Conception graphique et crédit photographique : Cécile Zanetta, université Marc Bloch, Strasbourg

COLLOQUE ACEDLE 2008

Université Marc Bloch
Strasbourg
17 - 19 janvier 2008

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

L'ALSACE AU CŒUR DU PLURILINGUISME

PROGRAMME DU COLLOQUE

CONFÉRENCIERS INVITÉS

Arlette BOTHOREL, Michel CANDELIER, Daniel COSTE,
Dominique MONTAGNE-MACAIRE, Gérald SCHLEMMINGER

THÉMATIQUES PRIVILÉGIÉES

Didactique d'une langue / Didactique du plurilinguisme

Dispositifs d'enseignement / Politique linguistique et éducative

Centration sur la(les) langue(s) / Centration sur l'apprentissage

Pratiques / Représentations

Approches didactiques / Stratégies d'enseignement / Formation des enseignants

Spécificités des publics / Spécificités des approches

Colloque organisé par le Département de didactique des langues et du FLES, par les composantes GEPE et Didactique de l'Équipe d'Accueil LiLPa 1339 de l'université Marc Bloch, Strasbourg et par l'Acedle

Informations et inscription : http://acedle.u-strasbg.fr - Tél. 03.88.41.73.90

Acedle
Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères

UNIVERSITÉ Marc Bloch

Crédit Mutuel Enseignant
www.cme.creditmutuel.fr

Région Alsace

CONSEIL GENERAL DU BAS-RHIN

Strasbourg Communauté Urbaine

Sommaire

Présentation du colloque
page 1

Organisation, remerciements et soutiens
pages 2 à 3

Programme : horaires et lieux des interventions
pages 5 à 9

Résumés des communications
pages 11 à 74

Textes des propositions retenues pour les posters
pages 75 à 81

Colloque ACEDLE 2008

Recherches en didactique des langues
L'Alsace au cœur du plurilinguisme

Du 17-19 janvier 2008
A l'université Marc Bloch, Strasbourg

http://acedle.u-strasbg.fr
et
http://dladl-blog.u-strasbg.fr/acedle2008

La didactique des langues étrangères est un domaine pluriel, où se côtoient des recherches diversement situées, qui interrogent des terrains variés, des objets distincts, voisins ou complémentaires, selon des approches qui privilégient différentes orientations.

Les colloques ACEDLE sont conçus comme des lieux de débat et de rencontre, où toutes ces sensibilités peuvent trouver un lieu d'expression et de confrontation, où les chercheurs peuvent échanger sur leurs travaux en cours à la lumière des avancées dans des secteurs proches.

Aucune thématique n'est a priori écartée, on peut toutefois envisager un certain nombre de sujets qui offrent, par contraste, un panorama relativement large des thèmes de recherches actuellement développés en didactique des langues étrangères.

Une session du colloque sera destinée à l'accueil des travaux de jeunes chercheurs du domaine. Ils disposeront d'une vingtaine de minutes pour présenter leurs recherches sur des aspects originaux liés à la didactique des langues.

Thématiques privilégiées

Didactique d'une langue / Didactique du plurilinguisme.

Dispositifs d'enseignement / Politique linguistique et éducative.

Centration sur la(les) langue(s) / Centration sur l'apprentissage.

Pratiques / Représentations.

Approches didactiques / Stratégies d'enseignement / Formation des enseignants.

Spécificités des publics / Spécificités des approches.

Conférenciers invités

Arlette BOTHOREL, Michel CANDELIER, Daniel COSTE,

Dominique MONTAGNE-MACAIRE, Gérald SCHLEMMINGER

Comité Scientifique

F. Armand (université de Montréal, Canada),
J.-C. Bertin (université du Havre, France),
R. Bouchard (université Lumière Lyon 2, France),
J.-L. Chiss (université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France),
J.-M. Defays (université de Liège, Belgique),
C. Degache (université Stendhal Grenoble 3, France),
M. Pothier (université Blaise Pascal Clermont 2 France),
C. Springer (université de Provence Aix-en-Provence, France),
C. Tardieu (IUFM de Paris, France),
M.-N. Lamy (Open University Londres, Grande-Bretagne),
D. Montagne-Macaire (IUFM d'Aquitaine, France),
M. Matthey (université Stendhal Grenoble 3, France),
D. Moore (Simon Fraser university, Vancouver, Canada),
J.-P. Narcy-Combes (université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France),
M. De Carlo (université de Cassino, Italie),
J.-F. De Pietro (IRDP Neuchâtel, Suisse),
H. Hilton (université de Savoie, France).

Organisation

Colloque organisé par :

- *le Département de didactique des langues et du FLES de l'université Marc Bloch,*
- *par les composantes GEPE et Didactique de l'Équipe d'Accueil LiLPa 1339 de l'université Marc Bloch,*
- *par l'Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères)*

Comite d'organisation

Denyze Toffoli, Jean-Marc Hilgert, Claude Springer, Eva Lemaire, Cécile Zanetta, Radwan Al Sabri.

Avec l'aide précieuse de :

Françoise Demaizière,

des doctorantes du département :

Patricia Riget,
Claudine Rouard,

des étudiantes en master 2 au département :

Juliette Bonnefoy,
Joëlle Haller,
Meriam Keraghel,
Jing Liang,
Ya Rao,
Frédérique Wagner,
Magdalena Widlarz,

des étudiant(e)s en master 1 au département :
Parvana Asgarova,
Elise Balanche,
Nils Barraux,
Latchine Bayrmova,
Brigitte Derrendinger,
Claire Drevet,
Adela Ferencikova,
Gradisaabia,
Adeline Lantz,
Elise Oberheiden,
Thi Nhung Pham,
Isobel des Carmen Salas Padilla,
Marie Shirrer,
Durja Stupar,
Marie Thiebaut-Brück,
Fatoumata Traore,
Tamara Tsitsaeva,
Anahita Zabeti,

des ingénieurs et techniciens de l'université Marc Bloch :

Service Commun de l'Audiovisuel de l'UMB

- Christophe Cerdan,
- Claude Evrard,

Service de l'imprimerie et de la reprographie de l'UMB

- Gregory Gries,
- Philippe Cordier,

Atelier audiovisuel et multimédia du département de didactique des langues et du FLES

- Pierre Cahard,
- Norbert Jacobi,
- Agnès Montibert,
- Cécile Zanetta.

Remerciement :

Nous remercions la librairie Kléber qui tient une table de vente d'ouvrages pendant la durée du colloque.

Et le soutien : de la composante GEPE (Groupe d'Étude sur le Plurilinguisme Européen) et de la composante Didactique de l'Equipe d'Accueil 1339 - LiLPa (Linguistique, Langue et Parole), du Conseil scientifique de l'Université Marc Bloch, du Conseil Général du Bas Rhin, de la Région Alsace, de la Communauté Urbaine de Strasbourg et du Crédit Mutuel Enseignant du Bas-Rhin.

Université Marc Bloch
Département de didactique des langues / FLES
22 rue Descartes
67084 Strasbourg cedex
Courriel : colloque.acedle@dladlv.u-strasbg.fr
Tél. : +33388417835

Jeudi 17 janvier

Horaire / Salles	Amphi 2	5202	5139	5ss01	Hoepfner
A partir de 9 h 30	Accueil (sur la passerelle devant l'Amphi 2).				
10 h 30 – 11 h 30	Présentation des posters par les auteurs : **Colombo, O.**, **Bekhoucha, A. N.**, **Lopez del Hierro, S.**, **Ravet, D.**, **Hilgert, E.**, **Melo, S.** & **Othman, K**.				
12 h – 13 h					Buffet
13 h – 13 h 05	Mot d'ouverture par le Président de l'université Marc Bloch **Michon, B.**				
13 h 05 – 14 h 05	Plénière : D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche **MONTAGNE-MACAIRE, D.**				
14 h 15 – 14 h 45	La photographie, déclencheur d'interaction en classe de langue **Muller, C.**	Gestion des allusions en classe de français langue étrangère, de la théorie à la pratique **Oursel, É.**	Les enfants nouvellement arrivés et scolarisés en France : analyse de leurs représentations langagières face au français **Galligani, S.**	Noticing, SPA et apprentissage d'une troisième langue **Bono, M.**	Stratégies d'apprentissage pour le web 2.0 **Sockett, G.**
14 h 45 – 15 h	Pause Discussion avec les auteurs autour des posters regroupés sous la thématique "**Contacts de langue**" (sur la passerelle devant l'Amphi 2) : - Transfert intra et interlinguistique autour de la morphologie altérative dans la compréhension écrite de l'italien LE. **Colombo, O.**				
15 h 05 – 15 h 35	Etude des débuts de classe dans l'enseignement scolaire du français et de l'anglais à Chypre : incipit, planification et contrats (didactique et pédagogique) **Shiamma, T.**	Images de langues et du plurilinguisme dans des contextes scolaires: discours, pratiques et défis **Araújo e sá, M. H.**	Enseigner le français en chine, difficultés et perspectives **Cuet, C.**	Activités langagières, énonciation et cognition Au fondement de la centration sur les apprentissages **Portine, H.**	Un blog communautaire en classe de FLES pour motiver à l'écriture et aux interactions entre pairs **Dompmartin-Normand, C.**

Horaire / Salles	Amphi 2	5202	5139	5ss01	Hoepfner
15 h 40 – 16 h 10	La conception et l'organisation du curriculum des langues dans le système éducatif espagnol et le plurilinguisme comme compétence **Guillén Díaz, C.**	Un point de départ pour une éducation à la perception interculturelle : essai d'analyse des représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane française **Ferreira Da Silva, B.**	Appropriation précoce d'une L2, apprentissage scolaire d'une langue étrangère et émergence d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : le cas du français en Irlande **Markey, M.**	L'analyse d'un dispositif de langues à travers des carnets de bord des apprenants de niveau A2 **Macré, N.**	Projet TICE et apprentissage de la langue 2 : mise en perspective **Grosbois, M.**
16 h 15 - 17 h	Symposium La convergence didactique dans l'enseignement des langues étrangères Quelques points/questions de repère. **Bouchard, R.**, **Audin, L.**, **Castelly, C.**, **Costa, J.** & **Pastor, A.**	L'influence du support multimédia et du genre textuel dans les stratégies de lecture/compréhension de forums plurilingues **Tea, E.**	Tâches d'apprentissage dans un environnement synchrone : quels effets sur la production orale en FLE ? **Guichon, N.** & **Drissi, S.**		Le français parlé dans les bâtiments et travaux publics **Médina, C.**
17 h 05 – 17 h 35			Pour une linguistique applicable, ou comment faciliter l'acquisition de la grammaire en FLE ? L'exemple du subjonctif **Damar, M.-E.**		Présentation de *Deutschland konkret* **Verch, A.**

* N.B. La visite de la cave historique des hospices de Strasbourg, initialement prévue le jeudi 17 janvier, est reportée au vendredi 18 janvier, à 18h30.

Vendredi 18 janvier

Horaire / Salles	Amphi 2	5202	5139	5ss01	Hoepfner
A partir de 8 h 30	Accueil (sur la passerelle devant l'Amphi 2).				
9 h – 10 h	Plénière : Langue de scolarisation et éducation plurilingue **COSTE, D.**				
10 h 05 – 10 h 35	Approche comparative de l'enseignement de la langue en classe de français langue seconde **Cuq, J.-P.** & **Chnane-Davin, F.**	Contribution à la caractérisation des professeurs des écoles en première année de formation initiale en anglais : évaluation des compétences et rapport à la langue **Ariès-Delâge, A.**		Conceptualisation comme moyen d'intériorisation des phénomènes grammaticaux **Spiridonova, O.**	Modéliser le tutorat dans des formations hybrides ou à distance : comment concilier les divergences entre les théories **Bertin, J.-C**. & **Narcy-Combes, J.-P.**
10 h 40 – 11 h	Pause Discussion avec les auteurs autour des posters regroupés sous la thématique "**Représentations et didactique**" (sur la passerelle devant l'Amphi 2) : - Représentations des étudiants du CEIL (Centre d'Enseignement Intensif des Langues) sur l'apprentissage des langues. Bilan d'expériences en milieu institutionnel. **Bekhoucha, A. N**. - Relations entre méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et représentations des enseignants et étudiants. **Lopez del Hierro, S.** - Enseigner le français langue étrangère par l'approche transartistique : le cas des reportages de Joseph Kessel et Albert Londres. **Ravet, D.**				
11 h – 11 h 30	Articuler savoir et savoir faire ou : comment rédiger un texte dans une langue étrangère ? **Boeglin, M.**	Un dispositif pluriel pour accompagner la construction d'une posture (altéro)réflexive dans la formation de formateurs **Huver, E**. & **Girardeau, B.**	Quelle place pour les langues des migrants dans les programmes scolaires français ? **Krüger, A-B.**	De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger **Parpette, C.**	Les stratégies de la compréhension orale dans des environnements d'apprentissage multimédias chez les apprenants des langues étrangères **Leepuengtham, W.**
11 h 35 – 12 h 05	Lire en classe de langue étrangère : pratiques de lecture chez des apprenants en classe d'espagnol LV2 (classe de seconde) **Gutierrez, P.**	Films de classe et auto confrontation croisée : rôle des outils méthodologiques dans l'évolution de la recherche en didactique des langues **Griggs, P.**	Les théories de l'action comme cadre interprétatif des politiques linguistiques **Ioannitou-Valavanidou, G.**	Application de la théorie de décision à l'optimisation de l'appropriation de la troisième langue **Widla, H.**	Aides multimodales pour la compréhension dans un environnement multimédia d'apprentissage des langues : résultats d'une recherche qualitative en FLE **Hamon, L.**
12 h 05 – 14 h	Déjeuner au restaurant inter-administratif de l'AGRICAS, 2 Rue Hôpital Militaire, 67000 Strasbourg.				
14 h – 15 h	Plénière : Le plurilinguisme en Alsace **BOTHOREL, A.**				

Horaire / Salles	Amphi 2	5202	5139	5ss01	Hoepfner
15 h – 16 h	Plénière : La question du bilinguisme scolaire au pays de Bade - un défi pour une région monolingue **SCHLEMMINGER, G.**				
16 h – 16 h 20	Pause Discussion avec les auteurs autour des posters regroupés sous la thématique "**Enseignements spécifiques et formation de formateurs**" (sur la passerelle devant l'Amphi 2) : - Le français sur objectifs universitaires : définition et objectifs. **Hilgert, E.** - Rechercher sur la recherche en Didactique des Langues : pourquoi et pour quoi faire ? **Melo, S.**				
16 h 25 – 16 h 55	La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observation d'une classe de CE1/CE2 **Catroux, M.**	Le réseau d'apprentissage : Une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS. **Tellier, M. & Cadet, L.**	Didactique du français en sciences des organisations **Challe, O.**	Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches communicationnelles en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère **Goutéraux, P.**	Activités éducatives en ligne pour l'anglais en primaire : effets sur la motivation et le niveau des élèves **Whyte, S.**
17 h - 17 h 30		De la représentation à la réalité du métier d'enseignant : Construction de l'identité professionnelle chez des étudiants maîtres de Colombie-Britannique **Sabatier, C.**	Quels besoins linguistiques pour l'écriture scientifique ? **Cavalla, C.**	Réflexivité et formation en langues **Brodin, E.**	Corpus et concordances au service de nouvelles pratiques de formulation en L2 **Schaeffer-Lacroix, E.**

Animations touristiques	
18 h 30	Visite de la cave historique des hospices de Strasbourg.
20 h30	Repas au restaurant *L'ANCIENNE DOUANE.*

Samedi 19 janvier

Horaire / Salles	Amphi 2	5202	5139	5ss01	Hoepfner
A partir de 8 h 30	Accueil (sur la passerelle devant l'Amphi 2).				
9 h – 10 h	Plénière : Peut-on se passer des approches plurielles des langues et des cultures ? **CANDELIER, M.**				
10 h 05 – 10 h 35	Autoformation en langues : entre contrainte et autonomie **Rivens-Monpean, A.** & **Eisenbeis**, **M.**	Prosodie et discours ; repérer les indices de structuration pour une meilleure compréhension et production orale **de Abreu, S.**	Fonctions des contextes dans l'interaction didactique **Delorme, V.**	Envisager la réussite dans la pluralité **Belondo, S.**	Formation hybride vs. présentielle en langues : effets liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique **Nissen, E.**
10 h 35 – 10 h 50	Pause Discussion avec les auteurs autour des posters regroupés sous la thématique "**TICE**" (sur la passerelle devant l'Amphi 2) : - L'intégration des TIC dans la formation des enseignants égyptiens de langue étrangère : quels scénarios pédagogiques pour quels besoins. **Othman, K.**				
10 h 55 – 11 h 25	Vers un dosage équilibré du guidage nécessaire à l'autonomisation ? **Chateau, A.** & **Zumbihl, H.**	Trilingualité, un nouveau profil en didactique des langues : une étude sur les apprenants d'une L3 et leur appropriation de la négation en français **Farkamekh, L.**	De l'approche des concepts clés de la didactique des langues **da Silva, J.** & **da Silva e Silva, M.**	Représentations linguistiques et culturelles dans un apprentissage de l'intercompréhension multilingue entre langues proches on-line **Séré, A.**	Soutenir la production écrite en L2 dans un environnement audio-graphique synchrone: stratégies communicatives et stratégies d'apprentissage en contexte multimodal **Ciekanski, M.** & **Chanier, T.**
11 h 30 – 12 h	Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE : Le clavardage au service du français académique **Yun, H.**		De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues : observation d'un parcours épistémologique **Araújo e Sá, M.-H.** & **Melo, S.**	Un apprentissage idéologique à déconstruire : quelques « représentations-obstacles » dans l'enseignement des langues en France **Forlot, G.**	Les interactions langagières : entre perception par les apprenants et analyse du corpus par les chercheurs **Cosereanu, E.**
12 h – 12 h 30	Synthèse et clôture				

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE

D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche

Dominique MONTAGNE-MACAIRE, Présidente de l'Acedle
IUFM d'Aquitaine, Bordeaux, France ; DILTEC - EA 2288, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

La prise en compte des environnements sociaux-culturels, du développement psycho-linguistique et des représentations des apprenants dans le cadre institutionnel de l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que de la variété des formes et usages des langues / cultures présentes dans ces mêmes environnements a conduit la recherche en didactique à user d'un prisme transversal, appuyé sur diverses sciences contributives, pour interroger la notion même de *didactique des langues*. A cela se sont ajoutés un certain nombre de questionnements liés aux recherches sur les apprentissages favorables à une image concertée et intégratrice de la *didactique des langues*.

L'engagement de mener une politique éducative du plurilinguisme met par ailleurs à jour des conceptions du plurilinguisme diverses, voire conflictuelles entre elles, et fait pression sur les indicateurs provisoirement stabilisés qui, s'articulant différemment entre eux, permettent de présager d'une évolution de la *didactique des langues* vers une *didactique du plurilinguisme*, voire vers une *didactique des plurilinguismes*. La conception de la didactique des langues de "type convergent" se frotterait donc à une conception "de type divergent".

Comment la recherche s'empare-t-elle de ces tendances émergentes et apparemment contradictoires ? Quels indicateurs semblent alors pertinents pour elle ? Peut-on parler de modèles pour ce faire ? Au nom de quelles dimensions épistémologiques ? C'est ce que la conférence introductive tentera de poser pour ouvrir les travaux du colloque de l'Acedle 2008.

La photographie, déclencheur d'interaction en classe de langue : négociations entre apprenants

Catherine MULLER
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

La didactique des langues étrangères, dans ses dimensions méthodologiques, a entretenu et entretient encore un rapport étroit avec les images. En effet, des supports visuels sont utilisés en cours de langue pour activer la réception écrite et orale, ainsi que la production écrite et orale. La photographie d'art peut ainsi être employée en classe de langue pour déclencher l'interaction.

Notre recherche porte sur l'influence d'un tel document photographique sur la structure et les contenus des interactions en classe ainsi suscitées. Nous avons réuni un corpus d'interactions produites en réaction à des photographies d'art. Notre méthodologie de recherche repose sur une observation participante avec intervention dans le dispositif. Des expériences didactiques ont été menées avec des groupes d'apprenants de niveaux variés en classe de français enseigné comme langue étrangère à Paris. Ces séquences ne sont pas en lien avec le reste du cours.

La forme d'interaction déclenchée présente une originalité très forte. Elle s'éloigne de l'interaction didactique habituelle de la classe. L'interaction est plus libre et favorise la communication directe entre apprenants. L'activité repose sur les initiatives des apprenants qui parviennent parfois à gérer l'interaction en autonomie, sans interventions "lourdes" de l'enseignante. Comme il n'y a pas de consensus entre les apprenants, la négociation intervient. La négociation, telle que définie par C. Kerbrat-Orecchioni dans *Le discours en interaction* (2005), constitue un processus qui vise à résoudre un différend. Notre corpus mettant en évidence des divergences entre les apprenants, la notion de négociation permet de rendre compte des efforts des participants pour trouver un accord.

Cette négociation est tout d'abord de nature métalinguistique. Le débat entre les apprenants porte sur les signes et leurs référents. Les termes employés par les apprenants donnent lieu à des explications entre pairs à l'occasion d'une "panne lexicale" (Traverso *L'analyse des conversations* 1999 : 79). On observe une négociation du sens et de la forme chez les apprenants qui se corrigent mutuellement. L'interaction déclenchée par les photos favorise un apprentissage entre pairs et laisse davantage de place à l'étayage. Mais la négociation peut provenir aussi d'un désaccord sur les signifiants lors de la désignation des éléments de la photo par les apprenants.

Cette activité pédagogique conduit aussi les apprenants à confronter leurs points de vue sur les photographies et leur signification. Les apprenants abordent des thèmes différents : on assiste alors à des négociations portant sur l'objet du discours. La négociation peut porter sur les contenus et particulièrement les opinions exprimées par les interlocuteurs. Dans notre corpus, la négociation concerne l'interprétation de la photographie et elle débouche sur une construction collective du sens des images. Cette négociation peut mener à une solution négociée avec ajustements, ou bien un locuteur peut adhérer à la position d'un autre.

Enfin, la négociation concerne les identités culturelles des apprenants. En effet, ils mettent les photographies en relation avec leur univers culturel, c'est-à-dire avec un réseau complexe de valeurs et de formes discursives et non discursives permettant d'interpréter l'image. Si les univers culturels évoqués par les apprenants ne sont pas partagés par l'ensemble du groupe, qui compte diverses nationalités, les étudiants sont amenés à être source de savoir pour toute la classe. Les photos donnent ainsi lieu à des échanges interculturels et favorisent un partage de connaissances.

Une telle activité à partir de photographies représente ainsi un lieu d'expression, de créativité, d'acquisition et d'éducation interculturelle. Elle peut aussi constituer un entraînement à gérer des situations de communication complexes, comme la conversation à bâtons rompus, où le cours de l'échange est ouvert et où les participants peuvent changer librement de sujet.

Gestion des allusions en classe de français langue étrangère, de la théorie à la pratique

Élodie OURSEL
EA Cediscor/Syled, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

Nous proposons dans cette communication de faire part des premiers résultats d'expérimentations mises en place dans une classe de français langue étrangère, dont l'objectif est d'améliorer chez les apprenants leur capacité à repérer, à comprendre et à interpréter les allusions dans les discours oraux. La mise en place de ces expérimentations est effectuée en fonction des résultats d'une étude passée sur les allusions discursives. Cette étude a permis de définir (provisoirement mais plus clairement qu'auparavant) les allusions discursives, de les classer en fonction de la relation entretenue entre le dit et le non-dit (intertextuelle, interdiscursive…), et de déduire une première série de conclusions au niveau didactique. Ces conclusions théoriques restent cependant à compléter par une étude pratique pertinente. Nous ferons paraître à la fois les conclusions théoriques, les réflexions transitoires entre la théorie discursive et la pratique pédagogique, et les conclusions expérimentales, que nous aurons recueillies d'un semestre en classe.

Les allusions ne disent pas tout : Ioannis Kanellos (1999) a parlé du fait que le discours ne fait sens pour un individu que parce qu'il est produit ou perçu par cet individu. Le sens n'est pas intrinsèque, mais il est reconstruit par celui qui le perçoit. Les allusions intentionnelles (voulues par le producteur) sont conçues en fonction des représentations que le producteur a de celles de son récepteur. Tout, dans les allusions, se passe à couvert.

Les allusions sont par conséquent potentielles, dans le sens positif du terme. Elles existent si quelqu'un les comprend. Mais si elles ne sont pas comprises par celui à qui elles sont destinées, il n'en reste pas moins qu'elles peuvent toujours être comprises par d'autres, ailleurs, et indépendamment. Les allusions, pour être repérées plus facilement, sont parfois proposées avec des "indices" (tonalité, incohérence, erreur grammaticale, par exemple). Ce sont ces indices sur lesquels les apprenants de français langue étrangère peuvent se reposer, à condition qu'ils aient les connaissances nécessaires pour les remarquer.

