



COLLOQUE INTERNATIONAL

AGI-LANG

AGENTIVITÉ, ENGAGEMENT ET APPRENTISSAGE
EN (DIDACTIQUE DES) LANGUES DANS DES
CONTEXTES NUMÉRIQUES

AGENCY, ENGAGEMENT AND LEARNING IN TECHNOLOGY-BASED
LANGUAGE PEDAGOGY

12-14 JUIN 2024

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES / BÂTIMENT STENDHAL, HALL NORD



Livret des résumés

Booklet of abstracts



Liste des résumés - *List of abstracts*

| | |
|--|----|
| Antonie Alm : Mindsets in Motion: Developing Growth Language Learning Mindsets for Learner Agency in the Age of AI | 5 |
| Cathryn Bennett, Ciara Wigham : ‘After I could put a face to my partner..., I felt more engaged with the tasks... it felt like a more concrete collaboration’: pre-service teacher engagement and reflection in IVE task design | 7 |
| Serge Bibauw : Quelle interactivité importe en contexte éducatif ? Agentivité, engagement et négociation dans des dialogues avec un chatbot | 9 |
| Marco Cappellini : Agentivité de qui sur qui ? Du concept de cultures-of-use à l’objectif de critical culture-of-use en didactique des langues et en télécollaboration | 11 |
| Emmanuela Carlone : Les jeux sérieux et la gamification pour stimuler l’agentivité chez des apprenants adultes : le cas du projet 3LGames4Prevention à l’Université de Bari ... | 13 |
| Anne-Loïse Cerantola, Inès Plessis-Ouzariah, Thierry Geoffre : Plateforme numérique d’enseignement/apprentissage du français langue d’enseignement, données d’utilisation, expériences d’engagement des élèves et de l’enseignante | 15 |
| Yuchen Chen : Formation des enseignants du FLE au numérique : une perspective de développement professionnel et d’agentivité limitée | 17 |
| Emmanuelle Croze, Miran Kang : Émergence d’une communauté de lycéens en LV3 coréen sur Facebook : illustration d’une agentivité collective ? | 19 |
| Laurine Dalle, Jovan Kostov : Enseigner et apprendre la prononciation en ligne : stratégies et outils numériques pour favoriser l’agentivité et l’engagement des apprenants en FLE | 21 |
| Aparajita Dey-Plissoneau, Mylène Hardy, Christelle Hoppe, Françoise Blin, Michael Scriney, Hyowon Lee, Mingming Liu, Alan Sematon : Exploring Learner Agency in Virtual Exchange: A Case-Study using Activity Theory | 23 |
| Eugénie Duthoit : Situations de simulation en formation initiale de futurs enseignants de langues : analyse de l’agentivité des objets | 25 |
| Caroline Fairet : Intégration du « Wild » dans un dispositif institutionnel d’apprentissage de l’anglais comme catalyseur de la dynamique agentive | 27 |
| Jules Fauré, Anne-Laure Foucher, Christine Rodrigues Blanchard : Les dispositifs télécollaboratifs en formation d’enseignant·e·s de langues étrangères : agentivité et réflexivité comme leviers d’autonomisation des étudiant·e·s - futur·e·s enseignant·e·s . | 29 |
| Catherine Felce : Positionnement et engagement des participants dans une télécollaboration franco-allemande à l’université | 31 |
| Guillaume Gentil, Jérémy Séror : Affordance et agentivité, deux clés pour comprendre l’emploi de la traduction automatique par les apprenants de langues | 33 |

| | |
|---|----|
| Charles R. Graham (Plenary) : Learner Engagement in Blended and Online Learning Environments | 35 |
| Jean-François Grassin : Favoriser un engagement agentif par la cartographie participative | 36 |
| Eglantine Guëly Costa : Apprendre une langue-culture étrangère en apprentissage autodirigé : de l’agentivité à la complexité chez des enseignants en formation | 38 |
| Nicolas Guichon : (Re-)connaître la littératie numérique des adultes migrants allophones en contexte extrascolaire pour augmenter leur l’agentivité dans leur apprentissage | 40 |
| Bailing He : On the cognitive and affective impact of Digital Game-based Learning on L2 Speaking ability | 42 |
| Lindon Higgs : Measuring student engagement indicators, identifying student profiles, and tweaking the engagement facilitators in a blended learning environment | 44 |
| Jinjing Hussard-Wang : Carnet de bord : un outil d’engagement pour l’apprentissage en e-tandem | 46 |
| Carolin Jolitz : Fostering Learner Engagement in L2 Pronunciation Learning through Interactive Video Assignments | 48 |
| Regina Kaplan-Rakowski, Alice Gruber : Leveraging High-Immersion Virtual Reality for Fostering Agency and Engagement in Language Pedagogy | 50 |
| Aurelie Laduguie : Agentivité et engagement en télécollaboration : vers une coconstruction plurilingue et interculturelle | 52 |
| Élodie Lang, Bénédicte Pivot : Expérimenter des pratiques de pédagogie active auprès d’un public de futurs enseignants de langue étrangère : quels freins à leur agentivité et à leur engagement | 54 |
| Dora Loizidou, Elke Nissen : Pourquoi certains étudiants s’engagent-ils dans leur télécollaboration malgré un désengagement de partenaires, et d’autres non ? | 56 |
| Catherine Muller : Favoriser l’engagement des étudiants dans des cours par visioconférence : relation interpersonnelle et agir éthique | 58 |
| Elke Nissen, Suzi Cavalari, Solange Aranha : The mutual influence of anxiety and social presence in Virtual Exchange | 60 |
| Christian Ollivier, Catherine Jeanneau : Sentiment d’agentivité et limites dans la réalisation libre de tâches ancrées dans la vie réelle | 62 |
| Coralie Payre-Ficout, Virginie Zampa : Un escape game sur la comparaison des langues . 64 | |
| Laurent Perrot : Trajectoires d’apprentissage informel en ligne d’adolescents français : particularismes d’une systémique développementale mue par un besoin d’autonomie .. | 66 |

| | |
|---|-----------|
| Anthippi Potolia, Katerina Zourou : Le hackathon comme moyen de formation dans un cursus universitaire : de l'étude de cas à la perception de l'Autre, futur enseignant..... | 68 |
| Paul Pouvergues, Cédric Brudermann : Promouvoir l'agentivité des apprenants au sein d'un dispositif hybride de FLE à visée « autonomisante » : vers une prise en compte de l'hétérogénéité en classe multi-niveaux ? | 70 |
| Annick Rivens Mompean : Agir sur son apprentissage en langues : de l'autoformation guidée à l'obtention de badges pour une reconnaissance des apprentissages pluriels..... | 72 |
| Laurence Schmoll : Le jeu numérique à vocation pédagogique : un scénario agentif pour un engagement optimal du joueur-apprenant | 74 |
| Valia Spiliotopoulos : L'engagement et les cours de langue d'immersion universitaire en format hybride : Défis et affordances | 76 |
| Giulia Sulis (Plenary) : Exploring language learning engagement within and beyond the classroom: a temporal perspective..... | 78 |
| André Tricot (Plénière) : Apprendre par enseignement avec le numérique : comment améliorer l'engagement des apprenants ? | 79 |
| Dimitra Tzatzou : Agentivité et engagement des apprenants dans le cadre du dispositif tandem : le cas des binômes franco-grecs | 80 |
| Yihuan Zhao, Annie Jézégou : Présence sociale en e-Formation et Représentations de Soi et de l'Autre. Le cas d'étudiants français et chinois réalisant ensemble des activités collectives à distance..... | 82 |
| Sofiane Zouitene : Impact de la motivation dans la détermination du degré d'agentivité dans le contexte universitaire algérien : cas des étudiants de l'ENSTI-Annaba (Algérie) | 84 |

Mindsets in Motion: Developing Growth Language Learning Mindsets for Learner Agency in the Age of AI

Antonie Alm¹

¹University of Otago – New Zealand

Abstract

The emergence of artificial intelligence (AI) tools, such as generative conversational agents, has transformed the possibilities for language learning. Proponents emphasise the prospects for personalised and comprehensive practice through these technologies (Kohnke et al., 2023) while critics warn of the risks of over-reliance on AI, reduced focus on human interaction, and negative effects on student engagement (Warschauer et al., 2023).

Mindset theory provides a valuable lens through which to address these tensions. Mindsets are beliefs about the malleability of cognitive abilities (Dweck 2006) that shape resilience and responses to challenges. In the context of language learning, mindsets refer to views of aptitude as being improving through effort (growth beliefs) or fixed/innate (Lou & Noels, 2017). Decremental mindsets, which have been less studied, reflect fears that language skills will deteriorate without practice (Lou, Masuda & Li, 2017). Mindsets could influence whether students actively use AI tools for their learning, or passively rely on them due to self-doubt. Drawing on these concepts, I propose a model of AI mindsets - beliefs about language abilities that grow, decline, or remain limited with the use of AI tools. Growth AI mindsets reflect confidence that skills will improve through constructive engagement with AI. Fixed AI mindsets represent doubts about progressing independently without AI assistance. Decremental AI mindsets include fears that over-reliance on AI will lead to skills erosion over time.

In this presentation I will argue that learner-centred integration of AI should take language mindsets into account. I will present an initial validation of the Artificial Intelligence Language Mindsets Inventory (AILMI) to empirically assess these concepts. Analysis of an 18-item pilot AILMI showed promising psychometric properties using Rasch modelling. I will conclude by proposing mindset-aware strategies based on an AI literacy framework that position AI technologies to support learner agency and autonomous language development rather than undermine it.

References

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54 (2), 537-550.
- Lou, N. M., Masuda, T., & Li, L. M. W. (2017). Decremental mindsets and prevention-focused motivation: An extended framework of implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 59, 96-106.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101 (1), 214-243.

Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for second language writers. *Available at SSRN.*

Keywords: mindsets, artificial intelligence, learner agency, AILMI

‘After I could put a face to my partner..., I felt more engaged with the tasks... it felt like a more concrete collaboration’: pre-service teacher engagement and reflection in IVE task design

Cathryn Bennett¹, Ciara Wigham¹

¹Activité, Connaissance, Transmission, éducation – Université Clermont Auvergne

Abstract

The rise in L2 Intercultural Virtual Exchange (IVE) in recent years encourages more in-service teachers to incorporate such projects into their classroom via the implementation of three common task types: information exchange, comparison and analysis and collaboration. The introduction of IVE into initial teacher-training programmes is also gaining traction wherein student-teachers (STs) can experience it themselves and learn how to integrate IVEs into their future practice. This calls for a deeper understanding of task engagement with STs to help them to reflect on the task types which are successful (or less so) in IVE task design for their future learners. Although studies have reported L2 learner engagement in IVE projects (Dooly & O'Dowd, 2018), Gijzen (2021) argues that engagement in online tasks should be measured by examining the “special effort” students bring to a task (p. 59). She outlines 12 task parameters within behavioural, cognitive and emotional-attitudinal engagement including how learners manage the task, their interest in the topic and content, whether they consider the task appropriate, and the technology being utilised. Crucially, her research provides a means of assessing L2 learner online engagement in asynchronous and synchronous tasks. Along these lines, Reeve et al. (2021) categorise students’ agentic engagement as “how students proactively and constructively attempt to influence their instruction” citing such examples as the personalisation of and suggestions for altering tasks (p. 1). One means of verifying task and agentic engagement with STs in initial teacher-training programmes is via written reflections: Reflection being a critical element of teacher development (Farrell, 2022).

Yet, there is little research to understand the relationship between task type, agentic engagement and reflective practice in initial teacher-training programmes. Therefore, this study examines firstly, which task types are reported as engaging by STs and, secondly, the extent that reflection and agentic engagement can be evidenced by this group dependant on task type.

A telecollaborative exchange with pre-service L2 teachers at a French and Dutch university was carried out in Winter 2022. Student-teachers (n=33) completed three different task types on two different online platforms including introducing themselves through language biographies on the asynchronous video forum Flip (task 1), information exchanges about their teaching experience (task 2) and designing an IVE task for their future classroom (task 3) on the videoconferencing platform Big Blue Button. Following each task, students were asked to write a task reflection including their level of satisfaction regarding the task, communication, collaboration, intercultural experience and digital tools utilised.

This study focuses on three student-teacher pairs (n=6). Data instruments included transcripts of video interactions, post-task reflections and a five-point Likert scale post-task questionnaire related to all three tasks to ascertain levels of learner engagement. Video interactions were transcribed and coded in ELAN. Participants’ post-task reflections were analysed using Bocquillion, Derobertmeasure and Demeuse (2017). The post-task questionnaire provided descriptive statistics.

Preliminary results suggest a high level of behavioural effort was exhibited under the engagement markers of topic and content, wherein participants expressed enjoying the topic, and partner orientation, i.e., paying close attention to the conversation with their partner. Regarding attitudinal-emotional effort, participants specifically engaged with the task parameter of technology in which they felt comfortable in the online environment. In terms of agentic engagement, French participants personalised the task more than their Dutch counterparts and suggested alternations to the task indicating deep levels of engagement. However, in examining participants' post-task reflections, French participants tended towards more descriptive reflection when compared with their Dutch counterparts. Finally most participants (80%) cited the analysis and comparison task as the most engaging of the three.

These preliminary findings shed light on the types of task that teacher-trainers can implement in future IVEs to foster task engagement. Further, the results of the post-task reflections outline recommendations for engendering deeper levels of reflection by student-teachers in initial teacher training programmes.

References

- Bocquillion, M., Derobertmeasure, A., and Demeuse, M. (2017) *Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique*. Working Papers de l'INAS. Institut d'Administration Scolaire. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.33359.18086>.
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (2018) Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. In M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 11-34). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14311>.
- Farrell, T.S.C. (2022) 'I felt a sense of panic, disorientation and frustration all at the same time': the important role of emotions in reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*. 22(3). <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2038125>.
- Gijsen, L. (2021) *Task engagement in virtual pedagogical lingua franca communication*. (Unpublished doctoral thesis). Utrecht University.
- Reeve, J., Jang, H.R., Shin, S.H., and Ahn, J.S. (2021) When students show some initiative: Two experiments on the benefits of greater agentic engagement. *Learning and Instruction*. 80. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101564>.

Quelle interactivité importe en contexte éducatif ? Agentivité, engagement et négociation dans des dialogues avec un chatbot

Serge Bibauw¹

¹Université catholique de Louvain – Belgique

Résumé

CONTEXTE. L'interactivité est un concept intuitif mais mal défini (Rafaeli, 1988). Dans l'enseignement des langues étrangères, elle est couramment utilisée pour caractériser une activité ou une tâche, en distinguant souvent les activités de communication « dialogiques » des activités monologiques (Ellis et al., 1994), tandis que dans le domaine de la technologie et des jeux, elle est associée aux concepts d'agentivité et de contrôle de l'utilisateur. Cette étude propose d'aborder la question de la manière dont ces différentes dimensions de l'interactivité sont opérationnalisées dans une IA conversationnelle pour l'apprentissage des langues, c'est-à-dire lorsque les apprenants interagissent avec un agent automatisé pour pratiquer une langue étrangère.

Cette étude aborde la question de savoir comment ces différentes dimensions de l'interactivité sont mises en œuvre dans l'IA conversationnelle pour l'apprentissage des langues, c'est-à-dire lorsque les apprenants interagissent avec un chatbot pour pratiquer une L2 (Bibauw et al., 2019 ; 2022), et dans quelle mesure elles influencent l'expérience d'apprentissage.

MÉTHODES. Nous avons mené une étude expérimentale auprès de 215 adolescents apprenant le français, qui ont interagi avec deux versions d'un jeu sérieux conçu autour de conversations guidées avec des personnages parlants basés sur l'IA. Les deux versions différaient en termes d'interactivité, l'une étant entièrement libre tandis que l'autre reproduisait une tâche d'achèvement de dialogue. Nous avons mesuré les perceptions des apprenants, leur engagement et les effets de l'apprentissage sur la connaissance du vocabulaire.

RE'SULTATS. Contrairement à nos attentes, le système de dialogue libre n'a pas été perçu comme significativement différent par rapport à la tâche d'achèvement du dialogue. Cependant, il y avait des différences significatives dans la perception d'une version pilote du système d'échafaudage de mécanismes d'échafaudage et de retour d'information. D'autre part, l'interactivité du système de dialogue a augmenté l'engagement comportemental et la production par le biais d'essais et d'erreurs encouragés par le retour d'information du système. L'apprentissage du vocabulaire montre des effets similaires pour les deux conditions dans les connaissances réceptives ($d = 1,16$) et productives ($d = 0,59$).

DISCUSSION. Au-delà de certaines limites propres à la conception de l'étude, nous émettons l'hypothèse que l'interactivité, comprise comme un ensemble de caractéristiques motivationnelles de type jeu telles que l'agence, pourrait avoir moins d'impact que prévu sur les perceptions et l'efficacité. Nos résultats recentrent notre compréhension des avantages de l'interactivité sur les différences en matière d'engagement, de retour d'information et d'échafaudage, et se concrétisent dans l'IA conversationnelle par la négociation de la forme et du sens.

Références bibliographiques

- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2019). Discussing with a computer to practice a foreign language: Research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 32 (8), 827–877. DOI : [10.1080/09588221.2018.1535508](https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1535508)
- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning: Chatbots and beyond. In N. Ziegler & M. González-Lloret (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology* (pp. 121–134). Routledge. DOI : [10.4324/9781351117586-12](https://doi.org/10.4324/9781351117586-12)
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44 (3), 449–491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01114.x>
- Rafaeli, S. (1988). Interactivity: From new media to communication. In R. P. Hawkins, J. M. Wiemann, & S. Pingree (Eds.), *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes* (pp. 110–134). Sage.

Mots-Clés : interactivité, engagement, perceptions des apprenants, système de dialogue, IA conversationnelle

Agentivité de qui sur qui ? Du concept de cultures-of-use à l'objectif de critical culture-of-use en didactique des langues et en télécollaboration

Marco Cappellini¹

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

Résumé

Cette proposition vise à aborder la question de l'agentivité dans les environnements en ligne en discutant de la tension entre la façon dont ces environnements permettent aux utilisateurs et aux apprenants d'étendre leurs connaissances et leur action sociale et la façon dont ces mêmes environnements sont conçus pour faciliter certains comportements. Sur la base de cette discussion, un exemple d'approche pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères sera présenté, basé sur le concept de « cultures d'usage critiques » et son introduction dans les échanges de télécollaboration.

La télécollaboration est généralement considérée comme une approche pédagogique soutenant le développement de compétences dans trois dimensions (souvent interdépendantes) : la compétence communicative, la compétence interculturelle et la culture numérique (O'Dowd, 2018). Lorsqu'elles sont au centre de la réflexion, les technologies numériques utilisées en télécollaboration sont considérées pour les médiations qu'elles installent en tant que moyens de communication (Kern, 2015). Par exemple, Thorne (2003) a élaboré le concept de culture d'usage (culture-of-use) pour décrire la perception et l'utilisation de différentes technologies (courriel et messagerie instantanée dans son cas) et la manière dont elles médiatisent et influencent l'interaction qui se produit par ces moyens. Cependant, les technologies numériques ne sont presque jamais considérées comme le produit d'idéologies et d'intérêts économiques spécifiques et problématisées en tant que telles (voir Train, 2006, pour une exception intéressante). La pandémie de Covid-19 a renforcé cette tendance et a entraîné une large normalisation des technologies numériques, généralement présentées comme un moyen transparent de maintenir les liens sociaux pendant les périodes de fermeture, et entrant dans les systèmes éducatifs principalement sous la forme de systèmes de visioconférence web tels que Zoom et Microsoft Teams (Kern, Liddicoat & Zarate, 2022).

