

Livret des communications

XXIX^e CONGRÈS RANACLES

**Perspectives d'avenir des Centres de Langues
& Centres de Ressources en Langues :
quelle(s) vision(s) du futur ?**

 Du 24 au 26 novembre 2022 à Nancy 

 ranacles

 atlf
ASSOCIATION FRANÇAISE
DES CENTRES DE LANGUES
ET DE RESSOURCES EN LANGUES

 UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

UFR LANSAD

PÔLE CONNAISSANCE LANGAGE
COMMUNICATION SOCIÉTÉS

 cnrs

 métropole
Grand Nancy

Communications du jeudi 24 novembre

Ville Jakkula

Language centres as collections of individuals 4

Maud Ciekanski

Accompagner l'autonomisation des apprenants de langues à l'heure de l'hybridation des CR : étude comparée des carnets de bord et de la représentation imagée des Environnements Personnels d'Apprentissage (EPA) d'étudiants Lansad 6

Caroline West

Hybridation et centre de langues : des ressources numériques à la disposition de nos formations 8

Grégory Miras et Laurence Vignes

Agentivité sur la prononciation pour les apprenant-e-s débutant-e-s : construire un nouveau récit didactique..... 9

Eve Lejot et Corinne Philippart

Maintenir actif et attractif un cours en ligne créé sur Moodle pour les étudiants d'échange. 11

Barbara Quaranta

Hybrid and blended English courses at the University of Molise's LC: issues, options and best practices beyond the Covid-19 emergency regulations..... 13

Marie Hélène Fries, Irène Bordin, Rodica Brighidin, Aurore Navarrete Del Mancino et Sabine Tinchant

La place du multilinguisme dans l'avenir des centres de langues : et si le CLES était un atout ? 14

Nadia Bacor et Céline Thurel

L'élaboration d'un Centre de Ressources en Langues pour l'autonomisation de l'apprentissage des langues : bilan et perspectives 15

Diana Oliveira Santos

L'utilisation d'applications pour l'apprentissage en autonomie et en salle de cours 17

Communications du vendredi 25 novembre

Laurent Rouveyrol

Les Centres de Ressources en Langues d'Université Côte d'Azur : bilan et perspectives d'avenir 19

Sophie Dufour

Les Centres de Langue universitaires, des espaces de rencontres ? 20

Dominique François et Evie Tops

Réalités, enjeux et perspectives d'évolution des centres de langues de six universités en Belgique francophone : GOOD neighbours make NO fences **22**

Sabine Tinchant et Aurore Navarrete Del Mancino

Centres de Langues & Centres de Ressources en Langues comme lieu d'apprentissage inclusif **24**

Peggy Candas et Pia Acker

Donner du sens à l'apprentissage des langues à l'université : la compétence de l'acteur social au centre de la nouvelle offre d'enseignements du Pôle Lansad de l'Université de Strasbourg **25**

Marco Cappellini, Catherine David et Paul Pouzergues

Complémentarité de CL et CRL pour l'autonomisation de l'apprentissage du FLE en milieu homoglotte..... **27**

Virginie André

Apprendre à interagir dans un centre de ressources en langues avec le dispositif FLEURON : quelles pratiques ? quelles médiations ? **28**

Catrin Bellay, Elisabeth Richard et Dolly Ramella

L'Espace des Langues : La création de lieux physiques et virtuels pour l'enseignement-apprentissage des langues et pour la recherche en didactique des langues **30**

Justine Paris

Perspectives d'avenir des CRL : vers des « centres de RENFORT / RELATIONS en langues ».. **31**

Peggy Candas et Chloé Faucompré

Le Pôle Lansad de l'Université de Strasbourg et l'internationalisation « à domicile » : implication dans la formation des enseignants et enseignants-chercheurs de l'université et possibles retombées..... **33**

Virginie Privas Breauté

L'apprentissage des langues et la réalité virtuelle : réel développement de compétences en autonomie ou illusion ?..... **35**

Aude Petitcolas et Aurore Navarrete

Pour la continuité d'une offre plurilingue à l'Université : Présentation de 4 dispositifs en CRL **36**

Cédric Brudermann

Quelles place, missions et modalités de travail pour les Centres de Langues des alliances d'universités européennes ? Proposition de feuille de route pour la pédagogie universitaire du futur..... **37**

Jean François Brouttier

La plus-value du CRL dans le parcours d'apprentissage d'un étudiant de psychologie au Centre de Langue de l'université de Lille **39**

Alexandra Reynolds, Johann Fischer et Joanne Plaskett

Bringing the World Together – Virtual Exchange Programmes as a Vision of Future Language Education..... **41**

Communications du samedi 26 novembre

Kossi Seto Yibokou

À quoi devrait ressembler un Centre de Langues de demain ? Regards croisés entre perceptions et perspectives **43**

Nicole Divoux-Ringuette

When Energy and Motivations Wane: Success of a Hybrid Model in the European Context of English as a Lingua Franca **45**

Carine Martin et Jinjing Hussard Wang

« Je progresse en langue mais pas que... » Retour d'expériences des apprenant.es en e-tandem **46**

Laura Hoskins et Susan Becaas

Personalising and internationalising learning pathways at a university language centre for students of health and human sciences..... **48**

Samiha Tighilet

Peut-on espérer que les Centres de Ressources en Langues nous éloignent de la culture de l'écrit et nous aident à développer la compétence orale spontanée ? **49**

Carmenne Kalyaniwala

Intégration des échanges virtuels immersifs aux formations des Centres de Langues de l'avenir **50**

Language centres as collections of individuals

Ville Jakkula¹

¹Language Centre, University of Lapland

Résumé

In Finnish universities, degree specific communication and language courses are usually designed and offered by language centres or similar departments. These departments have traditionally been rather independent. However, both the organizational position and the range of institutional tasks vary from one language centre to another. National legislation, national policies, strong cooperation between language centres, and joint projects have made certain practices more uniform, but differences – many of which are accepted and even embraced – still exist.

The Finnish university language centres have been examined from several perspectives (see e.g. Elsinen 2000, Tuomi & Rontu 2011, Hildén 2017) during their 40+ years of existence. Much of this work has revolved around the main tasks of the language centres, providing valuable insight into pedagogical development, language learning strategies, language policies, and leadership.

In my presentation, I will focus on the academic staff of the language centres. I am particularly interested in the organizational tension(s) described by the actors. My approach is part of a broader research framework, and should help taking the first steps towards understanding the complex organizational processes shaping the current forms of language centres and negotiating their tasks, roles, and positions in Finnish HEIs.

My provisional research questions are the following:

- How do the language centre professionals describe their professional identity?
- What are the specific building blocks of a language centre professional?
- What are dynamics of the professional identities in language centres?
 - What kind of organizational tension is reported within the LCs?
 - What kind of organizational tension is reported in the larger academic context?

While discussing the initial results, I also intend to discuss some further directions for research as well as – hopefully – offer opportunities for international comparisons and benchmarking between language centres and similar departments.

Keywords: organisational identity, identity conflict, organizational tension, professional development, human resources policy

Bibliographie

Elsinen, R. 2000. *“Language Skills – Gateway to the World”*: A Language Centre teacher's perception of the views university students hold in relation to learning foreign languages. Doctoral dissertation. University of Joensuu Publications in Education 62.

Hildén, A. 2017. *Kielikeskus yliopistossa, yliopistollisuus kielikeskuksessa: kielikeskukset osana yliopisto-organisaatiota ja johtajuuden jaetut muodot niiden käytänteinä.* (Language centres as part of the university organization and shared forms of leadership as language centre practices.) Master's thesis. University of Tampere. Available: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201801051026>.

Tuomi, U-K. & Rontu, H. 2011. *University Language Centres in Finland – Role and Challenges.* Apples – Journal of Applied Language Studies 5:2, 45–50.

Accompagner l'autonomisation des apprenants de langues à l'heure de l'hybridation des CRL : étude comparée des carnets de bord et de la représentation imagée des Environnements Personnels d'Apprentissage (EPA) d'étudiants Lansad

Maud Ciekanski¹

¹ Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

Résumé

Les centres de ressources en langues (CRL) sont devenus des espaces interfaciels (Albero, 2002) en tension, d'une grande complexité, donnant lieu à davantage de pratiques semi-formelles (Rivens-Mompean, 2022), et proposant de nouvelles formes d'hybridation des apprentissages (Chateau et al., 2021). Cette complexité constitue une richesse, favorisant les perceptions singulières qu'ont les apprenants du CRL qui conditionnent leurs pratiques d'apprentissage (Mynard et al., 2022). Elle est également un frein, rendant moins lisible et donc moins contrôlable l'écologie de l'apprentissage où évoluent les apprenants. Quels outils réflexifs proposer pour permettre aux apprenants d'articuler les différents espaces d'apprentissage qui sont les leurs et de développer des parcours individualisés répondant à des besoins et profils spécifiques ? Le concept d'EPA peut être défini comme la représentation que l'apprenant se fait de l'ensemble des instruments, des ressources utilisées et de leurs usages dans son projet d'apprentissage (Ollivier et Liber, 2001 ; Väljataga et Laanpere, 2010). Il est au coeur de la médiation des savoirs mise en œuvre par l'apprenant et participe étroitement à son processus d'apprentissage et d'autonomisation (Felder, 2019).

L'étude présentée concerne une cinquantaine d'étudiants lansad, engagés dans l'apprentissage autodirigé de la langue de leur choix, dans le cadre d'un module d'autoformation de 96h, et bénéficiant du soutien d'un conseiller en ligne, via leur carnet de bord accessible dans l'interface numérique du CRL de leur université. Au terme de leur auto-apprentissage, ils ont représenté individuellement, sous la forme d'un dessin libre (Koehler Riessman, 2008) la conception de leur EPA. L'analyse comparée des artefacts et leurs relations (Marquet et Leroy, 2014) dans les dessins et les carnets de bord, complétée par des entretiens individuels, a permis de montrer l'intérêt de susciter une méta-réflexion écologique chez les apprenants pour favoriser leur agentivité, transformer la perception de leur environnement et plus largement la conception de leur apprentissage, en réponse aux nouveaux enjeux des dispositifs hybrides (Charlier et al., 2021).

Mots-clés : autonomisation, EPA, carnet de bord, hybridation, écologie de l'apprentissage.