Notre recherche passée nous a amenée à considérer l'hypothèse qu'il y aurait trois phases majeures, que nous avons déjà évoquées, qui mèneraient à une complète intelligibilité de l'allusion en présence. Il faudrait en premier lieu la repérer (et certaines allusions posent plus de problèmes que d'autres) ; puis l'expliciter, soit dire ce qui n'est pas dit et le comprendre comme serait compris un explicite ; et enfin interpréter l'implicite en fonction des intentions que le récepteur suppose que le producteur aurait.

Les expérimentations doivent préciser ces hypothèses, étudier les conséquences pratiques (tant dans la mise en place par les enseignants que dans les réactions chez les apprenants) et amener à proposer des expérimentations plus ciblées et plus précises.

Bibliographie

KANELLOS Ioannis (1999) : "De la vie sociale du texte. L'intertexte comme facteur de la coopération interprétative", *Cahiers de praxématique* 33, Montpellier, Praxiling, Université Paul Valéry, Publication de Montpellier III, p. 41-82.

Les enfants nouvellement arrivés et scolarisés en France : analyse de leurs représentations langagières face au français

Stéphanie GALLIGANI
DILTEC, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

Les enfants nouvellement arrivés en France (ENA), quels qu'ils soient, d'où qu'ils viennent, ont une histoire personnelle ou plutôt des histoires personnelles. Petits ou grands, ils ont déjà une biographie langagière, un parcours de vie, des représentations du monde qui les entoure, des valeurs culturelles qu'ils partagent avec leur communauté d'origine. Accueillir un enfant nouvellement arrivé en France (ENA), c'est de fait accepter dans la classe sa culture. Par "culture", nous entendons, au sens donné par la psychologie sociale, une grille de lecture qui permet à un individu d'interpréter symboliquement les comportements humains et donc de guider son propre comportement. Dans cette approche, culture et langue sont une construction permanente, un processus dynamique et non un produit fini définitif.

Certains enseignants ont tendance à penser que la biographie langagière appartient à la sphère du privé et qu'elle ne doit pas intervenir à l'école, par crainte qu'elle n'interfère dans le processus d'apprentissage du français. D'autres, au contraire, pensent qu'il est essentiel de connaître le vécu de l'enfant, son histoire familiale, ses représentations pour mieux comprendre ce qui peut faire obstacle à l'apprentissage du français, langue de l'école et des apprentissages scolaires.

L'école, lieu d'éducation, de rencontre et de vie a un grand rôle dans l'intégration sociale et culturelle des enfants nouvellement arrivés en France qui passent inévitablement par l'apprentissage du français : "leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de son intégration : en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école" (B.O., avril 2002).

Si on considère que la langue est un des instruments d'intégration collective et d'affirmation individuelle mais aussi un marqueur d'appartenance, on doit alors s'intéresser aux représentations langagières que développent les enfants nouvellement arrivés et scolarisés en France, contraints de maîtriser au plus vite le français, la langue du pays hôte et de l'école, pour pouvoir s'insérer.

Dans le but de savoir comment les élèves présentent et se représentent cette nouvelle langue et la place qu'ils lui accordent dans leur biographie langagière, nous avons demandé à des ENA scolarisés dans une structure d'accueil à Grenoble (Isère) de se livrer à des entretiens semi-directifs et à des activités durant lesquelles ils devaient dessiner ce que représente pour eux le français. Nous présenterons, dans cette communication, l'analyse de leurs représentations langagières face au français et quelques pistes didactiques pour mieux intégrer la biographie langagière de l'ENA dans le processus d'apprentissage du français.

Noticing, SPA et apprentissage d'une troisième langue

Mariana BONO
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France ; École Polytechnique, Palaiseau, France

Notre contribution a comme point de départ deux développements théoriques issus de la recherche en acquisition des langues, la notion de *noticing* ou *prise de conscience* (Schmidt & Frota, 1986 ; Schmidt, 1990) et la notion de *séquences potentiellement acquisitionnelles* ou *SPA* (De Pietro, Matthey & Py, 1989). Ces notions apparentées ont été amplement sollicitées pour rendre compte de la dynamique de l'acquisition et sont parmi les réponses les mieux connues à la question des conditions nécessaires pour que l'input devienne saisie. Très schématiquement, on part du principe que pour que l'acquisition d'un élément linguistique puisse avoir lieu, l'apprenant doit à un moment donné diriger son attention vers cet élément encore absent de son interlangue. Cette attention focalisée permettra à l'apprenant de saisir son fonctionnement et, éventuellement, de l'incorporer à son système en langue cible.

Nous souhaitons aborder la question du rôle des langues dites "secondes" ou "non-natives" dans les processus de *noticing* qui caractérisent l'appropriation d'une troisième langue (L3 ou L3+n). En effet, lorsque nous nous situons dans une perspective plurilingue de l'apprentissage, les notions de *noticing* et de *SPA* peuvent être associées à une réflexion sur le potentiel acquisitionnel de la comparaison entre les langues déjà apprises et la langue à apprendre. Nous ferons l'hypothèse que, au fur et à mesure que le répertoire de l'apprenant s'élargit, les opportunités de prise de conscience des fonctionnements linguistiques augmentent. Ainsi dans l'apprentissage d'une L3, les conditions de la saisie peuvent être créés ou tout au moins favorisées par des connaissances ou des savoirs provenant d'autres langues que celle qui constitue l'objet de l'apprentissage, et plus précisément par la possibilité d'établir des comparaisons L2-L3.

L'étude rend compte d'une enquête conduite auprès d'étudiants non-spécialistes suivant des cours d'espagnol dans deux écoles scientifiques en France. Il s'agit d'une population résolument plurilingue : l'espagnol est au moins leur troisième langue ; outre le français L1, les sujets ont déjà appris l'anglais, l'allemand et d'autres langues, en famille, au cours de leur scolarisation ou par le biais de séjours à l'étranger (mobilité étudiante, stages de formation professionnelle, etc.). Les données sont de nature qualitative et proviennent d'un corpus d'interactions orales en espagnol. Afin d'explorer la manière dont les systèmes linguistiques déjà intériorisés peuvent avoir un rôle éclaireur sur le fonctionnement potentiel de la L3, nous analyserons des séquences interactionnelles porteuses de traces d'une saisie potentielle rendue possible grâce à la mise en relation L2-L3.

Stratégies d'apprentissage pour le web 2.0

Geoffrey SOCKETT
Université Marc Bloch - Strasbourg 2, France

L'apprentissage des langues dans l'ère du web 2.0 n'est plus une simple question de s'enregistrer sur une plateforme d'apprentissage, surfer sur un site contenant des exercices autocorrectifs ou d'utiliser un CDROM acheté dans le commerce. On peut donc s'attendre à ce que les stratégies mises en œuvre par des apprenants de langues aujourd'hui ne soient plus celles d'il y a 10 ans. En effet, les études des années 1990 sur les stratégies d'apprentissage (Oxford 1990, O'Malley et Chamot 1990, Cohen 1998) ont donné lieu à quelques travaux sur leur application possible au domaine du multimédia.

Etant donnés les changements dans les technologies du web de ces dernières années, les méthodologies mises en œuvre dans ces études ainsi que les résultats obtenus ne sont peut-être plus pertinents aujourd'hui. Des activités courantes sur Internet aujourd'hui telles que l'expression orale ou écrite dans le cadre d'un vlog où d'un blog, ou encore l'interaction orale ou écrite dans un monde virtuel de type Second Life méritent ainsi l'attention du chercheur comme terrain d'observation des stratégies d'apprenants

Cette communication présentera donc brièvement les spécificités d'un apprentissage de langues étrangères dans un cadre web 2.0 avant de se pencher sur les méthodologies possibles pour étudier les stratégies d'apprentissage utilisées dans des pratiques telles que le blogging / vlogging et dans les mondes virtuels (There/ Second life).

Nous présenterons ensuite une étude portant sur les stratégies mises en œuvre par une trentaine d'utilisateurs non natifs d'anglais dans le monde virtuel "There", qui interagissent en synchrone à l'oral, par des gestes et par écrit avec des locuteurs natifs.

Nous proposerons enfin des applications pédagogiques possibles des mondes virtuels et constaterons que l'effacement progressif de la distinction entre des pratiques formelles et informelles d'apprentissage de langues avec les outils multimédias actuels devrait nous conduire à des changements importants dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage susceptibles de favoriser la réussite dans de nouvelles situations de communication.

Etude des débuts de classe dans l'enseignement scolaire du français et de l'anglais à Chypre : incipit, planification et contrats (didactique et pédagogique)

Tatiana SHIAMMA
ICAR - UMR 5191, université Lumière - Lyon 2, France ; École Doctorale SSD, Lyon, France

Dans ce travail, nous analyserons le début de deux cours de langue étrangère, dans l'enseignement secondaire à Chypre. Nous voulons examiner en quoi et sur quels points les enseignements d'anglais et de français bien que se réclamant d'un même courant didactique, "l'approche communicative", en fait divergent dans les pratiques de classe effectivement mises en œuvre par les maîtres et ce dès le début de la séance. En effet c'est au début de chaque cours, au moment de l'incipit, que se (re)constituent – explicitement et implicitement – les contrats pédagogique et didactique qui de fait lient enseignant et apprenants.

Les interactions pédagogiques (Cicurel, 2005), ont un certain nombre de caractéristiques communes stables qui ont déjà été repérées par ailleurs (Bouchard, 1998, 2003, 2005 a et b). Elles sont encadrées institutionnellement (curriculums, rythme hebdomadaire, examens finals, etc.), définies matériellement (elles se passent dans une salle de classe avec son organisation spatiale et mobilière typique) et polylogales (vu le nombre de participants). Elles sont aussi asymétriques (maître - élèves), finalisées (visant l'apprentissage) et donc planifiées (fiche de préparation, manuels, etc.). Enfin elles sont de nature praxéologique (rôle qu'y jouent les objets et les actions) et oralographiques (rôle qu'y joue l'écrit).

Ce sont ces deux dernières dimensions – particulièrement importantes dans les débuts de cours – qui sont au centre de notre étude. Elles jouent un rôle déterminant dans la planification de l'interaction didactique et manifestent des habitudes de classes différentes.

La planification constitue la dimension la plus importante pour spécifier les interactions didactiques. Si certains éléments de la programmation sont annoncés et même explicités, d'autres restent latents, implicites. C'est ce dont nous voudrions rendre compte – différentiellement – à partir de nos deux corpus, représentants deux "traditions" d'enseignement différentes cachées par un même discours méthodologique de surface.

Une première présentation de notre travail a été faite à la Rencontre Internationale Francophone des Doctorants en Sciences de l'Education, organisée par l'Université de Genève en juin 2007.

Images de langues et du plurilinguisme dans des contextes scolaires : discours, pratiques et défis[1]

Maria Helena ARAÚJO E SÁ
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, universidade de Aveiro, Portugal

Les images de langues qui circulent dans des contextes éducatifs constituent un thème de recherche privilégié au sein d'une didactique des langues concernée par la valorisation de la diversité linguistique et culturelle et par la promotion des compétences plurilingues des sujets. Il s'agit d'études qui visent à décrire les modalités de construction du rapport des sujets aux langues-cultures, ainsi que l'influence de ce rapport dans la communication interculturelle et dans les processus d'enseignement-apprentissage des langues. Dans ce cadre, nous avons mené une vaste recherche dans l'école portugaise, transversale aux différents cycles de formation (du primaire au supérieur) et en utilisant une méthodologie qui vise concilier une approche objectivante ou descriptive, avec une autre dialogique ou constructiviste (voir Müller & De Pietro, 2001 ; Vasseur, 2001 ; Araújo e Sá et al, 2007).

Dans cette intervention, nous nous proposons, dans un premier moment, à tracer le parcours de cette recherche, en ce qui concerne: les publics concernés; les outils de recueil de données et les dispositifs d'analyse utilisés; la synthèse des résultats transversaux aux différents contextes et publics observés. Ces résultats ont mis en relief une forte tendance pour le développement d'images des langues stéréotypées, homogènes, consistantes et stables, communes aux plusieurs publics (apprenants, enseignants et parents) et très dépendantes de leurs parcours scolaires et histories de vie. Ces images semblent influencer les projets linguistiques et académiques des sujets, leurs prédispositions pour la communication plurilingue et interculturelle, ainsi que leurs comportements (cognitifs, mais aussi affectifs et sociaux) face à des activités langagières concrètes. Toutefois, les représentations décrites sont susceptibles d'évoluer dans le cadre de programmes systématiques d'intervention orientés vers le contact avec les langues et leurs locuteurs et la participation dans des situations de communication plurilingue.

En nous appuyant sur ces résultats et en les exploitant dans une perspective praxéologique, nous présenterons, dans un deuxième moment, quelques principes capables de soutenir une intervention éducative qui vise l'ouverture de l'école au monde des langues et des cultures, cette ouverture étant bien évidemment comprise comme un élément-clé d'une éducation pour la citoyenneté et le dialogue interculturel.

[1] Cette étude a été réalisée dans le cadre du projet "Images des langues dans la communication interculturelle", subventionné par le FEDER (POCI - Programa Operacional Ciência, Tecnologia, Inovação du CCA III, 2003-2006).

Enseigner le français en chine, difficultés et perspectives

Christine CUET
Université de Nantes, France

J'ai réalisé avec une collègue qui enseigne depuis plusieurs années le français aux publics chinois un manuel d'enseignement du français pour un public d'étudiants en Chine (spécialistes ou non spécialistes du français) dans le cadre d'une collaboration avec mes partenaires de l'Université Océanique de Chine.

Notre problématique s'articulait sur la nécessité de concilier :

- d'une part : une approche communicative et actionnelle de l'enseignement des langues vivantes fondée sur une approche linguistique énonciative et pragmatique ainsi qu'une approche constructiviste de l'apprentissage
- d'autre part : une culture traditionnelle d'enseignement fondée sur un apprentissage "par cœur" et des méthodes d'enseignement de type behavioristes où la réflexion de l'étudiant n'est pas sollicitée.

Nous expliciterons dans cette communication nos difficultés pour que soient acceptés des dialogues, des remarques et des exercices concernant quelques points de grammaire, alors que nous avons constaté qu'il s'agit le plus souvent d'un problème de construction du sens lié à des représentations linguistiques et culturelles différentes, en particulier en ce qui concerne les représentations et l'expression linguistique du temps et de l'espace. Nous expliciterons également nos difficultés pour que soient acceptées nos remarques concernant la phonétique alors que nous pensons au contraire qu'il s'agit d'un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons par ailleurs décidé sur le plan théorique et méthodologique de nous appuyer sur la comparaison interlinguistique avec le chinois et l'anglais qui est la langue européenne apprise en premier. Un de nos projets de recherche (expérimentation de 20h en 2007-2008) est d'étudier plus en détail si ce passage par l'anglais facilite ou non l'apprentissage. Pour l'instant, d'après nos questionnements en cours, nos discussions avec des professeurs et des étudiants chinois, nos intuitions et hypothèses semblent se confirmer.

Bibliographie

Ben-Rafaël, Miriam. Interlangue, analyse des erreurs et réflexion contrastive au service d' une didactique grammaticale, Université de Tel-Aviv Avril, Marges linguistiques, juillet 2004.

Cuet, C., Marguerie, A. La notion d'espace–temps. Quelles représentations ? Quelles implications en didactique du fle avec un public chinois (à paraître 2008, actes colloque Albi).

Cuet, C., Marguerie, A., Le français communicatif universitaire, "Maison d'Edition de l'Education Supérieure", 2007 : Pékin.

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L3_Bib.html.

http://prismelangues.u-strasbg.fr/IMG/pdf/WLOSOWICZ._Teresa.pdf.

Wlosowicz, Teresa M. La compréhension du français comme L3 : les influences interlinguales et le rôle de la compétence culturelle, Université Marc Bloch, Strasbourg II.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerFR.pdf.

Landron Simon 2007" enseigner la prosodie du français à des apprenants taïwanais (mémoire de recherche M2 FLE).

Activités langagières, énonciation et cognition
Au fondement de la centration sur les apprentissages

Henri PORTINE
TELEM - EA 4195, université Michel de Montaigne - Bordeaux 3, France

Le *Common European Framework of Reference for Languages* (Cambridge University Press, 2001) recourt à la notion *de language activities* (page 9) "involving language processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains". Un peu plus loin (au début de la page 10), il est précisé qu'il s'agit d'exécuter des tâches. Dans la traduction française (CECR), *language activities* a été rendu par *activités langagières*.

Dans un premier temps nous nous proposons de resituer cette notion de "language activities" dans le réseau des notions en pragmatique et en sociolinguistique. Nous verrons ainsi surgir deux points communs, celui d'action (en corrélation avec la notion de *speech act* d'Austin et les versions revisitées de Searle puis de Vanderveken) et celui d'ancrage situationnel (en corrélation avec la sociolinguistique nord américaine). Puis nous confronterons cette notion à celle *d'activité cognitive et langagière* qu'utilisait Culioli à la fin des années 1970, ce qui nous conduira à la notion de cognition et à ses corrélats.

Ce parcours nous permettra de dégager des constantes dans la prise en compte des "activités langagières", constantes transférables au plan didactique, que ce soit en présentiel ou en *blended learning*, voire à distance. Nous illustrerons ces transferts à l'aide de quelques exemples.

Nous en dégagerons un modèle de centration sur les apprentissages (et non sur l'apprentissage) prenant en compte les finalités de l'action et les ancrages socio-situationnels. Il est remarquable qu'un tel modèle soit aussi bien cohérent avec la notion de coopération/collaboration (que nous évoquerons sans pouvoir la traiter, faute de temps) qu'avec le passage d'une problématique de typage des textes à une problématique de typage des genres (qui s'inscrivent dans un contexte à la fois télique et socialement situé).

Notre recherche est donc avant tout théorique mais a des implications didactiques.

Un blog communautaire en classe de FLES pour motiver à l'écriture et aux interactions entre pairs

Chantal DOMPMARTIN-NORMAND
LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3, France ; DEFLE, université Toulouse 2 - Le Mirail, , France

L'aventure pédagogique dont il va être question ici prend sa source dans des préoccupations de terrain alliées à des orientations et intérêts théoriques.

Première préoccupation : si en classe de langue, les interactions entre pairs sont considérées comme importantes pour l'acquisition-apprentissage, comment leur laisser leur place, comment organiser les moments de classe où elles seront favorisées, comment faire en sorte que les interactions enseignant-apprenant ne regagnent pas insidieusement du terrain ? En effet, dans le cadre institutionnel que je décrirai, restrictions budgétaires et autres ambitions programmatiques peuvent conduire, si l'on n'y prend garde, à un retour par la petite porte de la pédagogie des grands groupes, pourtant chassée naguère par la grande porte du FLE innovant.

Par ailleurs, ces interactions entre pairs sont d'autant plus riches qu'elles seront signifiantes pour les sujets parlants. Si le jeu de rôle, la simulation ont leurs atouts, de même que le débat thématique, que puis-je inventer d'autres pour renouveler mes pratiques dans le sens du sens ?

Enfin, comment motiver à l'écriture et surtout à la réécriture dans la situation de classe, en l'occurrence en situation de "semi-captivité" dans le contexte considéré ?

Travailler sur le récit de fragments biographiques, matériau apporté par l'apprenant et le concernant dans sa réalité, est une première piste pour répondre au besoin de sens. Les travaux récents sur la mise en récit d'expérience biographique dans un cadre d'apprentissage linguistique et (inter)culturel (Molinié, Develotte) ou dans les cadres de formation d'enseignants sous forme de journaux d'apprentissage (Perregaux, Causa & Cadet) montrent la richesse de telles approches.

Organiser une diffusion des écrits à destination d'autres personnes que l'enseignant permet peut-être de répondre à l'objectif de motivation. Le travail s'inscrit alors dans une perspective actionnelle – une tâche avec une finalité à dimension sociale, replaçant ainsi la classe dans le monde – un lieu de pratiques sociales parmi d'autres dont les murs sont poreux, un élément d'un écosystème.

En arrière plan, c'est la problématique du déplacement – géographique, culturel, social, qui génère des recompositions identitaires et semble propice à la réflexivité que j'ai envie d'explorer avec ce public caractérisé par sa diversité. Ils sont ici venant de tous leurs ailleurs… géographiques, historiques, personnels… Ils sont pairs et pourtant si autres… Comment se rencontrent-ils ?

Sur un autre plan encore, ce sont des choix pédagogiques concernant l'usage des nouvelles technologies que je souhaite éclairer : que vaut-il mieux faire ici et maintenant ? Forum, clavardage, blog ? Que puis-je choisir qui soit pertinent dans le contexte d'intervention considéré en fonction des objectifs et des contraintes ?

Ce sont ces pistes que j'ai voulu explorer en proposant à la classe d'étudiants étrangers auprès de laquelle j'interviens un projet de blog communautaire intitulé "tranches de vies toulousoétranges" qui a débuté en 2006-2007 et se poursuivra en évoluant cette année.

L'analyse des premiers pas de l'aventure est réalisée à partir des textes produits, de prises de notes dans la classe pendant l'oralisation des textes et les échanges qu'ils suscitent. La recherche porte ici sur quelques traits saillants de ce qui s'est co-construit chemin faisant avec un regard sur des positionnements énonciatifs dans les textes et ce qu'ils ont permis de dire, entre l'espace "privé" de classe et son prolongement public dans la blogosphère.

La conception et l'organisation du curriculum des langues dans le systéme éducatif espagnol et le plurilinguisme comme compétence

Carmen GUILLÉN DÍAZ
Université de Valladolid, Espagne

Cette communication s´inscrit dans la réflexion sur la Politique linguistique éducative que le Guide pour l´élaboration des politiques éducatives en Europe[1] a promue, invitant à une problématisation des questions relatives à la mise en œuvre dans les systèmes éducatifs nationaux du "concept global commun convergent" pour les langues :

- affirmé dans les travaux du Conseil de l´Europe en termes de principes : plurilinguisme et de définitions de finalités : formation en langues (compétence plurilingue) et éducation au plurilinguisme (valeur); et
- présenté à travers le Cadre européen commun de référence pour les langues en termes de niveaux communs de compétences, descripteurs de compétences, descripteurs d´activités.

Avec les objectifs généraux de :

- rendre compte de la faisabilité du plurilinguisme comme compétence au sein de l´actuelle réforme du système éducatif espagnol[2],
- créer une culture éducative partagée dans les lieux de formation des enseignants de langues ;

et considérant que :

1) la convergence des enseignements des langues est proposée comme l´une des formes institutionnelles d´organisation de la formation en langues, dans la perspective du plurilinguisme comme compétence ;
2) les deux indicateurs essentiels de la convergence des enseignements des langues sont :
   - la définition des programmes de manière homogène ;
   - et l´ harmonisation, (stabilisation) de la terminologie utilisée (didactique et métalinguistique) ;

nous avons réalisé une analysé comparative des documents correspondant au niveau d´intervention législatif, voire réglementaire[3]- de l´enseignement des langues pour les niveaux éducatifs obligatoires en Espagne, nous rapportant au Cadre, dont la fonction est de créer de la cohérence à l´intérieur des systèmes éducatifs et entre les systèmes éducatifs des États membres du Conseil de l´Europe.

Pour cette analyse :

- nous avons décomposé les documents en éléments comparables ;
- nous avons dressé un dispositif d´observation complexe ;
- nous avons fait émerger les spécificités des modalités de formulation de ces éléments;
- nous avons interprété leur opportunité didactique, comme point de départ partagé pour identifier les écarts et les problèmes et orienter les solutions.

---

[1] De la diversité linguistique a l´éducation plurilingue : guide pour l´élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe (version intégrale 2007). Division des Politiques linguistiques. Conseil de L´Europe, Strasbourg (Disponible sur le site www.coe.int/lang/fr)

[2] Ley Orgánica de Educación, 3 mai 2006.

[3] Real Decreto 1513/2006 7 décembre, et Real Decreto 2/2006, 1831/2006, 29 décembre, par lesquels on a établi les "enseignements minimaux" pour l´Enseignement Primaire et l´Enseignement Secondaire, respectivement.

Un point de départ pour une éducation à la perception interculturelle : essai d'analyse des représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane française

Brigida FERREIRA DA SILVA
Université de Franche-Comté, Besançon, France

Le français langue étrangère a un statut privilégié dans l'enseignement public en Amapá (Nord du Brésil). Il est la 1ère langue étrangère enseignée. La position géographique de cet état lui permet des échanges linguistiques et culturels réguliers avec son voisin, à savoir : la Guyane française. Dans le contexte de cette zone frontalière, nous remarquons que ce département d'outre-mer, malgré sa proximité, occupe une place peu importante, par rapport à la France, dans l'enseignement de la langue française. Dans ce processus d'apprentissage, les enseignants jouent un rôle très important, car c'est par leur intermédiaire que les apprenants acquerront leurs connaissances en langue culture française. La problématique de notre recherche porte sur le type de représentations dégagées par les enseignants des écoles publiques brésiliennes sur la Guyane française. Quelles en sont les interférences sur leur enseignement ? Quelle en est la dimension interculturelle ?

