprentissage de nouveaux savoirs et savoir-faire (inter)culturels, pour l'essentiel. Ensuite, le travail sur la langue a été intégré grâce à l'utilisation de l'outil numérique (Keller-Gerber, 2022). Dans le dispositif dit « photo-texte » (Le Mounier & Keller-Gerber, 2022), formaté dans un document *PowerPoint* et accessible par téléphone portable ou ordinateur, une photo prise lors d'une mission constitue le point de départ à l'écriture d'un commentaire. Celle-ci est facilitée par l'utilisation d'un traducteur automatique, laissé au choix de l'étudiant (*DeepL*, *Google Translation*, etc.) permettant un va et vient et une réflexion personnelle entre et autour des deux langues (japonais et français). Le texte final peut se partager alors avec d'autres, sur *Instagram*, par exemple.

À quelles conditions, l'outil numérique permet-il d'apprendre, d'élargir son monde, de mieux partager, de relier des espaces disjoints entre eux ? Quelles significations apporter aux ajustements du dispositif et quelle en est leur réception par les étudiants ? Quels sont les espaces qui y sont *in fine* en jeu ?

Voilà quelques interrogations qui orientent l'analyse discursive (textes et photos) d'un corpus recueilli auprès de deux groupes d'étudiants japonais en mobilité courte en France en septembre 2024 et en mars 2025 (entretiens pré et post séjour ; documents photo-textes, messages *Instagram* ; messages et discussions *WhatsApp*) et des échanges entre chercheuses autour d'une recherche exploratoire (échanges *WhatsApp* ; article de recherche).

Après avoir présenté les dimensions matérielles et numériques du dispositif pensé par l'autorité enseignante comme un espace où une situation éducative (Germain 2020 ; Navé 2023) doit pouvoir

trouver à s'exprimer et les ajustements dont il a fait l'objet (par exemple, accessibilité du document « photo-texte » *PowerPoint* de base sur un compte *WhatsApp* individuel), nous nous intéresserons à la manière dont il a pu permettre ou non (Sibout, 2024) à des étudiants japonais d'élargir et de relier les différents espaces en jeu dans leur mobilité.

Bibliographie :

- Brougère, G., Ulmann A.-L. (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF.
- Brougère, G. (2019). Les échanges scolaires sont-ils solubles dans le tourisme ou apprendre en faisant le touriste. Dans E. Pleyvel (dir.), *L'éducation au voyage. Pratiques touristiques et circulation des savoirs*. PUR. 35-45.
- Castellotti, V., Huver, E. (2012). Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou « Bougez, il en restera toujours quelque chose ». *Le discours et la langue*, tome 3-2. EME, 117-132.
- Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170.
- Germain, C. (2022). *Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes*. EME.
- Grassin, J.-F. (2019). Mobilité et apprentissages informels des étudiants : quelles traces ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-2.
- Guichon, N., Grassin, J.-F., Mathian, H., Cuntz, C. (2022). Représentations du processus d'inscription dans le territoire des étudiants chinois pendant leur séjour en France. In L. Ouvrard, & C. Brumelot (Éds.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*. Éditions des archives contemporaines. 2-20.
- Iskhakova, M., Bradley, A. (2021). "Short-Term Study Abroad Research: A Systematic Review". *Journal of Management Education*, vol. 46-2. 1-45.
- Keller-Gerber, A. (2022). Didactiser le récit de l'étonnement pour repenser l'atterrissage, en langue-cible, des étudiants étrangers. *Actes Du 5ème Colloque Des Didactiques Disciplinaires*. 183-189.
- Le Mounier, M., Keller-Gerber, A. (2022). Photographies d'auteurs en classe de langue : matrices pour se dire en langue-cible dans une nouvelle société-cible. *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 3/22, *Living languages in Museum*, part I.
- Mincke, C., Montulet, B. (2019). *La société sans répit*. Éd. de la Sorbonne.
- Navé, E. (2022). Penser l'informel à l'aune de contextes d'enseignement-apprentissage dits formels Deux forums à visée langagière et interculturelle en DLC. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20-1. Document 20 pages.
- Navé, E. (2023). Enseignements par-ci, apprentissages par-là : quelle didacticité pour une communauté non institutionnelle d'échange linguistique et culturel en Arabie saoudite ? *Éducation & Didactique*, vol. 17, n° 1. 55-71
- Ploog, K., Calinon, A.-S., Thamin, N. (2020). *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*. L'Harmattan.
- Pungier, M.-F. (2023). Des « missions » pour favoriser l'ancrage local d'une expérience de mobilité courte entre Japon et France ? *Actes du quatrième colloque international de l'ATPF/ Association Thaïlandaise des Professeurs de Français*. 306-331.
- Sibout, G. (2024). *Jeu de rôles. L'image de soi sur les réseaux sociaux*. Éditions de l'Aube.