Bibliographie

Albero, B. 2002. L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. Dans Le Meur, G. (Dir.) *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (pp.459-483). L'Harmattan. Disponible à : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000269/document>

Charlier, B., Peltier, C., Ruberto, M. 2021. Décrire et comprendre l'apprentissage dans les dispositifs hybrides de formation. *Distances et médiations des savoirs*. DOI: [10.4000/dms.6638](https://doi.org/10.4000/dms.6638)

Chateau, A., Kalyaniwala, C., Molle, N. 2021. Pandémie et continuité pédagogique : quel type de formation ? *Communication au XXVIIIe Congrès Ranacles*, Lille, 25-27 novembre 2021

Felder, J. 2019. Le potentiel réflexif de la modélisation des environnements personnels d'apprentissage, *Distances et médiations des savoirs*, 27. Disponible à : <http://journals.openedition.org/dms/3962>

Koehler Riessman, C. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Marquet, P., Leroy, F. 2004. *Comment conceptualiser les usages pédagogiques des environnements numériques de travail et d'apprentissage partagés*. Communication présentée à la Septième biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, INRP. Disponible à : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/3094.pdf>

Mynard, J. Ambinintsoa, D. V., Bennett, P. A., Castro, E., Curry, N., Davies, H., Imamura, Y., Kato, S., Shelton-Strong, S. J., Stevenson, R., Ubukata, H., Watkins, S., Wongsarnpigoon, I., Yarwood, A. 2022. Reframing self-access: Reviewing the literature and updating a mission statement for a new era. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 13(1), (pp.31–59). Disponible à : <https://doi.org/10.37237/130103>

Olivier, B., Liber, O. 2001. *Lifelong learning : The need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards*. Bristol: The JISC Centre for Educational Technology Interoperability Standards, Bolton Institute.

Rivens Mompean, A. 2022. Articulation d'un dispositif d'apprentissage pour l'accompagnement de l'autonomisation et la reconnaissance des apprentissages informels en langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19-1 Disponible à : <http://journals.openedition.org/rdlc/10608>

Väljataga, T., Laanpere, M. 2010. Learner control and personal learning environment : a challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18(3), (pp.277-291). Disponible à : <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500546>

Hybridation et centre de langues : des ressources numériques à la disposition de nos formations

Caroline West¹

¹Polytech Grenoble

Résumé

Les formations en langues dans les établissements universitaires se retrouvent face à des défis liés à la réduction des heures d'enseignement, à la diversité des parcours, et à l'adaptation improvisée imposée par la pandémie. Disposer de ressources numériques de qualité, adaptées aux formations universitaires est devenu une nécessité urgente. La mise à disposition de telles ressources serait également la garantie d'un accès équitable à des parcours en langues construits en cohérence avec les projets professionnels des étudiants.

Le projet PUNCHY (Partageons l'Université Numérique et les Cours Hybrides) à travers son volet langues propose des ressources numériques en anglais, espagnol, italien et allemand, mises à disposition de tous les établissements de l'enseignement supérieur. Ces ressources éducatives libres (REL) seront accessibles et modifiables pour une utilisation dans les cursus universitaires en mode hybride, en autonomie, ou en complément d'une formation en présentiel.

Les ressources développées sont conçues sous forme de micro-contenus, c'est-à-dire des séquences de 30 minutes d'apprentissage, intégrables dans les plateformes d'apprentissage et modifiables pour coller au plus près des objectifs de formation. Ces ressources concernent des thématiques très variées, identifiées suite à un sondage auprès de plusieurs établissements. Elles recouvrent les domaines de la langue de communication générale et professionnelle, et pour l'anglais, également les domaines scientifiques, techniques et médicaux, du niveau A2 à C1.

La communication proposée fera la démonstration des ressources, la méthodologie de conception, et expliquera l'accès aux micro-contenus pour les centres de langues et les formations universitaires à partir de la base de données de l'Université Numérique. Une réflexion sur une utilisation en mode hybride sera également exposée, démontrant aux participants comment s'approprier les ressources pour les intégrer à leur enseignement.

Mots-Clés : *ressources numériques, hybridation, micro-contenus, accessibilité*

Agentivité sur la prononciation pour les apprenant·e·s débutant·e·s : construire un nouveau récit didactique

Grégory Miras¹ et Laurence Vignes²

¹ Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française
Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

² Dynamique Sociolinguistique In Situ (DYLIS)
Université de Rouen - Normandie et INSA de Rouen - Normandie

Résumé

La nécessité de responsabiliser l'individu dans ses apprentissages n'est pas une idée neuve (Holec, 1991). Si ce principe a fait son chemin dans la didactique des langues, la rupture épistémologique (Miras, 2021) entre une vision behavioriste d'une part, et socio-constructiviste d'autre part, dans le cas spécifique de la prononciation a réduit cette influence. En effet, le premier paradigme a eu pour impact de réduire le construit de motivation à une simple association apprise tandis que l'approche socio-constructiviste a minoré l'intérêt porté aux questions de prononciation. Or, permettre l'émergence d'une agentivité (Al-Hoorie, 2014) sur l'accent et/ou la prononciation est un prérequis à l'adhésion des apprenant·e·s au projet pédagogique. Si l'on admet sans difficulté le fait que les apprenants de niveaux avancés (B1 à C2) possèdent les ressources pour développer cette agentivité, il n'en va pas de même pour les apprenant·e·s débutant·e·s.

Cette étude porte sur la mise en place d'une recherche intervention au sein d'une Maison des Langues à l'Université à destination d'apprenant·e·s de niveau A2 lors d'un cours de « Prononciation ». Nous cherchons à définir l'espace dont disposent les individus pour construire une agentivité sur la prononciation du français à travers un dispositif pédagogique permettant une prise de conscience des variations (diatopiques et réalisationnelles). Différents types de données ont été récupérées tout au long du dispositif (questionnaire, enregistrements de phrases pré et post-test, enregistrements vidéo de présentations, auto-observations de l'agir professoral) afin de tracer les indices de cette agentivité. Les résultats montrent que cet espace agentif est investi par les apprenant·e·s débutant·e·s lorsqu'ils-elles tirent profit de leur répertoire transculturel et identitaire ; tout en étant limité par l'absence de réflexion antérieure sur l'accent. Nous pensons qu'il est nécessaire de construire un nouveau récit (Chabay *et al.*, 2019) didactique ne considérant plus l'individu apprenant en prononciation comme un locuteur aux compétences lacunaires.

Bibliographie

- Al-Hoorie, A. H. (2014). 7. Human Agency : Does the Beach Ball Have Free Will? Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Éds), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 55-72). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783092574-009>
- Chabay, I., Koch, L., Martinez, G., & Scholz, G. (2019). Influence of Narratives of Vision and Identity on Collective Behavior Change. *Sustainability*, 11, 5680.
<https://doi.org/10.3390/su11205680>

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage. *Educatio permanente*, 107, 1-5.

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation*. Paris: Editions Didier.

Maintenir actif et attractif un cours en ligne créé sur Moodle pour les étudiants d'échange

Eve Lejot¹ et Corinne Philippart²

¹ Université du Luxembourg

² Université du Luxembourg

Résumé

Les six Centres de Langues (Luxembourg, Kaiserslautern, Liège, Lorraine, Sarre et Trèves) de la Grande Région ont travaillé ensemble à la création d'un parcours pédagogique en ligne d'apprentissage de langues (Nissen, 2007) dans le cadre du projet Erasmus+ LCGR (Language Center Greater Region) entre 2017 et 2019. Des activités ont été scénarisées pédagogiquement en ligne sur Moodle pour impliquer et accompagner les étudiants, candidats à une mobilité internationale, dans la collecte d'informations sur leur futur ou actuel échange. Par ailleurs, un module de tandems inter-universités fait partie de ce cours pour favoriser l'autonomie (Lewis, Stickler, 2007 : 3 ; Cappellini, Rivens Mompean, 2013 : 138) ; la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère « à la fois intégrative et instrumentale » (Stanciu, Bâgiag, 2015 : 125), l'esprit critique (Eschenauer, 2013 : 89), la réciprocité (Lewis, Stickler, 2007 : 3 ; Cappellini, Rivens Mompean, 2013 : 138 ; Bâgiag, 2018 : 185) et la flexibilité (Bâgiag, 2018 : 185). Une rencontre inter-universités était à l'origine prévue à la fin de l'année académique.

Nous allons dans notre communication nous intéresser à la pérennité d'un tel dispositif. Nous allons voir avec quels moyens et s'il est possible de maintenir les contenus à jour. Par ailleurs, nous allons également nous poser la question des stratégies pour maintenir la dimension internationale du projet en continuant à trouver des opportunités pour créer des échanges bénéfiques aux étudiants avec les partenaires à l'origine du projet.

Les réponses à ces questions issues d'une coopération inter-universitaire s'articulent en 3 points : un soutien financier de la faculté et de la Commission européenne pour la dimension technique et pour la création de matériel pédagogique nouveau, des rencontres ponctuelles en ligne entre des groupes d'étudiants de nos différents Centres de langues et enfin des étudiants-assistants comme représentants de la culture cible. Nous verrons dans notre communication comment nous agissons concrètement autour de ces trois éléments de réponses et comment nous souhaitons poursuivre et élargir les coopérations universitaires.

Mots-clés : course en ligne, moodle, coopération inter-universitaire, tandem, renouvellement/pérennité

Bibliographie

Bâgiag, A. 2018. « Le rôle des ressources pédagogiques pour le tandem linguistique ». *Synergy*, Volume 14, n°2/2018, p. 181-196.

Cappellini, M., Rivens Mompean, A. 2013. « Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence ». *Gerflint, Synergies Chine*, n°8, p. 137-149.

Eschenauer, J. 2013. Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. *Langages*, n°192, p. 87-99.

Lewis, T., Stickler, U. 2007. « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet ». *Lidil*, n°36, p. 163-188.

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 40, 44-58. [edutice-00124819](#)

O'Rourke, B. 2007. « Models of Telecollaboration (1) : eTandem ». In : *Online Intercultural Exchange. An Introduction fir Foreign Language Teachers*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 41-61.

Hybrid and blended English courses at the University of Molise's LC: issues, options and best practices beyond the Covid-19 emergency regulations

Barbara Quaranta¹

¹ Università degli studi del Molise

Résumé

Difficulties ranging from unpredictable and changeable attendance to mixed-level classes, as well as varying learning styles, ages and needs have always been faced and addressed by teachers. However, sudden unforeseen recourse to online teaching platforms and tools during the Covid-19 emergency has made it possibly more complicated for them to apply ready-made solutions that used to work in the past.

From a different perspective, the pandemic has accelerated already existing and ever-growing demands from learners of foreign languages for more flexible language courses in terms of time, schedule, objectives and participation which are never easy to meet for a public higher education institution with well-established fixed protocols as the University of Molise's LC.

Although hybrid and blended learning and teaching could provide for effective solutions to some of the issues that arise in the language class, and may also be favourably accepted by some language learners, these options could also be perceived as a limiting feature by both teachers and learners who are used to and prefer face-to-face language lessons. This is specifically true when the stakeholders' notion of a language class remains attached to traditional teaching techniques, learning methods and assessment strategies.

In this workshop, I will report on the University of Molise's English courses held during the 2021-2022 academic year, drawing from the students' feedback and the teachers' experiences, to give some practical ideas on how to handle critical situations and develop more flexible teaching and learning routines and materials.

Key words: *blended learning, hybrid learning, face-to-face classes, English language courses*

La place du multilinguisme dans l'avenir des centres de langues : et si le CLES était un atout ?