Pour mieux saisir notre problématique nous avançons une piste d'hypothèse qui englobe la méthode "Portes Ouvertes", créée par des enseignants du Centre de Langue Française "Danielle Mitterrand" en 2003 et qui actuellement sert de base à l'enseignement de la langue française dans les écoles publiques. Notre hypothèse porte sur les représentations des enseignants : correspondent-elles à celles dégagées par la méthode "Portes Ouvertes" ? Quelles soient des représentations sur la culture guyanaise, sur la culture française en général ou sur leur propre culture.

Pour atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons choisi l'enquête par questionnaire, appliquée auprès de 25 enseignants chargés de classes du niveau collège.

Au terme de notre recherche, nous espérons contribuer à l'amélioration et au perfectionnement de l'enseignement du FLE en Amapá, en proposant des ateliers dans le but de développer une didactique orientée vers la re/connaissance et l'acceptation de l'Autre, et ainsi, dépasser les représentations stéréotypées sur la culture étrangère, sans pour autant perdre sa propre identité.

Mots-clés

représentation, interculturel, enseignement

Appropriation précoce d'une L2, apprentissage scolaire d'une langue étrangère et émergence d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : le cas du français en Irlande

Michael MARKEY
THEODILE, université Charles de Gaulle - Lille 3, France

A l'heure actuelle, de plus en plus d'enfants sont inscrits dans des programmes d'immersion ou apprennent une deuxième langue dès le début du primaire. A travers leur parcours scolaire, ces enfants abordent également d'autres langues étrangères, souvent à la fin des études primaires. La recherche que nous présentons dans cette communication part du principe qu'il existe une dynamique entre ces différentes "expériences" avec les langues, qu'elles ne doivent pas être considérées séparément mais prises en compte comme autant d'éléments qui constituent l'individu plurilingue.

En prenant comme exemple l'apprentissage du français en Irlande, nous avons tenté de mieux cerner cette dynamique en s'interrogeant sur la manière dont un premier contact avec deux langues peut influencer l'apprentissage d'autres langues étrangères par la suite. Nous nous sommes également interrogés sur la manière dont ce contact peut favoriser l'émergence d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, notamment à travers l'élaboration, par l'élève, de ses représentations des langues et de leur apprentissage.

Nous commençons avec un bref aperçu de la situation linguistique en Irlande. Le gouvernement irlandais se donne l'objectif de promouvoir le bilinguisme dans le pays, notamment à travers le système éducatif, où l'irlandais et l'anglais sont des matières obligatoires dès le début du primaire. La grande majorité des enfants irlandais entrent ainsi en contact avec deux langues dès la petite enfance, et dans un nombre limité de cas l'irlandais s'utilise comme langue d'instruction (hormis pour l'enseignement de l'anglais). L'apprentissage des langues étrangères commence à l'école secondaire.

Ces bases posées, nous abordons deux études de cas, selon que l'irlandais est langue d'instruction ou enseigné comme langue seconde. Nous constatons qu'une première expérience jugée "positive" avec l'irlandais n'implique pas que l'élève soit motivé à apprendre d'autres langues. A contrario, une première expérience jugée "négative" avec l'irlandais n'empêche pas l'élève d'en tirer profit lorsqu'il aborde une nouvelle langue. Nous aurons l'occasion d'expliciter les différents enjeux didactiques qui sous-tendent ces constats, notamment le décalage entre la façon naturelle de s'approprier l'irlandais en immersion et la façon scolaire d'enseigner l'irlandais et les langues étrangères.

Dans les deux cas, certains élèves semblent être en mesure de mettre à profit le capital linguistique et culturel acquis lors de leur contact avec l'irlandais lorsqu'ils abordent d'autres langues, à travers des passerelles entre les différentes langues et la mise en place de stratégies d'apprentissage. Dans une moindre mesure, nous constatons, chez un nombre limité d'élèves, le développement d'un capital pluriculturel, notamment à travers la capacité à prendre du recul sur certains stéréotypes et à rapporter l'utilisation de l'irlandais, dans leur vécu langagier, aux images des Français. Ces processus contribuent à l'émergence d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, basés sur leurs représentations de l'appropriation des langues et du bi- / pluri- linguisme.

Nous illustrons nos constats et nos conclusions par des extraits d'un corpus de 18 entretiens semi-directifs élaboré lors d'une étude réalisée pendant l'année scolaire 2005 / 2006. Nous terminerons cette présentation en détaillant comment nous espérons continuer nos recherches sur ce thème, à travers la mise en place d'une étude longitudinale de 18 mois alliant différentes méthodes quantitatives et qualitatives.

L'analyse d'un dispositif de langues à travers des carnets de bord des apprenants de niveau A2

Nicola MACRÉ
Université Charles de Gaulle - Lille 3, France

En 2000, l'intégration des apprenants LANSAD dans l'enseignement supérieur s'est traduite par une augmentation du nombre d'étudiants de niveau A2 dans des centres de langues destinés à l'origine aux étudiants de niveaux B1 à C1 en anglais. Dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais en autoformation accompagnée à l'université de Lyon 2, les apprenants de niveau peu avancés sont souvent invités à prendre en charge leur formation au même titre que des apprenants de niveaux avancés alors qu'ils doivent faire face à davantage d'obstacles tant psychologiques que cognitifs (combler des écarts de connaissances plus importants).

Afin d'appréhender les besoins spécifiques de ces apprenants, cette intervention propose, à travers l'analyse d'un corpus de carnets de bord de 12 apprenants de niveau A2, d'identifier, à titre exploratoire, un certain nombre de variables linguistiques, sociales, psychologiques et culturelles qui leur sont propres et d'établir la manière dont elles interfèrent dans un processus d'appropriation[1].

En prenant appui sur des théories linguistiques, socio-linguistiques (Gardner 1979) et psycholinguistiques de l'apprentissage, (Zimmerman 2002), cette recherche s'inscrit dans une approche socioconstructiviste et culturelle avec des fondements théoriques relatifs à l'acquisition d'une deuxième langue (Ellis 1994), à l'autonomie et à l'autoformation (Barbot 1999 ; Holec 1979; P Benson 2001).

Dans un premier temps, nous détaillerons le contexte de la recherche ainsi que la méthodologie de recherche-action mise en œuvre pour répondre aux questions exploratoires telles que :Comment le processus d'autonomisation intervient dans cet apprentissage ? Quels sont les indicateurs d'autonomisation ? Qu'est ce qui peut bloquer le processus ? A partir du corpus, des exemples concrets permettront dans un deuxième temps d'expliciter et de comparer les parcours suivis et de mettre en évidence quelques indicateurs révélateurs d'un processus d'appropriation.

Ce projet s'inscrit dans une visée d'élaboration des dispositifs appropriés à tous les profils d'apprenants et marque la première étape d'une étude de doctorat qui s'interroge sur le type et la forme d'aide pédagogique nécessaires aux apprenants de niveau A2.

Bibliographie

Barbot Barbot M-J et G. Camatarri (1999) *Autonomie et Apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris : PUF.

Bardin L. *L'analyse de contenu* : PUF, Paris 1977

Benson P. *Teaching and researching Autonomy in Language Learning:*Longman, London 2001

Ellis R. *The Study of second Language Acquisition*: OUO, Oxford. 1994

Hoffmans-Gosset, *Apprendre l'autonomie Apprendre la socialisation*: Chronique Sociale, Lyon 2000

Holec H, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe : Hatier, Paris 1979

Zimmerman B. Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique dans Carre P. et Moisan A. La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques : L'Harmattan, Paris 2002.

[1] Par processus d'appropriation je comprends les processus au niveau linguistique et de l'autonomie cognitif.

Projet TICE et apprentissage de la langue 2 : mise en perspective

Muriel GROSBOIS
IUFM de Paris, France

La présente communication propose de considérer l'apprentissage de la langue 2 (L2) sous l'angle de la tâche, et d'en cerner les implications en tant qu'enseignant-chercheur.

La réflexion trouvera son ancrage dans la mise en place d'un projet collectif de création multimédia entre des stagiaires professeurs des écoles de l'IUFM de Paris et des étudiants du King's *College* de Londres. En prenant appui sur les théories d'acquisition de la L2 et l'approche socio-constructiviste, la macro-tâche de création multimédia sera analysée comme déclencheur potentiel du processus de production orale en L2, compétence dont les stagiaires français ont le plus besoin dans l'exercice de leur profession.

Dans un second temps, les résultats de la recherche-action portant sur ce projet TICE seront avancés, à savoir que, s'il est possible d'apprendre une L2 au travers d'actes sociaux authentiques, il n'en reste pas moins que l'on n'accède alors pas nécessairement à la complexité de l'expression en L2, la priorité étant accordée au sens. Par conséquent, des micro-tâches centrées sur la langue elle-même s'avèrent nécessaires. D'autre part, au cours de cette étude, une incursion dans le domaine de la recherche expérimentale a permis de mettre en évidence l'effet du phénomène de nativisation sur la production orale en L2, effet contradictoire avec l'un des objectifs de la formation, mais susceptible d'être contrecarré par l'accomplissement de micro-tâches d'ordre phonologique.

A la lumière de cette analyse, un réajustement sera envisagé. Il tient compte à la fois, des apports théoriques, de l'évolution du contexte institutionnel (nouveaux plans de formation inclus), et de l'élargissement du champ des possibilités technologiques. Dans cette perspective, les pistes qui se dessinent sont :

l'importance de poursuivre dans la voie de l'enseignement/apprentissage de la L2 au moyen de macro-tâches signifiantes (sous la forme de projets interdisciplinaires) ;

la nécessité, pour certains apprenants, d'accomplir des micro-tâches centrées sur des besoins langagiers spécifiques, hors du temps de formation en présentiel : soit en centre de ressources, soit hors du lieu de formation.

Une des conséquences du point de vue du chercheur est la possibilité de s'orienter vers la recherche et développement afin d'élaborer des micro-tâches (articulées aux macro-tâches) qui permettent de combler, entre autres, l'impact de la nativisation sur la production orale, et qui soient, dans la mesure du possible, accessibles grâce aux "technologies nomades".

Ce qui permet de conclure en la complémentarité des méthodologies de recherche dans un domaine aussi complexe que celui de la didactique des langues et des TICE, afin de produire, au final, un savoir au service de la pratique, ou encore de "respecter les apports des théories sans perdre le sens du réel" comme l'expriment Jean-Paul Narcy-Combes et Marie-Françoise Narcy-Combes[1].

[1] Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2007). "La tâche, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français". *Langue et travail. Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet. pp. 73-85.

1er SYMPOSIUM

La convergence didactique dans l'enseignement des langues étrangères. Quelques points/questions de repère

Robert BOUCHARD
ICAR - UMR 5191, université Lumière - Lyon 2, France

Parler de convergence didactique entre langue maternelle, langues secondes, langues étrangères, peut s'entendre comme un fait existant et comme une potentialité. Quelle que soit la langue concernée, des questions communes se posent par rapport à l'objet d'apprentissage : quels sont les savoirs et les pratiques sociales de référence ? quelle en est la transposition au sein des institutions ? D'autres questions ne peuvent se poser pour une langue sans en concerner une ou plusieurs autres : proximité ou distance linguistique et obstacles induits, âge relatif d'apprentissage, formation partiellement commune des enseignants, utilisation de L1 pour enseigner L2, synergie entre savoirs faire communs ou complémentaires...

Le fait qu'une institution comme le *Conseil de l'Europe* formule des principes (perspective actionnelle) fondant des méthodologies (perspective actionnelle) concernant toute langue (plurilinguisme) semble renforcer cette tendance. L'objet de ce symposium est de croiser plusieurs points de vue théoriques sur la convergence didactique à partir des recherches conduites au sein de l'équipe *Ecole & Plurilinguisme* (INRP-ICAR).

Obstacles cognitifs et convergence didactique en début d'apprentissage d'une langue étrangère : un dispositif expérimental en 6e à la croisée des disciplines, anglais, français et … mathématiques

Line AUDIN
ICAR - UMR 5191, INRP, Lyon, France

La généralisation de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) à l'école primaire en France fait l'objet d'un suivi didactique régulier de la part d'une équipe de l'INRP. Depuis 2004, des évaluations spécifiques conduites en classe de 6e, première année de collège pour l'anglais, mesurent les effets de cet enseignement pré-secondaire en termes de capacités à mettre en œuvre des opérations mentales indispensables à la construction de compétences discursives en LE. Les résultats révèlent l'existence d'obstacles conceptuels qui ne sont pas strictement liés à la LE et se traduisent par des confusions profondes dans les relations qu'entretiennent langue (les marqueurs linguistiques) et réalité (leur référence extralinguistique). Ces confusions sont à l'origine d'une partie des difficultés rencontrées par les élèves en langue étrangère, mais aussi dans d'autres disciplines scolaires.

À partir de concepts empruntés à la théorie de l'énonciation de A. Culioli, l'équipe a élaboré des contenus d'enseignement transversaux, assortis d'une méthodologie rigoureuse, visant à faciliter la convergence didactique entre disciplines. Il s'agit, entre autres, de fournir aux élèves des outils conceptuels simples, exploitables quelle que soit la langue ciblée, pour effectuer les opérations nécessaires au va-et-vient entre langue et réalité.

Expérimenté depuis trois ans dans des classes 6e de deux collèges sociologiquement et géographiquement très contrastées, le dispositif a fait la preuve de son efficacité tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui des stratégies d'enseignement. Nous présenterons la démarche didactique générale et quelques exemples d'exploitation pédagogique, notamment en français et en anglais.

1er SYMPOSIUM

Le traitement plurilingue des erreurs

Colette CASTELLY
ICAR - UMR 5191, INRP, Lyon, France

Tout enseignant de langues étrangères ou secondes un tant soit peu expérimenté constate l'existence de phénomènes d'erreurs linguistiques récurrentes, caractérisés par leur fréquence et leur stabilité dans le temps, sans que les corrections ne semblent produire d'effet durable.

Dans cette contribution, nous montrerons, en prenant quelques exemples, l'intérêt d'une approche inter-linguistique de ces problèmes : ces erreurs apparaissent prédictibles, dans une certaine mesure, dès lors qu'on compare les systèmes linguistiques de la langue source (ou autre langue déjà maîtrisée en partie) et de la langue cible. D'autre part, on peut envisager de meilleures chances d'intervention efficace dès lors qu'on prend conscience de l'existence de fonctionnements analogues, ou symétriques, existant dans d'autres langues, ce qui permet une synergie entre langues et enseignants de langues différentes.

Nous présentons un "prototype" de stratégie didactique de traitement de ces erreurs, fondé sur les activités expérimentales conduites par les enseignants associés ayant travaillé sur cette recherche.

Convergence didactique en classes bilingues et en option langue régionale

Jaume COSTA
ICAR - UMR 5191, INRP, Lyon, France

Les textes officiels pour les langues régionales à l'école primaire distinguent deux types d'enseignement : la sensibilisation, entre 1h et 3h par semaine, et l'enseignement bilingue, où la langue est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement. Ce type d'enseignement comporte au moins 8h hebdomadaires en langue régionale. La mission langue régionale à Marseille a développé un système de centres renforcés dans lesquels tous les élèves bénéficient d'un enseignement de 3h hebdomadaires, alors que d'autres régions ont développé un véritable enseignement bilingue.

Il s'agira d'analyser les pratiques de classes en termes de répartition fonctionnelle des langues ainsi que les représentations des langues en présence et les objectifs pédagogiques d'enseignants travaillant dans les deux systèmes pour les analyser de manière contrastive et comparative, et montrer à quel point les représentations sociolinguistiques des enseignants sont fondamentales dans la mise en place d'une approche qui favoriserait une certaine convergence didactique. Nous analyserons des données provenant de diverses régions françaises, Provence, Bretagne, Catalogne Nord et Corse.

1er SYMPOSIUM

Autonomie et apprentissage de l'autonomie dans les interactions orales en LE

Alain PASTOR
ICAR - UMR 5191, INRP, Lyon, France

Dans les situations d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, le moment de l'autonomie est ambigu, nécessaire et paradoxal : ambiguïté des compétences encore non "achevées" des apprenants, en train de se construire dans l'action, nécessité, pourtant, d'une mise à l'épreuve des savoirs afin d'en valider (ou pas) l'efficacité, et paradoxe de l'intervention de l'enseignant, dont l'efficacité s'évalue dans une non-intervention (dévolution) circonscrite et provisoire, préfigurant la "fin" de l'apprentissage.

Mêlé au scenario *actionnel* et pragmatique des tâches d'interaction orale que nous présentons et analysons dans cette contribution, se déroule un scenario *didactique* autonome du premier, dont les principes sont, potentiellement, communs à toute situation d'apprentissage de langue, et qu'il s'agira de décrire dans ses composantes et son déroulement propres.

Nous serons conduits à réfléchir brièvement aux rapports existant entre l'usage et l'apprentissage d'une langue. Bien que le bon sens conduise à penser d'une manière linéaire qu'un bon apprentissage prépare un bon usage, nous étudierons les conséquences du renversement de cette linéarité didactique sur le déroulement et l'organisation du cours de langue.

L'influence du support multimédia et du genre textuel dans les stratégies de lecture/compréhension de forums plurilingues

Elena TEA
LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3, France

Introduction

Dans le contexte d'une formation hybride à l'intercompréhension en langues romanes, des locuteurs de différentes langues latines réalisent, au moyen d'un processus collaboratif et d'une plateforme Internet (www.galanet.eu), un journal collectif quadrilingue. Pour mener à bien ce projet, ils utilisent principalement le forum de la plateforme.

Problématique

Les modifications "textuelles", déterminées par la transformation des processus traditionnels d'écriture visant une meilleure adaptation des textes aux environnements multimédia [Develotte, 1998. Lancien, 1988], se réalisent à différents niveaux et transforment l'objet de lecture [Coiro, 2003. Mochet, O'Neil, 2002]. Ainsi, peut-on s'attendre à ce que la structure des supports multimédia et la nature des textes électroniques influencent les stratégies de lecture/apprentissage en provoquant des changements en cascade des processus habituels de lecture ? Comment les processus habituels de lecture sont-ils investis dans la lecture/compréhension des messages asynchrones affichés sur support électronique ? La lecture hypertextuelle réactive-t-elle simplement des comportements lectifs connus et habituels ? En provoque-t-elle des nouveaux ? Quel est le rôle joué par la nature du forum et les échanges asynchrones qui le composent sachant qu'ils sont dotés de spécificités qui en font un type de texte à part entière [Séré, 2004. Mangenot, 2002] ?

Méthodologie

Nous avons soumis, directement sur support multimédia, les messages tenus dans un sujet de discussion du forum quadrilingue de *Galanet* à des étudiants francophones apprenant l'italien (niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence) et qui devaient, par la suite, accomplir des tâches pédagogiques. Afin de décrire les stratégies de traitement de l'information et de construction du sens de ces sujets, nous avons enregistré leurs mouvements navigationnels à l'aide du logiciel Camtasia, compilé un questionnaire de profilage, recueilli les documents produits dans la réalisation des tâches demandées et conduit des entretiens individuels semi-directifs.

Premiers Résultats

La prédominance de certaines manipulations plutôt que d'autres selon le lieu et le moment de lecture (comportements de navigation et d'interaction enregistrés grâce au logiciel Camtasia) nous a permis de dresser une représentation de la navigation proto-typique de la grande majorité de notre échantillon. Concernant les effets déterminés par le support, les premiers résultats indiquent que la capacité à utiliser l'ordinateur et les pré-acquis en lecture hypertextuelle des apprenants influencent la performance de compréhension. Pour ce qui est des effets liés aux caractéristiques du genre textuel, les spécificités du forum *Galanet* semblent déterminer dans les sujets observés l'activation de certaines stratégies de leur répertoire, l'abandon d'autres et/ou la création de nouvelles.

Tâches d'apprentissage dans un environnement synchrone : quels effets sur la production orale en FLE ?

Nicolas GUICHON ; Samira DRISSI
ICAR - UMR 5191, université Lumière - Lyon 2, France

Dans cet atelier nous proposons d'étudier le potentiel de tâches multimodales synchrones pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Le terrain de notre recherche s'appuie sur un dispositif d'enseignement/apprentissage mettant en relation des apprenants de français à l'université de Berkeley et des étudiants en Master de Didactique s'exerçant au métier de tuteur en ligne. Ces derniers conçoivent des tâches (négociation du sens, échanges d'information, résolution de problèmes) et, par le biais d'un logiciel de messagerie instantannée et d'une webcam, accompagnent les apprenants distants dans la réalisation de celles-ci.

La plupart des recherches en didactique des langues à ce jour portent principalement sur les tâches asynchrones et sur les interactions écrites (Wang, 2004). La généralisation du haut débit permettant désormais de proposer des interactions pédagogiques vidéographiques synchrones (Develotte, Guichon, Kern, à paraître), cela ouvre de nouvelles opportunités pédagogiques et soulève des interrogations quant au potentiel d'apprentissage d'une langue étrangère. Il importe donc de déterminer certains critères d'évaluation et d'analyser les productions des apprenants dans ce contexte technico-pédagogique particulier.

À partir d'un corpus constitué d'extraits de cette formation à distance, nous chercherons d'une part à établir une typologie de tâches et d'autre part, nous étudierons les effets de la synchronie et de la multimodalité sur le contenu des interactions pédagogiques.

Le français parlé dans les bâtiments et les travaux publics

Cécile MEDINA
EA 950, université de Bretagne Occidentale, France

Afin de réaliser des contenus de formations adaptés à un public généralement hostile à la situation d'enseignement "académique", il me semble plus judicieux de fonder le contenu de formation à partir d'une étude de terrain. Cette démarche s'inscrit dans une stratégie globale qui consiste à élaborer de futurs contenus de formations, contenus fournit par la base. A ce titre, je souhaiterais présenter l'avancement de mes travaux effectués au sein de la société de Travaux Publics EUROVIA, filiale du groupe VINCI partenaire de ma thèse par le biais d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche.

Dans un premier temps, je voudrais montrer comment, dans la perspective de la démarche adoptée dans L'Elaboration du français fondamental, j'ai recueilli des données authentiques. Cependant, s'agissant d'une langue de spécialité, et soucieuse de l'authenticité des données il m'a semblé plus pertinent de réaliser des enregistrements non dirigés. De plus , grâce aux nouvelles technologies, j'ai pu équiper en microphones des volontaires en situation de travail à la demi-journée et à la journée. Il faudra s'interroger sur la perception du chercheur sur le terrain , sur l'accueil reçu, et sur son influence auprès des volontaires. Mais je souhaiterais également discuter de la nécessité de formation personnelle de la future enseignante, formation qui me semble être primordiale dans le cadre d'un enseignement de spécialité.

Ensuite, j'analyserai la procédure de transcription des enregistrements, enregistrements traités en utilisant la méthode de transcription STAVIS. Cette étape délicate m'a conduite à effectuer des coupes dès que le discours ne concernait pas directement une situation de travail. Cette règle avait été établie avec les volontaires : ne serait transcrit et de manière anonyme que ce qui concerne directement le travail. Je souhaiterais à cet effet développer la notion de "choix" lors de la phase de transcription, et soumettre à discutions cette notion de "choix du chercheur" effectués lors de la constitution du corpus. En effet, comment et pourquoi ces "choix" peuvent ils être déterminants dans la perspective des contenus d'enseignement crées.

Actuellement, j'étudie sous plusieurs angles ce que je propose d'appeler la "photographie sonore" réalisée. J'effectue une analyse stratifiée permettant d'identifier les particularités langagières. En fondant mon approche sur les points fondamentaux traditionnellement étudiés et enseignés, à savoir : les structures syntaxiques, la représentation du temps et de l'espace , ainsi que le vocabulaire et plus particulièrement le vocabulaire de spécialité en présence. Concernant ce point, je souhaiterais présenter un court extrait de transcription analysée.

Enfin, une modulation de l'approche d'enseignement du FLE au regard des éléments dégagés par les précédents travaux, permettra de montrer comment la recherche proposée pourra conduire à démarche didactique spécifique à l'enseignement de FOS en BTP.

Il est intéressant de noter dès à présent que ce secteur d'activité vaste, est cependant vierge de toute approche linguistique approfondie. Mais parler de BTP ce n'est pas parler d'un métier, c'est parler de plusieurs secteurs et dans chaque secteur de plusieurs métiers, la présente étude propose donc de réorganiser les données recueillies afin de démontrer que la spécificité du langage est liée à la spécificité du poste occupé. De fait, les formations futures proposées seront elles aussi extrêmement spécifiques.