Velliaris, D., Coleman-George, D. (ed.) (2016). Preface. In D. Velliaris and D. Coleman-George (ed.), *Handbook of Research on Study Abroad Programs and Outbound Mobility* IGI Global. pp. xxvii-xxxviii.

Mots-clés : mobilité courte, situation éducative mobilitaire, dispositif photo-texte, traducteur automatique, écriture en langue cible

Auteur-es :

Laetitia Renoux

Affiliation : Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - Département : Didactique du Français Langue Etrangère - DILTEC – EA2288

Courriel(s) : laetitia.renoux@sorbonne-nouvelle.fr

Titre : Une présence hors de l'interaction ? Les effets pédagogiques et affectifs de la relation enseignant-apprenant dans un MOOC de FLE

Texte du résumé :

Quels effets pédagogiques produit la présence des enseignants dans un MOOC lorsqu'il n'y a pas d'interaction directe avec les apprenants ? Cette question est particulièrement importante dans le cadre de l'enseignement des langues en ligne. Alors que les MOOC ont suscité un engouement marqué dans les années 2010 avant de disparaître en grande partie du débat éducatif, ils continuent pourtant d'attirer un large public. Conçus pour être flexibles et favoriser l'agentivité des apprenants, ils constituent un espace singulier où la présence à distance des enseignants, bien que non interactive, structure l'expérience des apprenants (Jézégou, 2022), pouvant donner lieu à une asymétrie dans la relation pédagogique.

Cette communication portera sur un MOOC de FLE intitulé « Étudier en France », lancé en 2016 par trois enseignants de l'École Polytechnique de Paris, l'un des MOOC de langue les plus suivis de la plateforme américaine Coursera. Son scénario pédagogique, qui vise à préparer des apprenants de niveau B1-B2 à une mobilité en France, défend une forte incarnation de l'enseignement – notamment par la présence visuelle des enseignants dans les vidéos explicatives – bien que les forums ne soient pas animés par des tuteurs ou enseignants. Malgré cette absence d'interaction directe, une communauté d'apprentissage y émerge, soulevant la question des « effets de présence » (Renoux, 2022) et de la nature du lien pédagogique dans un cadre dématérialisé.

À travers une analyse croisée de corpus numérique (forums, messages des utilisateurs, et scénario pédagogique) et d'entretiens menés auprès des enseignants-concepteurs, nous nous poserons la question suivante : Peut-on véritablement parler de « relation » pédagogique en l'absence d'interaction directe, ou le MOOC fonctionne-t-il comme un manuel interactif ? Après avoir exposé plus en détail le contenu et les objectifs pédagogiques du MOOC, nous explorerons la nature de la dynamique relationnelle enseignants-apprenants à travers les effets de présence déployés dans l'interface numérique qu'est la plateforme du MOOC – à la fois les effets volontairement produits par les enseignants, qui se mettent en scène dans les vidéos, et les affects qu'ils déclenchent chez les apprenants de la « classe-monde », qui s'emparent, pour certains, des espaces qui leur sont dédiés pour répondre à ce dévoilement des enseignants.

Cette recherche mobilise une approche interdisciplinaire, alliant analyse de corpus numérique, entretiens qualitatifs et références à la sociolinguistique et à la psychologie des affects (Ahmed 2014), afin d'éclairer les dynamiques pédagogiques spécifiques aux environnements numériques et hybrides.

Bibliographie :

Ahmed, Sara, *The cultural politics of emotion*, Second edition, Edinburgh University Press, 2014.

Depover, Christian, Karsenti, Thierry & Komis Vasilis, *Pour comprendre les MOOCs : Nature, enjeux et perspectives*, Presses de l'Université de Québec, Canada, 2017.