Marie H el ene Fries¹, Ir ene Bordin², Rodica Brighidin³, Aurore Navarrete Del Mancino⁴ et Sabine Tinchant⁵

¹Laboratoire ILCEA4, Université Grenoble Alpes

² CN CLES, Université Grenoble-Alpes

³ Laboratoire litt&arts, Université Grenoble Alpes

⁴ UFR LANSAD, Université de Lorraine

⁵ AMERIBER, Université Bordeaux-Montaigne

Résumé

Les centres de langues et les centres de ressources en langues promeuvent le multilinguisme sous différentes formes (enseignements obligatoires, optionnels, parcours d'auto-apprentissage, ateliers de conversation, tandems...). Les enseignements de langue étrangère (hors anglais) jouent un rôle important, non seulement dans certaines maquettes d'enseignement, mais aussi pour répondre à des besoins divers de nos étudiants (pratiquer une langue vivante, préparer des échanges internationaux ou des voyages personnels, etc.). Le Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) joue déjà un rôle pour encourager le multilinguisme, parce que cette certification est disponible en 10 langues étrangères. L'inscription du CLES au registre spécifique de France compétences en 2021 a ouvert la porte à de nouveaux usages, en particulier des cours de langues aboutissant à la passation du CLES et financés dans le cadre du compte personnel de formation (CPF). L'objectif de cette communication est de montrer l'intérêt de former des partenariats pour développer le multilinguisme et développer des ressources propres, dans les centres de langues. Nous commençons par expliquer comment former des partenariats avec d'autres établissements publics, en partant de l'exemple du centre PEARL de Nancy (Aurore Navarrete). Ensuite nous passons aux partenariats avec la formation continue. Nous expliquons en quoi a consisté l'inscription du CLES   France compétences et comment bénéficier du dispositif CPF en relation avec la formation continue (Irene), puis nous donnons l'exemple du centre de langues de l'université Bordeaux-Montaigne qui s'est approprié ce dispositif (Sabine Tinchant). Nous terminons par des perspectives d'avenir, tant sur le plan de la gestion administrative du CLES (Rodica Brighidin) que pour le CLES assisté par ordinateur (Marie-H el ene Fries).

L'élaboration d'un Centre de Ressources en Langues pour l'autonomisation de l'apprentissage des langues : bilan et perspectives

Nadia Bacor^{1, 2} et Céline Thurel³

¹ Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés, Université de Bordeaux (Bordeaux, France)

² DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 : EA2288

³ PRISMES - Langues, Textes, Arts et Cultures du Monde Anglophone - EA 4398, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Résumé

Le Centre de Ressources en Langues de l'Université Sorbonne Nouvelle a été créé en septembre 2020 avec la proposition de ressources en autoformation guidée en hybride (Rivens-Mompean, 2013) visant l'autonomisation de l'apprentissage des langues étrangères (Brudermann et Poteaux, 2015). Nous questionnerons dans cette communication la façon dont les apprenants ont développé leur autonomie par l'apprentissage informel (Sockett, 2011) en hybride (Nissen, 2019). L'apprentissage informel, défini par Cross (2006), est « la manière non-officielle, non-programmée et impromptue dont les personnes apprennent à faire leur travail ». Nous soulignerons plus particulièrement la manière dont le développement langagier se réalise lors d'activités d'interactions entre les utilisateurs de la langue et les outils en ligne.

Les activités en autoformation guidée sont proposées par la mise en place d'une licence annuelle sur la plateforme 7Speaking donnant accès à des ressources d'auto-apprentissage en 5 langues étrangères (anglais, allemand, espagnol, italien et Français Langue Etrangère FLE). Des ressources et contenus en langues en libre accès sur l'espace Moodle du CRL. En plus des ressources mises à disposition, le CRL offre un accompagnement pour aider à construire un parcours personnalisé, et organise des ateliers de conversation ainsi qu'un programme de tutorat (Develotte et Mangenot, 2010) animés par des tuteurs en anglais, allemand et espagnol.

Notre recherche comporte des données issues d'un questionnaire de satisfaction dédié aux membres de l'Université Sorbonne Nouvelle ayant réalisé des activités au Centre de Ressources en Langues (étudiants et personnels). Nous analyserons les résultats des 471 répondants au regard de l'évolution de l'autonomisation de l'apprentissage des langues par l'apprentissage informel en hybride.

Mots-clés : CRL, autonomisation, apprentissage informel, hybridation

Bibliographie

Brudermann, C. & Poteaux, N. (2015). Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage, *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(9).

Cross, J. (2006). *Informal Learning*. San Francisco : Pfeiffer.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, vol. 8, (3), 345-359. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-345.htm>.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues: articuler présentiel et distanciel*. Les Editions Didier.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 8(8-1).

L'utilisation d'applications pour l'apprentissage en autonomie et en salle de cours

Diana Oliveira Santos¹

¹ Savoirs, Textes, Langage (STL) - UMR 8163, Université de Lille, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR8163

Résumé

Les applications proposées pour l'enseignement des langues ont gagné en popularité ces dernières années avec les avancées technologiques et l'accès à des smartphones qui facilitent l'interactivité et l'autonomie dans l'apprentissage de langues. Dans ce contexte, l'apprenant choisi comment, quand, où et ce qu'ils souhaitent apprendre, et peuvent se mettre des objectifs non-liés à la réussite à des examens dans le cadre scolaire. Ces technologies numériques, présentes dans la vie quotidienne des apprenants, favorise la motivation et leur apportent une exposition constante à langue cible. Pour ces raisons, il est devenu important d'étudier le sujet et analyser des applications mises à disposition des apprenants.

Cette proposition de communication porte sur l'utilisation de deux applications en particulier : *EWA* et *Anglaise*. Développées pour l'apprentissage de langues, elles offrent une perspective ludique pour un apprentissage à travers des jeux, des images et des vidéos. Insérées dans un contexte non-formel d'apprentissage de langues (Mangenot, 2011), ces applications focalisent sur des unités lexicales, telles que des expressions idiomatiques et des phrases de la vie quotidienne : des proverbes, des dictons, des collocations et des locutions (González Rey, 2015).

Ewa et Anglaise sont pourtant, insuffisantes pour la maîtrise de la langue. Se rendre compte des éléments manquants dans ces applications ouvre les portes à une réflexion pédagogique sur les moyens de rendre l'apprentissage plus complète. Pour cette raison, pour l'édition 2022 du congrès Ranacles, je propose une courte présentation des caractéristiques principales de ces applications, suivie d'une discussion sur leurs contenus, similarités, différences, atouts et limites, et une conclusion portant sur leurs aspects méthodologiques en lien avec le CECRL (Council of Europe, 2001) et des pistes d'exploitation pédagogique en salle de cours et/ou dans des Centres de Langues (CL).

Mon intervention s'insère dans l'axe didactique du congrès et elle pourra contribuer à la discussion sur la place que les applications occupent dans l'apprentissage des langues et de quelle manière les CLs peuvent s'appropriier de ces outils et/ou venir compléter ces apprentissages en autonomie pour répondre aux besoins des apprenants. En les offrant une individualisation et une personnalisation des apprentissages, les CLs jouent un rôle fondamental dans l'accès à ces ressources et à des espaces propices à l'interaction en langue cible, dans l'aide à l'organisation des projets d'apprentissage des apprenants, ainsi que dans l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur pour aller au-delà de l'enseignement classique et formel.

Bibliographie

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (Council of Europe).

González Rey, I. (2015). *La phraséologie du français* (2e éd. revue et corrigée). Presses universitaires du Midi.

Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne. Grenoble, France.* [\(hal-02010467\)](#).

Les Centres de Ressources en Langues d'Université Côte d'Azur : bilan et perspectives d'avenir

Laurent Rouveyrol^{1, 2}

¹ Bases, Corpus, Langage (UMR 7320 - UCA / CNRS) (BCL), Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7320, Université Côte d'Azur (UCA)
Laboratoire BCL - UMR 7320 - CNRS - Université de Nice, Campus Saint-Jean d'Angély 3 / MSHS-SE

² SeSyLia, EA 4398 – Prismes

Résumé

Les centres de langues de l'université Nice Côte d'Azur procèdent d'un processus de création complexe. Au départ, leur création a été envisagée dans les années 2010 sans qu'une politique des langues n'aient été préalablement définie. Ils ont été implantés dans 3 campus pour commencer : Lettres et Sciences humaines, Droit-Économie et Management-IAE. Des lieux d'accueil intégrant des ressources sans grande cohérence didactique aux 9 centres de formation répartis sur chaque campus et jouant pleinement leur rôle dans la politique des langues de l'Établissement aujourd'hui, l'évolution est plus que remarquable. Ces centres de ressources assument maintenant des missions diverses et complexes : au-delà de l'accueil des usagers, il est proposé de les orienter vers des ressources certes mais également des parcours de formation complexes en fonction des besoins individuels. Ces structures sont conçues comme des « espaces performatifs » de formation au sens où les apprenants sont responsabilisés et sont construits comme des acteurs sociaux et au sens également où la réalité change une fois que l'expérience de formation a eu lieu.

Dans cette présentation, nous proposons de questionner le concept de « centre de ressource en langues » dont la dénomination apparaît réductrice aujourd'hui : le fait de mettre des utilisateurs face à des ressources de formation en langue reste d'actualité, mais il semble que désormais, la mission de ces CRL va bien au-delà de cette « mise à disposition » en se positionnant véritablement au cœur de la politique des langues d'un Établissement, au jour où les certifications prennent une grande importance (démessurée par rapport à la formation ?), et où l'on demande à ces CRL d'assumer des missions de « préparation », en présentiel ou distanciel. Nous proposons donc dans cette présentation de dresser le bilan des actions passées (avec des chiffres consolidés) et d'envisager une évolution quant aux actions et aux rôles que ces structures vont devoir assumer.

Les Centres de Langue universitaires, des espaces de rencontres ?

Sophie Dufour^{1,2}

¹ Centre international d'études françaises (CIEF), Université Lumière - Lyon 2
Lyon - France

²UFR Lettres, Sciences du langage et Arts
Université Lumière - Lyon 2 : UMR5191

Résumé

Les centres de langues universitaires sont des espaces dédiés à l'apprentissage des langues, situés au sein même de campus qui offrent un environnement direct riche aux apprenants allophones en mobilité. Engagés pour beaucoup d'entre eux dans une démarche visant à l'obtention de « labels qualité », ces centres comptent parmi leurs missions celle de viser et d'offrir « une intégration aisée dans le centre et dans un nouvel environnement [...] un accueil chaleureux, des activités variées [1] ». Ces lieux d'apprentissage sont donc aussi des lieux de vie, de rencontres. « Eduquer à l'altérité communicative », accompagner la prise en compte par l'apprenant de « l'altérité des usages de langue apprise » (Beacco, 2018) se fait au travers d'expériences, d'activités discursives (Delorme et Nicolas, 2022) déterminantes que le didacticien encourage, valorise voire cherche à provoquer.