Cette proposition vise à développer la problématisation de l'agentivité sous le prisme des idéologies et des intérêts intégrés dans la conception technologique et la perception et l'utilisation de la technologie par les enseignants et les étudiants impliqués dans des télécollaborations. En m'appuyant sur des recherches interdisciplinaires, il s'agira d'une part de reconnaître les potentialités pour élargir les champs d'agentivité des apprenants de langue (par ex. Toffoli, 2021), d'autre part de comprendre quelles actions sont induites par les concepteurs des environnements (Cappellini, 2021) et avec quelles limites (Mercier, 2020). Le concept de « culture d'usage critique » sera proposé comme un objectif pédagogique à poursuivre pour élargir l'agentivité des apprenants/usagers de langues en ligne. Un exemple de concrétisation de ce concept sera donné sous la forme d'un scénario d'apprentissage dans une formation hybride intégrant la télécollaboration (Nissen, 2019) portant sur le développement de la citoyenneté numérique (Cappellini, 2021).

Références bibliographiques

- Cappellini, M. (2021). Autonomie et citoyenneté numérique: pour une convergence en didactique. *Éducation et francophonie*, 49(2).
- Collin, S., Denouël, J., Guichon, N., & Schneider, E. (Éds.) (2022), *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*. Presses des Mines.
- Kern, R. (2015). *Language, literacy, and technology*. Cambridge University Press.
- Kern, R., Liddicoat, A., & Zarate, G. (2022). Research perspectives on virtual exchange in language education. In A. Potolia & M. Derivry-Plard (Eds.), *Virtual Exchange for Intercultural Language Learning and Teaching*. Routledge.
- Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel. Didier.
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in Intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67.
- Train, R. (2006). A critical look at technologies and ideologies in internet-mediated intercultural foreign language education. In J. A. Belz, & S. L. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Thomson Heinle.

Mots-Clés : Agentivité, cultures d’usage, télécollaboration, citoyenneté numérique

Les jeux sérieux et la gamification pour stimuler l’agentivité chez des apprenants adultes : le cas du projet *3LGames4Prevention* à l’Université de Bari

Emanuela Carlone¹

¹Università degli studi di Bari Aldo Moro / University of Bari Aldo Moro – Italie

Résumé

Les avancées technologiques actuelles dans le domaine de l’enseignement/apprentissage des langues sont orientées vers les environnements virtuels. Récemment, la recherche s’est focalisée sur l’exploration des implications des nouvelles interfaces haptiques qui sollicitent le mouvement corporel et les formes de médiation sensorimotrice. Parallèlement, une attention particulière est accordée au rôle des avatars dans les interactions médiatisées et aux jeux immersifs pour des fins éducatives. C’est ainsi que les jeux sérieux ont émergé, visant à stimuler l’apprentissage et à captiver les joueurs-apprenants. Ces jeux offrent aux participants des stimuli linguistiques multisensoriels et sollicitent diverses opérations cognitives. Dans le cadre du programme *Horizon Europe Seeds* l’Université de Bari Aldo Moro a proposé le projet interdisciplinaire *3LGames4Prevention* (www.3lgames4prevention.eu) pour étudier les effets d’un jeu sérieux en réalité virtuelle, proposant des contenus linguistiques en anglais, sur les prestations cognitives chez des apprenants adultes. L’enjeu du projet est la prévention de pathologies neurodégénératives grâce à des outils numériques multimodaux. Ce dispositif « vidéoludique » (Berry 2011), qui est encore à un stade de prototype, implique l’apprenant dans un rôle actif et central, tandis que le processus d’apprentissage revêt une nature « agentique ». Ce phénomène émerge des interactions complexes entre les dispositions individuelles, les éléments contextuels déterminants, et les comportements concrets, représentés par les décisions prises au cours de l’engagement dans des jeux sérieux. Ces interactions convergent pour la construction et la modélisation des connaissances. L’apprenant-joueur, plongé dans une cuisine virtuelle (le scénario choisi par les participants du projet), vit une expérience holistique et multidimensionnelle qui sollicite les sphères perceptive, sensorielle, attentionnelle et émotionnelle (Brougère 2012), et le développement oculo-manuel, par le biais de casques VR et de pointeurs, en stimulant et en favorisant la motivation, la participation et l’autonomie. Au niveau méthodologique, le parcours didactique d’apprentissage dans le contexte ludique choisi par le projet utilise les potentialités du *Linguistic Landscape* et du *Digital Storytelling*. L’apprentissage linguistique des adultes, dans un contexte non pédagogique, a besoin d’une forte motivation pour que l’apprenant adhère de manière efficace et volontaire à la proposition d’apprendre une L2. Le fait que l’apprentissage se déroule en contexte défini comme ‘informel’ ne doit pas faire oublier la mobilisation des savoirs et des savoirs-faire, des connaissances et des pratiques dans le but de développer des compétences, toujours dans une perspective socio-interactionnelle. Le jeu est souvent perçu comme un passe-temps improductif par les personnes adultes. Cependant, ce type de jeu sérieux combine de manière équilibrée les ressorts vidéoludiques avec les aspects utilitaires en impliquant et motivant les apprenants adultes dans un cadre d’action et une trame narrative qui font partie de la culture anthropologique et de leur façon de vivre.

Références bibliographiques

- Berry V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2).
- Brougère G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de Serious Game. *Australian Journal of French Studies*, 49(2). 117-129.
- Charlier B. & Henri F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. PUF.
- Ollivier C., Puren L. (2013). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 54.
- Wachs S., Weber C. (2021). Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues. *Le Français dans le monde. Recherches et application*, 69.

Mots-Clés : Jeux sérieux, jeux immersifs, pathologies neurodégénératives, apprenants adultes, réalité virtuelle

Plateforme numérique d’enseignement/apprentissage du français langue d’enseignement, données d’utilisation, expériences d’engagement des élèves et de l’enseignante

Anne-Loïse Cerantola¹, Inès Plessis-Ouzariah¹, Thierry Geoffre^{1,2}

¹PLM Pluralité du Langage et des Médias - HEP FR – Suisse

²Pluralité des langues et des Identités : Didactique, Acquisition, Médiations – Institut National des Langues et Civilisations Orientales : EA4514, Institut National des Langues et Civilisations Orientales – France

Résumé

Dans le cadre du projet financé *DOCTA²LE-FR (Documenter et Tester l’Apprentissage Adaptatif à L’École en Français)*, notre objectif est de développer et tester une plateforme d’enseignement/apprentissage (E/A) de la lecture-compréhension en français (langue d’enseignement) à l’école primaire, destinée à toutes et tous dans une perspective de conception universelle de l’apprentissage (CUA) (CAST, 2014). Le projet s’appuie sur la plateforme numérique *GamesHub*, un portail de jeux éducatifs qui permet l’élaboration de parcours d’E/A (à destination d’élèves de 8 à 10 ans) et l’utilisation des techniques d’adaptive learning en vue d’un enseignement inclusif et personnalisé, en contexte de classe hétérogène.

L’outil exploite la gamification pour fournir à l’élève les intérêts du jeu sérieux au service de sa progression. Motivation, intérêt, sentiment d’efficacité personnel sont alors renforcés, ce qui pousserait l’apprenant à développer son agentivité, à son rythme, dans un cadre où l’enseignant·e peut adapter les ressources d’apprentissage (Tenório et al, 2020).

L’outil exploite également deux systèmes d’intelligence artificielle (IA) à base de connaissances développés dans le cadre du projet *COMPétences et PERsonnalisation (COMPER)*, projet ANR-18-CE38-0012, accessible à <https://comper.fr/accueil>. Le premier système permet de calculer un profil de compétences en analysant les traces d’activité de l’apprenant sur la plateforme. Le deuxième recommande de manière personnalisée des ressources pédagogiques à chaque apprenant, en tenant compte de ses objectifs d’apprentissage et de son profil de compétences, ce qui organise la suite de son parcours. Les deux systèmes d’IA sont paramétrables en fonction des besoins et choix de l’enseignant·e pour offrir une personnalisation optimale (modification des seuils de réussite ou des intentions pédagogiques, par exemple).

L’adaptive learning sous-tend des réflexions et décisions didactiques essentielles car la génération des profils et des recommandations est fondée sur la modélisation du domaine disciplinaire (base de connaissances des deux systèmes d’IA).

Le projet se situe à l’interface de plusieurs domaines de recherche et l’équipe est interdisciplinaire. *GamesHub* ouvre un champ d’investigation nouveau qui permet d’évaluer l’incidence d’un outil didactique numérique adaptable et/ou adaptatif sur les performances des apprenants et la pratique enseignante.

L’un des enjeux préparatoires à cette investigation est d’évaluer comment la plateforme répond à la perspective de la CUA, et comment elle peut donc faciliter ou non l’engagement de tous les élèves, objet de recherche de la présente proposition de communication. Une phase expérimentale dans sept classes a été menée pendant 4 semaines pour évaluer si tous les élèves (7 à 9 ans, N = 133) pouvaient interagir, s’engager et montrer des compétences en lecture-

compréhension à l'aide de l'outil. Des mesures de performance et une mesure du flow (Csikszentmihalyi et al., 1988 ; Shute et al., 2019) ont été réalisées. Les données d'utilisation collectées seront présentées, ainsi que des résultats généraux qui laissent apparaître une variété d'expériences : de l'engagement explicite et du succès aux erreurs itératives tout au long du temps de jeu. L'analyse indique que la perspective universelle n'est pas encore atteinte et un point sur les nouveaux développements sera présenté.