Jezegou, Annie, *La présence à distance en e-formation : enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*, Presses universitaires du septentrion, 2022.

Lhommeau, Clément, *MOOC : L'apprentissage à l'épreuve du numérique*, FYP éditions, 2014.

Mangenot, François, *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*, Hachette FLE, 2017.

Renoux, Laetitia, *Étude des retombées d'un MOOC de FLE sur les différents acteurs et publics impliqués, des concepteurs aux utilisateurs*, Mémoire de Master, 2022.

Mots-clés : enseignement du FLE, présence à distance, relation pédagogique, communauté d'apprentissage

Auteur-es :

Estelle Riquois

Affiliation : Laboratoire EDA - Université Paris Cité

Courriel(s) : estelle.riquois@u-paris.fr

Titre : Gérer l'espace de la classe pour favoriser l'apprentissage des langues

Texte du résumé :

Dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, la gestion de l'espace de la classe est peu considérée par les méthodologies récentes. Dans les années 1970, quelques manuels, comme *C'est le printemps* (Cesco. C et alii, 1978) proposaient aux enseignants de disposer leur classe en U, ce qui constituait une vraie révolution, aussi bien sur le plan pratique que symbolique. L'enseignant n'était plus sur une estrade derrière son bureau, mais circulait au milieu des élèves, amorçant ainsi un rééquilibrage de la relation entre le maître et l'élève. L'approche actionnelle qui s'est développée depuis une quinzaine d'années ne dit rien à ce sujet. Il est vrai que la pédagogie de projet qu'elle utilise privilégie plutôt les îlots, nous offrant une deuxième possibilité d'organiser l'espace de la classe.

Malgré ces préconisations pédagogiques, à l'université, les salles de classe maintiennent encore trop souvent le face-à-face pédagogique et il est parfois complexe de déplacer le mobilier. Pourtant, cette disposition a un effet sur l'apprentissage, comme sur l'enseignement. Elle impose un type de relation qui ne favorise pas la prise de parole et la circulation des participants, et agit aussi sur l'aspect émotionnel de l'apprentissage (Arnold, 2006). Or l'enseignant peut créer un espace d'apprentissage qui facilite la prise de parole (Rubio, 2004), qui développe la coopération et ménage une place pour chacun dans son individualité (Pujade-Renaud, 2005), mais également dans ses émotions.

Comment repenser alors cette disposition pour qu'elle soit considérée comme un outil réel favorisant l'apprentissage, mais également comme un moyen, pour l'enseignant, de mieux maîtriser la situation pédagogique, notamment lorsqu'il est en début de carrière ? La répartition spatiale a un impact sur les émotions ressenties, sur les prises de parole, sur l'attention de l'apprenant. Existe-t-il une disposition qui permette de créer un cadre le plus propice possible au bon déroulement d'un cours de langue ? Et qu'en est-il des activités proposées et des modalités d'enseignement ? Ces facteurs influencent-ils également le cours ?

Notre perspective est à la fois formative et théorique. Nous avons observé des situations de classe de langue à l'université, où nous avons associé un type d'activité (oral/écrit, production/réception), une disposition spatiale et un type matériel de support pédagogique (feuille de papier, écran, vidéo...). Nous avons ensuite mené des entretiens semi-directifs afin de recueillir le ressenti des participants (enseignants et étudiants) et de mesurer quelles étaient les activités qui suscitaient le plus d'émotions négatives et positives. Nous avons ensuite testé plusieurs dispositions spatiales pour évaluer leur impact sur la réussite de l'activité proposée, et sur le bien-être de l'apprenant. Nous avons pu, ainsi, aboutir à une cartographie de l'espace de la classe en fonction des émotions ressenties, émotions qui peuvent, parfois, favoriser ou ralentir l'apprentissage, en instaurant un climat de confiance, ou, à l'inverse, une insécurité. Ces observations ont également permis de mesurer le taux de participation des élèves dans les différentes configurations.

Les évolutions récentes de l'équipement des étudiants nous invitent néanmoins à repenser ces résultats car ils sont désormais équipés d'écrans qui viennent s'ajouter à la situation considérée. Le cadre institutionnel, qui peut imposer aussi un certain type de fonctionnement n'est pas à négliger.