Nous proposons donc d'identifier ce qui fait la spécificité et les périmètres d'action de ces centres de langues universitaires qui offrent aux apprenants des occasions de contacts, de rencontres « écologiquement » variées via :

- Les espaces de la classe de langue
- Des espaces de communication « tiers » comme le centre d'animation, la cafétéria, la bibliothèque universitaire, des structures associatives diverses, etc.
- Des expériences en lien avec d'autres départements de l'université (suivis de cours magistraux disciplinaires, activités proposées à tous par le service des relations internationales, etc.).
- La mise en place de dispositifs intégrés dans les cursus qui optimisent les objectifs de formations (expériences avec des étudiants allophones du CIEF [2] et du Master 1 Fle - cf. Dufour, 2021 et Dufour & Auger, 2022)

Notre corpus d'analyse se basera sur des entretiens réalisés avec des étudiants allophones au sein de même d'un centre de langue universitaire, afin d'établir de manière exploratoire une typologie des occasions de rencontre effectivement vécues. L'hypothèse de recherche ici se fonde sur la manière dont la communauté éducative universitaire sur un campus peut répondre aux besoins socio-langagiers des apprenants allophones en formation en langue, où le « sujet-personne » (Moore et Simon, 2002) évolue au sein d'un environnement stimulant de sa part des intentions d'appropriations variées (Castellotti, 2017).

Bibliographie

Beacco, J.-C., 2018, *L'altérité en classe de langue, pour une méthodologie éducative*, coll. Langues & Didactique, Didier, Paris.

Castellotti, V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, coll. Langues & Didactique, Didier, Paris.

Delorme, V. & Nicolas, L., 2022, « Définir l'interaction interculturelle » en contexte universitaire. Proposition d'un modèle descriptif », in Bretegnier, A., Delorme, V. et Nicolas, L. (dir.) (2022), *L'interculturel » dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, Coll. « Plid», France.

Dufour, S. & Auger, N., 2022, « Analyse d'un dispositif fondé sur une approche existentielle en milieu homoglotte », in Bretegnier, A., Delorme, V. et Nicolas, L. (dir.) (2022), *L'interculturel » dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, Coll. « Plid», France.

Dufour, S., 2021, « Interactions au sein d'une communauté apprenante et socialisante: quels apprentissages possibles ? », in Cappellini, M., Chateau, A., Ciekanski, M. et Leconte, A. (coord.) (2021) *Interactions et apprentissages dans les centres de langues*, Mélanges CRAPEL, n°42/1.

Moore, D. & Simon, D.-L., 2002, « Déritualisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1374>

[1] Label Qualité Fle (<https://www.qualitefle.fr/node/90393>)

[2] Centre International d'Etudes Françaises de Lyon 2

Réalités, enjeux et perspectives d'évolution des centres de langues de six universités en Belgique francophone : GOOD neighbours make NO fences

Dominique François^{1, 2} et Evie Tops^{3, 4}

¹ UCLouvain

² Institut des langues vivantes (ILV)

³ Université libre de Bruxelles

⁴ ULB Langues

Résumé

A l'instar de Ranacles, l'ARILUF, rassemble six instituts et centres de langues des universités de Belgique francophone, l'ILV de l'UCLouvain (Louvain-la-Neuve et Mons), l'ISLV de l'ULiège, ULB Langues à l'ULB (Bruxelles), le CLV de l'UMons, l'ELV de l'UNamur et le CL de l'Université Saint-Louis (Bruxelles).

Cette communauté de pratiques, telle que définie par Wenger^[1] (groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis), poursuit les objectifs suivants :

- faciliter la communication, les échanges et le partage de pratiques et d'expériences entre les responsables et les enseignant·es des différents centres de langues ;
- fédérer les responsables de ces centres en vue de soutenir l'apprentissage et un enseignement des langues de qualité dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone.

Les instituts qui composent l'ARILUF varient par leur taille, leur organisation, leur structure et leur intégration aux politiques d'enseignement et de recherche de leurs universités respectives. En évolution constante, ils partagent également plusieurs points communs et défis à relever à court et moyen termes, dont certains évoqués par la thématique du Congrès Ranacles 2022.

Désireux de mieux connaître et comprendre les centres qui font partie de l'ARILUF (que nous présidons depuis peu), et partager les résultats de cette analyse au sein du réseau, nous proposons de profiter de cet appel à communication pour réaliser un cadastre de ces six centres de langues, d'en décrire leurs structures, leur organisation et leur fonctionnement, mais surtout leurs défis et perspectives d'évolution au travers d'une enquête dont les résultats seront présentés au travers de cette communication.

Par notre intervention et notre participation au congrès, nous souhaitons également analyser dans quelle mesure les réalités et enjeux des CL de France et de Belgique francophone concordent ou diffèrent. Enfin, il s'agit aussi d'une belle occasion d'envisager de possibles collaborations futures entre nos deux réseaux de centres de langues.

Mots-Clés : CL en Belgique francophone, Cadastre, analyse comparative

[1] Wenger E., McDermott R. & Snyder W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*, Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press.

Bibliographie

Adedoyin O. B. & Soykan E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.

De Munck J. (2021). *Rebondir : Enjeux et défis de l'épidémie Covid-19 à l'UCLouvain (rapport du groupe de réflexion)*, Louvain-la-Neuve.

Gola S., Pierrard M., Tops E. & Van Raemdonck, D. (2019). *Enseigner et apprendre les langues au XXIe siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement*.

Heyworth, F. & Rossner, R. (2021). Les répercussions de la Covid-19 sur l'éducation aux langues : premiers résultats de l'enquête du CELV. *Courriel européen des langues*, 45, 2-4.

Wenger E., McDermott R. & Snyder W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*, Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press.

Zamborová K., Stefanutti I. & Klimová B. (2021). CercleS survey: impact of the COVID-19 pandemic on foreign language teaching in Higher Education. *Language Learning in Higher Education*, 11(2), 269-283.

Centres de Langues & Centres de Ressources en Langues comme lieu d'apprentissage inclusif

Sabine Tinchant¹ et Aurore Navarrete Del Mancino²

¹Université Bordeaux Montaigne

²UFR LANSAD, Université de Lorraine

Résumé

Les Centres de Langues ou Centres de Ressources sont de plus en plus confrontés à la diversité des profils, des besoins et des attentes des apprenants, ce qui fait émerger de nouveaux défis, en termes de méthodologies, d'outils et de formation des enseignant-e-s.

À cette nécessité d'individualiser les parcours s'ajoute l'accueil croissant de personnes en situation de handicap dans l'enseignement supérieur, les diagnostics étant, de façon générale, plus rapidement élaborés et mieux pris en compte

Dans ce contexte complexe et diversifié, les pratiques pédagogiques et les évaluations, quelles qu'elles soient, demandent davantage d'inclusion.

L'apprentissage des langues soulève différentes questions et questionnements en ce qui concerne notamment, mais pas seulement, les situations dites « de handicap ». Il n'y a pas un handicap mais des handicaps, il n'y a pas un apprentissage mais des apprentissages et des façons d'apprendre, et ce, d'autant plus qu'il n'y a pas une langue mais des langues, avec des caractéristiques spécifiques, au sein d'un Centre de Langues ou Centre de Ressources.

Il s'agira donc de voir comment les Centres de Langues et Centre des Ressources en Langues peuvent favoriser la prise en compte de ces différences non seulement dans l'apprentissage et la préparation aux certifications mais également dans l'évaluation ou encore dans les certifications en langues en elles-mêmes, pour tendre vers une démarche inclusive qui existe déjà dans différents établissements de différents pays.

Par conséquent, nous essaierons de poser les enjeux et les problématiques de la démarche inclusive et de l'adaptabilité nécessaire au niveau administratif et pédagogique dans l'apprentissage, l'évaluation et la certification en langues étrangères dans les Centres de Langues ou Centres de Ressources de l'enseignement supérieur pour les années à venir.

Mots-Clés : Apprentissage, certification, langues, démarche inclusive

Bibliographie

Connac, S. et Durand, M.L. (2019). Individualiser ou personnaliser ? Regards anthropologiques et pédagogiques. Dans *Penser l'éducation*, 44, 9-26.

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. ESF Sciences Humaines.

Fisher, M. et Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. Dans *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174.

Tremblay, P. (2015). *Le co-enseignement et l'inclusion scolaire : pertinence et pratiques enseignantes*. CNAM, Coopérer.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Collection éducation-recherche. Presses de l'Université du Québec.

Donner du sens à l'apprentissage des langues à l'université : la compétence de l'acteur social au centre de la nouvelle offre d'enseignements du Pôle Lansad de l'Université de Strasbourg

Peggy Candas¹ et Pia Acker¹

¹ Linguistique, Langues et Parole, Université de Strasbourg : UR1339

Résumé

Les universités françaises et européennes sont engagées dans un mouvement d'internationalisation systématique. Si l'internationalisation à l'étranger, par les mobilités, a longtemps été la stratégie principale, il s'agit aujourd'hui de promouvoir une internationalisation « plus inclusive et moins élitiste » (de Wit et al., 2015 : 31), en développant l'internationalisation « à domicile » pour tous les étudiants, qui consiste à intégrer des perspectives internationales dans les curricula universitaires nationaux (Beelen & Jones, 2015).

Dans cette perspective, le Pôle Lansad [1] de l'Université de Strasbourg a été sollicité par sa Vice-Présidence Formation pour concevoir et expérimenter une formation à l'attention des enseignants et enseignants-chercheurs des divers domaines d'études qui souhaiteraient ou devraient assurer des enseignements disciplinaires en langue étrangère. La méthodologie de recherche-action-formation a été retenue par l'équipe-projet et deux premières sessions de formation ont été organisées en 2021-2022 [2].

Même si cette collaboration institutionnelle entre Pôle Lansad et gouvernance s'inscrit dans un contexte et une histoire, nous considérons que la décrire et l'étudier en tant qu'étude de cas est pertinent pour mieux comprendre les dynamiques institutionnelles. Ainsi, nous reviendrons sur la genèse du projet et expliquerons comment l'implication d'enseignants-chercheurs dans l'équipe-projet a permis de l'infléchir, en faveur d'une approche plurilingue et d'une formation de nature linguistique ET didactico-pédagogique. Après avoir décrit synthétiquement le dispositif de formation, nous en analyserons la réception, positive, par les participants. Enfin, nous ferons des hypothèses sur les gains et retombées en termes de rayonnement institutionnel pour le Pôle Lansad suite à cet engagement. L'on pourrait argumenter que le Pôle Lansad est ici sorti de son rôle, nous concluons au contraire que les structures Lansad devraient être les partenaires privilégiés des composantes pour l'internationalisation à domicile, à condition que les établissements leur reconnaissent à elles aussi le statut de composantes et les dotent d'enseignants-chercheurs en didactique des langues.