Pour mieux illustrer les données collectées et les expériences d'E/A et d'engagement (Fredricks et al., 2004) lors de l'utilisation de la plateforme, quelques études de cas dans une classe seront présentées afin de confronter 1) les données d'élèves, 2) leur évolution au fil des séances et 3) le regard de l'enseignante (également chercheure impliquée dans le projet) sur sa classe, le déroulement des séances, le suivi des élèves.

Nous concluons sur le besoin de recueillir davantage de données pour une utilisation efficace du système d'apprentissage adaptatif et sur la planification de la prochaine phase expérimentale, dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Références bibliographiques

- Alvarez, L., Cung, Q., Eigenmann, J., Geoffre, T., Karoui, A., Ramalho, M. (2024). *GamesHub* [Portail de jeux]. <http://hep3.emf-infopro.ch>
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59109.
- Meyer, A., Rose, D.H., Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practice*. CAST incorporated, Wakefield, MA.
- Shute, V. J., Ke, F., Almond, R. G., Rahimi, S., Smith, G., & Lu, X. (2019). How to increase learning while not decreasing the fun in educational games. In R. Feldman (Ed.), *Learning Science: Theory, Research, and Practice* (pp. 327-357). New York, NY: McGraw Hill.
- Tenório, K., Dermeval, D., Monteiro, M., Peixoto, A., Pedro, A. (2020). Raising Teachers Empowerment in Gamification Design of Adaptive Learning Systems: A Qualitative Research. In: Bittencourt, I., Cukurova, M., Muldner, K., Luckin, R., Millán, E. (Eds) *Artificial Intelligence in Education. AIED 2020*. Lecture Notes in Computer Science, vol. 12163. Springer.

Mots-Clés : Français langue d'enseignement, école primaire, plateforme numérique, adaptive learning, conception universelle des apprentissages, engagement, données d'utilisation

Formation des enseignants du FLE au numérique : une perspective de développement professionnel et d’agentivité limitée

Yuchen Chen¹

¹Centre de recherche en éducation de Nantes – Le Mans Université – France

Résumé

Cette étude aborde la thématique de la formation au numérique des enseignants de langues dans une perspective du développement professionnel agentique. En s’intéressant aux apprentis enseignants du FLE en situation d’exercice, elle s’attache à comprendre la dynamique de professionnalisation qui se déploie au fil de la formation à travers des interactions entre l’individu, la formation et son travail.

Le concept de développement professionnel place l’enseignant au cœur de son évolution professionnelle en accordant un rôle important au contexte social dans lequel il exerce (Uwamariya et Mukamurera, 2005). A l’instar de cette approche, les recherches en didactique des langues conçoivent la formation des enseignants comme un processus de (re)construction identitaire et professionnelle qui s’opère à partir d’« une interaction entre les possibilités offertes par les contextes de socialisation professionnelle, ses contraintes situationnelles et l’espace d’autonomie de l’enseignant en tant que sujet » (Andrade et al., 2012, p.280). Ce processus permet à chacun, en articulant connaissance, apprentissage et réflexivité, de modifier ses représentations, de construire son répertoire didactique et de développer son adaptabilité professionnelle (Causa, 2012). Dans cette perspective, un tel cadre de compréhension semble résonner avec la récente notion d’agentivité limitée (Evans 2016). Incarnant une nouvelle expression de l’agentivité à l’inspiration socio-cognitive, celle-ci est comprise comme « étant produite par, et exercée dans un processus de négociation biographique » socialement et temporellement ancré, susceptible d’être modifié par les actions (Evans 2016, p.111).

En prenant cette direction, nous considérons qu’apprendre à enseigner les langues avec le numérique, et plus largement dans un contexte numérique, ne se limite pas à réussir l’intégration de celui-ci dans le but d’améliorer les pratiques et l’apprentissage. Il s’agit de s’engager dans un mouvement de construction et de professionnalisation, en fonction de son parcours, de son rapport avec le numérique et les langues, et de son environnement. Ainsi, les différentes dimensions essentielles de la formation au numérique, souvent questionnées de manière isolée par les recherches, parmi lesquelles les compétences techno-pédagogiques, la réflexivité, le poids du contexte ou encore l’univers de l’imaginaire, pourraient en ce sens être considérées dans un même cadre de réflexion (Guichon 2012, Olliver, Gaillat et Puren, 2016).

Pour analyser cette dynamique dialectique, nous recourons à l’approche d’étude de cas permettant de « rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l’analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s’intéresse » (Muchielli, 2009, p. 77). A partir des 35 étudiants inscrits au cours « enseigner les langues avec le numérique » dans un master 1 didactique du FLE/S à distance, nous avons sélectionné 3 cas en vue d’approfondissement et de comparaison. L’analyse repose sur les échanges et productions du cours ainsi que sur des entretiens qualitatifs en mobilisant le modèle interconnecté du développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002).

Les résultats mettent en évidence le caractère singulier et hétérogène de l’évolution professionnelle face à ce qu’implique enseigner les langues avec le numérique. Ils révèlent les éléments saillants, qui varient d’un cas à l’autre, facilitant ou entravant l’apprentissage

autorégulé personnel. Dans une visée ingénierique, cette étude incite à réfléchir sur le soutien à l'agentivité que pourrait offrir la formation universitaire, en tenant compte des expériences personnelles ainsi que d'autres éléments contextuels tout aussi déterminants que la formation dans cet apprentissage, et enfin en dépassant la vision d'un enseignant tout-puissant, et autosuffisant face à son autoformation à long terme.

Références bibliographiques

- Andrade, A.-L., Gonçalves, L., Martins, F. et Pinho, A.-S. (2012). Développement professionnel : quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurilinguisme ? Causa, Mariella (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck, 79-312.
- Causa, M. (dir.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement.
- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967. DOI : [10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Evans, K. (2016). Apprendre tout au long de la vie : une question d'agentivité limitée. *Éducation permanente*, 207, 105-113.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Mucchielli, A. (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02>
- Ollivier, C., Gaillat, T. et Puren, L. (dir.). (2016). *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Paris : Archives contemporaines.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. DOI : [10.7202/012361ar](https://doi.org/10.7202/012361ar)

Mots-Clés : formation au numérique, agentivité limitée, formation professionnelle, développement professionnel

Émergence d'une communauté de lycéens en LV3 coréen sur Facebook : illustration d'une agentivité collective ?

Emmanuelle Croze¹, Miran Kang²

¹Université de La Réunion - UFR Sciences de l'Homme et de l'Environnement – La Réunion

²Université de la Réunion – Laboratoire Icare (EA7689) – France

Résumé

L'agentivité, telle que définie par Bandura (2009), « tout acte réalisé intentionnellement », est essentiellement repris dans les études relatives aux formations à distance dans l'enseignement supérieur et/ou dans la formation des adultes alors qu'elle l'est beaucoup moins dans celles portant sur l'enseignement-apprentissage dans le secondaire. Cela tient pour une part au fait que les questions de l'engagement comme celle de la motivation des élèves à entrer dans l'apprentissage se heurtent nécessairement à celle de la forme scolaire. Selon Maulini & Perrenoud (2005), l'école serait comparable à une « machine à enseigner et à apprendre (...) qui fonctionnerait en l'absence de tout désir ». Si la question de l'agentivité des élèves paraît encore délicate à envisager dans le cadre formel de l'école, elle peut néanmoins être enrichie par des initiatives d'élèves situées à la lisière de ce cadre ou plus précisément dans cet entre-deux, entre situations d'apprentissage formelles et informelles. C'est à partir de cette proposition que nous souhaitons présenter quelques résultats issus d'une thèse récemment soutenue, qui portait sur l'utilisation d'un groupe Facebook (FB) dans l'apprentissage du coréen LV3 en lycée (Kang, 2023). L'étude longitudinale portait sur des échanges postés durant 3 ans (de 2012 à 2015) sur FB par les élèves et leur enseignante d'un lycée bordelais. Une analyse thématique de contenu réalisée à partir d'un corpus d'environ 3000 messages a permis de montrer principalement que le groupe FB comportait les caractéristiques d'une communauté (au sens de Dillenbourg et al. (2003)) avec cependant ses propres spécificités. Parmi celles-ci, la forte participation spontanée des élèves notamment en coréen, sa continuité (avec les contributions d'anciens élèves notamment) et sa régularité, ainsi que la nature des échanges socioaffectifs (encouragements, félicitations, souhaits, dévoilements de soi) et sociocognitifs (débat, sondages, partage d'informations pratiques et académiques) renvoient à la fois à des engagements individuels forts et à une dynamique collective remarquable. Plus généralement, ces spécificités relèvent bien d'une « mise en synergie des agentivités personnelles des apprenants (...) contribuant à une agentivité collective » (Jézégou, 2022). Cette présentation vise donc à mettre au jour en quoi cette initiative des élèves apprenant·e·s de coréen dans le secondaire ainsi que la vie du groupe Facebook résultent d'agentivités individuelles et d'une agentivité collective.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : Une perspective agentique. Dans Ph. Carré, F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 15-45). Dunod.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme. A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies. Net*. Montréal, Presses, 11-47.
- Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* : Vol. 2e éd. (p. 41- 44). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041>

Kang, M. (2023). *Utilisation d'un groupe sur Facebook dans l'apprentissage du coréen LV3 en lycée* (doctoral dissertation, Université de La Réunion)

Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck Supérieur.