Lorsqu'un enseignement est hybridé, le transfert de la présence à la distance peut être complexe pour l'enseignant, comme pour les apprenants.

Nous aborderons donc cette question dans une approche de type plutôt écologique, afin de tenir compte de tous ces paramètres.

Bibliographie :

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, Paris, Klincksieck, vol. 4, n° 144, pp. 407-425.

Arnold, J., Brown, D. (1999). A map of the terrain. Arnold, J. (dir.), *Affect in language learning*, Cambridge, Cambridge university press, pp. 1-24.

Capron Puozzo, I. (2015). Créativité, émotion et apprentissage. *Le Langage et l'Homme : Apprentissage, enseignement, affect*, n° 1-2015, Louvain-La-Neuve, EME, pp. 35-46.

Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris, L'Harmattan.

Rubio, F. (2004). Self-esteem and foreign language learning: An introduction. RUBIO, F., *Self-esteem and foreign language learning*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 2-13.

Tellier, M., Cadet, L. (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris, Maison des langues.

Mots-clés : didactique des langues, gestion de l'espace de la classe, pédagogie, apprentissage, émotions

Auteur-es :

Lily Schofield

Affiliation : Université Rennes 2 - LIDILE

Courriel(s) : lilycschofield@gmail.com

Titre : Prise en compte des pratiques informelles de l'anglais en ligne des étudiants en Langues Étrangères Appliquées : quelles opportunités et quelles contraintes ?

Texte du résumé :

L'évolution des pratiques en ligne des étudiants universitaires soulève la question de l'intégration des ressources issues des espaces informels, appelés « *espaces sauvages* » (Ollivier et al., 2024) ou « *digital wilds* » (Sauro & Zourou, 2019), dans l'enseignement formel de l'anglais. Depuis une quinzaine d'années, les recherches ont documenté une diversité de pratiques en ligne impliquant l'anglais, allant des *fan fictions* (Sauro, 2017) aux jeux vidéo (Knight et al., 2019), en passant par la musique (Ludke, 2019). Ces pratiques constituent une « force motrice majeure » (Toffoli et al., 2023, p. 2) pour l'exposition à la langue et son usage.

Notre étude explore les pratiques auto-déclarées d'étudiants en licence LEA et leur potentiel de transposition dans un contexte universitaire. Quelles ressources, habituellement associées à un espace d'apprentissage informel, pourraient être mobilisées de manière pertinente en classe de langue, un espace associé au formel, au spécialisé ou à l'académique ? Quelles contraintes et limites cette intégration implique-t-elle ?

L'étude s'inscrit dans le cadre de la Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne (DIPIAL) (Fierro & Schofield, 2022), en lien avec le concept de « cadrage faible » de Bernstein (1973), qui vise à rendre moins hermétique la frontière entre savoirs quotidiens (« discours horizontal ») et savoirs académiques (« discours vertical »). L'enjeu est de trouver un équilibre entre des ressources déjà familières aux étudiants, et d'autres, moins connues, mais susceptibles de résonner avec leurs usages personnels. Il s'agit d'introduire des contenus associés aux espaces personnels, mais pouvant élargir les horizons d'apprentissage, l'un des rôles de l'enseignant étant d'apporter « *quelque chose qui n'existait pas encore* » (Biesta, 2014, p. 6, cité par Barrow & Newton, 2022, p. 31) et auquel les étudiants ne seraient pas nécessairement exposés autrement.

L'étude repose sur un questionnaire auto-administré via la plateforme Moodle et par échantillonnage de convenance auprès d'une cinquantaine d'étudiants de première, deuxième et troisième années de licence LEA à l'Université Rennes 2, âgés de 18 à 24 ans. L'analyse des réponses met en lumière des pistes concrètes pour intégrer certaines pratiques issues des espaces informels dans l'espace de l'enseignement universitaire.

Parmi les leviers identifiés, la compétence de médiation telle que définie dans le Volume Complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2021) peut donner sens à l'articulation entre ces deux espaces. Des descripteurs tels que « *relier à un savoir préalable* » (p. 124) ou « *exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs* » (p. 112) illustrent l'intérêt de mobiliser l'expérience personnelle des apprenants, trop souvent mise à l'écart (Schofield & Fierro, 2023).