Mots-clés : internationalisation à domicile, étude de cas, structure lansad, recherche-action-formation, rayonnement institutionnel

Bibliographie

DE WIT Hans, HUNTER Fiona, HOWARD Laura & EGRON-POLAK, Eva, 2015, *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*, Étude commandée par le Comité Culture et Éducation de Parlement Européen, URL : [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf)

BEELEN Jos & JONES Elpeth, 2015, *Redefining internationalisation at home*, Bucharest, Bologna Researchers Conference.

[1] Le Pôle Lansad est un ensemble de centres de langues, répartis sur les différents campus de l'Université de Strasbourg.

[2] Le projet expérimental décrit dans cet article et porté par le Pôle Lansad] s'inscrit dans le cadre de l'Initiative d'excellence et bénéficie d'une aide de l'État au titre du programme Investissements d'Avenir. Ce projet figure également dans la liste des actions du projet Include. Le projet Include est financé sur le Programme d'Investissements d'Avenir lancé par l'État et mis en œuvre par l'ANR (ANR-18-NCUN-0001) dans le cadre du 2ème appel à projet Nouveaux cursus universitaires (NCU2).

Complémentarité de CL et CRL pour l'autonomisation de l'apprentissage du FLE en milieu homoglotte

Marco Cappellini¹, Catherine David² et Paul Pouzergues³

¹Laboratoire Parole et Langage (LPL), Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309

Laboratoire Parole et Langage CNRS - Aix Marseille

²Laboratoire Parole et Langage, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309

³ Laboratoire Parole et Langage, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7309, Aix Marseille Université : UMR7309

Résumé

Dans notre contribution, nous proposons d'explorer les relations entre un centre d'enseignement du français langue étrangère (FLE) et un centre de ressources en langues présents dans le même établissement. Plus précisément, il s'agira d'explorer les articulations possibles entre ces deux organismes pour le public des étudiants internationaux. Nous nous appuyerons sur l'expérience de deux dispositifs. Le premier est un cours hybride adapté à la classe de FLE multi-niveaux, basé à la fois sur la pédagogie différenciée ainsi que sur le développement de l'autonomie d'apprentissage en CRL, à travers notamment la mise en place d'entretiens de conseils, de carnets de bord et de séances apprendre à apprendre. Le second dispositif consiste en des séances de tutorat en CRL pour l'accompagnement de l'apprentissage autonome en milieu homoglotte dans une perspective d'articulation à un cours de niveau A2 avec comme objectif également la personnalisation des apprentissages (Connac, 2021).

L'objectif de notre proposition est double. D'une part, elle permettra d'illustrer avec deux exemples concrets la complémentarité possible des missions entre CRL et CL en FLE dans la prise en compte de l'hétérogénéité dans les classes. D'autre part, les spécificités de ces dispositifs permettront d'illustrer les dynamiques possibles de personnalisation et d'autonomisation dans l'apprentissage en milieu homoglotte, notamment en relation aux dimensions spatiales de l'autonomisation (Murray, 2014 ; Benson, 2021). Par conséquent, notre proposition s'insère principalement dans l'axe Didactique du congrès, avec des contributions plus ponctuelles pour l'axe Terminologique et l'axe Politique (coopération internationale).

Mots-clés : articulation CRL-CL, milieu homoglotte, autonomisation, tutorat, personnalisation

Apprendre à interagir dans un centre de ressources en langues avec le dispositif FLEURON : quelles pratiques ? quelles médiations ?

Virginie André¹

¹Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

Résumé

Le dispositif numérique FLEURON (Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques) permet de développer des compétences interactionnelles. Il s'appuie sur plusieurs domaines de recherche : didactique de l'oral, sociolinguistique de corpus, analyse des interactions (Traverso, 2016) et apprentissage en autonomie (Aston, 2001 ; Chambers, 2007 ; Ciekanski, 2014). La méthodologie qu'il propose repose sur l'exploitation de corpus à des fins d'enseignement et d'apprentissage des langues (Johns, 1991 ; Sinclair, 2004 ; Kübler, 2011 ; Ravazzolo *et al.*, 2015 ; André, 2019) et met à disposition des utilisateurs un corpus multimodal d'interactions authentiques (représentatif de la vie des étudiants) outillé d'un concordancier aligné (permettant des allers-retours entre la transcription et les vidéos) (André, Ciekanski, 2018). FLEURON est destiné à des étudiants étrangers qui souhaitent faire un séjour universitaire en France ou qui sont déjà en mobilité dans une université française. Il est utilisé en France et dans le monde selon plusieurs modalités (en salle de classe, en face à face, en autonomie) et différents types d'accompagnement.

Dans cette communication, nous exposerons les recherches actuelles qui se concentrent sur le soutien à l'autonomisation pensée au travers de la médiation du dispositif (Germain et Netten, 2004 ; Rivens Mompean, Eisenbeis, 2009 ; Nissen 2022). Nous montrerons tout d'abord quelles sont les pratiques et les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants lorsqu'ils utilisent le dispositif. Nous expliquerons ensuite de quelle façon nous transposons les aspects théoriques sous-tendus par le dispositif pour en faire des outils utiles pour les apprenants. En d'autres termes, nous présenterons la médiation du dispositif, les concepts et les outils sur lesquels elle s'appuie et ce qu'elle propose pour que FLEURON puisse être pleinement utilisé dans un centre de langues.

Bibliographie

André, V. (2019). Des corpus oraux et multimodaux authentiques pour acquérir des compétences sociolangagières. In Gajo L., Luscher J.-M., Racine I., Zay F. (eds), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Bern : Peter Lang, p.209-223.

André, V., Ciekanski M., (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. In Dejean-Thircuir C., Mangenot F., Nissen E., Soubrié T., EPAL – Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2018, Grenoble, France. 2018, Actes de la 6ème édition du colloque EPAL.

Aston, G. (ed.) (2001). *Learning with corpora*. Athelstan.

Chambers, A. (2007). Popularising corpus consultation by language learners and teachers". In Hidalgo, E., Quereda, L. & Santana, J. (dir.). *Corpora in the foreign language classroom*. Rodopi. p.3-16.

- Ciekanski, M. (2014). Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11-1. <http://journals.openedition.org/rdlc/1710>
- Germain, C., Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *ALSIC*, 7, p.55-69. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>
- Johns T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. In Johns T., King P. (dir.). *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, 4, p.1-16.
- Kübler, N. (dir.). (2011). *Corpora, language, teaching, and resources: from theory to practice*. Berne: Peter Lang.
- Nissen, E. (2022). Accompagnement de l'autonomisation dans des dispositifs d'apprentissage des langues médiatisés : des leviers récurrents, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19-1. <http://journals.openedition.org/rdlc/10663>
- Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E., Vigner G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Hachette.
- Rivens Mompean A., Eisenbeis M. (2009). Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? *Les cahiers de l'Acedle*, 6(1), p. 221-244. <https://journals.openedition.org/rdlc/2204>
- Sinclair J. (ed.) (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Johns Benjamins.
- Traverso V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Éditions Ophrys.

L'Espace des Langues : La création de lieux physiques et virtuels pour l'enseignement-apprentissage des langues et pour la recherche en didactique des langues

Catrin Bellay¹, Elisabeth Richard² et Dolly Ramella²

¹LIDILE, Université Rennes 2

²UFR Langues, Université de Rennes 2

Résumé

Nous présentons un projet de création de nouveaux lieux pour l'enseignement-apprentissage des langues et pour la recherche en didactique des langues. Ce projet se situe dans le cadre d'une politique d'établissement qui souhaite valoriser la formation et la recherche en langues et d'une politique de site qui favorise le renforcement des liens entre les centres de langues des universités rennaises. Trois financements ont été accordés : des financements métropolitain et régional NCU Cursus Idéal pour la création d'un tiers lieu, un financement CPER pour l'expérimentation de la technologie immersive, un financement PIA 4 pour la création d'un monde virtuel et d'un centre de ressources numériques. Ces financements sont complétés par la participation d'une médiathèque de langues en quête de renouvellement. Ces éléments sont développés ensemble pour permettre la création d'un lieux physique et son monde virtuel qui mettront à la disposition des apprenants et enseignants de langues une variété d'espaces et de ressources.

Dans les espaces physiques les usagers trouveront des ressources documentaires pour l'apprentissage des langues, un espace d'exposition et de médiation et un ludothèque qui accueilleront des productions des enseignants et des étudiants, un atelier pour la création de ressources, une salle de projection immersive d'images interactives 360°, une zone silence et des salles de travail en groupe, une salle de visionnage collectif, une salle de pédagogie innovante modulable. Dans le monde virtuel, les usagers pourraient entrer en interaction dans un univers ludique qui permettra aussi l'accès au centre de ressources numériques pour les langues. Les ingénieurs pédagogiques, les bibliothécaires, les enseignants, les chercheurs et les étudiants stagiaires animeront ces lieux qui seront ouvert à la communauté universitaire rennaise et à leurs partenaires internationaux, aux stagiaires de la formation continue en langues, aux élèves et enseignants des écoles, collèges et lycées de la ville, aux associations, aux entreprises partenaires.

Perspectives d'avenir des CRL : vers des « centres de RENFORT / RELATIONS en langues »

Justine Paris^{1,2}

¹Centre de Linguistique Inter-langues, de Lexicologie, de Linguistique Anglaise et de Corpus,
Université Paris Cité : URP_3967

²Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Université de Lorraine, Centre
National de la Recherche Scientifique : UMR7118

Résumé

Si les Centres de (Ressources) en Langues (C(R)L) en France et à l'étranger recouvrent une diversité de missions, d'activités, d'organisations et d'environnements d'apprentissage, chacun semble néanmoins s'accorder sur le fait que ces lieux jouent de moins en moins leur rôle initial de « centres de ressources ». Ces derniers semblent davantage incarner des espaces où les apprenants viennent chercher des opportunités de pratique des langues ainsi que du relationnel pour développer leurs compétences langagières. Les CRL semblent ainsi peu à peu se transformer en « centres d'opportunités d'apprentissage en langues », et/ou en « centres de relations en langues » pour reprendre les mots de Denyze Toffoli (2021). Si cette transformation s'était amorcée avant la crise sanitaire liée au Covid-19, ces besoins d'opportunités d'apprentissage physiques et d'interactions sont plus que jamais d'actualité (Bailly *et al.*, 2018).

Dans cette communication, nous nous intéresserons à la façon dont nous avons eu recours à deux CRL pour répondre à ces besoins. Lors d'une première carrière à l'Université de Lorraine où les CRL constituent le pivot des enseignements Lansad, nous verrons comment ces espaces ont pu incarner un véritable levier pour la personnalisation des parcours de formation (Molle *et al.*, 2019 ; Paris, 2021 ; Paris, à paraître). Par exemple, dans certains dispositifs de master, les étudiants ont pu moduler leur temps de travail entre le cours et les services proposés en CRL en fonction de leurs sujets de mémoire et de leurs besoins personnels en langue.