Mots-Clés : Apprentissage des langues, enseignement, apprentissage dans le secondaire, agentivité, socionumérique

Enseigner et apprendre la prononciation en ligne : stratégies et outils numériques pour favoriser l’agentivité et l’engagement des apprenants en FLE

Laurine Dalle¹ and Jovan Kostov²

¹Langages HUmanités Médiations Apprentissages Interactions Numérique – Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université Paul-Valéry - Montpellier 3 – France

²Laboratoire de sociolinguistique, d’anthropologie des pratiques langagières et de didactique des langues-cultures – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 – France

Résumé

Le dispositif Bolivia Habla Fr@ncés (BHF dans la suite de ce texte) est un dispositif de formation hybride en langues destiné aux apprenants adolescents et adultes du FLE sur le territoire de la Bolivie. Il propose des formations de 8 semaines et permet de former les apprenants à travers des allant du A1 jusqu’au B1 comprenant 32 heures de formation chacun. La pédagogie adoptée est une pédagogie par projet émanant de la volonté politique de l’Alliance française de Cochabamba – porteur du dispositif – d’inscrire sa formation dans une dynamique de préparation au DELF. Dans cette perspective, la rescénarisation des modules à partir du dispositif d’origine (Habla Fr@ncés, Mexique) a été faite dans un esprit critique qui permet de se saisir de toutes les potentialités du LMS choisi (Moodle) afin de permettre aux apprenants d’inscrire leur apprentissage dans la vie réelle en réalisant des tâches simples ou complexes et devenir, ainsi, des acteurs à la fois de leurs apprentissages et au sein du contexte social dans lequel ils s’inscriront en tant que locuteurs en devenir. Dans cette communication, nous allons nous focaliser sur le développement de la production orale au sein du dispositif BHF en tant que facteur favorisant l’agentivité des apprenants.

Nous nous intéresserons plus précisément à l’apprentissage de la prononciation et aux outils numériques afférents, mais aussi à la place de l’enseignant-tuteur et aux modalités de développement de cette compétence. Avec l’avènement des technologies de l’information et de la communication, les possibilités offertes pour développer la prononciation via le numérique se sont considérablement enrichies. On assiste à un renouveau méthodologique pour cet enseignement avec une grande variété de sites-ressources, d’outils et la possibilité d’exploiter des corpus à visée didactique tels que PFC-EF (Phonologie du Français Contemporain – Enseignement du Français, Detey et al., 2010) ou CLAPI-FLE (Alberdi et al., 2018) par exemple. Toutefois, on peut se demander dans quelle mesure l’enseignement- apprentissage de la prononciation peut être efficace, suivi et motivant dans un dispositif numérique de formation hybride, et quelles sont les implications en termes de formation des enseignants pour favoriser l’agentivité qui est l’un des points saillants de la perspective actionnelle. Notre analyse se focalisera sur les 10 premières sessions de formation aux modules de niveau A1 qui ont eu lieu de mai à décembre 2023.

A l’aune d’un cadre théorique convoquant la psychologie cognitive et la psycholinguistique, la didactique des langues – et en particulier les théories centrées sur l’apprenant – nous allons, dans un premier temps, présenter la dynamique agentive à travers des données sur la participation aux activités et les progrès en prononciation des apprenants impliqués. Dans un second temps, nous étudierons les types d’activités développées, des méthodes utilisées et des feedbacks employés par les enseignants, ce qui nous permettra de rendre compte des potentialités des outils pour favoriser la prononciation (Abou Haidar, 2021). Enfin, nous allons

proposer des pistes pour une formation des enseignants qui leur permettra d’opérer des stratégies pour enseigner la production orale et la prononciation en français sur l’exemple de BHF, dans la continuité des travaux de Sauvage, Auger et Dalle (2023), qui sont déjà appliquées dans le cadre du master FLE de l’Université Paul-Valéry Montpellier au travers les travaux de Bandura (2001) et d’Alkire (2008), mais aussi conformément aux principes de e-learning établis par Mayer (2017).

Références bibliographiques

- Abou Haidar, L. (2021). L’oral à l’ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?. *Alsic*, 24(2). DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.5739>
- Alberdi, C., Etienne, C., Jouin-Chardon, E. (2018). Les apports des corpus d’interactions naturelles en situation de classe: enjeux et pratiques. *Action Didactique*, 1, 55-70. <http://www.univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Alberdi-Etienne-JouinChardon.pdf>
- Alkire, S. (2008). *Concepts and Measures of Agency*. <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp09.pdf>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews in Psychology*, 52, 1-26.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. et Lyche, C. (2010). PFC-EF (Phonologie du Français Contemporain – Enseignement du Français) : bilan d’un projet de recherche appliquée pour la diffusion du français parlé dans l’espace francophone via Internet. *Rapport de recherche dans le cadre du programme Valorisation et usages de corpus oraux 2008-2009*, DGLFLF, Ministère de la culture et de la communication.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of computer assisted learning*, 33(5), 403-423.
- Sauvage, J., Auger, N. et Dalle, L. (2023). Usages pédagogiques de pratiques numériques translangagières dans les classes de science. *Lidil*, 67. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.11659>

Mots-Clés : agentivité, prononciation, oral, Moodle, Alliances françaises, engagement, ingénierie pédagogique, ingénierie de la formation, méthodologie, formation de formateurs

Exploring Learner Agency in Virtual Exchange: A Case-Study using Activity Theory

Aparajita Dey-Plissonneau¹, Mylène Hardy², Christelle Hoppe², Françoise Blin¹, Michael Scriney¹, Hyowon Lee¹, Mingming Liu¹, Alan Smeaton¹

¹Dublin City University [Dublin]

²Institut National des Langues et Civilisations Orientales – INALCO PARIS

Abstract

Various studies in SLA suggest that while learner agency is fundamental to success, it is a complex phenomenon. It is viewed as the “socioculturally mediated capacity to act” (Ahearn, 2001: 112), or to create, or resist one's reality. While some scholars relate agency to power, control, and mastery, others such as Rainio and Hilppö (2017) highlight some inherent contradictions in an educational context, viewing agency as both mastery and submission, control and dependence, imagined and enacted. Moreover, it is seen as emerging in relation to environmental affordances or constraints, and can be transformative not only for the individual but also the surroundings (Larsen-Freeman, Driver, Gao & Mercer, 2021). Technology-mediated virtual exchange (VE) settings for language learning aim to develop interaction, collaboration, intercultural competence, critical thinking, creativity, digital literacies, and metacognition through student-centred semi-immersive activities (O'Dowd, 2021) that claim to develop learner agency. In this presentation, we view learner agency as conscious learner initiatives that are self-regulated, contextually interdependent, and may or may not be successful in bringing about the desired transformation. We raise the question of how agency emerges in response to technological and pedagogical affordances and constraints in virtual exchange (VE) for L2 learning. We propose that a sociocultural approach, such as activity theory, along with the theory of affordances (Blin, 2016), is well-suited to explore learner agency in all its complexity in such a pedagogical context.

Using a case study methodology and activity theory as an interpretive framework, this study investigates Irish and French students' agency in the context of two VE projects, of five and six weeks duration respectively, which took place in semester 1 and in semester 2 of the academic year 2022-2023. The first project involved undergraduate students from an Irish university training to be French and Irish language teachers at the post-primary level interacting online with undergraduate students of intercultural communication from a French university. This project was an e-tandem type VE (first half in French and second half in English) integrating peer-feedback, session-building, and reflection-based tasks and assessment. The second VE project involved the same students from the Irish university, but a different group of undergraduate students specialising in teaching French as a Foreign Language from the same French university. The latter VE was a monolingual exchange (using French only) integrating peer-feedback, tutor-feedback (French students acting as experts), podcast-building (Irish students acting as experts), reflection, and post-project peer-review and self-review-based tasks and assessment. Students were thus introduced to a large array of learning activities and affordances of the VE environment in the course of these two iterations.

Three Irish students and their respective French partners (six students in total in each semester) were selected for this study. Their agentic actions, such as collaboration, negotiation, creation, etc., and digital actions, which could be observed in their synchronous and asynchronous online interactions, as well as their creative and critical production of artefacts were analysed using

qualitative analysis tools. The students' reflections, questionnaire responses, and semi-structured interviews were used to triangulate the perceived emerging agentic actions. This allowed us to observe and analyse how the affordances and constraints of the contextual pedagogical designs of the two VEs influenced the individual and collective agentic actions. It was found that VE helped learners develop deeper reflections and critical thinking. Also, learners with a sense of their own agency manifested greater interpersonal engagement and vice versa. However, this sense of agency is not intrinsic to the learner but developed as a result of the developing inter-relationship between the learner and the environment.

References

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency, *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Blin, F. (2016). The Theory of Affordances, In *Language-Learner Computer Interactions: Theory, methodology and CALL applications*, Eds. Caws, C. and Hamel, M. J., John Benjamin Publishing Company, 41-64.
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X., & Mercer, S. (2021). Learner Agency: Maximizing Learner Potential [PDF], Oxford University Press: www.oup.com/elt/expert, Accessed on 5 December 2023.
- O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges, *International Journal of Educational Research*, 109, 101804.
- Rainio A. P. & Hilppö, J. (2017). The dialectics of agency in educational ethnography, *Ethnography and Education*, 12:1, 78-94, DOI: [10.1080/17457823.2016.1159971](https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971).

Situations de simulation en formation initiale de futurs enseignants de langues : analyse de l’agentivité des objets

Eugénie Duthoit¹

¹DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures – EA 2288 – Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 – France

Résumé

Dans le cadre de la formation initiale de futurs enseignants de langues (Master 1), nos étudiant·e·s ont exprimé le besoin de mises en situation plus concrètes avant le premier stage en plus des observations qui leur sont déjà proposées. Nous avons ainsi mis en place des situations de simulation ou des situations didactiques transposées de situations de travail réelles (Samurçay & Rogalski, 1998) à partir de l’analyse de pratiques réelles par des enseignants experts que nous avons menée. Nous nous sommes ainsi inscrits dans le cadre des propositions de la didactique professionnelle qui suggère de partir de l’analyse de travail pour former aux compétences professionnelles et donc que les formations soient indexées à l’analyse de l’activité réelle (Pastré, 1999).