Deux pistes sont proposées. La première est l'exploitation de fictions à substrat professionnel (Petit, 1999) au format filmique, dont la pertinence pédagogique est illustrée dans nombre de travaux en anglais de spécialité. La deuxième est le recours à des contenus issus de la plateforme *Reddit*, dont les statistiques révèlent une haute fréquentation par la tranche d'âge de notre public, et qui nous semble riche en opportunités de médiation : approfondissement des « *idées des autres* » (Conseil de l'Europe,

2021, p. 98) ou explication de « *comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes* » (p. 126). Toutefois, l'étude révèle une tension, certaines pratiques associées aux espaces informels étant perçues comme trop personnelles pour être transposées dans l'espace académique, mettant en lumière que l'intégration de ces ressources ne doit pas se faire à tout prix ou au détriment d'autres objectifs pédagogiques.

Bibliographie :

- Barrow, G., & Newton, T. (2022). *Éducation et formation. La perspective unique de l'analyse transactionnelle*. Institut français d'analyse transactionnelle.
- Bernstein, B. (1973). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change*. Routledge.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. Strasbourg. www.coe.int/lang-cecr
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité : Les fonctions de médiation de l'école* (p. 75). Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>
- Fierro Porto, M., & Schofield, L. (2022). Proposition d'un cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles dans un cours d'anglais LANSAD en ligne. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20(1), <https://doi.org/10.4000/rdlc.11545>
- Knight, S. W. P., Marean, L., & Sykes, J. M. (2019). Gaming and Informal Language Learning. In M. Dressman & R. W. Sadler (Éds.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 101-115). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch7>
- Ludke, K. M. (2019). Songs and Music. In M. Dressman & R. W. Sadler (Éds.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 203-213). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch13>
- Ollivier, C., Jeanneau, C., & Révauger, G. (2024). Des digital wilds à la classe de langue – Perception des tâches ancrées dans la vie réelle par de (futurs) enseignants de langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 27(1), <https://doi.org/10.4000/11su5>
- Petit, M. (1999). La fiction à substrat professionnel : Une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *ASp*, 23-26, 57-81. <https://doi.org/10.4000/asp.2325>
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning and Technology*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10125/44666>
- Sauro, S. (2017). Online Fan Practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2), 131-146. <https://doi.org/10.1558/cj.33077>
- Schofield, L., & Fierro, M. (2023). Quel vécu d'un dispositif en ligne qui valorise le vécu personnel et informel des apprenants ? *Mélanges CRAPEL*, 44(1), 147-170.
- Toffoli, D., Sockett, G., & Kusyk, M. (Éds.). (2023). *Language Learning and Leisure : Informal Language Learning in the Digital Age*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110752441>

Mots-clés : didactique de l'anglais, fiction à substrat professionnel, Langues Étrangères Appliquées, médiation, pratiques informelles, pratiques numériques, Volume Complémentaire du CECRL

Auteur-es :

Marie Varin

Affiliation : Rennes 2 (LIDILE), Académie Militaire de Saint-Cyr Coëtquidan (CReC)

Courriel(s) : marie.varin@univ-rennes2.fr

Titre : Les enjeux de la didactisation dans l'enseignement/apprentissage en formation initiale d'une variété d'arabe non-normée et sous-dotée : entre implicite culturel et corporalité

Texte du résumé :

Les professeurs d'arabe, à l'Académie Militaire de Saint-Cyr Coëtquidan, didactisent – dans le cadre d'un enseignement professionnalisant à visée communicative en formation initiale- des faits de langue dépourvus de norme instituée afin d'être fidèles aux réalités des théâtres d'opération arabophones pour les futurs officiers français. L'objectif des cours d'arabe parlé vernaculaire de Damas (ci-après AD) y est l'obtention du niveau A1 du CECRL en compréhension et expression orales. Or, l'enseignement d'une langue suppose une norme préalablement instituée dans des grammaires et des dictionnaires, ce qui n'est pas le cas pour l'AD, également sous-doté en outils pédagogiques (Baize-Varin 2020). Cet enjeu sociolinguistique, appliqué à la didactique de l'arabe langue polyglossique (Dichy 2017), est donc double : systématiser l'enseignement d'une variété/glosse vue comme sujette à la variation dans un espace physique monolingue francophone, sans pour autant enseigner un arabe désincarné et culturellement « hors-sol ». Il s'agit de développer une relation affective (Ar-Rouz, Baize-Varin et Stéphan 2025) chez les apprenants avec une variété d'arabe qu'ils devront acquérir en sollicitant leur créativité corporelle et leur rapport avec l'implicite culturel de ses locuteurs.