Lors d'une deuxième carrière actuellement à Université Paris Cité, où le CRL dispense des cours lansad obligatoires 100% en ligne pour les étudiants en L1 de certaines filières, nous verrons comment celui-ci s'efforce de réinjecter de l'humain dans le but de corroborer ses dispositifs à distance et d'enrichir l'expérience d'apprentissage des langues de ses étudiants. Nous verrons également comment il permet aux étudiants spécialistes des langues de mettre au point des parcours d'apprentissage personnels dans le but de parfaire, remanier ou d'entretenir leurs compétences en langues.

Bibliographie

Bailly, S., Chateau, A., Paris, J., et C. Martin. (2018). Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé des langues. *Cahier de l'APLIUT* [en ligne], 37(1).
Molle, N., Paris, J., et C. Martin (2019). D'un service transversal prestataire de services à une UFR décisionnaire de la politique des langues : exemple concret de la structuration d'une UFR Lansad à l'Université de Lorraine et de ses impacts en termes de recherche et formations. *Cahiers de l'APLIUT* [en ligne], 38(1).

Paris, J. (2021). Multiplicité des approches à visée concrète, personnalisée et autonomisante en anglais de spécialité : Exemple en licence professionnelle droit du patrimoine. *ASp*, (79), 95-112.

Paris, J. (à paraître). Évaluation et autonomisation de l'étudiant en anglais : Retour d'expérience en M1 et M2 Sciences de l'Éducation. In P. Acker, P. Candas, & D. Toffoli (Éds.), *Évaluation(s) et autonomisation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université*. Université de Strasbourg.

Toffoli, D. (2021). *Vers un apprentissage des langues tout au long de la vie, rapprocher le formel et l'informel grâce aux C(R)L*. Présenté à la journée RANACLES « Tuteur·rice·s, lecteur·rice·s, moniteur·rice·s etc. : leur rôle et leur formation dans les C(R)L », Université Toulouse III.

Le Pôle Lansad de l'Université de Strasbourg et l'internationalisation « à domicile » : implication dans la formation des enseignants et enseignants-chercheurs de l'université et possibles retombées

Peggy Candas¹ et Chloé Faucompré¹

¹ Linguistique, Langues et Parole, Université de Strasbourg : UR1339

Résumé

Les universités françaises et européennes sont engagées dans un mouvement d'internationalisation systématique. Si l'internationalisation à l'étranger, par les mobilités, a longtemps été la stratégie principale, il s'agit aujourd'hui de promouvoir une internationalisation « plus inclusive et moins élitiste » (de Wit et al., 2015 : 31), en développant l'internationalisation « à domicile » pour tous les étudiants, qui consiste à intégrer des perspectives internationales dans les curricula universitaires nationaux (Beelen & Jones, 2015).

Dans cette perspective, le Pôle Lansad [\[1\]](#) de l'Université de Strasbourg a été sollicité par sa Vice-Présidence Formation pour concevoir et expérimenter une formation à l'attention des enseignants et enseignants-chercheurs des divers domaines d'études qui souhaiteraient ou devraient assurer des enseignements disciplinaires en langue étrangère. La méthodologie de recherche-action-formation a été retenue par l'équipe-projet et deux premières sessions de formation ont été organisées en 2021-2022 [\[2\]](#).

Même si cette collaboration institutionnelle entre Pôle Lansad et gouvernance s'inscrit dans un contexte et une histoire, nous considérons que la décrire et l'étudier en tant qu'étude de cas est pertinent pour mieux comprendre les dynamiques institutionnelles. Ainsi, nous reviendrons sur la genèse du projet et expliquerons comment l'implication d'enseignants-chercheurs dans l'équipe-projet a permis de l'infléchir, en faveur d'une approche plurilingue et d'une formation de nature linguistique ET didactico-pédagogique. Après avoir décrit synthétiquement le dispositif de formation, nous en analyserons la réception, positive, par les participants. Enfin, nous ferons des hypothèses sur les gains et retombées en termes de rayonnement institutionnel pour le Pôle Lansad suite à cet engagement. L'on pourrait argumenter que le Pôle Lansad est ici sorti de son rôle, nous concluons au contraire que les structures Lansad devraient être les partenaires privilégiés des composantes pour l'internationalisation à domicile, à condition que les établissements leur reconnaissent à elles aussi le statut de composantes et les dotent d'enseignants-chercheurs en didactique des langues.

Mots-clés : internationalisation à domicile, étude de cas, structure lansad, recherche-action-formation, rayonnement institutionnel

Bibliographie

DE WIT Hans, HUNTER Fiona, HOWARD Laura & EGRON-POLAK, Eva, 2015, *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*, Étude commandée par le Comité Culture et Éducation de Parlement Européen, URL :

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf)

BEELEN Jos & JONES Elpeth, 2015, *Redefining internationalisation at home*, Bucharest, Bologna Researchers Conference.

[1] Le Pôle Lansad est un ensemble de centres de langues, répartis sur les différents campus de l'Université de Strasbourg.

[2] Le projet expérimental décrit dans cet article et porté par le Pôle Lansad] s'inscrit dans le cadre de l'Initiative d'excellence et bénéficie d'une aide de l'État au titre du programme Investissements d'Avenir. Ce projet figure également dans la liste des actions du projet Include. Le projet Include est financé sur le Programme d'Investissements d'Avenir lancé par l'État et mis en œuvre par l'ANR (ANR-18-NCUN-0001) dans le cadre du 2ème appel à projet Nouveaux cursus universitaires (NCU2).

L'apprentissage des langues et la réalité virtuelle : réel développement de compétences en autonomie ou illusion ?

Virginie Privas Breauté¹

¹Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

Résumé

Cette communication propose de s'interroger sur la valeur ajoutée de l'introduction de la réalité virtuelle dans la salle de classe pour l'apprentissage/ enseignement des langues/ de l'anglais en autonomie.

Le Centre de ressources en langues de Nancy, CLYC, s'est équipé de casques de réalité virtuelle en 2018. Dès lors, il a été permis à des enseignants d'introduire ce dispositif dans leurs TD de langues (à des fins de recherche scientifique ou non) et à des étudiants de l'essayer en autonomie ou en accompagnement.

Plusieurs chercheurs (Molle et al. 2021; Borona et al. 2018; Chateau et al. 2019; Garvan et Savage 2019) ont étudié l'introduction du dispositif en classe de langue pour mettre en avant ses caractéristiques prometteuses.

Néanmoins, nous nous interrogerons sur la possibilité d'apprendre une langue en autonomie (Macaire 2022) via la réalité virtuelle. Une enquête sera ainsi menée auprès d'étudiants de Master 2 MEEF anglais. Les données recueillies permettront de vérifier si les futurs enseignants d'anglais valident le développement de compétences en autonomie ou s'ils estiment qu'un accompagnement est nécessaire.

Bibliographie

Borona S., Tambouris, E. et Tarabanis, K. (2018). The Use of 3D Multi-user Virtual Environments in Computer Assisted Second Language Learning: A Systematic Literature Review', *International Journal of Learning Technology* 13/3, 249-274.

Chateau, A., Ciekanski M., Molle, N., Paris J. et Privas-Breauté, V. (2019), Adding Virtual Reality to the university self-access language centre: Brave new world or passing fad? *European Journal of Language policy*, « Virtual exchanges ».

Garvan, C. et Savage, T. (2019). Virtual Worlds: A New Environment for Constructionist Learning, *Computers in Human Behavior*, 99, 396–414.

Macaire, D. (2022). Notions en Questions. L'autonomisation. *Les Cahiers de l'Acedle*.

Molle, N., Privas-Breauté, V. et Ciekanski, M. (2020). La réalité virtuelle comme vecteur d'immersion pour apprendre les langues. *EDL*, 34, 69-80.

Pour la continuité d'une offre plurilingue à l'Université :

Présentation de 4 dispositifs en CRL

Aude Petitcolas¹ et Aurore Navarrete¹

¹UFR LANSAD, Université de Lorraine

Résumé

De plus en plus de formations, au niveau Licence ou au niveau Master, imposent l'anglais comme langue vivante obligatoire ; les responsables de diplôme insistent sur la primauté de l'anglais dans leur discipline. Cependant, cette conception va à l'encontre d'une volonté politique d'une part (CECRL ; traité d'Aix la Chapelle, 2019) et d'autre part, de la volonté d'étudiants désireux de continuer à pratiquer une LV2 dans leur parcours. En outre, le fait d'imposer l'anglais est en contradiction avec les travaux de recherche valorisant la pluralité des langues à l'université (Frath, 2005 ; Gajo, 2013). Ainsi, dès 2002, Springer soulignait l'important de réfléchir à la définition d'une politique véritablement plurilingue.

Pour l'heure, le CRL constitue 1) un îlot où la pratique d'autres langues que l'anglais reste possible et 2) un lieu propice permettant de faire l'expérience de pratiques didactiques sortant du traditionnel TD en face à face.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons 4 dispositifs actuellement en place ou en projet au sein de l'UFR LANSAD de l'Université de Lorraine. Ces dispositifs inspirés des travaux locaux sur l'autodirection (Holec, 1990 ; Gremmo 1995) permettent aux étudiants de travailler une langue vivante de leur choix autre que l'anglais dans des domaines variés.

Ces dispositifs, par leur souplesse, permettent de répondre aux exigences spécifiques des composantes, que ce soit pour proposer l'accès à une LV2 non maquettée dans leur diplôme ou que ce soit dans des situations où l'effectif du groupe de LV2 est insuffisant pour ouvrir un groupe de TD. Nous nous focaliserons sur la mise en place et l'organisation pratique de ces dispositifs et leur articulation avec les services et ressources offerts par les CRLs.

Mots-clés : plurilinguisme, autoformation, méthodologie, individualisation, CRL, dispositif

Bibliographie

- Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Frath, P. (2005). Plaidoyer pour une véritable politique des langues pour les non-spécialistes à l'université. *Langues modernes*, 99(4), 17.
- Gajo, L. (2013). Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, (8), 97-109.
- Gremmo, M. J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges Crapel*, 22, 33-61.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, 1990, 75-87.
- Springer, C. (2002). « Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : quelles compétences en langues pour les étudiants ? ». Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, « Langues et production du savoir ». Université de Lausanne. Lugano, 14 juin 2002, pp 19 – 32.

Quelles place, missions et modalités de travail pour les Centres de Langues des alliances d'universités européennes ? Proposition de feuille de route pour la pédagogie universitaire du futur

Cédric Bruderermann¹

¹Centre de Linguistique en Sorbonne (CeLiSo - EA 7332), Université Pierre et Marie Curie (UPMC) - Paris VI : ER11

Résumé

Initialement, les centres de langues (CLs) s'apparentent à des structures ouvertes, proposant « des formations organisées autour de supports pédagogiques variés, avec des modalités de travail diversifiées, seul, en groupe, avec ou sans enseignant » (Poteaux, 2007 : 78) et dans lesquelles le développement de l'autonomie d'apprentissage apparaît comme central (Bruderermann & Poteaux, 2015 : §45).