C’est sur la problématique de la gestion de situations « technologiquement denses » (Gherardi, 2016) dans la pratique professionnelle que nous nous centrerons dans le cadre de cette communication pour proposer un cadre d’analyse de situations de simulations proposées avant la première prise en charge de groupes de classe (notamment en stage). A partir des enregistrements transcrits de ces mises en situation et d’entretiens, la réflexion et l’analyse portent en particulier sur l’agentivité des objets en situation de formation. Nous considérons la capacité des objets à être des actants dans le déroulement des actions (Latour, 2006) et nous questionnons particulièrement la place d’une capacité à mobiliser des schèmes instrumentaux et sa mise en relation avec les représentations du rapport à l’imprévu par des enseignants novices.

De manière plus large, les objets, qui peuvent être des intermédiaires, « véhiculent du sens ou de la force sans transformation », tandis que les médiateurs « transforment, traduisent, distordent et modifient le sens ou les éléments qu’ils sont censés transporter » (Latour, 2006, p. 58). Autrement dit, les objets et artefacts ont un rôle dans les actions des hommes et le collectif constitué par les différents acteurs et actants qui constituent ces situations. Selon les activités, les capacités, « le « faire » et le « faire faire » des objets revêtent des modalités très différentes (...), et (...) dépendent de plusieurs paramètres. Les objets ne font pas seulement faire ; ils sont aussi des centres actifs d’opération. Mais si leurs opérations relèvent d’un fonctionnement, qu’il ait sa source dans les lois de la nature ou dans une invention technique, elles requièrent un couplage avec des opérations d’une nature différente, celles précisément que rendent possibles la possession d’une réelle capacité d’initiative et la possession d’habitudes, de savoirs et de savoir-faire » (Quere, 2015, p.11). L’agentivité des objets ne peut donc pas être localisée chez les objets seuls, mais est constitutive des reconfigurations permanentes de la pratique professionnelle, en termes d’actions mais aussi de valeurs. Appliquées à la formation de futur·e·s enseignant·e·s, ces questionnements nécessitent par ailleurs une réflexion avec les étudiant·e·s sur le rôle des outils et les valeurs qu’ils circulent.

Références bibliographiques

Gherardi, S. (2016). Sociomateriality in posthuman practice theory. In *The nexus of practices* (pp. 50-63). Routledge

Latour B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*. La Découverte.

Pastré, P. (1999). Apprendre des situations. *Éducation Permanente*, 139(2).

Quéré, L. (2015). Retour sur l'agentivité des objets. *Occasional Papers*, 25.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Samurcay, R., & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation/(Didactical use of simulations). *Le travail humain*, 61(4), 333.

Mots-Clés : formation initiale, agentivité, objets, imprévus

Intégration du « Wild » dans un dispositif institutionnel d'apprentissage de l'anglais comme catalyseur de la dynamique agentive

Caroline Fairet¹

¹Conservatoire National des arts et Métiers, Paris – Conservatoire National des Arts et Métiers [CNAM]

Résumé

Cette étude longitudinale met en lumière comment et pourquoi un dispositif institutionnel d'apprentissage de l'anglais intégrant les opportunités de pratiquer/apprendre la L2 en dehors de l'environnement pédagogiquement structuré ou « Wild » (Thorne et al., 2021), contribue à l'émergence et à la persistance d'une dynamique agentive d'apprentissage de la L2, soutenant potentiellement le développement de la L2 ainsi que les dispositions à apprendre tout au long et au large de la vie (Carré, 2020).

Notre recherche s'inscrit dans une approche émergentiste du développement langagier qui se transforme par l'usage, ainsi que dans la théorie des systèmes dynamiques complexes. L'agentivité y est appréhendée comme émergeant d'une dynamique interactionnelle qui varie dans le temps et l'espace, entre l'individu et son environnement (Larsen-Freeman, 2019). Dans cette optique, nous étudions la dynamique agentive au prisme du concept d'« apprenance », soit un ensemble de dispositions favorables à apprendre en toutes circonstances (Carré, 2020) où l'acte d'apprendre est compris comme « l'expression de l'agentivité du fonctionnement humain » (Carré, 2020, p.15), et qui émerge des interactions entre des facteurs dispositionnels, contextuels et des pratiques agentives de l'individu.

Le dispositif hybride étudié est « ouvert » dans le sens où il offre aux adultes professionnels – apprenants d'anglais – la liberté de choix et de contrôle sur leurs processus et situations d'apprentissage (Jézégou, 2013) tout en étant accompagné dans le cadre institutionnel. Ce dispositif articule l'individuel et le collectif, la présence et la distance, l'institutionnel et le « Wild ». Les apprenants façonnent ainsi leur propre trajectoire à la jonction d'espaces multiples, en se saisissant d'une variété d'opportunités d'apprentissage pour l'accomplissement d'une tâche qu'ils ont choisie pour eux-mêmes afin de répondre à des besoins personnels/professionnels. Cet environnement est également soutenu par les technologies numériques qui élargissent les occasions de pratiquer/apprendre une L2 dans une grande variété de contextes.

Nos questions de recherche sont les suivantes :

QR 1 : Dans quelle mesure l'intégration du « Wild » dans un dispositif institutionnel « ouvert » d'apprentissage de l'anglais, peut-elle favoriser et soutenir une dynamique agentive d'apprentissage de l'anglais pendant et après la formation ?

QR2 : Quels en sont les potentiels effets sur les dispositions à apprendre et le développement de la L2 dans le temps ?

Pour apporter des éléments de réponse, nous avons procédé à une analyse de contenu et adopté une approche à la fois individuelle – avec l'étude de cas – et collective (N=11), ainsi qu'une méthodologie qualitative et quantitative (occurrences codées). Les données ont été recueillies à partir de questionnaires (remplis au début, à la fin et 6 mois après la formation), de récits

d'apprentissage de l'anglais, d'enregistrements vidéo du cours et d'entretiens semi-directifs. Leur analyse nous permet 1) d'identifier le « déjà-là » dispositionnel, contextuel et les pratiques pour chaque apprenant en début de formation, et 2) d'identifier, de mesurer et de cartographier, pour chaque apprenant, les interactions qui se produisent au fil du temps entre les différentes composantes de cet environnement d'apprentissage complexe (en utilisant MaxQDA pour le codage). Les effets en termes d'acquisition de la L2 ont ensuite été explorés en comparant les versions préliminaires et finales de leur tâche écrite ou orale (Ellis, 2003). La nouvelle écologie et les pratiques de l'apprenant ainsi révélées en fin de formation sont comparées avec la situation initiale. Enfin, l'impact des transformations et la persistance des pratiques d'apprentissage de la L2 ont été à nouveau examinés six mois après la fin de la formation.

Nos résultats révèlent l'importance de la dynamique agentive dans la construction de trajectoires individuelles d'apprentissage de la L2, ainsi que le rôle de l'accompagnement et de l'identification du but comme déclencheurs et soutiens de l'agentivité dans l'espace et dans le temps. Les résultats mettent également en lumière comment l'intégration du « Wild » dans un dispositif institutionnel peut soutenir l'agentivité ainsi que le développement de la L2 en favorisant les interactions complexes à la jonction d'espaces multiples. Cela interroge la conception de dispositifs d'apprentissage accompagnant le développement de dispositions durables à apprendre la L2 « en toutes circonstances », ce qui constitue un enjeu important au regard de la formation tout au long et au large de la vie.

Références bibliographiques

- Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance. Dunod.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.
- Jézégou, A. (2013). The influence of the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 182-201.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency : A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103, 61-79.
- Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding Language Education: Emergent Assemblages and Entangled Actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106-125.

Les dispositifs télécollaboratifs en formation d'enseignant·e·s de langues étrangères : agentivité et réflexivité comme leviers d'autonomisation des étudiant·e·s - futur·e·s enseignant·e·s

Jules Faure¹, Anne-Laure Foucher¹, Christine Rodrigues Blanchard¹

¹Laboratoire de Recherche sur le Langage – Université Clermont Auvergne : EA999

Résumé

Certaines institutions et cursus de formation de l'enseignement supérieur francophone visent aujourd'hui le déploiement de l'Approche Par Compétences (APC) et la mise en place de Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ), poursuivant des finalités d'apprentissage par l'agir authentique et collaboratif, d'engagement des étudiant·e·s dans leur processus d'apprentissage, et, par-là, dans le développement et l'évaluation de leurs compétences (Poumay et Georges, 2022). Au cœur de ces évolutions, la réflexivité se place comme une compétence clé à développer par les étudiant·e·s, particulièrement dans les formations aux métiers de l'enseignement. La pratique réflexive est en effet perçue comme facteur de développement professionnel, ce essentiellement lorsqu'articulée à la pratique de la profession et lorsqu'ayant pour objet de réflexion des compétences mises en jeu par l'agir professionnel (Schneuwly, 2015).

Au sein des formations en didactique des langues et cultures (DLC), les SAÉ sont parfois appuyées par des dispositifs de télécollaboration mettant en relation enseignant·e·s en formation et/ou apprenant·e·s de langues étrangères. Dans ces dispositifs, nous décelons une double position d'agent des étudiant·e·s : (1) en rapport à leur statut de tuteur·rice·s de langue étrangère et (2) en rapport à leur statut de pairs, puisqu'étant amené·e·s à co-agir et à réfléchir collectivement à leurs pratiques.