Pour une linguistique applicable, ou comment faciliter l'acquisition de la grammaire en FLE ? L'exemple du subjonctif

Marie-Eve DAMAR
Université Libre de Bruxelles, Belgique

Aujourd'hui, en didactique, la priorité est donnée aux études de cas : l'apprenant est au centre de toutes les préoccupations, comme le soulignent Hendrix et Pierrard, 2001). Or, on a oublié, pour le français, de questionner le savoir grammatical, considéré comme une donnée quasi catéchistique à transposer didactiquement (voir Van Raemdonck, 2003). Parallèlement à cela, les didacticiens s'accordent pour dire que la période de l'applicationnisme de la linguistique est dépassée, comme le fait remarquer Germain (2001). Or, cet abandon ests peut-être davantage lié à une insuffisante réflexion sur la sélection des modèles adéquats pour le FLE et ce qu'implique l'élaboration des discours de grammaire explicite en classe de FLE qu'à une incompatibilité inhérente de la linguistique et la didactique. Peut-on aujourd'hui revenir sur cette conception ? Si les descriptions fournies aux apprenants ne correspondent pas à la réalité linguistique, comment pourrait-on affirmer que l'enseignement de la grammaire atteint son but ?

L'exemple du subjonctif est assez emblématique à cet égard. Si l'acquisition de ce mode est réputée difficile, c'est peut-être autant dû à sa description peu opératoire dans les outils pour l'enseignement-apprentissage (voir Damar, 2005), qu'à sa complexité inhérente à la diversité de ses emplois.

La linguistique "pure" apporte des modèles qui, moyennant aménagements et transposition, pourraient être adéquats pour expliquer le fonctionnement du système à des apprenants de FLE. Cette perspective de recherches peut être considérée comme une branche de la didactique des langues, qui s'intéresse à la mise en place de la compétence relative à la grammaire, investie par des linguistes se souciant de la pédagogie des langues étrangères et des recherches psycholinguistiques sur l'acquisition des langues étrangère.

On ne peut donc plus entendre le mot de linguistique au sens de Saussure, le but n'étant pas d'étudier la langue "pour elle-même", mais dans une perspective didactique. D'autre part, on n'"applique" pas (l'application renvoie à un transfert, une importation totale) les théories linguistiques en classe de langue, mais on tente de trouver quel serait le meilleur discours, le plus conforme aux usages et le plus simple, pour la classe de langue, en s'inspirant de ce que propose la linguistique descriptive, plus raisonnée, réfléchie et correspondant mieux aux usages de la langue que la traditionnelle grammaire normative. Le terme de "linguistique applicable" est proposé pour ce domaine de recherches.

Quelles théories écarter ou garder et selon quels critères ? Comment aménager des discours parfois très pointus de linguistique pour qu'ils soient opératoires pour l'enseignement du FLE, en évitant de transformer le cours de FLE en un cours de linguistique ? Comment rester fidèle à la rigueur scientifique du linguiste en ne sacrifiant pas tout à la pratique ? Comment trouver un compromis entre la "bonne description" pour le linguiste et pour le didacticien ?

Pour établir un pont entre linguistique et didactique, on a besoin d'un concept novateur : la valeur d'applicabilité, définie comme la tendance d'une théorie linguistique à être plus ou moins transposable pour l'enseignement-apprentissage. Les critères choisis sont empruntés à des domaines variés, comme la philosophie des sciences, la lisibilité, et bien sûr la didactique.

On montrera pourquoi et comment il est indispensable et urgent de réviser les contenus grammaticaux pour l'enseignement-apprentissage du FLE, en prenant l'exemple du subjonctif français.

Présentation de *Deutschland konkret*

Angelika VERCH
Centre de Langues, université Lumière - Lyon 2, France

Développée dans le cadre du Département FILTRE (Formations innovantes en langues, Tice, Recherche et Enseignements transversaux) de l'Université Lyon 2, *Deutschland konkret* est la version adaptée à l'apprentissage de l'allemand de *Virtual Cabinet*, site de compréhension de l'anglais oral et produit d'une recherche-développement (Guichon, 2006).

Virtual Cabinet invite les apprenants d'anglais à imaginer qu'ils sont conseillers d'un ministre britannique. Ils choisissent une problématique sur laquelle ils s'informent en visualisant un reportage vidéo et en écoutant deux dialogues (une interview radiophonique et une conversation). La partie production consiste en un mémo à l'adresse du ministre, dans lequel l'apprenant doit trancher concernant la problématique initiale en se basant sur les éléments entendus dans les documents.

La présentation se concentrera sur *Deutschland konkret* comme variante de *Virtual Cabinet*, plus particulièrement sur les aspects liés à l'adaptation. Conscients de l'importance de la scénarisation pour un dispositif d'apprentissage médiatisé (Nissen 2004), nous soulignerons dans quelle mesure le scénario – en apparence semblable à *Virtual Cabinet* – a néanmoins été modifié dans le souci de véhiculer des spécificités culturelles allemandes, voire plus généralement de l'Europe du nord. Des aspects de la scénarisation de *Deutschland konkret*, comme le choix de la localisation au *Paul-Löbe-Haus* à Berlin, seront également l'occasion de mettre en évidence l'appropriation sémiotique (Guichon/Rivens, 2006) du dispositif par l'équipe de conception germanique.

D'autre part, les adaptations liées à *Deutschland konkret* sont d'ordre linguistique comme cela apparaîtra à travers la présentation d'une micro-tâche spécifique à l'apprentissage de l'allemand portant sur les noms composés qui posent des problèmes aux apprenants de l'allemand.

La dernière partie sera consacrée aux résultats d'un questionnaire administré aux étudiants après la première utilisation de *Deutschland konkret* en avril 2007.

Le questionnaire a été conçu dans un objectif triple :

- Vérifier auprès des utilisateurs certaines spécificités du scénario
- Recenser les impressions subjectives des apprenants concernant leur progrès
- Comparer la satisfaction des utilisateurs de *Deutschland konkret* avec celle des utilisateurs de *Virtual Cabinet* et de *Cibergaceta* (version pour l'espagnol).

Bibliographie

Nissen, E. (2004) : "Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne". *Les langues modernes* 4, pp.14-24.

Guichon, N., Rivens, A. (2006) : "Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université". http://nguichon.club.fr/topic4/guichon-rivens.pdf. In: Actes du colloque Innovations, usages, réseaux. Montpellier 3. 18 et 19 novembre 2006.

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE
Langue de scolarisation et éducation plurilingue

Daniel COSTE
EA 2534, École Normale Supérieure LSH de Lyon, France

Descriptif court : "Dans l'évolution des travaux relatifs à la promotion du plurilinguisme, la notion de compétence plurilingue a été naguère avancée comme d'une capacité mobilisant l'ensemble des ressources langagières dont dispose l'acteur social, y compris le vernaculaire premier et la langue officielle/nationale/de l'école. Mais il convient, dans une perspective réaliste d'éducation plurilingue, d'interroger plus précisément la place de la langue de scolarisation en rapport aux autres langues et variétés dans le système éducatif. C'est dans ce sens que la contribution proposée s'orientera, avec focalisation particulière sur l'enseignement primaire".

Approche comparative de l'enseignement de la langue en classe de français langue seconde

Fatima CHNANE-DAVIN[1-2] ; Jean-Pierre CUQ[3]
[1]UMR ADEF, université de Provence - Aix-Marseille 1, France ; [2]IUFM d'Aix-Marseille, France ; [3]UMR ADEF, université de Nice - Sophia Antipolis, France

Dans cette communication, il s'agit de présenter une recherche s'intéressant à l'enseignement-apprentissage *du* français et *en* une classe de français langue seconde (FLS). On abordera deux situations de pratiques de classe, l'une en cours de "français" et l'autre en cours de mathématiques. L'objectif est de comparer le travail d'adaptation didactique et pédagogique des enseignants face à un public spécifique dont le français est une langue non maternelle, celui des nouveaux arrivants en France scolarisés au collège.

On examinera particulièrement les savoirs linguistiques proposés, les tâches demandées, les consignes qui les accompagnent, les outils didactiques servant de médiateurs et les interactions langagières. On essaiera de répondre aux questions suivantes : en quoi une modification du savoir enseigné peut-elle supprimer des difficultés d'apprentissage dans une langue seconde et aider les élèves à entrer dans les apprentissages scolaires ? Quel est le type de cette modification : une articulation dynamique de didactiques du français langue étrangère (FLE) et du français langue maternelle (FLM) ou bien une transposition didactique ? Sur quoi s'appuie l'enseignant pour faire passer les consignes et expliciter les tâches ?

En analysant des séances de classes filmées, et dans une perspective comparative, on examinera la langue comme objet d'apprentissage et comme outil d'enseignement dans les disciplines scolaires. On s'attachera enfin de conclure en répondant à la question : en quoi ce qui est enseigné/appris en termes de savoir linguistiques dans une classe FLS est-il différent de ce qui est enseigné/appris en classe de FLE ou dans une classe dite "ordinaire" de FLM ?

Contribution à la caractérisation des professeurs des écoles en première année de formation initiale en anglais : évaluation des compétences et du rapport à la langue

Annie ARIÈS-DELÂGE
IUFM de Bordeaux, France

Au moment où une nouvelle "commission de réflexion sur le métier d'enseignant" est créée, les étudiants stagiaires préparant le concours pour devenir professeurs des écoles − CRPE − intègrent systématiquement la langue vivante dans leur formation. La généralisation du dispositif de formation à l'ensemble des stagiaires PE les constitue en nouveaux (futurs) enseignants en langue. Pour la première fois, la langue vivante devient l'affaire d'étudiants non spécialistes de la langue, mais, en revanche, spécialistes d'une autre discipline, se préparant à la polyvalence. La langue étrangère est ainsi, théoriquement, à parité avec les autres disciplines de l'école faisant l'objet d'une formation linguistique, puis didactique.

On ne sait rien sur ces étudiants stagiaires en termes d'itinéraire linguistique et de compétences, faute d'avoir jamais eu à s'y intéresser du point de vue de la langue, dans un contexte de formation d'enseignants. De fait, ils présentent une forte hétérogénéité. En même temps qu'ils apportent un témoignage sur le système et les modes d'acquisition et d'enseignement de l'anglais des quinze dernières années, il convient de les identifier en tant que nouveau public.

Cette communication propose une contribution à la caractérisation de ces stagiaires, à travers l'évaluation de leurs compétences en anglais, leur biographie langagière et le rapport qu'ils ont construit à la langue au gré des étapes et expériences saillantes de leur parcours scolaire et extracurriculaire. A travers l'évocation de leurs expériences, nous proposons de faire émerger leurs représentations sur le statut de l'anglais langue-culture, sur son enseignement à l'école, enfin, sur la façon dont ils se projettent dans leur future fonction d'enseignant intégrant l'anglais dans le cadre de la polyvalence.

Conceptualisation comme moyen d'intériorisation des phénomènes grammaticaux

Olga SPIRIDONOVA
COSTECH - EA 2223, université de Technologie de Compiègne, France

L'apprentissage de la grammaire est un des aspects les plus problématiques dans l'apprentissage des langues étrangères, car l'apprenant est censé s'approprier un système qui est construit sur une base conceptuelle très différente de la sienne et qui possède des formes spécifiques pour exprimer ces concepts.

Mais bien que la didactique des langues étrangères connaisse un certain nombre de moyens qui assurent avec plus ou moins de succès l'intériorisation et l'automatisation des items grammaticaux (c'est, par exemple, l'apprentissage par règles - *grammaire* - *traduction*, par imitation – *méthode directe*, par répétition des formes correctes - *méthode audio-orale,* par activités signifiantes de compréhension – *programme d'immersion*, par schémas d'orientation opérationnelle – *formation par étapes des actions mentales*, par communication – *approche communicative*, par interaction – *approche interactionnelle*), aucun des moyens cités ne permet d'assurer la précision grammaticale dans les productions spontanées ce qui nous amène à continuer la recherche dans le domaine.

Le développement de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique et de la théorie du discours a fait apparaître à la fin du XX-e siècle la "grammaire conceptuelle". Les adeptes de ce courant considèrent l'intériorisation des phénomènes grammaticaux comme un processus actif qui se réalise au cours de la formation/ confirmation/ infirmation des hypothèses sur le fonctionnement du phénomène en question dans des contextes discursifs différents. Il est admis que les apprenants, en contact avec une langue cible, construisent constamment des grammaires transitoires. Toutefois, en accordant une grande importance au travail mental interne des apprenants, les partisans de la grammaire conceptuelle ne sous-estiment pas le rôle de l'enseignant qui est capable à un certain degré d'intervenir dans ce processus complexe et plus ou moins spontané en mettant en valeur l'analyse du sens du message et la perception par les apprenants du lien forme-sens dans des contextes communicatifs précis.

- Pour notre étude nous avons choisi l'apprentissage de l'article par les russophones, car c'est un des phénomènes grammaticaux qui présente des difficultés aussi bien au niveau de la forme (homonymie) qu'au niveau du sens (les notions que l'article sert à exprimer, celles de spécificité/ non spécificité ; totalité/ partitivité ; détermination/ indétermination évoquent un grand degré de l'abstraction)(R. Ellis, Jarvis, Lui & Gleason, Robertson, Tarone & Parrish, Thomas, Young, etc.).
- Dans notre étude nous cherchons à démontrer que la construction des concepts grammaticaux qui se produit grâce à l'activation du processus de la réflexion sur l'apport de la forme de l'article au sens du message, peut amener à la meilleure intériorisation de l'article par rapport à la mémorisation des indices formels (par exemple, type du nom, position syntaxique, progression thématique, modificateurs).

Notre recherche porte sur les apprenants jeunes adultes russophones (18-19 ans) faisant des études de 5 ans à l'Université Linguistique de Nijni Novgorod pour l'obtention des diplômes d'interprètes en français et en anglais. Nous avons travaillé avec 1 groupe de la première année en avril-mai 2006 et avec un autre groupe de la première année en avril-mai 2007. Les deux groupes ont eu 12 heures de cours sur l'emploi de l'article en français. La différence entre les deux groupes consistait en ce que la première fois (année 2006) l'accent a été mis sur l'analyse des indices formels permettant de choisir tel ou tel article, et avec le deuxième groupe (année 2007) le travail se concentrait sur l'interprétation du sens du message en fonction des sens que l'article sert à exprimer. Les résultats obtenus permettent de confirmer notre hypothèse sur le rôle primordial du travail sur l'interprétation du sens du message pour l'intériorisation de l'article.

Modéliser le tutorat dans des formations hybrides ou à distance : comment concilier les divergences entre les théories

Jean-Claude BERTIN[1] ; Jean-Paul NARCY-COMBES[2]
[1]UMR IDEES 6228 - CIRTAI, université du Havre, France ; [2]DILTEC, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

Le suivi des apprenants dans le cadre de formations hybrides ou à distance représente un domaine de recherche encore peu abordé dans la littérature du fait de la courte histoire qui caractérise ces dispositifs de formation. En France, le concept de tutorat a fait l'objet d'études approfondies dans des contextes aussi divers que l'enseignement/apprentissage en présentiel dans des contextes généraux, universitaires ou de formation professionnelle et continue, et en ce qui concerne l'apport des nouvelles technologies, pour tous les domaines, mais aussi pour les langues (Pothier 2003, Demaizière 2007, entre autres). La notion de suivi pédagogique dans le cadre de la FOAD pose néanmoins encore nombre de questions, dont la moindre n'est pas celle de sa définition même. Les publications spécialisées, pour l'essentiel, ne remontent pas au-delà des années 2000, et abordent le problème du tutorat à distance principalement sous l'angle du transfert des connaissances acquises dans un contexte en présentiel vers celui de la distance, ou sous celui de la capacité de la technologie à mettre en œuvre des dispositifs de tutorat dits "intelligents" (colloque EIFAD 2004). La richesse et la variété des expérimentations, liées au rythme rapide de l'innovation technologique, laisse cependant peu de place au recul théorique ce que certains chercheurs regrettent.

Les auteurs de cette communication poursuivent depuis deux ans une recherche où ils abordent la question du suivi de l'apprenant de langue simultanément sous l'angle de la théorie, et sous celui de la pratique.

Un rappel des théories de référence, soulignant les divergences entre les modèles socio-constructivistes et les modèles cognitivistes, mais aussi la complémentarité de leurs apports, précédera la présentation du cadre (proposant une intégration de ces modèles) d'une formation hybride expérimentale en anglais en Master de sciences du langage et didactique des langues (communication scientifique orale en) et celle des dispositifs de recueil de données (techniques de travail, attitude et progression des apprenants). Cette formation et les données recueillies justifieront un programme de recherche qui tente d'intégrer les deux grands modèles théoriques dans des jeux de tâches complémentaires, en poursuivant en parallèle une recherche technologique sur la mise en place d'un suivi "intelligent". Ce suivi s'appuie non sur l'analyse des productions des apprenants, mais sur celle de leurs techniques de travail en fonction des apports des données recueillies. Une telle analyse implique d'établir un lien précis entre théorie(s), techniques et objectifs sans enfermer l'apprenant dans un cadre de travail trop rigide et impose une réflexion sur la façon de concilier les diverses théories. Une collaboration est en place avec un laboratoire de recherche en informatique, spécialisé dans la détection des risques, afin de résoudre les conditions du transfert du concept de risque vers le domaine de l'apprentissage des langues. L'objectif est de déterminer ce qui dans le suivi relève de la machine, des pairs ou du tuteur humain, de mettre en place une complémentarité efficace et de l'intégrer dans des dispositifs d'apprentissage. Un prototype envisageable sera décrit en guise de conclusion.

Articuler savoir et savoir faire ou : comment rédiger un texte dans une langue étrangère ?

Martha BOEGLIN
Scriptoria (ateliers d'écriture scientifique) http://www.scriptoria.org

Ecrire ne va pas de soi. Moins encore lorsqu'il s'agit de rédiger un texte sur un sujet complexe, d'organiser ses idées et de les présenter de manière concise, précise, voire agréable à lire et intéressante. L'affaire se corse s'il faut écrire dans une langue étrangère, quelle que soit la bonne maîtrise qu'on puisse en avoir par ailleurs.

Comment apprendre à rédiger dans une langue étrangère, comment apprendre à articuler son savoir dans un discours cohérent et l'exprimer dans une langue correcte?

L'atelier d'écriture me paraît proposer des ressources intéressantes dans le cadre de l'apprentissage de la rédaction. Son originalité repose sur son aspect résolument pratique : divers exercices de rédaction entraînent le participant à organiser son travail; le processus rédactionnel est divisé en étapes, ayant chacune un contenu clair et un objectif précis; cette division permet à l'étudiant de construire sa pensée et de la mettre en valeur, d'améliorer son style et de s'exprimer dans une langue grammaticalement correcte.

La lecture en groupe des textes produits fonde une relation de coopération entre l'écrivant et ses lecteurs. L'évaluation des écrits provoque une prise de conscience : découvrant son texte à travers le regard de l'autre, l'étudiant remarque ses lacunes, ses points forts, et prend note des attentes de son lectorat.

Enfin, et c'est bien connu, c'est en corrigeant qu'on apprend : en faisant l'expérience de textes incomplets ou d'une langue incorrecte chez l'autre, l'étudiant prend conscience des erreurs à éviter. En un mot : la lecture par les pairs est une formidable école pour apprendre à bien écrire. L'étudiant, du reste, n'est pas le seul à profiter de cette forme de travail : son professeur aussi lui en sera redevable, qui aura à corriger des textes plus finis et de meilleure qualité.

L'objectif de cette contribution sera de présenter un atelier d'écriture en milieu universitaire, avec ses objectifs, ses méthodes, une description du déroulement et ses résultats. Il se base sur mon expérience avec des étudiants et des doctorants de toutes disciplines, lors d'ateliers menés dans différentes universités européennes (France, Allemagne, Espagne, Serbie, Hongrie).

Un dispositif pluriel pour accompagner la construction d'une posture (altéro)réflexive dans la formation de formateurs

Bruno GIRARDEAU[1] ; Emmanuelle HUVER[2]
[1]Pôle Evaluation et certifications, CIEP, Paris, France ; [2]DYNADIV - JE 2449, université François Rabelais, Tours, France

Le journal de bord (ou journal de formation) est de plus en plus fréquemment utilisé dans la formation de formateurs, que ce soit en didactique des langues ou dans d'autres contextes de formation à l'enseignement (formation des enseignants de l'Education Nationale par exemple). Le recours à cet outil repose sur l'idée qu'il contribue à construire une posture de praticien réflexif (Perrenoud 2001, Causa 2007, Causa et Cadet 2006), considérée comme une ressource déterminante dans le processus de professionnalisation.

Cette communication se propose de discuter la relation réciproque usuellement établie entre récit biographique en formation et réflexivité : il nous semble en effet que si la réflexivité a partie liée avec le biographique, elle renvoie également aux notions d'altérité et de pluralité. Par conséquent, la réflexivité émane non pas de l'écriture biographique en tant que telle, mais de l'altérité et de la pluralité, considérées comme constitutives des savoirs, des pratiques et de l'identité professionnels des enseignants (notamment dans le cadre d'une formation à une didactique du plurilinguisme).

Pour illustrer cette idée, nous nous appuierons sur la présentation d'un dispositif de formation mis en œuvre depuis la rentrée universitaire 2006-2007 dans le cadre du Master APPRODIV1 de l'Université François Rabelais de Tours. Ce dispositif met l'accent non seulement sur la valorisation d'une articulation forte entre "savoirs d'expérience" et "savoirs savants" (Schön 1996), mais aussi sur le va et vient constant entre les trois pôles qui fondent une formation professionnelle universitaire, à savoir : la formation universitaire, les pratiques professionnelles et la professionnalisation. Pour ce faire, il propose une diversité de tâches, toutes articulées les unes aux autres (élaboration d'un portfolio, synthèse de ce portfolio, rédaction d'écrits intermédiaires, séances de confrontation, etc.). Nous présenterons ce dispositif, pour montrer en quoi la pluralité (pluralité des formes d'écriture biographique, des profils, des expériences, des modes d'interaction, des tâches, des interactants, des confrontations, etc.) participe de l'altérité et que ces deux aspects y tiennent une place à la fois centrale et valorisée, car constitutive de l'émergence de la réflexivité, ou plus exactement d'une "réflex-pluralité" (Castellotti 2007) et/ou d'une "alter-réflexivité" (De Robillard 2007).

[1] Appropriation du français et diversité

Quelle place pour les langues des migrants dans les programmes scolaires français ?

Ann-Birte KRÜGER
EA 1339, université Marc Bloch - Strasbourg 2, France

La diversité des langues et l'expérience culturelle sont un aspect important de la vie quotidienne pour tous les enfants de l'école, indépendamment du fait qu'ils soient eux-mêmes mono- ou plurilingues. Mais quelle attention prête l'école française à cette diversité ? Pour y répondre nous proposons d'analyser dans un premier temps la prise en compte de la notion de bilinguisme familial et scolaire dans les programmes les plus récents de l'école primaire en France et dans la nouvelle convention sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace. Nous poserons la question de savoir si les enfants issus de l'immigration qui parlent leur langue d'origine sont aussi considérés comme des locuteurs bilingues ? Ceci nous amènera à interroger le statut des langues dans le système éducatif en Alsace et ce qu'il recouvre. Une perspective plurilingue telle qu'elle est proposée par exemple par le Conseil de l'Europe ne trouve pas encore son application dans les programmes.

Dans un deuxième temps nous interrogerons le concept et la situation de l'enseignement des langues et cultures d'origine en France, son objectif, son contenu à l'exemple de l'enseignement du turc en Alsace. On se demandera si cet enseignement sert à promouvoir le bilinguisme des enfants issus de l'immigration ou si sa finalité est autre. Nous terminerons en présentons quelques projets d'enseignement bilingue dans lesquels une des langues est une langue de l'immigration.

De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger

Chantal PARPETTE
Université Lumière - Lyon 2, France

L'habituelle mise en parallèle opérée par la didactique des langues entre *compréhension orale* et *compréhension écrite* tend à masquer la différence très importante qui existe dans le fonctionnement cognitif et communicatif de la réception orale et de la réception écrite en situation naturelle.

Un écrit est un discours fixe, que le lecteur peut lire à son rythme, manipuler à son gré par des arrêts, des retours, des survols. Ce traitement reste globalement le même en classe même si l'enseignant par ses consignes oriente en partie la manière de lire de l'apprenant. Tout enseignant sait en effet que face à un texte et en dépit de ses consignes, l'apprenant reste très libre dans ses procédures de lecture. La classe ne change pas fondamentalement le rapport que l'apprenant entretient avec le texte.

Il en va tout autrement de l'écoute. Le discours oral est fugace ; un énoncé chasse l'autre, sans permanence possible. Or si l'on regarde comment la classe de langue traite le discours oral, on observe qu'elle transforme un discours *continu, unique et fugace* en discours *segmenté et stabilisé par les écoutes multiples*. La compréhension orale en classe entretient donc avec la réception orale en situation naturelle une relation bien différente de celle qui lie la lecture à son homologue didactique.

Ce constat conduit à se poser la question suivante : dans quelle mesure la didactique des langues traite-t-elle cette spécificité essentielle de l'oral qu'est la fuite du discours ? Pourrait-on imaginer des formes d'enseignement/apprentissage de la compréhension orale davantage déterminées par ce paramètre, donc moins marquées par les habitudes de traitement de l'écrit et plus spécifiques au canal sonore ?