Sous l'effet de l'avènement du numérique, de la mise en œuvre du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et du besoin de répondre aux attentes des étudiants en matière de développement langagier, les missions des CLs sont ensuite amenées à évoluer, à un point tel qu'aujourd'hui les usagers ne s'y rendent plus prioritairement pour y trouver des ressources ou accéder à Internet, mais pour y rencontrer des usagers, interagir, se détendre, développer des compétences ou débattre.

Depuis 2019, l'heure en Europe est à la constitution d'alliances d'universités européennes (AUEs), des établissements du supérieur d'ampleur supranationale dont la mise en œuvre ouvre de nombreuses pistes pour la recherche scientifique et la pédagogie universitaire. L'une d'elles concerne la place, les missions et les modalités de travail à entrevoir pour les CLs au sein de ces écosystèmes de formation/recherche d'échelle continentale.

Pour nourrir la réflexion autour de ces questions, notre proposition vise tout d'abord à préfigurer les apports, défis et opportunités que la logique supranationale des AUEs est susceptible d'entraîner dans son sillage pour les CLs. Ces considérations nous amèneront à nous intéresser aux implications que cette même logique induit pour eux au plan de la structuration des offres de formation. S'ensuivra une proposition de feuille de route pour les CLs des AUEs. Ces éléments prospectifs d'analyse déboucheront sur une discussion critique autour du potentiel des CLs des AUEs à (ne pas) contribuer à l'enrichissement des offres de formation, favoriser l'inclusion de tous et soutenir l'employabilité des étudiants.

Mots-clés : centres de langues, alliances d'universités européennes, prospective, pédagogie universitaire, feuille de route

Bibliographie

Bruderermann, C. & Poteaux, N. (2015). Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage. *Distances et Médiations des savoirs*, 9. URL : <http://dms.revAUEs.org/1003>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Poteaux, N. (2007). Du dispositif ouvert au dispositif à distance : étude de cas pour une nouvelle transposition. In E. Triby & E. Heilmann (dir.). *À distance : apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 77-89.

La plus-value du CRL dans le parcours d'apprentissage d'un étudiant de psychologie au Centre de Langue de l'université de Lille

Jean François Brouttier¹

¹Savoirs, Textes, Langage (STL) – CNRS, Université de Lille

Résumé

Le Centre de Ressources en Langues (CRL) de l'université de Lille a ouvert ses portes en 2001 au service des étudiants inscrits dans les formations initiales des domaines Arts, Lettres, Langues, Communication et Sciences Humaines et Sociales et n'a eu de cesse d'évoluer, faisant l'objet de nombreuses études (Rivens Mompean, 2003, 2003, 2013, 2014; Rivens Mompean et al., 2015; Rivens Mompean & Barbot, 2009; Rivens Mompean & Macré, 2017). Depuis 2017, l'enseignement de l'anglais pour le Département de Psychologie de l'université de Lille a fait l'objet d'une rénovation avec la mise en place d'un dispositif hybride en classe inversée qui intègre un accompagnement par des ressources numériques (application CALAO du CRL, entre autres) et des ressources humaines (tutorat-conseil assuré par des lecteurs, maîtres de langues et enseignants et tutorat pédagogique assuré par des étudiants), toutes rassemblées au CRL en tant que lieu physique et virtuel. L'étude de 2017 (Rivens Mompean & Macré), a exploré les prémices de ce dispositif hybride en classe inversée et les auteurs détaillent alors les pistes d'évolutions possible :

Interactions need to be developed between the two essential constituents of the LC, that is (i) material and technical support combined with (ii) social and relational aspects, so that they are understood as interrelated, complementary, and meaningful rather than just coexisting. (Rivens Mompean & Macré, 2017, p. 64)

Notre postulat est d'avancer que le CRL, dans toutes ses dimensions, apporte une véritable plus-value, notamment dans l'accompagnement des étudiants pour les activités évaluées en classe par l'enseignant. C'est donc sous l'angle de l'évaluation (formative et sommative voire certificative) que nous explorerons une partie d'un corpus de données :

- carnets de bord des tuteurs étudiants en psychologie au CRL ;
- carnet de bord du tuteur-conseiller au CRL ;
- journaux d'apprentissage des étudiants ;
- résultats des étudiants pour leur UE en Licence 3.

Bibliographie

- Rivens Mompean, A. (2013). Le centre de ressources en langues : Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage (Vol. 1-1). Presses universitaires du Septentrion, 2013.
- Rivens Mompean, A. (2014). Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en oeuvre d'une politique des langues à l'université. Les dossiers des sciences de l'éducation, 32, 33-48.
- Rivens Mompean, A., & Barbot, M.-J. (Éds.). (2009). Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat (Vol. 1-1). Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Rivens Mompean, A., Candas, P., & Chateau, A. (2015). La formation en langues/LANSAD dans les Centres de Langues : État des lieux et perspectives (Vol. 34). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01104585>

Rivens Mompean, A., & Macré, N. (2017). The Language Centre : A dynamic space to foster the development of multiple interactions? *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 20, n° 3, Article Vol. 20, n° 3. <https://doi.org/10.4000/alsic.3211>

Bringing the World Together – Virtual Exchange Programmes as a Vision of Future Language Education

Alexandra Reynolds¹, Johann Fischer² et Joanne Plaskett³

¹LACES (EA 7437), Université de Bordeaux

²Georg-August-Universität Göttingen / ZESS

³DLLC, Université de Bordeaux

Résumé

The language policies of Higher Education institutions (HEI) are already implementing Virtual Exchange (VE) activities as their “internationalisation at home” (IaH) initiatives. IaH is understood as “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (Beelen and Jones 2015: 69). Within this context, virtual exchange (VE) projects have become a widespread activity at Language Centres (LCs) and Self-Access Centres (SACs) in HEI. The pandemic has therefore accelerated this development due to the availability of suitable resources and new course formats. Virtual exchange provides students with the opportunity to study with students from other universities through multi-institutional or bilateral virtual exchange.

In the case of this present study, we draw from the experience of virtual exchanges created for the students of Göttingen University, Germany, and Bordeaux University, France. In this vein, our language centres contribute to the promotion of international and interdisciplinary cooperation. LCs of the future will be increasingly “complex systems” (Rivens Mompean, 2017) combining both on-site and distance learning. Within the context of language learning, our study contemplates how the facilitated-dialogue and dyad models of virtual exchange can comply for example with the CEFR's concepts of plurilingual and pluricultural competences (Council of Europe 2020: 30-31, 123-128), the CEFR scales on goal-oriented cooperation (76f), on online interaction (84-87) or on mediation activities and strategies (91-122). We will present ideas for future activities and projects to make VE even more beneficial for our students focusing on their needs and motivation. We also show that the scope of LCs can go beyond language learning with virtual exchange to include disciplinary learning in a second language (Reynolds 2022). We aim to discuss the merits and challenges of our virtual exchanges on offer and their implications for LCs.

Keywords: Virtual Exchange (VE), Internationalisation at home (IaH), language learning, online learning

Bibliographie

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 59–72). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Reynolds, A. (2022). EMI through virtual exchange at Bordeaux University. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 49–60.

Mompean, A. R. (2017). *Le Centre de Ressources en Langues : Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion.

À quoi devrait ressembler un Centre de Langues de demain ?

Regards croisés entre perceptions et perspectives

Kossi Seto Yibokou¹

¹UFR LANSAD, Université de Lorraine

Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

Résumé

Partant d'une méthodologie croisée, ce travail exploratoire cherche à analyser les services que peuvent proposer les centres de ressources en langues (CRL) dans une perspective d'avenir (Rivens Mompean, 2014). Nous avons, d'une part, collecté des données sur les prestations que des CRL de 75 universités françaises affichent sur leur site web, ainsi que des données issues de dix publications scientifiques en langue française parues au cours des vingt dernières années. D'autre part, nous avons interrogé deux étudiants, enseignants et personnels administratifs de deux CRL d'universités différentes. Ces entretiens semi-directifs ont mis en lumière la conception de ces acteurs concernant les services que devrait proposer le CRL de demain (Toffoli & Sockett, 2015). Nous avons croisé ces éléments avec ceux déjà proposés par les CRL et avec les perspectives envisagées dans les articles scientifiques. Les résultats préliminaires indiquent que certains services mentionnés par les étudiants correspondent à ceux qui sont déjà présentés sur les sites de certains CRL, indépendamment de leur dénomination. En revanche, les apprenants aimeraient par exemple plus de créneaux de tandem et de e-tandem, plus d'ateliers de conversation, l'opportunité de proposer et d'animer leurs propres ateliers de discussion selon leurs centres d'intérêt (films, séries, jeux, romans, actualité). Pour les administratifs et enseignants, l'augmentation de moyens humains et matériels (nombre d'heures, de personnel et plus de liberté d'action) et une évolution des statuts semblent fondamentales (Prince, 2011). Nous postulons que cette approche *bottom-up* ouvrira des pistes de réflexions didactiques sur les CRL du futur, non seulement en termes de services, d'activités, d'espaces physiques et virtuels d'apprentissage (Benson, 2021 ; Poussard, 2017) mais également en termes de relations socio-affectives (Toffoli, 2016).

Mots-clés : CRL de demain, espaces d'apprentissage, perception, perspectives, services

Bibliographie

Benson, P. (2021). *Language learning environments: Spatial perspectives on SLA*. Multilingual Matters.

Poussard, C. (2017). Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad en 2016 ? Le cas de l'université Paul Valéry Montpellier 3. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20 (3).

Prince, P. (2011). Le centre de langues : le rêve et la réalisation. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 30 (1), 60-71.

Rivens Mompean, A. (2014). Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.

Toffoli, D. (2016). Attachment theory: Insights into student postures in autonomous language learning. *New directions in language learning psychology*. Springer, Cham, 55-70.

Toffoli, D., & Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 34 (1), 147-165.

When Energy and Motivations Wane: Success of a Hybrid Model in the European Context of English as a Lingua Franca

Nicole Divoux-Ringuette¹

¹ Université Paris Nanterre

Résumé

In recent years, the acts of disseminating information, transmitting knowledge, sharing skill sets, and demonstrating target mastery and application have been shifting from in-person to online and from directive to autonomous. While current research posits the benefits of a blended learning format (Bonk and Graham, 2006; Poussard, 2021), clear parameters still need to be defined (Oliver and Trigwell, 2005). In three-pronged hybrid contexts (online, E-Tandem, and in-class language learning) little research is found in relation to ELF (English as a Lingua Franca). Despite criticism (Bonotti and Giolla Christ, 2018), English currently dominates (Ball and Lindsay 2013) in academic settings worldwide. In the context of European professional university staff members, the preferred language of choice was ELF for cross-cultural collaboration within the EDUC Alliance (European Digital UnvierCity). Directed and hosted by the University of Paris Nanterre, selected self-assessed B1+ professionals from five international European universities who aimed to improve their linguistic skills while developing cross-cultural communication awareness took part in an online autonomous course, a guided E-Tandem, and a one-week intensive learning experience. In this presentation, we will phenomenologically analyse this distinct learning context, participant groups, and the unexpected issues dealing with international universities. Taking a look at the highs and lows of a hybrid ELF learning model and focusing on two case study participants, we learn valuable information on how best to define learning parameters in the context of EDUC partnering universities and that success is achieved when the learning model is interdependent. We thus propose viable strategies for future hybrid educational designs in the international European context and highlight some potential avenues for success.