En ce sens, apparaît une complémentarité entre SAÉ médiée par la télécollaboration et pratique réflexive, articulation dont nous interrogeons ici les potentialités au prisme du co-développement des compétences. S'il existe des études francophones portant sur l'émergence de processus réflexifs chez les étudiant·e·s lors d'interactions avec des expert·e·s, la pratique réflexive ancrée dans l'interaction entre pairs-étudiant·e·s est un cadre de recherche que nous souhaitons approfondir, dans la lignée de travaux issus de la littérature anglophone (Lord & Lomicka, 2007 ; Uştuk & De Costa, 2021).

Cette proposition est ainsi guidée par des questionnements relatifs à la mise en tension entre scénarisation pédagogique de la pratique réflexive et mobilisation de processus réflexifs par les étudiant·e·s. Nous souhaitons notamment interroger les processus réflexifs mobilisés par les étudiant·e·s en fonction du caractère individuel, collaboratif, auto-orienté ou hétéro-orienté de tâches à visée réflexive prescrites.

Notre terrain d'étude est constitué de dispositifs télécollaboratifs, au cours desquels des étudiant·e·s de Master en DLC sont amené·e·s à concevoir (pour tou·te·s) et à animer auprès d'étudiant·e·s d'universités étrangères (pour certain·e·s) des séances d'enseignement en visioconférence. Ces situations (semi)authentiques, associées à des tâches inhérentes aux Unités d'Enseignement (UE) concernées, amènent ces enseignant·e·s en formation à entamer des réflexions quant à leurs pratiques d'enseignement et à leurs compétences.

Notre méthodologie se base sur une description et une analyse de tâches à visée réflexive prescrites au cours des scénarios pédagogiques basés sur ces dispositifs télécollaboratifs. De

plus, nous identifions les processus réflexifs mobilisés par les étudiant·e·s au cours de ces tâches. Cette analyse qualitative des traces réflexives s'appuie sur les travaux de Bocquillon et al. (2017), et passe par un codage à la fois déductif et inductif des données langagières – écrites ou orales – recueillies, et réalisé avec le logiciel NVivo®.

Ces analyses mettent en avant plusieurs types de résultats. Nous remarquons tout d'abord que l'agentivité induite par des dispositifs télécollaboratifs suscite la pratique réflexive des étudiant·e·s, et semble ainsi propice à une montée en compétence et une autonomisation des futur·e·s professionnel·le·s. À partir des traces réflexives relevées et analysées, nous illustrons par ailleurs que les processus réflexifs sont mobilisés de façon distincte en fonction du caractère individuel ou collectif des tâches réalisées. Dans une optique de co-développement des compétences en DLC et de mise en valeur de la position d'agent des étudiant·e·s face à leurs pairs, ces pistes de conclusion donnent ainsi matière à réflexion quant à la scénarisation pédagogique de démarches réflexives médiées par des interactions entre pairs.

Références bibliographiques

- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). Guide pour « porter un regard réflexif sur sa(une) pratique ». <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33359.18086>
- Lord, G., & Lomicka, L. (2007). Foreign Language Teacher Preparation and Asynchronous CMC: Promoting Reflective Teaching. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(4), 513-532.
- Poumay, M., & Georges, F. (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* De Boeck supérieur.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Uştuk, Ö., & De Costa, P. (2021). Reflection as meta-action : Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal*, 12. <https://doi.org/10.1002/tesj.531>

Positionnement et engagement des participants dans une télécollaboration franco-allemande à l'université

Catherine Felce¹

¹Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles – EA609, Université Grenoble Alpes – France

Résumé

La pédagogie universitaire promeut les apprentissages collaboratifs dans lesquels il est attendu que des apprenants travaillent conjointement à la réalisation de projets ou de tâches ; des pratiques collaboratives peuvent être mises en œuvre au sein d'un groupe classe ou entre des participants géographiquement (voire culturellement) distants par le biais d'outils de communication numérique, comme c'est le cas dans une télécollaboration. Celle-ci incite les apprenants à faire preuve d'engagement, dans la relation avec leurs partenaires comme dans les tâches proposées. Il s'agit en effet de donner à la collaboration une assise relationnelle propice au travail de groupe et à la collaboration (présence sociale), de viser les objectifs d'apprentissage définis ou autodéterminés et de décider des actions et moyens à mettre en œuvre pour la conduite du travail collaboratif – autant d'aspects renvoyant chacun à différentes formes d'engagement (affectif, cognitif, comportemental, agentique) (Reeve & Tseng 2011). Des travaux du domaine ont mis en évidence des corrélations entre présence sociale et engagement et ont montré que ces deux dimensions constituent des ingrédients essentiels au bon fonctionnement de la télécollaboration (Nissen 2023).

Notre étude vise à observer la dynamique qui sous-tend la constitution et le fonctionnement des groupes de télécollaboration en tant que communauté d'apprentissage et ensemble social. Nous nous appuyons pour cela sur la *Positioning Theory* (Harré 2015) qui permet d'analyser via les discours des individus la manière dont ceux-ci se positionnent par rapport à des ensembles ou cercles sociaux constitués ; à l'instar de travaux menés en contexte éducatif (Campbell et al. 2020), cette théorie nous semble offrir des perspectives intéressantes pour l'étude des dynamiques qui sous-tendent l'engagement dans des projets, la collaboration avec les partenaires et la constitution d'une communauté d'apprentissage (Cristol 2023). Dans le cadre d'une télécollaboration, les textes réflexifs rédigés au long de ses différentes phases peuvent révéler le positionnement des participants au sein du cadre fixé, par rapport aux représentants des cultures en présence, vis-à-vis des partenaires, dans et par rapport à leur groupe de télécollaboration. Nous nous intéressons particulièrement au choix des références nominales et pronominales utilisées pour parler de soi et des autres :

QR1. Quelles références les participants privilégient-ils en fonction des différentes étapes de la télécollaboration ? Que nous disent ces choix du positionnement de chacun vis-à-vis des pairs du groupe classe ou du groupe de télécollaboration, mais aussi des différents ensembles sociaux ou culturels évoqués ?

QR2. Un engagement plus ou moins marqué dans la télécollaboration (dans les tâches, dans la relation, dans la collaboration) correspond-il à un positionnement particulier ? L'engagement repose-t-il par exemple de manière univoque sur une identification au groupe (nous), qui surpasserait les revendications individuelles (je), ou est-il dépendant d'un équilibre plus subtil entre affirmation individuelle et responsabilité collective ?

Notre analyse porte sur les textes issus des portfolios que les participants (N=21) à une télécollaboration franco-allemande ont tenu de manière régulière au fil des tâches à réaliser.

Dans les textes recueillis, les choix des références nominales et pronominales seront analysés en lien avec les thématiques qui y sont associées. Ces résultats seront recoupés avec des données chiffrées concernant l'engagement recueillies à travers des questions sur échelles de Likert administrées dans un pré- et post-questionnaire.

Nous nous attendons à ce que les résultats confirment qu'une forte cohésion de groupe va de pair avec un engagement plus affirmé ; nous espérons également que le prisme du positionnement nous permette de comprendre plus finement les ressorts de l'engagement dans une télécollaboration visant non seulement la réalisation commune d'un projet, mais également la collaboration et l'entraide langagière.

Références bibliographiques

Campbell, T. G., & Hodges, T. S. (2020). Using positioning theory to examine how students collaborate in groups in mathematics. *International journal of educational research*, 103, 101632.

Cristol, D. (2023). Peut-on créer des communautés d'apprentissage ? *Éducation permanente*, (3), 59-67.

Harré, R. (2015). *Positioning theory. The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences*, 263-276.

Nissen, E. (2023). Dispositif de formation hybride télécollaboratif : présences et engagement dans un scénario pédagogique canonique. *Mélanges Crapel*, 44(1).

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.

Mots-Clés : télécollaboration, positionning theory, engagement, communauté d'apprentissage

Affordance et agentivité, deux clés pour comprendre l'emploi de la traduction automatique par les apprenants de langues

Guillaume Gentil¹ and Jérémie Séror²

¹Carleton University – Canada

²Université d'Ottawa, Ontario – Canada

Résumé

Le concept d'affordance est souvent mis à profit dans les recherches sur l'apprentissage des langues médiatisé par les outils numériques (Blin, 2016). Toutefois, ses liens avec la notion d'agentivité gagneraient à être approfondis afin d'aider les apprenants à mieux exploiter ces outils en fonction de leurs buts d'apprentissage. Cette communication vise à mettre en évidence la dynamique entre les concepts d'agentivité et d'affordances en s'appuyant sur trois sources : 1) les théorisations de l'affordance et de l'agentivité, 2) les recherches sur l'emploi de la traduction automatique (TA) dans l'apprentissage des langues et 3) des études de cas longitudinales portant sur le développement de plurilittératies en contexte universitaire. Les théorisations de l'affordance sont abondantes. Dans son acception initiale, proposée par Gibson (1977) par dérivation du verbe *afford* en anglais, une affordance désigne ce que l'environnement « offre à l'animal, ce qu'il lui fournit ou lui procure, en bien ou en mal » (p. 66, notre traduction). Cependant, une affordance ne réside pas dans l'environnement ou un objet, mais se comprend plutôt comme un potentiel d'action (ou d'inhibition) qui existe dans la relation d'un organisme à un environnement (Blin, 2016). Une pierre dans un ruisseau peut ainsi présenter un obstacle à un poisson mais un moyen de traverser le ruisseau à un randonneur; une chaise offre un moyen de s'asseoir à un être humain adulte mais pas au nourrisson. De plus, alors que les affordances des environnements avec lesquels les animaux ont coévolué se révèlent souvent spontanément à eux, celles des environnements et artefacts façonnés par les activités humaines sont souvent moins immédiates, nécessitant une exploration et un apprentissage par un agent humain pour être pleinement perçues et exploitées (van Lier, 2004). C'est le cas notamment des affordances des environnements et outils numériques, qui dépendent non seulement des intentions inscrites dans leur conception mais qui se révèlent aussi différenciellement selon les intentions, buts et actions, c'est-à-dire l'agentivité (Bandura, 2001), et les capacités, de leurs utilisateurs.