Envisageant de donner à ces derniers une compétence communicative polyglossique globale, nous relions ici la problématique de l'absence de norme instituée pour l'AD à la question de la norme grammaticale en arabe, vue comme étant exclusivement attachée à la variété dite classique/littéraire/littérale (ci-après ACLL), qui est également enseignée en fin de parcours dans l'optique de l'acquisition des compétences écrites (compréhension et expression, Dichy 2017, Eduscol 2018). Cette variété, dans son état moderne, est l'héritière de la norme instituée par les grammairiens arabes médiévaux (dont Sibawayh c. 180/792 et son *Kitāb* qui fut à la base du standard de l'arabe mis en place au 10^{ème} siècle) qui ont fait du Coran, de la poésie et de corpus oraux leur corpus grammatical. Les apprenants seront donc nécessairement confrontés à des arabophones pour qui cette variété véhiculaire est la seule à avoir une grammaire. Les imaginaires respectifs se confronteront ainsi autour de deux variétés, dont l'une – l'AD- aura été l'objet majoritaire de l'apprentissage des arabisants mais sera vue par les locuteurs natifs comme dépourvue de grammaire, et l'autre – l'ACLL, que ces derniers considèrent comme étant le seul « vrai » arabe, mais qu'ils ne parlent pas quotidiennement dans des situations de communication spontanée. Entre 2019 et 2021, une expérimentation d'enseignement semi-intégré (Younes 2015, Baize-Varin 2022) de l'AD et de l'ACLL avait été menée, consistant en l'enseignement de chacune des deux variétés sur deux cours distincts programmés en alternance, selon les compétences mises en jeu (AD pour la CO et l'EO, ACLL pour la CE et l'EE). Les apprenants débutants ayant majoritairement souffert d'insécurité linguistique, les cours d'ACLL ont été remis en fin de parcours académique, la répartition glossique selon les compétences restant identique.

Nous analyserons donc, dans une approche communicative (Puren 2002, 2024), dont la perspective actionnelle (CECRL 2001) est l'interaction orale (la perspective co-action/conception pouvant être mise en place en formation continue), les enjeux de la prise en compte du corps des apprenants tel qu'il peut être mobilisé dans des activités de compréhension et d'expression orale, en lien avec l'espace

physique du lieu du cours qui induit des usages particuliers de communication (Amann 2022). Différentes stratégies sont mises en œuvre. D'une part, la mobilisation du corps pour apprendre à prononcer correctement des phonèmes étrangers aux francophones. Il s'agit d'adopter intuitivement un geste (Gamba Kresh 2021) lié à un phonème particulier à prononcer dans une paire minimale pendant une séance de phonétique corrective (Billières 2002), afin de mobiliser la mémoire kinesthésique. D'autre part, la sollicitation de la créativité des apprenants dans la mise en scène de dialogues semi-authentiques en vidéo, par l'appropriation et la reformulation de contenus préalablement mémorisés, et adaptés à une nouvelle situation. Enfin, le choix de l'ergonomie d'un espace physique de cours (Amann 2022) pour permettre des conversations semi-dirigées en langue cible, l'appréhension visuelle du langage corporel de l'interlocuteur étant facilitée par la disposition des apprenants autour d'une table ronde dans une salle de réunion.

En lien avec la perspective culturelle, indissociable de l'interaction de l'approche communicative (Puren 2002, 2024), nous proposerons également des pistes de didactisation des ressorts de l'humour syrien par des activités pédagogiques autour de blagues dont les habitants de la ville de Homs font l'objet (Kalach 2016a, 2016b). Un autre type d'espace, celui de l'implicite culturel, entre ainsi en jeu dans la classe de langue et offre un nouvel espace mental de réflexion et de conceptualisation des ressorts de l'humour, par la confrontation avec les représentations des apprenants arabisants francophones. Pour sensibiliser les apprenants à l'altérité des présupposés communs de l'humour partagés par les Syriens (les gens de Homs seraient moins intelligents que la moyenne), nous leur proposons des blagues authentiques sous forme de devinettes dont ils essaient de trouver eux-mêmes la réponse en convoquant les représentations proche-orientales auxquelles ils ont été éventuellement confrontés.