Key words: EDUC, hybrid learning, blended learning, E-Tandem, university staff, online course, intensive course, English as a Lingua Franca, European university professionals

Bibliographie

- Ball, P., & Lindsay, D. (2013). Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education. Learning from a specific context. In *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 44–64. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bonk, C., & Graham, C. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs 1st Edition*. San Fransicso: Pfeiffer.
- Bonottin, M., & Giolla Christ, D.M. (2018). *Brexit, Language Policy and Linguistic Diversity*. Switzerland: Palgrave Pivot Cham.
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can ‘blended learning’ be redeemed? *E-Learning*. 2 (1), 17-26.
- Poussard, C. (2021). Recherches en didactique des langues et des cultures in *Dispositif hybride de remédiation en Lansad*, 18-3. Downloaded September 7th, 2022 from URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9928>.

« Je progresse en langue mais pas que... » Retour d'expériences des apprenant.es en e-tandem

Carine Martin¹ et Jinjing Hussard Wang²

¹UFR LANSAD, Université de Lorraine

Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

²UFR LANSAD, Université de Lorraine

Résumé

L'apprentissage auto-dirigé s'est rapidement développé ces dernières années dans des Centres de Langues en Europe. (E)tandem est l'une des formes de cet apprentissage, sa particularité est la mise en pratique de la langue avec un locuteur ou une locutrice native. Dans ce dispositif, les deux apprenant.es échangent pour apprendre la langue de l'autre soit en face à face (tandem) soit en ligne (e-tandem).

Le département CRL de l'UFR Lansad de l'Université de Lorraine offre ce dispositif, avec le soutien du projet Pléïades (Projet Lorrain d'Environnement numérique pour des Apprentissages Durables), à tous les étudiants et les étudiantes ainsi qu'aux personnels de l'université qui cherchent un apprentissage personnalisé. Dans ce cadre, le CRL fournit un service qui comprend un appariement, un lieu de rencontre (physique ou virtuel), des ressources d'apprentissage et des séances d'entretien-conseil. La multifonctionnalité du CRL permet à ce dispositif d'attirer de plus en plus d'étudiant.es et de personnels.

Face à la demande grandissante des utilisateur.trices du CRL pour apprendre en tandem ou e-tandem, nous nous posons des questions suivantes : Quelles compétences les apprenant.es ont-ils/elles développées ? Quels sont les facteurs (âge, niveau de langue de départ, genre, discipline, fréquence de rencontre, choix de certification, choix tandem/e-tandem, etc.) qui influencent la progression dans cet apprentissage ? Avec ces interrogations, nous avons mené une recherche par le biais d'un questionnaire. Les résultats montrent que les apprenant.es ont développé non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des compétences interculturelles, émotionnelles et organisationnelles pour apprendre en autonomie. Les facteurs qui influencent la progression dans ce dispositif sont multiples, mais il est parfois difficile de distinguer entre la cause et l'effet en ce qui concerne la progression, d'autres recherches qualitatives seraient nécessaires pour compléter cette étude.

Mots-clés : tandem, teletandem, apprentissage auto-dirigé, compétences

Bibliographie

Brinckwirth, A. (2012). Implementation and Outcomes of an Online English-Portuguese Tandem Language Exchange Program Delivered Jointly Across a U.S.-Brazilian University Partnership: A Case Study. VCU Scholars Compass. Cappellini, M. & Macré, N. (2020). Intercultural Learning in Pre-mobility Teletandem. Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité, 39(Vol. 39 N°1). <https://doi.org/10.4000/apliut.7449>
Castillo-Scott, A. (2015). Pan-American teletandem language exchange project. The EuroCALL Review. 23(1):36-40. doi:10.4995/eurocall.2015.4661.

- Debras, C. (2020). Teletandems are not the Online Version of Face-to-Face Tandems; Here's Why. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité*, 39(Vol. 39 N°1). <https://doi.org/10.4000/apliut.7644>
- Ellis, J.B., Abreu-Ellis, C., Bateman, B., Tabor, A. & Graham, R. (2011). Teletandem delivery: The educational relevance of the real world application of language and culture in online pedagogic and target tasks. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of SITE 2011--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* . Nashville, Tennessee, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 26, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/36269/>.
- Haswani, S. B. A. (2015). Intercultural communicative competence development in teletandem learning context. Available at:< Available at: <http://linc.mit.edu/linc2013/proceedings/Session4/Session4AIHasnawi.pdf>>. Access on, 5.
- Telles, J. A., & Vassalo, M. L. (2011). Foreign language learning In-Tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT1. *The ESpecialist*, 27(2). Retrieved from <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>
- Zulaica-Gómez, P. (2018). Deconstructing language learners' feelings of inferiority through teletandem. *Revista Do GEL*, 15(3), 302–323. <https://doi.org/10.21165/gel.v15i3.2394>.

Personalising and internationalising learning pathways at a university language centre for students of health and human sciences

Laura Hoskins¹ et Susan Becaas²

¹ Département de Langues et Cultures (Collège sciences de l'Homme / Collège sciences de la santé), Université de Bordeaux

² Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES EA 7437), Université de Bordeaux

Résumé

Espace Langues, Département Langues et Cultures, Université de Bordeaux, is a multi-sited language centre that has evolved since its inception in the 1970s as a self-access resource centre to a service today offering a growing variety of formats and a wide range of resources, both human and material. Situated on the health and human sciences campuses of a city-wide university, it can thus be seen as what Rivens-Mompean describes as a “a mega-system regrouping many offers and formats which may be integrated into a face-to-face or blended learning course or as guided autonomy which may be partially online [\[1\]](#) (Rivens-Mompean 2014 : 10). This paper will trace recent developments in the construction of the offer as part of our strategy to become not only a centre for language learning but also a centre for intercultural exchange. While we have in recent years seen increasing participation in speaking activities and thematic workshops among our users, attracting international students and engaging all students in intercultural exchange remains a challenge. How can students with different learning objectives and levels of language competence be brought together for meaningful interactions? We will suggest a roadmap for personalising and internationalising learning pathways for our students, situating our efforts within the wider institutional strategy for pedagogical transformation.

Key words: personalised learning pathways, internationalisation, language centre

Bibliographie

Rivens Mompean, A. (2014). Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé?. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.

[\[1\]](#) un mégadispositif regroupant des dispositifs pluriels, qui pourrait être articulé à une formation en présentiel enrichi, hybride ou encore en autoformation guidée qui peut se faire partiellement à distance

Peut-on espérer que les Centres de Ressources en Langues nous éloignent de la culture de l'écrit et nous aident à développer la compétence orale spontanée ?

Samaha Tighilet^{1, 2}

¹UFR LANSAD, Université de Lorraine

Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

²LAIRDIL, Université Toulouse 3

Résumé

La compétence orale est indubitablement l'une des compétences clés demandées sur le marché du travail. Bien qu'il y ait une volonté de développer cette compétence chez les étudiants pour mieux les préparer à la vie professionnelle, les enseignements universitaires en France sont encore fortement marqués par une culture de l'écrit : pour travailler la compétence orale, les activités proposées dans le cadre des formations favorisent souvent l'écrit oralisé au détriment de l'oral spontané (Facq-Mellet, 2021). Les enseignements des langues ne font pas exception à cette tendance. Néanmoins, dans beaucoup d'universités et écoles, des services sont offerts par les centres de ressources en langues pour travailler différentes compétences et sous-compétences, mais le développement de la compétence orale spontanée constitue-t-il une priorité dans les centres de ressources en langues ?

Dans le cadre de cette communication, nous nous interrogeons sur le type d'activités proposées dans deux centres de ressources en langues de l'université de Lorraine et leur intérêt pour le développement de la prise de parole spontanée.

L'étude prend appui sur un dispositif de recherche quantitatif. Il s'agit de collecter des données à travers l'analyse de l'offre proposée dans ces deux centres (les ateliers, le travail en Tandem/E-Tandem, etc.). L'analyse des données recueillies nous aidera à déterminer si les activités favorisent la compétence orale spontanée ou, au contraire, privilégient l'écrit oralisé et l'oral préparé (Dumais *et al.*, 2018).

Bibliographie

Facq-Mellet, C. (2021). Développer des compétences orales à l'université : quels modèles et quelles pratiques de référence ? *Recherches & Travaux*, 99.

<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4590>

Dumais, C., Soucy, E. & Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves ? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51.

Intégration des échanges virtuels immersifs aux formations des Centres de Langues de l'avenir

Carmenne Kalyaniwala¹

¹UFR LANSAD, Université de Lorraine

Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118

Résumé

Un échange virtuel (EV) est un terme qui englobe les diverses manières dans lesquels des groupes d'apprenants s'impliquent dans une interaction interculturelle et collaboration avec des partenaires d'autres contextes culturels ou endroits géographiques comme une partie intégrale du cursus, accompagné des éducateurs et/ou facilitateurs experts (O'Dowd, 2021). Les formes d'EV comme la télécollaboration (Develotte & Mangenot, 2007 ; Furstenburg et al, 2001), le e-tandem (Leone & Telles, 2016), ou encore l'EV transnational (Risager, 2007) existent déjà sur le terrain et ce depuis quelques décennies. Dans cette communication, nous présenterons la forme immersive d'un EV pour les besoins d'apprendre une langue de spécialité. Dans une expérience pilote menée en 2021, 22 étudiants en anglais juridique (France) et 19 étudiants en anglais des affaires (Espagne) ont participé en petits groupes pour co-crée une histoire multimodale (*digital story*) promotionnelle pour une entreprise conçue par leurs soins. La consigne explicitait l'utilisation d'un métaverse en réalité virtuelle (3D), nommé *Spatial* pour au moins une des interactions menées en synchrones. Les petits groupes d'étudiants étaient immergés ainsi dans une situation de communication véritablement authentique car la langue d'interaction et de travail entre les partenaires était l'anglais. Dans cette communication, nous proposons d'expliciter les paramètres de la mise en place de l'EV immersif et les apports et les limites d'une telle expérience au profit d'un apprentissage des langues sur objectifs spécifiques.

Mots-clés : échange virtuel, immersion, langue de spécialité, anglais juridique

Bibliographie

- Develotte, C., Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol*, 10, 127–144.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The culture project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55–102 <https://www.lltjournal.org/item/2342>
- Leone, P., & Telles, J.A. (2016). The teletandem network. Dans R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 241–247), New York : Longman.
- Kalyaniwala, C. (2022). Analysing interdisciplinary synchronous virtual exchanges in an ESP context. *Crises, Défis, Innovations*, Nantes, 22-24 June 2022.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade, *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224, DOI:10.1080/09588221.2021.1902201
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.