La communication s'attachera à montrer les enjeux de ces interrogations dans la formation linguistique des apprenants et, plus concrètement, dans la constitution du matériel pédagogique.

Les stratégies de la compréhension orale dans des environnements d'apprentissage multimédias chez les apprenants des langues étrangères

Wankaew LEEPUENGTHAM
COSTECH - EA 2223, université de Technologie de Compiègne, France

La compréhension orale n'a pas toujours occupé le devant de la scène, comme on peut le constater à travers l'histoire de l'enseignement des langues. (Ginet et al., 1997 : 27), bien que l'acte d'"écouter" soit le plus utilisé et indispensable ; on passe 45% du temps à écouter, contre 30% à s'exprimer oralement, 16% à lire et 9% à écrire (Cornaire, 1998 : 200). La compréhension orale devrait donc se situer au premier plan de l'apprentissage de la langue étrangère. Cette compétence repose sur des opérations mentales complexes, difficiles à acquérir et à maîtriser et auxquelles il est impossible d'accéder d'une manière satisfaisante sans stratégies appropriées (Merhy, 2006). De plus, tout individu possède ses propres stratégies qu'il met en œuvre à chaque moment, dans chaque situation, dans chaque activité de façon consciente et inconsciente. Face à une tâche à résoudre, chaque individu ne peut déployer que les stratégies qui sont à sa disposition et qui lui paraissent les plus adéquates afin de l'accomplir. D'ailleurs, certaines stratégies sont utilisées avec succès par certains apprenants mais pas forcément par d'autres. D'où la nécessité d'étudier non seulement les stratégies déclarées d'écoute et les supports préférés de la compréhension orale chez les apprenants de langues étrangères mais aussi les difficultés rencontrées, le genre de discours sonores et les aides à l'entraînement qui influent sur leur utilisation et leur maîtrise des stratégies d'écoute.

Notre démarche de recherche s'est découpée en plusieurs phases. Pour connaître la situation globale de la compréhension orale chez les apprenants de langues étrangères, nous avons d'abord commencé par un entretien oral individuel et semi-dirigé avec une trentaine d'apprenants suivant les cours de langues étrangères à l'Université de Technologie de Compiègne en septembre 2006. Grâce aux données recueillies, nous avons ensuite rédigé un questionnaire sur la compréhension orale comportant les difficultés rencontrées lors de l'écoute, les moyens préférés pour améliorer la compréhension orale, les outils préférés d'entraînement, les types de discours oral et les aides souhaitées. Puis, nous avons distribué 1400 questionnaires aux apprenants des langues différentes lors de l'année académique 2006 et 2007 et nous avons obtenu 828 réponses, (599 hommes, 229 femmes, âgés de 17 à 38).

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, le débit joue un grand rôle selon les apprenants. A cause de la vitesse, les apprenants ne parviennent pas à saisir ou à interpréter la signification du texte. Quant aux méthodes pour améliorer la compréhension orale, la plupart des apprenants estiment que la communication orale avec les locuteurs natifs est la meilleure méthode. Les apprenants préfèrent communiquer dans des situations d'interaction réelle avec des locuteurs natifs. Selon eux, la circonlocution et la paraphrase formulées par les locuteurs natifs dans la communication orale peuvent les aider à comprendre et aussi à communiquer mieux. En ce qui concerne les outils d'entraînement, la majorité des apprenants rejettent les outils traditionnels préférant les outils multimédia considérés plus motivants, plus interactifs, plus variés et plus faciles d'accès. A propos du genre de discours sonore, en général, les films avec sous-titres en langue cible et les reportages sont prioritairement préférés. Concernant les aides à l'entraînement au moment de l'écoute, plusieurs apprenants préfèrent les sous-titrages en langue cible au dictionnaire.

Les résultats sommairement présentés ci-dessus nous ont permis de créer ou de sélectionner des activités de la compréhension orale dans les environnements multimédia que nous allons tester auprès des apprenants thaïs du français langue étrangère. Lors de cette communication nous détaillerons les résultats déjà obtenus et nous présenterons la démarche de notre recherche à venir.

Lire en classe de langue étrangère : pratiques de lecture chez des apprenants en classe d'espagnol LV2 (classe de seconde)

Patricia GUTIERREZ
DILTEC, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

S'intéresser à la lecture dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère pourrait sembler quelque peu paradoxal : à priori, l'apprenant d'une langue étrangère sait lire dans sa langue maternelle, alors quel enseignement de la lecture pourrait-on lui proposer si ce n'est une "méthode" pour mieux appréhender les textes en langue étrangère ?

Dans cette perspective, parmi les travaux sur la lecture en langue étrangère des vingt dernières années nous pouvons distinguer en France, ceux liés au "français fonctionnel" qui proposent une approche globale des textes (Moirand 1979 ; Lehmann & Moirand 1980), et ceux, issus des études en psychologie cognitive (majoritairement anglo-saxons), qui proposent des modèles de lecture (Gough 1972 ; Goodman 1970 ; Smith 1971 ; Carrell , Davine & Eskey éds. 1988) essentiellement basés sur les recherches en lecture langue maternelle.

Dans les deux cas il s'agit bien de propositions "méthodologiques" ou de modèles destinés aux enseignants de langue, mais la variable scolaire n'est pas souvent présente (à l'exception de Cicurel 1991). Nous nous sommes donc interrogée sur les pratiques de lecture en langue étrangère dans un milieu institutionnel. Ce questionnement nous a poussée à entreprendre, dans le cadre de notre thèse, des recherches sur la lecture en langue étrangère dans un contexte institutionnel contraignant, comme le lycée, dans des classes de langue étrangère (espagnol), à un niveau moyen (classe de seconde).

Après un bref rappel des modalités de lecture telles quelles sont envisagées par les Instructions Officielles (B.O. nº4 1987) ainsi que par les formateurs d'enseignants de langue (Puren, Bertocchini & Costanzo 1998) nous proposerons un inventaire des pratiques de lecture observables chez les apprenants en nous basant sur un corpus constitué à partir d'enregistrements de cours d'espagnol LV2. Il ne s'agira pas ici de pratiques au sens large du terme (l'étude ou l'explication d'un texte étant des activités pouvant se dérouler sur plusieurs heures de cours) mais d'une observation des lectures "sur le terrain" en classe : comment s'effectuent ces lectures ? qui sont les lecteurs choisis ? quels rôles jouent ces lectures dans le déroulement de l'activité didactique ?

La classe de langue privilégiant la langue orale, nous nous intéresserons particulièrement à la dimension lecture oralisée vs lecture silencieuse ainsi qu'au caractère collectif vs individuel de ces lectures.

Finalement nous tenterons de voir si – et si oui, comment – les objectifs (non seulement des enseignants mais aussi de l'institution scolaire) en termes d'apprentissage de la langue étrangère sous-tendent les pratiques de lecture observées.

Films de classe et auto confrontation croisée : rôle des outils méthodologiques dans l'évolution de la recherche en didactique des langues

Peter GRIGGS ; Mireille BAURENS ; Nathalie BLANC
ICAR - UMR 5191, IUFM de Lyon, France

Notre recherche s'inscrit dans un travail en cours mené à l'IUFM de Lyon qui s'intéresse à la spécificité de la classe de langue étrangère en école primaire. Elle vise à modéliser les interactions qui s'y déroulent en fonction de leur impact sur les processus d'apprentissage.

Selon la perspective sociocognitive que nous adoptons, inspirée à la fois des sciences cognitives et de la mouvance vygotskienne, l'apprentissage est envisagé comme une construction progressive de savoirs procéduraux mise en mouvement par les interactions verbales. Ce modèle théorique nous amène à placer l'apprenant au centre d'un apprentissage qui se construit dans l'activité communicative. L'enseignement est donc à considérer comme un étayage institutionnel de l'apprentissage. Cette perspective implique la nécessité de disposer d'une vision globale des interactions en classe, à savoir les échanges verbaux, la gestuelle, les actions non verbales, les traces écrites et la gestion des supports pédagogiques.

Notre démarche a consisté à filmer plusieurs séances d'enseignement d'anglais en classe de CM2, en deux étapes. Une première analyse d'extraits filmés et partiellement transcrits nous a permis de formuler des hypothèses au sujet de la construction des savoirs en mettant en valeur en particulier la mise en jeu de processus de schématisation et d'analogie dans le cadre d'activités mutuellement reconnues. Cette analyse montre également l'importance primordiale des supports pédagogiques et de la gestuelle ainsi que du mode de participation des élèves en fonction du genre (filles et des garçons).

Un an plus tard, le même enseignant a été filmé de nouveau, dans un cadre de recueil et d'analyse de données orienté par les hypothèses initiales. Des entretiens filmés avec l'enseignant et les élèves qui découvrent et commentent des extraits de films de classe viennent renforcer le dispositif de départ : il s'agit d'analyser ce que la technique de l'autoconfrontation croisée apporte en termes de plus value à l'analyse des séances à proprement parler.

L'objet de cette communication d'équipe est de mettre en synergie notre cadre théorique et la méthodologie spécifique de cette recherche collective : présentations des orientations individuelles inscrites dans des objectifs communs et analyses des outils de recueil de données (films de classe, entretiens, transcription des interactions en classe). Ce travail s'inscrivant dans une forte volonté d'articuler recherche et formation, nous montrerons l'importance de la collaboration étroite entre l'enseignant de la classe filmée et trois enseignant-e-s chercheurs de l'IUFM de Lyon.

Les théories de l'action comme cadre interprétatif des politiques linguistiques

Georgia IOANNITOU-VALAVANIDOU
ERADLEC, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

Pour les recherches que nous avons menées dans le cadre de notre doctorat, nous avons choisi de considérer les politiques linguistiques (en l'occurrence, celle des parents en Grèce) sous l'angle interprétatif des théories de l'action. Pour nous, les politiques linguistiques peuvent être définies comme des actions intentionnelles et nous avons adopté a priori la définition wébérienne de l'action comme *"un comportement humain… quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif "* [1]

Dans notre présentation, nous expliciterons les démarches et outils de recherche utilisés et traiterons du concept d'action en essayant de poser en quoi et comment il peut alimenter et documenter une étude sur les politiques linguistiques. Cela nous conduira à rendre compte des aspects des théories de l'action pertinents pour notre sujet. Nous nous intéresserons aux notions d'intention et de choix, qui constituent en quelque sorte l'arrière-plan conceptuel d'une analyse des politiques linguistiques. Nous chercherons à montrer aussi comment les politiques linguistiques ont été, du point de vue théorique et méthodologique, traitées et analysées dans notre recherche par un outil d'analyse que nous avons élaboré en nous inspirant d'une orientation actionnelle de l'analyse du discours parental (analyse motivationnelle et agir communicationnel de Habermas) et présenterons les premiers résultats sur l'intentionnalité, concept central des théories de l'action, telle qu'elle s'inscrit dans la finalité parentale (d'apprentissage des langues par les enfants), orientée par des croyances, des objectifs et des désirs énoncés dans le discours des parents.

C'est à l'issue de cette exploration que nous exposerons, à la suite, quelques résultats de notre recherche sur les familles grecques et sur les choix dans lesquelles elles s'engagent et qui concernent précisément les aspects qui font l'objet d'un vouloir, d'une intention concernant le bien-être de l'enfant (selon la façon particulière dont chaque parent conçoit ce bien-être). Nous monterons que les objectifs parentaux semblent réfléchis, mais leurs choix demeurent influencés par les idéologies, les normes et les pratiques sociétales. Leur mise en œuvre, indépendamment des moyens dont chaque famille dispose, ou croit disposer, est marquée par un don de la part des parents. De la sorte, on découvrira, chemin faisant, que les politiques linguistiques sont des actions intentionnelles guidées par les croyances et les désirs parentaux. En ce sens, elles doivent être analysées et comprises par le recours aux éléments qui déterminent l'agir humain.

[1] Fleury L., 2003, *Max Weber,* p. 47.

Application de la théorie de décision à l'optimisation de l'appropriation de la troisième langue

Halina WIDŁA
Université de Silésie, Sosnowiec, Pologne

Cette intervention a pour but la présentation des options théoriques et méthodologiques présidant à la préparation des matériaux didactiques conçus pour éliminer le transfert négatif du polonais et de l'anglais vers le français chez des apprenants polonais ayant appris l'anglais et apprenant le français comme deuxième langue étrangère à l'école. Nous analysons l'influence translinguistique ainsi que les occurrences de changement de code dans les réceptions et les productions orale et écrite de la part des informateurs de l'étude. L'analyse des progrès linguistiques comprend trois échelles de temps écoulé depuis le commencement des études.

En partant du principe que l'analyse du corpus est essentielle pour éclairer et guider la planification et l'évaluation du perfectionnement en L3, nous tentons de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les forces et les faiblesses des méthodes d'investigation utilisées ?
- Quelles théories et quelles méthodes ou techniques faut-il utiliser pour analyser les données du corpus ?
- Que se passe-t-il en fin de chaque période comparée ?
- Quelles sont les sources d'erreurs ?
- Quel éclairage peut apporter cette recherche sur l'évaluation de l'apprentissage du français L3 ?
- Quel remède peut-on envisager pour diminuer les transferts négatifs au sein de la triade comparée des langues ?
- Sur quoi porte l'offre actuelle et comment pourrait-on l'enrichir ?

Les hypothèses sur l'apprentissage des langues étrangères concernent l'existence de transferts entre langues. Notre première hypothèse suppose que la langue maternelle est une source de transferts privilégiée vers L3. La seconde hypothèse suppose que la deuxième langue est une source de transferts privilégiée vers L3. La troisième hypothèse stipule que les apprenants exploitent principalement les ressources des langues qu'ils jugent plus proches de la langue cible. La quatrième hypothèse stipule qu'il est possible de prédire si et dans quelle mesure un item de L1 ou de L2 serait l'objet d'un transfert vers L3.

La conclusion générale envisage quatre points :

- Différentes connaissances antérieures stimulent les progrès dans la plupart des cas analysés. De nombreux exemples viennent à l'appui de cette thèse.
- Parfois un nombre démesuré de facteurs rendent la situation difficilement maîtrisable : leur jeu obéit de plus à une combinatoire généralisée qui échappe à tout contrôle. Cette situation nous dirige vers une approche autonomisante et individualisée de l'apprentissage.
- Bien que la langue maternelle et la première langue étrangère jouent des rôles différents dans l'appropriation de la troisième langue, leur impact sur le degré de maîtrise de cette dernière varie en fonction du type de compétences acquises. De plus, il y a une corrélation positive des niveaux des compétences en L1 et en L3 ainsi qu'en L2 et en L3. Un modèle de décision qui est focalisé sur les besoins de l'individu doit compléter l'offre didactique.
- La théorie de décision (Tversky, Kahneman), si efficacement applicable dans d'autres disciplines, pourrait venir au secours des concepteurs de programmes.

Aides multimodales pour la compréhension dans un environnement multimédia d'apprentissage des langues : résultats d'une recherche qualitative en FLE

Laurence HAMON
LRL, université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand 2, France

En didactique des langues, la notion d'aide à l'apprenant, que les environnements multimédias ne font que réactualiser, est une question centrale car nécessaire au bon déroulement d'un apprentissage en autonomie. Le travail de recherche que nous menons interroge les spécificités de ces environnements d'apprentissage qui peuvent éventuellement apporter une aide, notamment dans le domaine de la compréhension. Il nous a ainsi paru intéressant de suivre la piste de la multimodalité qui, alliant écrit (textes et hypertextes), sons, images (fixes et animées), pourrait s'adresser aux différents profils cognitifs des apprenants en langue et proposer ainsi des aides adaptées aux stratégies qu'ils privilégient. Nous avons donc conçu sept aides multimodales destinées à faciliter la compréhension en tant que processus mais aussi en tant que tâche.

Les théories et les concepts qui fondent notre réflexion émanent de différents domaines comme la zone proximale de développement empruntée à Vygotski et au socio-constructivisme, le concept d'étayage de Bruner, les modèles de compréhension issus de la psychologie cognitive, la théorie de la charge mentale selon Sweller et le modèle d'apprentissage multimédia assorti de ses différents principes énoncés par Mayer.

Nous souhaiterions donc présenter les résultats d'une expérimentation que nous avons mise en place et menée autour d'un prototype s'intégrant au cadre plus large d'un environnement appelé Amalia (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant), élaboré par notre équipe de recherche Dilema (DIdactique des Langues Et Multimédia pour l'Apprentissage). Effectuée en avril 2007, avec le concours de quatorze apprenants de français langue étrangère de différents niveaux, cette expérimentation visait à recueillir, à partir de l'observation des sujets et de leurs verbalisations, les avis d'apprenants sur des questions d'ordre didactique et ergonomique principalement. Nous avons voulu savoir sur quelles aides précises les sujets portaient leur choix, pour quels types de problème, avec quelles intentions, quelles attentes et finalement avec quelle satisfaction et quel jugement. Nous nous sommes également attachée à analyser dans quel ordre et avec quelle fréquence les apprenants choisissaient les différentes aides afin de déterminer l'utilisabilité de chacune d'elle et d'établir à terme une gradation des aides intégrées à des tâches de compréhension. Nous avons également été attentive au sort réservé à une aide que nous avons élaborée : les images-clés. Les résultats obtenus visent à nourrir le cycle itératif d'une recherche-développement dans laquelle nous nous sommes engagée.

Mots-clés

aide, multimodalité, français langue étrangère, compréhension, environnements multimédias, expérimentation, démarche qualitative, recherche-développement

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE

La question du bilinguisme scolaire au pays de Bade : un défi pour une région monolingue

Gérald SCHLEMMINGER
Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Allemagne

Nous aborderons dans notre intervention les trois points suivants :

- L'enseignement des langues vivantes (type extensif et bilingue) dans le pays de Bade au niveau primaire et secondaire :
  (a) la politique éducative du gouvernement régional,
  (b) la demande sociale,
  (c) le statut du français.
- Le bilinguisme scolaire : les pratiques de classes et les méthodologies d'enseignement.
- La formation des enseignants : les filières bilingues.

Nous discuterons ces aspects sous l'angle (psych-) linguistique et du point de vue d'une politique linguistique transfrontalier. Nous mettons l'accent sur les évolutions les plus récentes en matière de coopération transrégional.

La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observation d'une classe de CE1/CE2

Michèle CATROUX
IUFM d'Aquitaine, France

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues met en place les principes d'une diversification linguistique et culturelle en définissant une compétence à la fois plurilingue et pluriculturelle comme une "compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures". Ces attentes conduisent les professeurs des écoles confrontés à l'introduction la langue étrangère au CE1 à partir de la rentrée 2007 à renforcer les liens entre les aspects linguistiques et culturels et à s'interroger sur les modalités de la construction d'une compétence interculturelle chez de jeunes enfants.

La démarche exposée ici s'inscrit dans une perspective interactionniste qui considère, à l'instar de Byram (1997) que l'apprentissage d'une langue étrangère ne devrait pas se contenter de fournir des représentations de la culture autre, mais devrait chercher à équiper les apprenants des moyens d'accéder et d'analyser toutes sortes de pratiques culturelles et de significations qu'ils rencontrent. C'est cette notion qui a présidé à l'élaboration de séances empruntées au programme Evlang et Janua Linguarum.

Nous avons mis en place des moments de sensibilisation à l'interculturel dans deux classes de CE1 et de CE2 en partenariat avec leurs enseignantes avant même de démarrer l'enseignement linguistique pour favoriser une démarche de prise de conscience de la diversité culturelle. Les premières leçons de l'année ont été organisées autour de l'émergence des représentations des élèves sur l'intérêt d'apprendre des langues étrangères. Elles ont été suivies d'une réflexion sur les différentes sonorités des langues et l'existence de divers alphabets. Les enregistrements audio ont permis de réaliser les scripts des interactions élèves-enseignante et élèves-élèves et ont ensuite été analysés pour tenter d'identifier l'émergence de savoirs et de savoir-faire. Des exemples tirés de ces enregistrements montreront que des passerelles peuvent être créées chez les enfants entre leur vécu et la nouvelle expérience d'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous évoquerons pour terminer les séances projetées plus directement centrées sur les différences culturelles ainsi que les possibilités offertes par les TICE et les travaux collaboratifs pour développer la compétence de médiation décrite par le CECRL.

Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS

Lucile CADET[1] ; Marion TELLIER[2]
[1]IUFM Nord Pas-de-Calais, France ; [2]université de Provence - Aix-Marseille 1, France

En France, les étudiants qui se destinent à l'enseignement du FLE/S ont à faire, lors de leur formation initiale, l'apprentissage d'une langue nouvelle. Les objectifs de cet enseignement obligatoire sont multiples :

- (re)mettre les étudiants dans la peau d'apprenants débutants en langue afin qu'ils puissent expérimenter la perte de repères consécutive et ainsi se préparer à appréhender les difficultés de leurs futurs élèves ;
- conduire chaque étudiant à prendre conscience de son profil d'apprentissage et des différents profils d'apprentissage présents dans la classe ;
- faire observer les techniques pédagogiques de l'enseignant ;
- établir des liens entre théories didactiques et pratiques pédagogiques ;
- amener les étudiants à s'interroger plus globalement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Afin d'atteindre ces objectifs, on demande aux étudiants de tenir un journal d'apprentissage qui constitue le récit individuel, synthétique et réflexif de l'expérience. Tel qu'il est actuellement mis en place dans diverses universités françaises, le journal d'apprentissage présente toutefois un certain nombre de faiblesses. Lors de précédents travaux (Cadet 2004) nous avons en effet pu constater que la rédaction d'un tel document fait émerger des idées reçues, des *représentations socio-culturelles* et des modèles de référence construits et intériorisés sur l'enseignant, sur l'enseignement et sur l'apprentissage des langues étrangères qui, loin de participer à la construction du répertoire didactique (Cicurel 2002) du futur enseignant, fixent au contraire des idées préconçues. Ainsi, il nous semble que pour prendre une véritable dimension formatrice et ne pas participer à l'enfermement des étudiants sur eux-mêmes, cette activité ne doit pas être une activité individuelle et isolée mais elle doit s'accompagner d'un suivi pédagogique adapté et doit être partagée avec tous les participants de la classe.

C'est la raison pour laquelle nous proposons de mettre en place une nouvelle démarche de formation groupale et accompagnée. Afin de s'intégrer au mieux dans les dispositifs de formation universitaire déjà existants et afin de faciliter les échanges, nous avons conçu un nouvel outil : *le réseau d'apprentissage*. Cet outil utilise le média Internet et s'inscrit dans des structures populaires issues des nouvelles technologies de la communication : le blog et le forum. Nous proposons de remplacer le journal d'apprentissage, dans sa version papier, unilatérale et statique, par une version électronique plus interactive et dynamique. Le blog d'apprentissage permet d'instaurer une réflexion contrastive entre pairs sous forme de réseau. Il est relié au formateur chargé de guider les étudiants dans leurs analyses, de réagir aux propos spontanés des novices pour les faire avancer et de leur fournir un cadrage théorique à travers le forum.

C'est donc à la présentation de ce nouvel outil et à son intégration dans les cursus de formation que nous proposons de consacrer notre présentation.

Bibliographie

Cadet, L. (2004). Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage : analyse d'un objet-textuel complexe, DNR, université Paris 3-Sorbonne nouvelle.

Cicurel, F. (2002). "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe", *AILE*, n° 16, pp. 145-164.

Didactique du français en sciences des organisations

Odile CHALLE
Université Paris Dauphine, France

Dans le cadre de la didactique du français langue étrangère, la question posée est la suivante : comment enseigner le français à des apprenants décideurs en entreprise ou étudiants chercheurs, souvent professionnels expérimentés, dans les domaines de l'entreprise ? Leur degré d'expertise dans le monde de l'entreprise, par leur expérience ou leurs recherches doctorales, influe sur l'enseignement de la langue au regard de la culture spécialisée propre aux sciences des organisations. Après avoir proposé (rappelé) les lignes directrices d'une approche didactique du français de spécialités, les sciences des organisations seront précisées et leur intérêt souligné d'un point de vue épistémologique. L'accent sera mis sur les nouveaux angles didactiques que cette perspective par le prisme des entreprises francophones et de l'économie internationale peut apporter à l'enseignement d'une langue européenne inscrit dans un contexte socio-économique. La double dimension technologique et déontologique sera abordée.

Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches communicationnelles en enseignement–apprentissage d'une langue étrangère

Pascale GOUTÉRAUX
UFR Études anglophones, université Paris Diderot - Paris 7, France

La perspective actionnelle du C.E.C.R. (Cadre Européen Commun de Référence) pour les langues met l'accent sur le rôle de la tâche communicationnelle et du projet social dans l'acquisition d'une langue étrangère. Si la dimension cognitive et psycholinguistique est sous-jacente aux descriptifs du Cadre, ce dernier explore peu les modalités de son intégration pour l'apprentissage et ne propose pas de dispositifs de mise en œuvre. Or, dans le cadre de la classe, l'apprenant, qu'il soit élève du primaire ou étudiant du supérieur, évolue dans un milieu social spécifique où le principe selon lequel c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ne suffit pas à construire une compétence langagière qui vise à se rapprocher le plus possible de celle des locuteurs natifs. La question de la prise en compte des paramètres cognitifs et psycholinguistiques indissociables du processus d'appropriation se pose à tous les niveaux d'élaboration de tâches communicationnelles intégrées dans un projet. De quels fonctionnements un enseignant doit-il prendre conscience pour rendre les tâches, les séquences et les projets qu'il prépare efficaces afin de développer les compétences de compréhension, production et mémorisation d'un public scolaire ? Quels objectifs ou regroupement d'objectifs psycholinguistiques privilégier dans l'élaboration d'une tâche langagière ? fluidité, exactitude, complexité sémantique ou linguistique ? Comment les doser pour que les tâches soient accessibles, faisables et contribuent à faire progresser l'interlangue de chacun ?Enfin quels protocoles utiliser pour jauger de l'efficacité de tâches articulées sur le long terme ?

Dans un premier temps, je rappellerai brièvement les spécificités du milieu dans lequel l'élève évolue en tant qu'acteur social. Puis je ferai un tour d'horizon de la recherche internationale sur la problématique de l'intégration des paramètres cognitifs et psycholinguistiques dans les tâches d'apprentissage en langue étrangère. Je présenterai plus particulièrement les travaux actuels qui portent sur la centration sur la Forme (*focus on Form*), laquelle dépasse la dichotomie antérieure entre la centration sur le sens (*focus on meaning*) et la centration sur les formes de surface (*focus on forms*) pour privilégier une focalisation implicite ou explicite sur des phénomènes linguistiques et discursifs que l'élève ne peut s'approprier de lui-même par la seule pratique communicative. Dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais, je m'attacherai à montrer les points de convergence avec les recherches menées en France sur le rôle de la prise de conscience et de la réflexion sur les phénomènes langagiers pour l'apprentissage, par exemple dans les domaines de la détermination, du temps, de l'aspect et de la modalité ou de la passivation, notamment lorsque les systèmes de représentation de la langue maternelle et de la langue étrangère sont trop divergents. Je proposerai ensuite les premiers éléments d'un dispositif d'évaluation des paramètres communicationnels, cognitifs et psycholinguistiques de tâches de production orale dans le cadre d'une étude de terrain longitudinale en cours sur le développement interlangagier d'élèves de Seconde.

Activités éducatives en ligne pour l'anglais en primaire : effets sur la motivation et le niveau des élèves

Shona WHYTE
Université de Nice - Sophia Antipolis, France

Depuis un certain temps déjà, enseignants et chercheurs en enseignement de langues vivantes (ELV) et en techniques de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) s'accordent à prôner la médiation par ordinateur des enseignements de langues étrangères. Ce type d'exercice de langue offre à l'apprenant l'autonomie, l'interactivité, et une adéquation avec son niveau de maîtrise qui devraient faciliter l'acquisition. Les activités en libre accès en ligne, de surcroît, proposent les mêmes avantages gratuitement et sous forme de jeux, ce qui les rend très attractives en milieu scolaire. Il reste néanmoins à démontrer l'efficacité des activités en ligne chez les jeunes apprenants, objectif de la présente étude.

Cette étude pilote examine l'effet d'un travail supplémentaire en autonomie sur les activités éducatives en ligne sur l'acquisition de l'anglais chez les jeunes apprenants à l'école primaire. Les sujets sont 18 élèves âgés entre 7 et 11 ans et inscrits en classe mixte (CE1, CE2, CM1, CM2) dans une école primaire de village dans l'arrière-pays niçois. Au cours de l'année scolaire, les élèves apprennent l'anglais avec une intervenante extérieure (l'auteur), en séance hebdomadaire de 90 minutes, dont 20 minutes sont consacrées aux activités éducatives en ligne. Pendant la dernière période scolaire (mai-juin), ils travaillent 20 minutes en ligne de plus en autonomie et en dehors des séances d'anglais, sur des jeux interactifs en anglais pour le groupe test, et sur une cyberquête sur les pays anglophones en français pour le groupe contrôle, chaque élève tenant un cahier de bord papier permettant le suivi de son travail.

A l'aide de mesures de lexique, de fluency, et de motivation obtenues lors d'entretiens à l'oral et par questionnaire avant et après l'intervention, on analysera l'effet d'une utilisation des activités en langue étrangère en ligne sur l'acquisition du jeune apprenant.

De la représentation à la réalité du métier d'enseignant : construction de l'identité professionnelle chez des étudiants maîtres de Colombie-Britannique

Cécile SABATIER
Faculty of Education, Simon Fraser university, Burnaby, Canada

La formation des enseignants en/de français langue seconde, dans un milieu minoritaire comme la Colombie-Britannique, quelle soit initiale ou continue, interroge directement la construction et le développement de l'identité professionnelle de ces derniers dans la mesure où l'on assiste depuis ces dernières décennies à la professionnalisation constante de l'enseignement (Deaudelin, et al., 2005 ; Gohier et al., 2001). Alors que certaines études s'orientent vers des questionnements liés aux besoins langagiers des enseignants en/de français langue seconde (Veilleux et Bournot-Trites, 2005), que d'autres se proposent de décrire et analyser le processus dynamique mais singulier par lequel se construit précisément l'identité enseignante (Gohier et al., 2001 ; Cattonar, 2006), il s'agira ici de dégager les composantes qui entrent en jeu dans la manière de vivre et concevoir le métier d'enseignant avant et pendant la démarche de formation : Que signifie être enseignant aujourd'hui ? Que signifie être enseignant en/de français langue seconde ? Que signifie être enseignant de/en français langue seconde en contexte minoritaire ?

A partir d'une étude en cours réalisée au sein de l'Université Simon Fraser, au moyen d'entrevues semi-dirigées, auprès d'étudiants maîtres en formation initiale, dans le programme de développement professionnel, nous chercherons plus précisément à saisir les représentations sociales qui structurent les discours de ces futurs enseignants.

Le cadre d'analyse reposant sur une approche compréhensive et fonctionnelle de ces représentations professionnelles devrait permettre de mettre en évidence les valeurs qui mobilisent le sujet et l'engagent dans l'action ainsi que des matrices d'action contribuant à la construction des identités professionnelles dans le cadre des programmes de formation et/ou de développement professionnels (Camilleri, 1990 ; Tap, 1980).

Quels besoins linguistiques pour l'écriture scientifique ?

Cristelle CAVALLA
LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3, France

Les recherches linguistiques sur le français universitaire et, de façon plus spécifique, sur les écrits et le lexique transdisciplinaire à l'université, sont récentes. Ceci expliquerait le manque d'outils scientifiques et de réflexions didactiques pour son enseignement. Il s'avère important de s'attarder sur plusieurs points : les besoins langagiers des apprenants-étudiants, l'absence de programmes, d'objectifs précis, de listes de fréquence du vocabulaire spécifique, d'approches méthodologiques, de critères de sélection des documents à exploiter etc. (Binon, 2000).

Afin de pallier certaines de ces lacunes, nous tenterons de cerner deux questions :

1) De quoi ont besoin les étudiants, locuteurs non-natifs du français, pour mieux rédiger leurs écrits universitaires ?
2) Parmi les phénomènes linguistiques, qu'en est-il du lexique transdisciplinaire, et plus particulièrement, des collocations transdisciplinaires spécifiques à ces écrits ?

Pour répondre à la première question, nous avons commencé à récolter des corpus d'écrits universitaires d'étudiants non-natifs du français (des mémoires et des thèses). Nous les avons accompagnés de questionnaires permettant de mieux connaître et tenter de comprendre les besoins de ces étudiants pour leur rédaction (Bard, 2007).

La deuxième question, relative au lexique transdisciplinaire (Kin, 2005) et aux collocations (Grossmann et al., 2003), nous a entraîné vers un corpus d'articles scientifiques rédigés par des locuteurs natifs du français afin d'extraire les collocations transdisciplinaires (Montagnon, 2007, Tutin, 2006).

Les premiers résultats de ces investigations seront présentés et suivis d'une interrogation sur le rapport entre l'enseignement du lexique et l'aide à la rédaction dans un cadre universitaire.

Bibliographie

BARD Adeline, 2007, *Constitution d'un corpus d'écrits universitaires d'étudiants étrangers*. Master1 FLE Professionnel, mémoire ss.dir. C.Cavalla, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

BINON Jean [en ligne]. [Leuven] : *Un quart de siècle d'enseignement / apprentissage de français des affaires1 - Du dogmatisme au pluralisme didactique*, 2000 [réf. du 25 septembre 2007]. Disponible sur: www.kuleuven.be/vlr/004francdesaffaires.htm

GROSSMANN Francis et TUTIN Agnès (ss.dir.), 2003, *Les collocations : analyse et traitement*, N° thématique de : "Travaux et recherches en linguistique appliquée ", Amsterdam: De Werelt.

KIN Torodd (ss.dir.), 2005, *Akademisk prosa*, Bergen: Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen.

MONTAGNON Gwenaelle, 2007, *Développement d'une séquence didactique pour l'utilisation des collocations dans les écrits universitaires*. Master1 FLE Professionnel, mémoire ss.dir. C.Cavalla, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

TUTIN Agnès, 2006, "L'apport des corpus annotés pour l'élaboration semi-automatique d'une base de collocations de la langue scientifique générale". Colloque international *Corpus et dictionnaires de langues de spécialité*, CRTT Lyon 2, 28-29 septembre, Lyon.

Réflexivité et formation en langues

Elisabeth BRODIN
LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3, France

Du journal de bord au blog

En formation initiale et dans les dispositifs de formation à distance ou hybride, il est souvent demandé aux apprenants de tenir un journal de bord qui aboutit en général à un rapport réflexif individuel (Cf. le projet Learn-Nett[1], par exemple).

En outre, parce qu'il peut être difficile de réfléchir seul et que la pratique réflexive s'oriente vers une dimension plus collaborative du métier, on tend de plus en plus à ajouter au journal une dimension collective. Le "support informatique" tout désigné est alors le blog perçu et défini comme "support à la réflexivité" (Charlier & al., 2006).

Dans cette communication, nous nous proposons de questionner cette assertion selon trois dimensions :

- Quels sont les apports avérés de l'écriture réflexive, dans notre contexte spécifique (le stage de master 2 professionnel à l'étranger) ? Qu'en est-il réellement de la réflexion des stagiaires sur leur activité professionnelle en situation ? Quelles actions sont mises en évidence et de quelle manière dans les écrits ? Autrement dit : le journal de bord permet-il de réifier les traces du passage à l'agir professionnel d'un enseignant de langues débutant, en offrant une représentation manipulable de l'action ?
- Le support informatique et l'interaction que permet la technologie renforcent-ils cette caractéristique d'objet pour penser avec que Linard (1996) attribuait déjà aux supports numériques avec leurs affordances spécifiques.
- Enfin, en quoi cette pratique de la réflexivité instrumentée intéresse-t-elle la DDL et qu'est-elle susceptible de lui apporter à terme ?

Nous tenterons d'articuler une double visée :

- ***épistémique*** quant à la nature de l'activité et de la réflexion situées des stagiaires,
- ***transformative ou évolutive*** en termes de modification du dispositif de formation.

Orientations théoriques : de l'activité située à la réflexivité discursive

Sur le plan théorique, nous nous référons aux approches théoriques plurielles de l'activité située (Barbier, 1996 ; Bronckart & al., 2004 ; Filliettaz, 2007) qui nous permettent d'identifier les différentes composantes de l'activité des stagiaires à partir des objets de discours les plus présents et de repérer quels sont les "concepts pragmatiques" (Pastré) du stage livrés par les productions du blog, concepts organisateurs de l'action dans la représentation que les stagiaires s'en font.

Analyse du corpus recueilli

Nous nous centrerons, d'abord, sur les caractéristiques les plus saillantes du corpus global, après une première analyse instrumentée par logicielle. Ensuite, nous dégagerons des unités d'action communes qu'il est possible de catégoriser.

Nous exemplifierons quelques-uns de ces premiers résultats et conclurons sur les limites de la réflexivité mise en œuvre par le je qui se déploie plus qu'il ne s'explique.

[1] www.ulb.ac.be/ulb/cte/_projets/proj_learnnett.html

Corpus et concordances au service de nouvelles pratiques de formulation en L2

Eva SCHAEFFER-LACROIX
Collège Wanda Landowska, Saint-leu-la-forêt, France ; DILTEC, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

Ma communication porte sur le déroulement, les premiers résultats et la suite possible d'une recherche-action menée en 2006/07 avec des apprenants d'allemand de niveau intermédiaire au collège. Le projet interdisciplinaire *Production d'écrits du domaine du tourisme* vise à modifier les pratiques de formulation en L2, jusqu'à présent fortement marquées par l'utilisation de dictionnaires, en faveur de pratiques menant à des productions moins nativisées. L'approche par tâches, la linguistique de corpus appliquée aux L2 et la production de l'écrit en L2 fournissent le cadre théorique du scénario d'enseignement/apprentissage. Je m'intéresse plus particulièrement à l'acquisition de blocs lexicalisés, appelés aussi collocations ou formules. Selon Henrici (1995), l'acquisition lexicale de L2 peut être observée à court, moyen et long terme. À l'instar de Šimunek (2007), j'élargis ce type d'observation aux formules. Par conséquent, la conception du scénario d'enseignement/apprentissage doit donner aux apprenants l'occasion de produire des textes qui motivent la réutilisation de formules repérées lors des premières tâches. Je présenterai l'évolution des productions écrites au fil des tâches et les procédés susceptibles d'avoir contribué aux changements qualitatifs observés. Pour analyser et évaluer les productions successives des apprenants, je m'appuie sur la typologie des profils d'apprenants établie par Springer (2002).

Le scénario débute par l'observation de dépliants et sites touristiques. Les apprenants repèrent les sections des différentes rubriques, et ils observent leurs caractéristiques linguistiques. Ensuite, ils sont invités à identifier et à récupérer dans des sites touristiques des extraits courts (blocs lexicalisés, collocations, formules) qu'ils utiliseront lors de la réalisation de la première tâche (*Informations Pratiques*). Certains extraits doivent être modifiés en fonction du nouveau texte dans lequel ils seront insérés. La planification et la formulation de la deuxième et troisième tâche sont effectuées à l'aide de l'exploration de deux corpus représentant le genre *Visite guidée pour enfants* et le genre *Commentaire dans le livre d'or électronique d'un établissement touristique*. Lors de la phase de révision, je relève les passages qu'il convient d'améliorer. Les apprenants sont encouragés à trouver une solution par le biais d'une réflexion métalinguistique, alimentée par l'utilisation de concordances. La quatrième tâche, nommée *Visite guidée pour jeunes*, est effectuée en situation d'évaluation de l'écrit. Les apprenants ont à disposition une petite concordance autour du mot clé *Museum* [musée].

Les dernières tâches comportent des traces d'acquisition de lexèmes simples et, dans une certaine mesure, de formules. Lors de la prochaine étape de la recherche-action, j'exploiterai plus particulièrement le potentiel conceptualisant des concordances afin de favoriser l'acquisition de formules et de *patterns* grammaticaux.

Bibliographie

HENRICI, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die Fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse.* Hohengehren: Schneider (Bausteine Deutsch als Fremdsprache, 5).

ŠIMUNEK, Robert (2007) : *Formelhafte Sprache und Internetprojekte. Zum Sprachgebrauch und -erwerb fortgeschrittener Fremdsprachenlerner.* Tübingen : Gunter Narr Verlag.

SPRINGER, Claude (2002) : "Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2". *Marges linguistiques*, juillet 2002. Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur.

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE

Peut-on se passer des approches plurielles des langues et des cultures ?

Michel CANDELIER
Université du Maine, Le Mans, France

Cette interrogation provocatrice sera le prétexte – à l'occasion de l'achèvement récent d'une première version d'un "Cadre de Référence pour les Approches Plurielles"[1] - de réflexions portant sur la place que ces approches et le concept qui tend à les unifier prennent et devraient prendre au sein de la didactique des langues "d'aujourd'hui et de demain". On s'interrogera, en particulier, sur les liens que peut entretenir la notion fédératrice retenue avec celle de "didactiques du plurilinguisme", sur la réalité de l'unité présupposée par le recours à un concept générique, sur les éventuelles résurgences de tensions internes à la "didactique classique" que les approches plurielles peuvent incarner, sur le rapport d'implication entre une conception holistique de la compétence plurilingue et pluriculturelle et la présence d'approches plurielles dans les démarches d'enseignement-soutien à l'apprentissage, ainsi bien sûr que sur la place de ces approches dans la réalité quotidienne des classes aujourd'hui et dans les projets de curricula intégrés qui se mettent en place dans divers lieux en Europe.

[1] Cf. le CARAP (http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_mat.htm) qui cherche à intégrer les ressources et compétences visées par 4 types d'approches (didactique intégrée, interculturel, intercompréhension entre langues parentes, éveil aux langues).

Autoformation en langues : entre contrainte et autonomie

Annick RIVENS MOMPEAN ; Martine EISENBEIS
Université Charles de Gaulle - Lille 3, France

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues en Master de Didactique des Langues à l'Université de Lille3 sont proposés depuis deux ans des dispositifs d'autoformation guidée pour l'anglais, l'espagnol et le FLE. Ces dispositifs hybrides fonctionnent autour de plusieurs pôles : une plateforme, lieu d'échanges et de travail collaboratif, un Centre de Ressources en Langues, où sont classées des ressources, des ateliers de réflexion sur "Apprendre à apprendre" et des activités d'expression orale. Parallèlement, les étudiants ont essentiellement deux activités à mener: la rédaction d'un journal d'apprentissage et la réalisation d'un portfolio.

Une première analyse des données recueillies dans des entretiens avec les étudiants à l'issue de leur formation semble aboutir à l'idée que l'autonomie ne se développe pas dans toutes les activités de la même manière et surtout que l'on voit surgir différentes formes d'autonomie, telles qu'elles ont été définies par Mangenot (1996) : autonomie physique, autonomie sociale, autonomie linguistique et autonomie cognitive. Comment s'articulent ces 4 éléments constitutifs de l'autonomie ; la place qu'ils tiennent dans le dispositif est-elle fixe ou évolue-t-elle selon des étapes prévisibles ? Nous essaierons à partir de ces éléments de faire surgir les tensions qui apparaissent entre contrainte et autonomie. Ces notions semblent contradictoires en apparence, mais il apparaît que certaines formes de contrainte peuvent favoriser en fin de compte l'autonomie. Doit-on considérer qu'il s'agit alors d'un passage nécessaire pour permettre ensuite de développer des stratégies individuelles adaptées ? Notre objectif est donc de parvenir à comprendre comment ces éléments doivent être articulés afin d'optimiser le dispositif d'autoformation, tant dans le choix des pôles du dispositif que dans leur temporalité.

Pour ce faire, nous nous appuierons sur un corpus constitué d'une vingtaine d'entretiens semi-directifs menés auprès d'étudiants ayant participé au dispositif qui sera mis en rapport avec l'analyse des carnets de bord rédigés au long de la formation.

Bibliographie

André, B. éds. (1989). Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Didier/Hatier, Paris.

Barbot, M.-J. (2001). Les auto-apprentissages, CLE International, Paris

Mangenot, F. (1996). "Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues", in Mariani (éd.), L'autonomia nell'apprendimento linguistico, actes du congrès Lingua e Nuova Didattica (LEND) de Montecatini (novembre 1992). Florence, La Nuova Italia Editrice, Quaderni del LEND, 1994.

Rivens Mompean, A. (2004). "Parcours d'apprentissage dans un Centre de Ressources en Langues : pour aller vers l'autonomie ?", Actes en ligne du colloque UNTELE "L'Autonomie de l'Enseignant et de l'Apprenant face aux TIC", Université de Technologie de Compiègne.

Prosodie et discours ; repérer les indices de structuration pour une meilleure compréhension et production orale

Sophie de ABREU
Université Paris Diderot - Paris 7, France

Nombre de travaux en FLE soulignent la nécessité d'un enseignement de la compréhension orale diversifié qui permette aux apprenants de comprendre différents locuteurs dans différents types de situation. C. Weber a récemment montré l'importance de la sensibilisation des apprenants aux stratégies de discours en interaction. J-M Debaisieux a présenté quant à elle l'intérêt de modéliser les micro-représentations (analyse linguistique des "traits d'oralité") et les macro-représentations (analyse des interactions authentiques) du français parlé dans la formation des enseignants de FLE. Mon travail interdisciplinaire, à la croisée de la phonétique et de la didactique, trouve dans ces conceptions de l'oralité en interaction un terrain d'investigation.

Mon étude porte sur l'enseignement de la prosodie du FLE à un public de locuteurs portugais. La proximité de ces deux langues, à différents niveaux d'analyse linguistique, rend l'enseignement-apprentissage du FLE aux locuteurs lusophones aisé par rapport à d'autres publics. La dimension prosodique résistant à tout transfert, c'est à ce niveau que la LM imprime le plus fortement son empreinte au locuteur, une fois le filtre phonologique vaincu, et les mécanismes de la syntaxe mis en route. La prosodie remplit plusieurs rôles; je m'intéresse ici à son rôle de macro-structuration.

Mon corpus est constitué de trois sous-corpus, en LM et en LE : un dialogue semi-spontané, un monologue de restitution d'un texte préalablement lu, et la lecture d'un extrait du Petit-Prince contenant des dialogues. Il s'agit de montrer les mécanismes utilisés dans ces trois types de productions orales pour exprimer la prise en charge de la parole, que ce soit dans les indices prosodiques d'énonciation, ou dans les indices prosodiques de co-gestion des tours de parole (TP).

L'analyse linguistique a été effectuée selon l'analyse textuelle (J-M Adam) qui propose une analyse unifiée, malgré la diversité des types de productions obtenues. J'ai ensuite observé les paramètres prosodiques à des points précis de la chaîne parlée, déterminés par l'analyse linguistique. Ainsi, j'ai tenté de montrer comment les locuteurs gèrent les TP, en LM et en LE, et comment ils utilisent la prosodie pour structurer le discours, au niveau des changements de thème, ou pour indiquer un changement de niveau énonciatif. L'étude présentée ici porte sur le dialogue, qui présente la mise en scène la plus directe de ces structurations par la prosodie. Les autres sous-corpus permettent de comparer la mise en œuvre de la structuration prosodique dans ces trois modes de parole.

Cette étude préliminaire présente l'utilisation en LM et en LE de la prosodie pour structurer et hiérarchiser le discours. Un travail de sensibilisation à ces phénomènes pourra être établi en classe à partir des différents types de parole pour ce qui concerne l'écoute, tandis que les trois tâches proposées agissent sur l'acquisition de ces phénomènes par les apprenants à différents stades, de la systématisation à l'appropriation.

Bibliographie

Adam, J.-M., (1990). *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle.* Liège : Mardaga.

Caelen-Haumont, G., (1997). "Du faire-savoir au faire-croire : Aspects de la diversité prosodique". *Prosodie et syntaxe, TAL*, vol. 38, n° 1.

Debaisieux, J.-M., (1997). "Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE". *Mélanges CRAPEL*, n° 23.

Weber, C., (2006). "Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?". *Le français dans le monde*, n° 345.

Fonctions des contextes dans l'interaction didactique

Vera DELORME
DILTEC, université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, France

Cette communication propose de mettre en lumière l'utilisation des contextes dans l'interaction d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Un cours de langue, comme le souligne F. Cicurel, présuppose une interaction se déroulant dans une grande hétérogénéité contextuelle : des divers contextes sont créés, évoqués et construits dans et par le discours des participants – enseignant et apprenants. Dans quel(s) but(s) ces contextes sont-ils introduits dans l'interaction ? Quelles sont leurs fonctions ?

Dans la mesure où il s'agit de l'interaction didactique, on peut supposer que la première fonction des contextes introduits par l'enseignant, est la transmission de savoirs et de savoir-faire: le contexte construit représente ainsi un "décor" où est placé l'objet à transmettre. D'autres fonctions didactiques de contexte se rajoutent à cette première. A travers l'analyse des interactions en classe de langue, on observe que le contexte est utilisé par l'enseignant également afin de corriger la production d'un apprenant ou de rendre cette production plus accessible à l'ensemble du groupe. De plus, le contexte est aussi un outil ou un objet de sollicitation professorale : créer/évoquer un contexte pour faire produire ou faire créer/évoquer un contexte. Concernant l'utilisation - à caractère didactique - des contextes par l'apprenant, on observe que l'introduction d'un contexte accompagne souvent la sollicitation d'un soutien professoral.

En dehors des fonctions "strictement didactiques", le contexte créé/évoqué et introduit dans l'interaction en classe de langue par un des participants – enseignant ou apprenant – peut également avoir pour but d'illustrer son discours, de transmettre le vouloir dire, de protéger sa face – en termes goffmaniens - ou de préserver/imposer sa stratégie.