Nous proposons ainsi quelques pistes pédagogiques, permettant d'articuler espace physique (ergonomie de la salle de cours et corporalité des apprenants) et espace mental (implicite culturel des apprenants, confronté aux référents humoristiques des Syriens, représentations liées à la grammaire et à la norme de part et d'autre) dans un apprentissage incarné.

Bibliographie :

- Amann, Beatriz, 2022, "New School Designs and Sustainable Development", in Y. Alpaydin et C. Demirli (Eds.). *Educational Theory in the 21st Century*. Marrif Global Education Series, pp. 217-241.
- Ar-Rouz, David, Baize-Varin, Marie, Stephan, Ronan, 2025, « Préparer l'outillage d'une transmission affective du breton et de l'arabe », in C. Le Hénaff, H. Pentecouteau et A. Filhon (dir) *Breton, gallo, arabe... et autres langues : Diversité linguistique, éducation et transmission en Bretagne*. Sous presse
- Baize-Varin, Marie, 2016, « Quelques implications pédagogiques de l'apprentissage de l'arabe comme langue pluriglossique et langue de spécialité dans un enseignement militaire de type Lansad », *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité (LANSAD et Langue de Spécialité, Cahiers de l'APLIUT 35, n° spécial 1*, <https://apliut.revues.org/4360>
- Baize-Varin, Marie, 2020, *Marḥaba yā ṣabāyā yā ṣabāb ! : manuel d'arabe du Proche-Orient. Parler de Damas – niveau 1*. Villeurbanne : Aradic, 285 p. Apprendre et enseigner l'arabe.
- Baize-Varin, Marie, 2022, "Semi-integrated teaching of Arabic to French-speaking beginners: a local experiment", *Proceedings of the 2nd SFERE/Provence/Ampiric Conference on Education, 30-31 march 2021: Learning, strategies and educational policies. What interdisciplinarity,*

methodologies and international perspectives?, pp. 71-76.
<https://doi.org/10.2478/9788366675841-010>

- Billieres, Michel, 2002, « Le corps en phonétique corrective », in R. Renard (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck Université, Bruxelles, (coll. Pédagogies en développement).
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1^e éd. 1996, 2^e éd. corr. 1998 ; Paris, Didier.
- Dichy, Joseph, 2017, « Polyglossie de l'arabe et subsidiarité : au-delà des confusions entraînées par la notion de 'diglossie' », in H. Medhat-Lecocq (dir.), *Arabe standard et variations régionales. Quelle(s) politique(s) linguistique(s) ? Quelle(s) didactique(s) ?*, coll. PLID (Pluralité des Langues et des Identités en Didactique, dir. G. Zarate, INALCO), Édition des Archives Contemporaines, pp. 1-23.
- Eduscol. 2017, *Référentiel pour la langue arabe. Niveaux A1, A2 (Préambule du référentiel pour la langue arabe, Notions, Fonctions)*, [download](#)
- Gamba Kresh, Tilia, 2021, *Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné*. Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Kalach, Najla, 2016a, *Homs Arabic: a Linguistic Profile*. Doctoral dissertation, Sapienza University of Rome.
- Kalach, Najla, 2016b, "Homs Arabic: First Issues", in G. Grigore and G. Bițună (eds.), *Arabic Varieties: Far and Wide. Proceedings of the 11th International Conference of AIDA – Bucharest, 2015*. Bucharest, Editura Universității din București, pp. 337-344.
- Puren, Christian, 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes* 3/2002, pp. 55-71
- Puren, Christian, 2024, « Action langagière et activités langagières en didactique des langues-cultures », *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 2(2), pp. 21-35.
- Younes, Munther, 2015, *The integrated approach to Arabic Instruction*. London: Routledge.

Mots-clés : didactique de l'arabe, norme instituée, approche communicative, espace physique, implicite culturel, corporalité, compétences orales