Envisager la réussite dans la pluralité

Sandra BELONDO
DYNADIV - JE 2449, université François Rabelais, Tours, France

Dans cette communication, nous tenterons d'analyser comment la pluralité des langues intervient (ou non) dans la construction de la notion de réussite, pour des enfants allophones et pour les professionnels qui les accueillent en France dans des dispositifs éducatifs. Nous nous appuierons pour cela sur une enquête de terrain menée auprès de professionnels intervenant dans différentes situations de transmission de la langue du pays d'accueil (ou français langue d'accueil1) auprès d'un public d'enfants migrants de la ville de Tours. Ces situations appartiennent toutes, à divers titres, à des dispositifs visant un objectif didactique et s'inscrivant dans un processus d'enseignement / apprentissage plurilingue: en milieu scolaire (CLIN) aussi bien que péri voire extra scolaire (dispositif de Réussite Educative).

Notre hypothèse est qu'il pourrait exister des variations, voire des contradictions entre les représentations des professionnels et des enfants quant à leur interprétation de la notion de réussite. Nous souhaitons nous interroger sur la possible articulation entre d'une part, la nature et la construction de ces différentes représentations et d'autre part, leur possible prise en compte dans la construction et la définition des objectifs d'enseignement/apprentissage dans les pratiques au sein des classes et des divers dispositifs. Nous nous interrogerons enfin sur la part qui pourrait être prise par un objectif de "réussite" dans un processus de construction plurielle et dynamique de compétences plurilingues s'inscrivant dans des dispositifs de politique linguistique et/ou éducative mis en place dans une optique d'insertion sociale par la linguistique.

Nous privilégierons, pour ce faire, une démarche de type qualitatif et compréhensif. Nous nous appuierons sur les résultats d'entretiens semi-directifs menés auprès de professionnels que nous tenterons de mettre en relation avec les dires des enfants récoltés notamment lors de la réalisation de tâches diverses permettant d'interroger la notion de réussite.

Mots clefs

compétences plurilingues, langue(s) de référence, représentations, pratiques, discours de professionnels

[1] Désormais F.L.A.

Formation hybride vs. présentielle en langues : effets liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique

Elke NISSEN
LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3, France

Le secteur de l'enseignement des langues vivantes, parallèlement aux autres secteurs de formation, voit naître à l'heure actuelle des formations qui combinent deux modalités, l'une à distance et l'autre présentielle. Notre étude a pour objectif de mieux "connaître une réalité en émergence", comme le formulent Choplin & Hotte (2004 : 151). Nous cherchons ainsi à mettre en évidence les effets de la médiatisation partielle dans les formations hybrides universitaires en langues sur la perception des étudiants.

Cette recherche se situe dans le prolongement et l'approfondissement d'une étude exploratoire préliminaire comparant des formations présentielles, hybrides et à distance (Masperi & Nissen, 2005), qui nous avait permis d'identifier des invariants dans la manière dont les étudiants perçoivent les formations. Certains invariants étaient liés (1) au mode de formation, tandis que d'autres dépendaient (2) de l'enseignant-tuteur et non du mode de formation.

(1) En ce qui concerne le facteur *mode de formation*, la formation présentielle était vue par les étudiants comme étant la mieux construite. En revanche, ils ont jugé la formation hybride comme étant la plus flexible, malgré une conception et scénarisation préalables pour la partie médiatisée de la formation, qui auraient pu lui donner un caractère figé - tout comme le constatent Tricot & Plégat-Soutjis (2003 : 11) pour la FAD. Les étudiants ont également perçu une grande qualité relationnelle dans la formation hybride, ce qui a probablement contribué à ce qu'ils considèrent ce mode de formation comme étant flexible, la relation humaine compensant le caractère prédéfini du scénario pédagogique. Ce résultat s'approche d'autres comme celui de Blandin (2004) qui fait apparaître un plus grand sentiment de proximité entre les acteurs d'une FAD universitaire que dans des formations présentielles. (2) En ce qui concerne le facteur *encadrement pédagogique*, un même enseignant-tuteur motivait les étudiants de manière équivalente dans les deux modes hybrides et présentiel. Il en était de même pour le degré dont il facilitait aux étudiants la réalisation de leurs tâches.

Bibliographie

Blandin B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nos apprend Goffman ? in Choplin H., Hotte R. (dir.), *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3/2004, 357-381.

Choplin H., Hotte R. (2004). Editorial, in Choplin H., Hotte R. (dir.), *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3/2004, 151-154.

Masperi M., Nissen E. (2005). L'incidence de la médiatisation sur le scénario et l'encadrement pédagogiques dans des formations en langues : le point de vue des étudiants, Communication au *colloque Lidilem / GRAFE "Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français"*, Université Grenoble 3, 17 et 18 mai 2005.

Tricot A., Plégat-Soutjis F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. Revue *STICEF*, vol. 10, 2003, http://sticef.org.

Vers un dosage équilibré du guidage nécessaire à l'autonomisation ?

Anne CHATEAU ; Hélène ZUMBIHL
SCELV, université Nancy 2, France

Bien que largement répandue, l'utilisation des TICE dans d'apprentissage des langues est souvent encouragée (tant au plan national, qu'institutionnel notamment) pour de mauvaises raisons, et nécessite une réflexion approfondie pour une efficacité optimale (Guichon, 2006). En effet, certaines recherches publiées ces dernières années semblent indiquer que les résultats obtenus auprès d'apprenants ne sont pas toujours encourageants. Leur motivation n'est pas forcément au rendez-vous et les apprenants semblent avoir besoin d'une bonne dose de guidage pour pouvoir bénéficier pleinement des logiciels, plateformes ou outils mis à leur disposition (Ellinger et al., 2001).

Après une synthèse d'expériences d'intégration progressive des TICE dans l'apprentissage de l'anglais menées sur plusieurs populations d'étudiants, notre présentation se concentrera sur l'une de ces populations. Pour la troisième année consécutive, les étudiants du Master 1 de psychologie de l'université Nancy 2 ont à utiliser un dispositif mixte de travail en centre de ressources et sur la plateforme Langues-U. L'utilisation du dispositif par ces étudiants est l'objet d'une étude à la fois quantitative et qualitative ancrée dans la tradition de la recherche-action. Les résultats obtenus les deux premières années ont confirmé la nécessité d'un encadrement finement dosé et semblent indiquer que l'autonomisation des apprenants ne peut être que progressive (Boulton, Chateau, Pereiro, 2007). Cette constatation devrait être validée par une nouvelle étape intégrant les impressions des étudiants face au dispositif et aux modifications apportées cette année.

Bibliographie

Boulton, A., Chateau, A., & Pereiro, M. (2007). Some autonomy is the key, but how much exactly? Paper given at EUROCALL 2007 Mastering Multimedia: Teaching Languages Through Technology.

Ellinger, B., Sandler, S., Chayen, D., Goldfrad, K., & Yarosky, J. (2001). Weaving the web into an EAP reading program. English teaching forum online, 39(2). Available at http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no2/p22.htm (last visited on 23/09/07)

Guichon, N. (2006). Langues et TICE : Méthodologie de Conception Multimédia. Editions Ophrys, Paris.

Trilingualité, un nouveau profil en didactique des langues : une étude sur les apprenants d'une L3 et leur appropriation de la négation en français

Leila FARKAMEKH
Université Michel de Montaigne - Bordeaux 3, France

La didactique des langues étrangères est un domaine où la recherche empirique sur les productions des apprenants prend de plus en plus le pas sur la recherche théorique. Ces recherches sont centrées non seulement sur la langue nouvelle à apprendre mais également sur les connaissances préalables d'une ou plusieurs langues déjà apprises, mises en évidence à la lumière de l'analyse de paramètres typologiques (grammaire, phonétique,…) ainsi que de paramètres sociaux, culturels et politiques. Chaque paramètre a son importance, comme en témoignent les différences dans les productions des apprenants de la même langue maternelle dans des milieux différents (milieu de la langue maternelle ou non immersif /milieu immersif, par exemple). Ces connaissances préalables des apprenants peuvent jouer un rôle décisif dans leur apprentissage et par conséquent influer sur la méthodologie adoptée pour chaque groupe d'apprenants.

Les recherches faites sur l'acquisition du français langue étrangère sont nombreuses. Quatre volumes récents (2004) sur l'acquisitions du français témoignent de la vitalité de la recherche sur l'acquisition de français en tant que langue étrangère ou seconde (Dewaele, 2004 ; Prévost et Paradis, 2004). Mais en ce qui concerne l'apprentissage du français en tant que la troisième langue nous sommes confrontés au manque de travaux qui s'appuient, en règle générale, sur la prise en compte des connaissances préalables des apprenants. (Cenoz et al, 2001, par exemple, traitent de la question de la L3, mais pour d'autres langues que le français)

Nous proposons d'examiner les effets de l'apprentissage préalable de la langue anglaise sur la production des syntagmes verbaux des énoncés négatifs en français (L3) chez des apprenants persanophones. En effet les connaissances préalables de certains aspects des langues persane et anglaise peuvent simplifier l'apprentissage de L3 ou au contraire y constituer des obstacles.

Anglais : he is **not** there

Français : il **n'**est **pas** là

Apprenant persanophone : Il est **pas** là*

Persan: ou **ni**st inja
↓ ↓↓ ↓
(Il n'est là)

Cet exemple nous montre que ces apprenants malgré la ressemblance du syntagme verbal de leur langue maternelle qui est préverbale, ont la tendance de choisir la forme postverbale qui est proche au syntagme anglais.

Nous avons constitué un corpus pour répertorier les erreurs produites en raison de ces transferts, et nous avons interprété ces erreurs à la lumière de l'analyse contrastive des trois langues.

La mise en évidence des relations entre les trois langues lors de l'apprentissage (anglais L2, français L3), des causes possibles des transferts (antériorité, ressemblances typologiques,…) et des phénomènes qui en découlent (interférence ou non de L1 et L2) devraient permettre de mieux décrire le système trilingue des apprenants, et de déboucher sur des propositions didactiques.

Mots-clés

didactique, analyse contrastive, persanophone, analyse d'erreurs, trilingue, négation postverbale, préverbale

De l'approche des concepts clés de la didactique des langues

Jacques da SILVA ; Marlène da SILVA E SILVA
Université du Minho, Portugal

Cette communication se propose de rendre compte d'une recherche en continu, assistée par un dispositif informatique – pour l'heure dénommé TERMIDILEC –, sur la délimitation-définition-datation de concepts clés de la didactique des langues.

Le corpus de base de l'étude est constitué par les articles de la revue de communication francophone *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, compris entre les numéros 79 (1990/03) et 146 (2007/02).

Afin de savoir de quelle recherche on parle dans cette revue de didactique des langues, cette communication centrera son attention sur le traitement terminologique du lexème *recherche* et de ses co-occurrents.

Le protocole de traitement lexicologique disciplinairement marqué procède, pour dire vite, au relevé des fréquences des lexèmes simples et complexes retenus et à la répartition de leurs occurrences par numéro, auteur, article et thématique et à la construction de définitions prototypiques en fonction des données inscrites prioritairement dans les contextes définitoires et subsidiairement dans les contextes structuraux et téléologiques correspondants.

Représentations linguistiques et culturelles dans un apprentissage de l'intercompréhension multilingue entre langues proches on-line

Arlette SÉRÉ
Université Complutense de Madrid, Espagne

La plateforme Galanet[1] a pour objet l'apprentissage de l'intercompréhension entre plusieurs langues romanes –français, espagnol, italien et portugais - qui s'y développe selon deux axes essentiels : (i) un espace d'auto-apprentissage constitué, d'une part, par des modules d'entraînement à la compréhension dans une visée constructiviste et, de l'autre, par des ressources à disposition qui offrent des explications de nature diverse – et (ii) un espace d'apprentissage interactif à l'intercompréhension multilingue sur des forums et des chats, lieu de réalisation d'une tâche commune entre équipes de participants de différents pays – élaboration d'un dossier de presse.

L'hypothèse de cette approche est que le fond linguistique commun des différentes langues tant au niveau syntaxique que lexical offre suffisamment de similarités de formes et de structures pour servir de base à l'activation d'inférences qui permettent la mise en œuvre du processus interprétatif.

La démarche proposée dans les espaces interactifs se base sur le processus d'intercompréhension, notion qui, en tant que telle, n'appartient traditionnellement pas aux cadres théoriques et méthodologiques de l'enseignement des LE et demande à être didactiquement clarifiée. Si on considère l'intercompréhension comme l'un des mécanismes essentiels de la communication, les interactions constituent alors un espace non seulement linguistique mais aussi social, où les participants, en tant que sujets sociaux, mettent en jeu l'intégralité de leurs représentations dans une confrontation qui sert de base à la construction de nouvelles représentations dans un échange linguistico-culturel négocié. Il s'agit donc d'une compétence à part entière, centrale dans les processus de communication, qui peut favoriser l'acquisition intégrée des langues et des cultures dans le cadre d'un apprentissage multilingue.

Dans cette communication, nous nous intéresserons au rapport entre les représentations linguistiques et culturelles, après avoir défini (1) les différentes notions de langue(s), de proximité linguistique, d'apprentissage multilingue, nous montrerons que, sur la plateforme Galanet, l'intercompréhension est un processus qui se construit (2) au niveau linguistique, sur la base d'une pluralité des langues qui sert à développer des stratégies interprétatives efficaces et stimule l'apprentissage des différentes langues dans les espaces interactifs et que (3) cette approche multilingue favorise par ailleurs dans les interactions on-line à distance un échange interculturel qui stimule l'intégration des représentations sociales liées aux différentes langues. Pour cette analyse nous nous baserons sur un suivi et deux questionnaires, l'un au début et l'autre à la fin de la session que nous avons proposés à un groupe de participants de l'Université Complutense de Madrid[2], au cours de la session de Galanet 2006-2007.

[1] Projet GALANET: *Développement de l'intercompréhension en langues romane,*, Programme 90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-L2 2001-2004. Dans ce projet, ont participé les universités Sthendal, Grenoble 3, Complutense de Madrid, Aveiro, Pise, Cassino, Mons-Hainault et Autónoma de Barcelona.

[2] 16 étudiants, 11 d'entre eux sont espagnols et 5 procèdent de divers pays Allemagne, Norvège, Pologne et République tchèque

Soutenir la production écrite en L2 dans un environnement audio-graphique synchrone : stratégies communicatives et stratégies d'apprentissage en contexte multimodal

Maud CIEKANSKI ; Thierry CHANIER
LASELDI, université de Franche-Comté, France

Ces dernières années, de nombreux travaux s'intéressant à la Communication Assistée par Ordinateur (CMO) dans le cadre d'un apprentissage de langues ont montré, à travers des expériences diverses, le potentiel des environnements audio-graphiques synchrones (également appelés systèmes d'audio-conférence) pour développer la participation en L2 des apprenants (Chanier et al., 06; Hampel & Baber, 03 ; Hampel & Hauck, 04 ; Lamy, 04 ; Vetter & Chanier, 06). Ce type d'environnement intégrant les modes textuel, oral, graphique et iconique permet de travailler les quatre aptitudes langagières (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) et d'enrichir le répertoire de stratégies communicatives des apprenants. La mise en œuvre d'une telle communication multimodale dépend pour partie de la représentation que concepteurs et tuteurs se font d'un scénario de communication adapté à la réalisation de tâches dans ces environnements (Hampel, 06 ; Vetter, 04). La mise en œuvre de tels scénarios nécessite une meilleure compréhension du fonctionnement des interactions multimodales en situation d'apprentissage synchrone en ligne. L'objectif de notre recherche est de proposer une modélisation de ces interactions multimodales, en questionnant notamment les règles communicatives adoptées par les apprenants et leur tuteur. Nous avons notamment choisi de regarder la façon dont les apprenants s'emparent de la multimodalité et du scénario de communication qui leur est proposé pour parvenir à réaliser de façon collaborative une tâche communicative en L2.

L'étude concerne un groupe de faux-débutants dans un cours d'anglais sur objectif spécifique (lié au domaine des TIC), présentant un fort degré d'hétérogénéité en termes de compétences langagières. Une codification originale a été développée afin de transcrire les données vidéo recueillies à partir d'écrans de la plateforme en un ensemble d'actions retraçant le travail des acteurs (apprenants et tuteur). Une partie de ces actions sont des actes de parole qui apparaissent dans les différentes modalités proposées par le système (oral, clavardage, traitement de texte intégré, etc.). Deux niveaux de relations sont décrits : le premier entre les événements oraux et les autres événements verbaux ; le second entre les événements verbaux et non-verbaux (tous centrés sur la réalisation de la tâche). La méthodologie adoptée combine analyses quantitatives et qualitatives concernant la participation orale et écrite des apprenants. Nous analyserons plus particulièrement l'utilisation de la multimodalité lors de tâches d'écriture collaborative.

Notre communication fait état des principaux résultats d'une recherche en cours. Les occurrences repérées dans notre corpus nous ont permis d'identifier (1) la façon dont les apprenants ont recours aux différentes modalités pour produire un texte en L2, et d'en dégager des patrons d'action récurrents, et (2) la mise en œuvre de stratégies communicatives et de stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives) propres aux spécificités d'un tel contexte multimodal. Nous montrerons pour finir l'intérêt d'un tel contexte pour développer l'autonomie langagière des apprenants de L2.

Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE : le clavardage au service du français académique

Hyeon YUN
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

Les outils de Communication Médiée par Ordinateur (CMO) interpellent la didactique des langues ; ils offrent des possibilités d'améliorer la compétence de communication lors des échanges linguistiques entre apprenants ou entre apprenants et locuteurs natifs.

Nous nous focalisons plus particulièrement sur le clavardage, qui peut fournir une passerelle intéressante entre la compétence de production écrite et celle de production orale, sans élimination de la valeur pédagogique de l'écrit. Nous supposons que le clavardage, dont les caractéristiques se distinguent d'autres outils de CMO, peut contribuer à améliorer les compétences linguistiques de l'apprenant et que l'expression orale spontanée peut être préparée par des échanges écrits synchrones.

Dans cette optique, nous envisageons d'approfondir un terrain spécifique : les interactions à distance synchrones entre apprenants de niveau avancé dans un contexte universitaire. Le public concerné, étudiants en master ou doctorat et chercheurs de nationalités variées, a pour objectif de perfectionner son niveau de langue française "académique", rédaction de thèses, articles, participation à des colloques... Une activité comme l'intervention suivant un exposé scientifique, est rarement prise en compte lorsque l'on propose des scénarios d'apprentissage. La spontanéité de l'oral est exigée mais le choix du registre linguistique approprié occupe une place importante.

Nous tentons d'abord de répondre à la question suivante : quelles sont les caractéristiques linguistiques de l'apprenant avancé lors des interactions à distance synchrones, notamment dans un contexte scientifique ? Pour ce faire, nous nous tournons conjointement vers différentes composantes de la linguistique et de la CMO : l'analyse du discours, l'Analyse du Discours Médié par Ordinateur (ADMO), l'approche générale de la linguistique textuelle et les études de la communication électronique scripturale.

Notre travail s'appuie sur l'analyse de données recueillies lors d'expérimentations, qui ont été mises en place à l'université Paris Dauphine. Ces expérimentations ont permis d'observer des aspects de la structuration des énoncés lors des interactions et de dresser un bilan de l'emploi des énoncés pour confirmer ou infirmer la présence de spécificités linguistiques chez les apprenants.

Le choix des catégories d'analyse est basé sur les études des acquisitionnistes portant sur la production orale, aspect du clavardage à ne pas négliger. Les catégories que nous présenterons concernent deux aspects : le choix du lexique et la structure morphosyntaxique. Pour la première nous avons relevé l'utilisation de verbes et de substantifs non spécifiques, qui ne correspondent pas à un niveau avancé. Pour la deuxième nous observons des énoncés plus complexes : la composition des propositions subordonnées ou relatives, l'utilisation des connecteurs, etc. Ceci nous permet de relever des aspects acquisitionnels spécifiques lors des interactions.

Le résultat de l'analyse montrera comment est construit le répertoire linguistique et quelles caractéristiques linguistiques apparaissent lors des interactions à distance chez les apprenants de niveau avancé. Cette étude précisera l'intérêt de la communication synchrone à base textuelle pour développer des compétences linguistiques dans un contexte spécifique.

Mots-clés

CMO, didactique, FLE, clavardage, apprenant avancé, interaction à distance synchrone, acquisition

De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique[1]

Isabel ALARCÃO ; Ana Isabel ANDRADE ; Maria Helena ARAÚJO E SÁ ; Sílvia MELO
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, universidade de Aveiro, Portugal

L'histoire récente de la Didactique des Langues (DL) présente de nombreux indices, plus ou moins éparpillés, du passage d'une discipline très centrée (et renfermée) sur l'enseignement/apprentissage d'une langue précise (maternelle, étrangère ou seconde) et visant le développement de compétences dans cette langue, à une discipline qui prend appui sur les sujets et leurs répertoires langagiers et dont le but est l'évolution de ces mêmes répertoires ou, autrement dit, intervenir sur la compétence des apprenants à agir dans des contextes caractérisés par la présence et/ou les conditions d'émergence de plusieurs langues (de statuts et fonctions diversifiés). Certains parlent, à ce propos, de *Didactiques des Langues*, d'autres, de *Didactique du plurilinguisme*.

Dans cette étude, nous nous proposons de systématiser et discuter ces "indices épistémologiques de passage" dans les trois discours constitutifs de ce champ disciplinaire (Alarcão, 1994): de recherche; de formation; professionnel. Nous prendrons comme terrain de recherche la post-graduation en Didactique des Langues de l'Université d'Aveiro, contexte académique qui semble particulièrement intéressant à cet égard, à la suite d'une étude de méta-analyse dans laquelle la présence d'un discours didactique sur le plurilinguisme a été considérée comme une des caractéristiques identitaires, au plan national, du groupe de DL de cette institution (cf. Alarcão et al, 2004).

Ainsi, nous analyserons les (78) abstracts des "dissertações de mestrado" (mémoires de Master) produits à l'Université d'Aveiro entre les années 1996-2006 et inscrites dans le domaine scientifique de la DL, en ce qui concerne: la situation professionnelle de l'auteur (enseignant, académique, boursier de recherche, …) ; l'objet d'analyse; les objectifs et questions de recherche ; les cadres théoriques de référence (domaines disciplinaires, écoles et auteurs) ; les paradigmes et procédures méthodologiques ; les mots-clés ; les résultats et les implications ; les marques de l'évolution de ces paramètres tout au long de la décennie considérée .

La discussion des résultats nous permettra de mettre en évidence, dans le contexte précis du type de discours analysée (carrefour entre la production de savoirs, la formation avancée et la réflexion sur les pratiques), les contours d'une discipline qui semble avancer vers l'"approche globale d'une éducation plurilingue" (Coste, 2004).

[1] Cette étude a été réalisée dans le cadre du projet "Didactique des langues: une étude méta-analytique de la recherche au Portugal", subventionné par la FCT et par le "Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 (POCI 2010)", avec la coparticipation du FEDER.

Un apprentissage idéologique à déconstruire : quelques "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France

Gilles FORLOT
LESCLaP, IUFM d'Amiens, France ; université catholique de Louvain, Belgique

Cette communication s'appuie sur une recherche de terrain en cours dans les IUFM du Nord-Pas de Calais et de Picardie auprès d'environ 300 étudiants au professorat des écoles et professeurs des écoles stagiaires. En combinant une dimension quantitative de nature statistique (par questionnaires) et une approche qualitative d'analyse de discours sollicités, nous exposerons les premières conclusions de l'étude et explorerons quelques pistes d'une recherche qui vise à mettre en relief les multiples décalages existant entre les objectifs institutionnels dans le domaine des LVE en France et les représentations sociolinguistiques des personnels censés les enseigner dans le primaire. On y exposera notamment les difficultés – ou parfois les réticences – ressenties par les professeurs des écoles débutants à adhérer à une démarche plurilingue de l'enseignement des LVE qui rompt avec une approche "classique", c'est-à-dire souvent frontale et essentiellement lexicaliste de l'enseignement. On verra aussi qu'en dépit d'une progressive ouverture aux langues et à la diversité, les positionnements des futurs enseignants du primaire reflètent encore une idéologie monolingue, acquise dès l'enfance et tout au long de la scolarité et reposant en grande partie sur des représentations des langues que l'on pourrait qualifier d'"hyper-normatives" et génératrice d'insécurité linguistique. On s'interrogera pour finir sur le rôle de la formation des enseignants dans la construction et la reproduction de ces représentations.

Mots clés

représentations sociolinguistiques, enseignement des langues, école primaire, formation des enseignants

Les interactions langagières : entre perception par les apprenants et analyse du corpus par les chercheurs

Elena COSEREANU
COSTECH - EA 2223, université de Technologie de Compiègne, France

De nombreuses études sur la tâche d'apprentissage basées sur la communication synchrone (via *chat et en face-à-face*) ont montré que les tâches d'écart d'information (ex : *puzzle* et *prise de décision*) peuvent contribuer à l'acquisition d'une langue seconde. La plupart de ces études ont focalisé leurs analyses sur les interactions entre apprenants. Dans notre étude, nous avons voulu d'une part analyser les interactions langagières (principalement les tours de négociations et le feedback correctif), et d'autre part interroger les participants sur leur perception de l'effet de ce genre de tâche en tant que facteur contribuant à leur apprentissage. Nous avons choisi le français langue étrangère (F.L.E.), qui n'est selon nous pas assez étudié actuellement, et avons travaillé avec des tâches d'écart d'information réalisées par communication synchrone textuelle (*chat*) et orale (en face-à-face).

Les questions suivantes ont servi de fil conducteur à ce travail :

- Quels types d'interactions langagières et quels types de feedback peut-on observer lors d'une communication synchrone (orale et écrite) ?
- De quelle manière les binômes perçoivent le rôle de ce genre de tâche d'apprentissage ?

Nous avons mené une étude expérimentale avec 12 binômes volontaires apprenants en F.L.E. (de 8 nationalités, âgés de 18 à 24 ans) au Centre de Langues de l'*Université de Technologie de Compiègne* pendant le mois d'août 2007. Chaque binôme a réalisé trois types d'activité, dans les deux conditions de communication étudiées (*chat* et oral) : *trouver les différences entre deux images apparemment identiques ; résoudre une énigme ; raconter une scène d'un film*. Nous avons finalisé notre recueil de données avec deux questionnaires destinés à évaluer : 1. le niveau des binômes participants en F.L.E. ; 2. leur attitude personnelle à l'égard de ces activités (notamment leur opinion quant à l'utilité des tâches proposées et quant à leur impact motivationnel). Les communications par *chat* ont été enregistrées au format *.html* et les communications orales au format *mp3*. Les interactions orales et les entretiens oraux ont été transcrits.

Lors de notre communication, nous présenterons notre cadre théorique, les résultats généraux de cette étude, ainsi que des exemples provenant du corpus recueilli. Nous aborderons également la question des difficultés méthodologiques qui se posent quand on cherche à déterminer si les tâches ont effectivement déclenché le processus d'apprentissage ou non, et nous discuterons à ce titre des insuffisances d'une démarche utilisant des *pré-* et des *post*-tests.

Transfert intra et interlinguistique autour de la morphologie altérative dans la compréhension écrite de l'italien LE

Omar COLOMBO
LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3, France

L'altération est un secteur de la dérivation productif dans les discours des italophones. De plus, souvent, un nom altéré subit une lexicalisation, ce qui enrichit certains champs lexico-sémantiques. Ainsi, tout apprenant d'italien LE peut s'exposer à tout moment à leur réception, d'où la nécessité de faire face à une activité cognitive en compréhension qui ne va pas toujours sans poser problème. Si nous nous intéressons à l'évaluation, c'est qu'il existe plusieurs recherches en morphologie mais, à notre connaissance, rien n'a été fait en didactique de l'italien LE.

À travers le traitement de données discursives et linguistiques, nous analysons le rôle des LE (notamment l'espagnol), du français LM et de l'interlangue italienne dans le traitement lexical et morpho-sémantique des noms altérés, afin de vérifier ce qui se passe dans l'accomplissement de tâches en compréhension écrite. Ce qui implique les problématiques suivantes : comment les étudiants gèrent les divergences morphosyntaxiques entre les trois langues romanes (français, espagnol, italien) et l'opposition entre signifié quantitatif et qualitatif des suffixes ? Est-ce que les différences entre les altérés (réels, apparents, lexicalisés) et les typologies lexicales et suffixales sont pertinentes dans l'accomplissement des tâches ? Est-ce que la segmentation morphématique est effectuée correctement par les étudiants ?

L'échantillon compte 16 étudiants francophones natifs. Ils composent 4 groupes d'après leur connaissance de l'espagnol. Le 1er groupe a l'espagnol en 1ère LE et l'anglais en 2ème : l'espagnol est la langue maternelle et/ou paternelle (parfois elle est vernaculaire car elle est parlée en famille). Le 2e groupe a l'anglais en 1ère LE, l'espagnol en 2ème (l'espagnol est étudié depuis 7/8 ans). Le 3e a l'anglais et/ou l'allemand en 1ère et 2ème LE, l'espagnol en 3ème (2/3 ans). Le 4e est composé par 4 étudiants germanistes (anglais/allemand) n'ayant jamais étudié une autre LE. Une caractéristique commune, c'est l'initiation à l'italien LE. Les équipes lisent une histoire en italien (que nous avons fabriquée), puis elles se confrontent dans un jeu collectif en accomplissant des tâches en compréhension écrite (un résumé en français, un questionnaire en italien et des analyses morpho-sémantiques). Le protocole et le texte ont été formulés dans le souci de ne pas expliciter la centralité des 45 noms altérés (vrais, apparents, lexicalisés). Les activités sont enregistrées sur minidisques : l'étudiant est invité à se confronter à haute voix, et en français, avec ses co-équipiers, dans l'objectif d'accomplir les tâches et gagner le jeu. L'enseignant intervient seulement pour expliquer la procédure des activités. Un minidisque enregistre la discussion collective à la fin du jeu. L'analyse des données qui en suit est principalement qualitative, mais elle s'appuie également sur des rapports de pourcentages.

Plusieurs catégories de facteurs entrent en jeu dans l'accomplissement des tâches et dans l'accès au lexique. 1) D'abord les langues. L'espagnol est une stratégie importante, mais en association à d'autres facteurs : nous n'avons remarqué aucune priorité des langues romanes (espagnol et portugais). En effet, la performance positive des sujets germanistes n'a pas pu se baser ni sur l'espagnol, ni sur l'anglais et l'allemand. L'interlangue est le facteur le plus incisif. D'ailleurs, pour les hispanistes, un niveau avancé de compétence en espagnol "a pu" engendrer un niveau avancé en italien. La LM est essentielle : l'hypothèse des équivalences sémantiques (I. H. Ijaz : 1986), l'association verbale et la transparence nominale (Masperi : 1996) sont prioritaires. 2) Un autre facteur productif est l'appui sur le contexte de l'histoire, surtout en association à d'autres stratégies : la conjonction de plusieurs stratégies permet aux étudiants de confirmer leurs conclusions. 3) Cependant les facteurs subjectifs conditionnent les résultats. En ligne avec les leçons de Bogaards (1994), le traitement et la mémorisation des évaluatifs est conditionné par la récurrence et la familiarité des morphèmes ; et par le trait sémantique [+concret] du nom. 4) La complexité morpho-sémantique des altérés - comme la présence d'infixe, d'allomorphie et de cumul de suffixes - n'a pas facilité les tâches, ce qui a conduit les informateurs à l'échec, indépendamment des stratégies adoptées. En revanche, les oppositions entre altéré réel vs apparent vs lexicalisé n'ont eu aucune incidence. Dans l'échec, les réponses prioritaires ont été l'hyperonyme et le choix paradigmatique. Nous sommes satisfaits néanmoins d'une compréhension globale de l'histoire, même si souvent le nom-cible était interprété comme une variante stylistique du nom de base. En tenant compte également des difficultés des étudiants français non-linguistes à traiter la dérivation, il en découle une tendance à hypergénéraliser les suffixes les plus récurrents, fréquents et simples.

Représentations des étudiants du CEIL (Centre d'Enseignement Intensif des Langues) sur l'apprentissage des langues. Bilan d'expériences en milieu institutionnel

Aziyadé Nabila BEKHOUCHA
Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

Les travaux en pédagogie et en psychologie cognitive dessinent un consensus nouveau sur la nature de l'apprenant et de ses activités. Selon J.-M. Albertini (1990), l'apprenant se construit à partir de ses observations et de son expérience une "vision individuelle du monde", un dispositif de représentations à partir duquel il approprie progressivement des connaissances, il fait l'apprentissage de son propre savoir. Cela rend plus complexes les problèmes pédagogiques à résoudre. Car l'apprenant ne doit pas simplement accéder à de nouvelles connaissances, il doit également les intégrer dans son système spontané naïf, jugé probablement "erroné" par l'expert. En ce sens, la représentation que nous avons du monde ne constitue qu'une vision incomplète et partielle de la réalité. En même temps, l'apprenant ne construit pas simplement son savoir mais détermine aussi son propre processus d'apprentissage. Et ce n'est que lorsqu'une connaissance revêt un sens pour lui qu'elle est appropriée et peut faire évoluer son système de représentations. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche des représentations des étudiants et des enseignants du CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication afin de voir et de déterminer le rôle crucial qu'elles jouent dans l'apprentissage autodirigé.

Dans cette communication, nous ferons le bilan de deux expériences en milieu universitaire, (J.P Narcy ,1991) effectuées dans le cadre de notre recherche. A travers une enquête menée sur les étudiants et les enseignants du CEIL, nous chercherons tout d'abord à savoir dans quelle mesure les représentations de l'apprentissage d'une langue et des nouvelles technologies sont partagées par les étudiants interrogés afin de voir si les représentations ainsi mise en évidence présentent ou non un caractère favorisant à l'intégration d'un apprentissage autodirigé.

Ce mode d'approche nous permet de répondre aussi à un certain nombre de questions supplémentaires d'ordre pédagogique, didactique et méthodologique

De quelle manière évoluent les représentations des apprenants sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication ? Quelle place occupent les différents groupes d'individus dans cette évolution ? Quels éléments déterminent les caractéristiques des situations permettant la remise en question de ces représentations ?

Quelle est l'interaction entre les représentations sur les nouvelles technologies et leurs pratiques par les étudiants du CEIL ?

Quelle place occupe la culture technique dans l'imaginaire des apprenants et comment celle-ci s'articule-t-elle aux usages ? Quelles sont les valeurs symboliques des nouvelles machines intellectuelles dans l'imaginaire des apprenants du CEIL ?

Cette communication vise à éclaircir certains aspects des représentations que se font les étudiants et les enseignants sur le multimédia et fait partie d'une étude plus générale relative à leurs représentations sur les nouvelles technologies. Nous avons mené notre recherche en procédant par une recherche-action et en utilisant les méthodes des ethnologues et des anthropologues. Nous avons commencé notre double travail, comme enseignante au CEIL de l'université Badji Mokhtar d'Annaba pour l'initiation des étudiants des différents départements inscrits au CEIL aux nouvelles technologies, et comme chercheur en didactique du FLE, en vue de préparer une thèse. Pendant trois années nous avons travaillé avec six groupes, soit 195 étudiants, à raison de1h30 par groupe deux fois par semaine. Tous, 195 ont répondu à un questionnaire à la fin de l'année. La durée d'observations quotidiennes portant sur une année entière permet de mieux cerner l'évolution du comportement des apprenants face aux nouvelles technologies. Ces conditions de recherche nous semblent mieux assurer la fiabilité et la crédibilité des conclusions que nous vous présenterons dans cette communication.

Relations entre méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et représentations des enseignants et étudiants

Silvia LOPEZ DEL HIERRO
CELE, université nationale autonome du Mexique, Mexique

La proposition de communication fait partie de mon projet de recherche de doctorat au CRAPEL de l'Université de Nancy sous la direction de M. Philip Riley et de mon expérience comme professeur de français et formatrice de formateurs au sein du Centre d'Enseignement de Langues Etrangères(CELE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) .

L'objectif de ma recherche est de voir l'influence de la méthodologie utilisée par les professeurs dans le développement d'une compétence langagière à voir, la compréhension orale. L'intérêt que porte cette étude naît du besoin de donner une réponse à une problématique de la salle de classe constamment observée et qui pourrait avoir des répercussions dans la formation de professeurs et des étudiants de langue étrangère dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au Mexique.

En effet, la compréhension orale pose souvent problème dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère dans notre pays. Les étudiants de langue étrangère trouvent en général cette compétence difficile et elle se place parmi les activités qu'ils aiment le moins travailler en classe et cependant pour la quelle ils demandent le plus de conseil .Possiblement, ils se font des idées différentes de ce que c'est la compréhension orale et sur la manière de la travailler en classe. Les professeurs, dans la plupart, formés à la didactique de langues ont aussi leurs propres représentations de la compréhension orale et lors de la pratique de cette compétence, font émerger leurs représentations en leur donnant une empreinte très personnelle: ils ne la travaillent pas parce que "c'est difficile", "peu importante", "elle se développe à l'insu des autres compétences" pour citer quelques exemples. Ce qui nous amène à penser que le phénomène de la compréhension orale est délicat et qu'il y a besoin d'étudier ce qui se passe dans le processus d'enseignement/apprentissage de cette compétence langagière pour pouvoir ainsi améliorer le processus de formation en formation de formateurs.

D'où l'intérêt de voir de plus près ce qui se passe dans le domaine de la pratique de la compréhension orale, au niveau d'une part, de la démarche, des documents et des activités proposées en classe pour développer la compréhension orale et d'autre part au niveau des représentations dérivées de la culture d'apprentissage des professeurs et étudiants qui s'entrecroisent au long du processus.

J'estime que la participation à ce congrès me permettra d'apporter des éléments concrets sur l'avancement de mon projet et amener des réflexions pour améliorer mon travail de recherche.

Enseigner le français langue étrangère par l'approche transartistique : le cas des reportages de Joseph Kessel et Albert Londres

David RAVET
DILTEC, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

Nous proposerons une méthodologie transartistique pour étudier autrement les textes littéraires, et en particulier les reportages de voyage des années 1920-1930 publiés par deux écrivains-reporters français majeurs au XXème siècle : Albert Londres et Joseph Kessel. Il s'agit d'analyser et de comparer Au bagne de Londres de 1923 et Marchés d'esclaves de Kessel de 1930 à des peintures, photographies et documentaires filmiques de la même période, et présentant les mêmes thématiques. Ainsi pour l'étude du reportage de Kessel, nous comparerons la représentation littéraire de l'esclavage à sa représentation picturale chez les peintres orientalistes et chez Salvador Dali. Pour Au bagne, nous mettrons en parallèle des photographies ou films sur le milieu carcéral et sur les criminels, et les passages des rencontres et interviews du reporter avec des bagnards de Cayenne.

Nous présenterons également un programme pédagogique innovant qui développera les compétences culturelles, pluridisciplinaires et créatives des apprenants. Cet enseignement/apprentissage est destiné à des étudiants de niveau Master en Français Langue Etrangère ou en Littérature Française et Comparée. Cette approche transartistique pose plusieurs questions didactiques auxquelles nous tenterons de répondre : Comment enseigner des outils d'analyse picturale, filmique et photographique dans le cadre d'un séminaire de littérature en français langue étrangère ? Quels sont les nouvelles évaluations et les exercices pédagogiques appropriés que l'enseignant pourra mettre en place pour construire ses cours ?

Cette démarche permet de croiser différentes didactiques : didactique de la langue, de la littérature, des arts plastiques et filmiques pour, tout en les synthétisant, permettre à l'étudiant d'être polyvalent, et d'élargir son horizon culturel.

Le français sur objectifs universitaires : définition et objectifs

Emilia HILGERT
LiLPa - EA 1339, université Marc Bloch - Strasbourg 2, France

Les étudiants allophones poursuivant des études dans une université francophone se trouvent dans l'obligation de faire face aux exigences des épreuves conçues pour les français natifs, qui supposent la maîtrise de méthodes de rédaction et de structuration du discours "à la française". Fait quasi culturel, les exercices académiques tels la dissertation, le commentaire composé, le mémoire, sont, dans la représentation des enseignants chercheurs français, des formes d'écrits "franco-français" reposant sur une démarche particulière de problématisation et sur la maîtrise d'une structure type du texte. Dans cette communication, il s'agira de montrer que, plus encore que la maîtrise de la langue de l'autre, il est nécessaire de faciliter rapidement l'accès des étudiants à la méthodologie disciplinaire spécifique au pays où ils sont amenés à poursuivre des études.

Dans le but de définir le français sur objectifs universitaires (dorénavant FOU), on montrera quel rapport entretient celui-ci avec le français de spécialité (FS) et le français sur objectif spécifique (FOS), à partir du constat que le choix tout à fait légitime de faire de l'accompagnement en français une aide transversale, s'appuyant sur l'intervention des enseignants de FLE, provoque l'effacement du contenu qui est donné par la discipline. En effet, si le FS et, généralement, le FOS s'appuient sur une matière précise (la langue des affaires, du tourisme, de la médecine, de l'agriculture, de l'archéologie, etc.), le FOU est certainement cette branche du FOS où il n'y pas de contenu lexical spécialisé à transmettre. Il ne se confond toutefois pas avec la mise à niveau en français général, qui correspond à ce que Mangenot (2003 : 101) appelait "les besoins non spécifiques" des apprenants d'une spécialité quelconque, puisqu'il est coutumier déjà de trouver des objectifs spécifiques aux étudiants étrangers clairement explicités sur les sites des centres ou des départements de langues ou dans différentes recherches : connaître le système universitaire français et l'organisation de l'université choisie, le cadre général de la ville et de la région où elle se trouve ; comprendre les cours et réussir à prendre des notes ; répondre aux exigences formalistes des examens écrits ou des différents devoirs.

Après avoir passé en revue les différences entre le FOS et le FOU, on définira le FOU et ses trois sous-branches, pour restreindre ensuite notre observation au volet *expression écrite et méthodologie* (qui constitue la dominante de notre activité d'accompagnement en français universitaire) et donner une liste d'objectifs détaillés, formulés autrement que les descripteurs du CECRL, sans pour autant les contredire.

Bibliographie

Beacco J-C., Bouquet S., Porquier R., 2004, *Référentiel pour le français. Niveau B2*, Paris, Didier FLE.

Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes Strasbourg, 2005, *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier FLE.

Drouère M., Abry D., Mangenot F., Grandmangin M. (éds), 2003, Les cahiers de l'ASDIFLE 14, *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?* Actes des 29es et 30es Rencontres, Mars 2002 Paris – Octobre 2002 Grenoble.

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

Rechercher sur la recherche en Didactique des Langues : pourquoi et pour quoi faire ?

Sílvia MELO
CIDTFF, universidade de Aveiro, Portugal ; LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3, France

Dans le manifeste de l'ACEDLE, *La recherche en didactique des langues en France : Manifeste pour le XXI*[e] *siècle* (2003), nous pouvons lire que la Didactique est "une approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagés dans la diversité de leurs contextes". De ce fait même, la Didactique comporte une triple orientation : curriculaire, de la recherche et professionnel (Alarcão, 1992). Or, comprendre la Didactique serait donc, aussi, comprendre le travail des chercheurs et les conditions d'émergence des savoirs de cette discipline. Dans d'autres mots, pour mieux connaître la Didactique, il faudrait non seulement connaître les travaux des chercheurs (ce qui est possible à travers des démarches de type méta-analytique des publications disponibles, comme Alarcão *et al*, 2004), mais aussi les interactions qu'ils établissent lors de la co-construction de ces travaux (Mondada, 2005) et leurs représentations sur le travail produit. Un projet *méta-didactique* pareil, qui étudie "le dire *dans* l'action" et "le dire *sur* l'action" (Mondada, 2002), devient, évidemment, encore plus complexe si cette co-construction des savoirs est véhiculée par plusieurs langues, comme c'est le cas d'équipes plurilingues.

Toutefois, nous croyons qu'il s'agit d'un champ de recherche à exploiter, notamment parce que, comme l'affirme le même manifeste par rapport à la Didactique des Langues (DL), "les didacticiens demeurent encore trop enfermés dans les limites d'une seule langue, considérée comme leur unique objet de recherche", ce qui devient, toujours selon lui, un des obstacles de l'évolution de cette discipline. Ainsi, étudier les équipes plurilingues inter-institutionnelles travaillant sur le plurilinguisme comporte un double enjeu : i) saisir les démarches de co-construction des savoirs en didactique des langues et, en rapport, ii) éclaircir les contours de consolidation de ses fondements.

Avec ces principes didactologiques, en prenant appui sur les travaux de la sociologie des sciences et du travail, nous présenterons le projet de post-doc, actuellement en cours, "Dynamiques inter et intra institutionnelles créées et développées à travers la participation à des projets internationaux". Ce projet sera développé auprès d'une équipe plurilingue travaillant sur l'intercompréhension en Langues Romanes. Nos questions de recherche en reprennent ici les buts esquissés :

- quelles sont les représentations des chercheurs sur les dynamiques de recherche plurilingue avant, pendant et après leur participation à des projets internationaux ?
- quel est l'impact de la participation à ces projets sur le développement des pratiques plurilingues des chercheurs (dans leurs institutions, départements, sites de recherche, dans les réunions de travail) et sur la co-création de savoirs en DL?
- que peut-on observer et attendre de la mise en place d'un espace européen de recherche et d'éducation dans le domaine de la DL ?

Nous présenterons et expliciterons les fondements théoriques du projet, les objectifs et les questions de recherche, ainsi que la méthodologie qui sera mise en œuvre. Des résultats préliminaires de l'analyse en cours des données feront l'objet d'une présentation et d'une discussion afin de faire prendre concrètement la mesure du projet.

Nous croyons que le projet nous permettra, à sa conclusion, d'interroger les conditions d'existence d'une DL et du plurilinguisme (ses enjeux, ses paradoxes, ses limites, ses potentialités, …) et d'envisager, en quelque sorte, le "développement durable" de cette discipline (Andrade, 2003).

L'intégration des TIC dans la formation des enseignants égyptiens de langue étrangère : quels scénarios pédagogiques pour quels besoins

Hekmat OTHMAN
ED 268 Langage et langues, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

La formation des enseignants est aujourd'hui entrée dans de nombreux pays dans une nouvelle phase marquée en particulier par ce que l'on désigne souvent comme "l'approche par compétences". Cette approche mobilise les instituts de formation et leurs acteurs en provoquant cependant toute une série de tensions liées aux mutations du paradigme de formation, mais aussi à la diffusion progressive des technologies d'information et de communication qui se présentent parfois comme un ensemble de nouvelles ressources permettant de traiter les difficultés et d'apporter des réponses pertinentes.

Mais au-delà du phénomène de société lié à la de généralisation des TIC, les enseignants sont incités à les introduire à différents niveaux de leurs pratiques professionnelles, ce qui induit une transformation profonde des compétences et des modalités liées à l'exercice du métier et à l'évaluation des pratiques professionnelles.

En Egypte, la formation des enseignants souffre de nombreux problèmes. Ces problèmes enferment tous les enseignants dans la seule pratique à laquelle ils ont été formés : la répétition des manuels conçus par le Ministère et la transmission passive des savoirs.

En effet, le formateur est habitué à se confronter dans son rôle de "détenteur du savoir" et à dispenser ce dernier de manière frontale et traditionnelle, ce qui conduit les formés à apprendre par cœur et à transmettre cette culture de répétition et de rumination à leurs élèves.

Par conséquent, le Ministère de l'éducation et le Ministère d'enseignement supérieur ont commencé à orienter leur action vers les technologies de l'information et de la communication (TIC) et à sensibiliser le public scolaire aux applications de l'informatique dans le domaine éducatif, en particulier dans le cadre de l'enseignement des langues.

Toutefois, l'innovation des dispositifs de formation des enseignants par les technologies de l'information et de la communication invite la communauté à s'interroger sur les modalités d'intégration des ces technologies.

En effet, il existe un double défi à relever. Premièrement, les pédagogues doivent jouer un rôle exemplaire, en innovant et en développant une approche où l'intégration des technologies devient source d'amélioration potentielle. Deuxièmement, ils se doivent de former explicitement à l'intégration, c'est-à-dire donner des formations sur la façon d'intégrer les technologies de l'information et de communication dans la pratique éducative quotidienne.

De même, nos recherches nous amènent à mettre en évidence deux types d'intégration des technologies dans la formation: l'intégration physique et l'intégration pédagogique.

Concernant l'intégration physique, elle consiste à placer les équipements technologiques à la disposition des formateurs et des stagiaires et à amener ces deux groupes à s'en servir occasionnellement en vue de répondre aux demandes pédagogiques ponctuelles du milieu. Quant à l'intégration pédagogique, les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les stagiaires dans des apprentissages significatifs.

Dans ce cadre, cette proposition de communication tend à réfléchir sur les différentes modalités d'intégration des TIC dans la formation des enseignants de langues étrangères : Quelles sont les principales questions et défis auxquelles la formation des enseignants doit faire face ? Quelles sont les exigences actuelles des dispositifs de formation des enseignants de langues étrangères? Quels sont les apports des TIC dans le ou les domaines considérés ? Comment ces outils influencent-ils les pratiques professionnelles des enseignants ?

Telles sont les interrogations que nous nous posons afin de présenter, en suivant une démarche ingénierique, de nombreux exemples de scénarios pédagogiques qui visent à innover les dispositifs de formation des enseignants égyptiens des langues étrangères pour répondre aux exigences de la période.

Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues
Université Marc Bloch
Département de didactique des langues / FLES
22 rue Descartes
67084 Strasbourg cedex
Courriel : acedle@dladlv.u-strasbg.fr
Tél. : (+33/0) 3 88 41 78 35 - Téléc. : (+33/0) 3 88 41 59 06 - http://acedle.u-strasbg.fr