Ce croisement théorique des notions d'agentivité et d'affordance souligne le rôle déterminant que l'agentivité peut jouer dans les affordances d'un outil numérique tel que la traduction automatique (ou l'intelligence artificielle générative) pour apprendre une langue. Ce rôle demeure sous-exploré dans les recherches sur l'emploi de la TA en apprentissage des langues, pourtant nombreuses mais peu théorisées. D'après des recensions récentes (par ex., Jolley et Maimone, 2022), l'accès facile et gratuit de la TA, ainsi que l'amélioration considérable de la qualité des traductions produites depuis l'introduction de la TA neuronale en 2016, contribuent à une utilisation fréquente de la TA par les apprenant·e·s de langues, notamment pour leurs travaux écrits. Cependant, malgré les effets positifs de la TA observés sur la qualité des productions écrites, des questions se posent sur l'impact négatif que la TA pourrait avoir au niveau de l'apprentissage. Ces préoccupations englobent la possibilité d'une dépendance par rapport à l'outil, une diminution de la motivation à apprendre une langue, ainsi que les enjeux éthiques liés au plagiat et à l'intégrité intellectuelle. Un grand nombre d'études témoignent des attitudes des apprenants envers la TA, de l'utilisation qu'ils en font et de ses effets sur la qualité de leurs écrits. Toutefois, ces études sont surtout à base de sondages ou d'analyses textuelles. Les quelques études qui documentent empiriquement l'utilisation de la TA grâce à des

enregistrements vidéo suggèrent que les affordances de la TA seraient souvent mal ou sous-exploitées (Hellmich, 2021). De plus, ces études tiennent peu compte de la dimension agentive, soit des buts qui motivent l'utilisation de la TA, de façon à bien évaluer dans quelle mesure les apprenants exploitent au mieux les affordances en fonction de leurs objectifs.

Une série d'études de cas longitudinales, sur le développement de littératies universitaires plurilingues dans un contexte institutionnel bilingue, nous ont permis d'observer, sur une période de quatre ans, l'emploi croissant que plusieurs étudiantes participant à notre recherche ont fait de la TA dans la rédaction de leurs travaux universitaires en langue seconde, en remplacement d'autres ressources numériques. L'analyse croisée d'enregistrements de capture d'écran, des produits écrits finaux et d'entretiens semi-dirigés met en évidence une tension issue des affordances parfois contradictoires de la TA entre l'apprentissage d'une seconde langue (L2) et la production d'un texte de meilleure qualité. La résolution de cette tension dépendrait de bonnes littératies numériques d'une part, et des intentions et des investissements des apprenants d'autre part, à savoir de leur agentivité.

Les implications pédagogiques de cette dialectique entre affordances, agentivité et littératie seront tirées pour la mise en œuvre de dispositifs permettant de développer une meilleure compréhension et utilisation de la TA pour apprendre une L2 et rédiger en L2 en intégrant l'agentivité des apprenants de langues.

Mots-Clés : affordance, agentivité, traduction automatique, rédaction en L2, apprentissage de la L2

Learner Engagement in Blended and Online Learning Environments

Charles R. Graham¹ (Plenary)

¹Brigham Young University – USA

Abstract

Learner engagement is widely studied and has even been called the “holy grail” of learning (Sinatra et al., 2015) because it is often strongly correlated to positive outcomes that we care about such as student performance, student satisfaction, persistence among others. Also, engagement is often researched because unlike learning outcomes or specific performance outcomes, engagement can be measured and compared across content domains and instructional modalities.

This presentation will explore some of the complexities of researching learner engagement including efforts to measure learner engagement in blended and online learning contexts. We will explore how researchers are defining engagement and identifying indicators of engagement. Because engagement is commonly considered to be a multidimensional construct, we will identify some of the most common dimensions of engagement that researchers are looking at, including affective, behavioral, and cognitive dimensions. We will look at ways that these dimensions are measured including some efforts in online learning to use proxy measures, like log data from learning management systems, to measure student engagement.

In addition to exploring indicators of engagement, the presentation will explore important categories of engagement facilitators such as learner characteristics, community facilitators, and learning environment facilitators. Engagement facilitators are important because they represent the factors outside of the construct that we hypothesize are influencing engagement. The development of the Academic Communities of Engagement (ACE) framework (Borup et al., 2020; 2023) will be used as an example to demonstrate how both indicators and facilitators of engagement are combined into a comprehensive model that can be used by researchers and other institutional stakeholders to better understand learner engagement at the course and institutional levels.

Favoriser un engagement agentif par la cartographie participative

Jean-François Grassin¹

¹Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations – École Normale Supérieure [ENS] – Lyon, Université Lumière – Lyon II, CNRS : UMR5191 – France

Résumé

La proposition porte sur les usages par des étudiants internationaux (EI) d'une application de cartographie participative lors de leur séjour d'étude en France. Le projet *Mobiles* étudie les expériences socio-spatiales des EI et leurs liens avec la socialisation langagière. Il vise à explorer certaines méthodes qui pourraient conduire à une plus grande « conscience spatiale » dans les approches socio-langagières de l'apprentissage des langues (Benson, 2021). Nos travaux cherchent à montrer dans quelle mesure ce dispositif exploratoire de la ville permettant des récits d'expérience partagés constitue un appui à l'engagement agentif d'EI. L'agentivité est entendue ici comme « l'habileté d'un individu à agir en fonction de ce qu'il considère comme valable » et serait central pour comprendre comment les individus agissent, s'engagent et participent socialement (Morin et al., 2019).

D'un point de vue écologique, l'apprentissage est « le résultat d'une participation significative à des événements humains » (Benson, 2021 : 98) et l'apprentissage en séjour d'étude doit se reconceptualiser comme l'« apprentissage du local de quelqu'un d'autre » (Jakubiak et Mellom, 2015 : 117). C'est pourquoi notre dispositif s'ancre dans le paradigme de l'apprentissage expérientiel que l'on peut définir avec Morris (2020) comme un processus qui implique « un engagement actif et un apprentissage autoguidé dans une expérience immersive » et qui implique « une réflexion et une construction de sens sur cette expérience afin de la transformer en connaissances pouvant être appliquées dans des expériences et des contextes ultérieurs ».

Dans le courant de l'année universitaire 2023-2024, nous avons mené deux séries d'ateliers lors desquels des EI inscrits dans deux institutions d'enseignement supérieur de la métropole de Lyon ont utilisé cette application de cartographie. Des récits de leurs expériences socio-spatiales, sous la forme d'annotations de cette carte numérique, leur ont été demandé par le truchement de 12 « missions » (par exemple, « Documente les lieux de ton quartier dans lesquels tu te sens bien en les annotant avec les différentes ressources de l'application », « Des lieux surprenants ! Annote les lieux qui t'ont le plus dérouté ou dans lesquels tu as eu une expérience interculturelle marquante », « Attachement aux lieux. Annote les lieux auxquels tu es attaché·e (affectivement ou sentimentalement) ou qui te procure des émotions lorsque tu y es. »). Notre application de cartographie participative s'entend ainsi comme un dispositif exploratoire de la ville (Mellot, 2016). L'espace géographique de la carte permet une « cascade d'inscriptions » (Silvis et al., 2018) qui, en donnant à voir la diversité et la potentielle (re)territorialisation des expériences, rend tangible la présence et la participation.

Après avoir rendu compte de nos appuis théoriques, nous présenterons les conditions de réalisations de notre étude empirique pour ensuite analyser comment la ville devient, par cette médiation, à la fois un espace pragmatique, c'est-à-dire un espace de vie, un espace réflexif permettant de penser les ajustements et l'altérité, et un espace performatif, pour agir et se mobiliser. En s'appuyant sur la participation et sur la dimension expérientielle de l'apprentissage (le vécu cognitif, langagier, social, affectif de l'apprenant), le dispositif relève d'une écologisation du design pédagogique (Paquelin, 2020) cherchant à favoriser l'engagement des sujets dans leur environnement.

Références bibliographiques

- Benson, P. (2021). Language learning environments: *Spatial perspectives on SLA*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BENSON4900>
- Jakubiak, C., & Mellom, P. J. (2015). The local as the global: Study abroad through place-based education in Costa Rica. In M.P. Mueller and D. J. Tippins (Eds.), *EcoJustice, citizen science and youth activism: Situated tension for science education* (pp. 99-119). Switzerland: Springer International Publishing.
- Mellot, S. (2016). Les dispositifs exploratoires de la ville (dé)font-ils les nouveaux explorateurs? *Sciences du Design*, n° 3(1), 79-91.
- Morin, E., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales: Apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Paquelin, D. (2020). Repères pour une ingénierie interactionniste situationnelle. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 32. <http://journals.openedition.org/dms/5916>
- Silvis, D., Taylor, K. H., & Stevens, R. (2018). Community technology mapping: Inscribing places when “everything is on the move”. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 137-166. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9275-0>
- Mots-Clés :** agentivité, étudiants internationaux, cartographie participative, dispositif exploratoire de la ville, expériences socio, spatiales, apprentissages langagiers

Apprendre une langue-culture étrangère en apprentissage autodirigé : de l’agentivité à la complexité chez des enseignants en formation

Eglantine Guëly Costa¹

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

Résumé

L’INSPE de Lorraine propose un diplôme Universitaire *Pratiquer et enseigner l’allemand (et en allemand)* à l’intention d’enseignants du premier et du second degré, qui souhaitent développer leurs pratiques pédagogiques en lien avec cette langue – l’enseigner à des élèves d’école maternelle ou élémentaire, ou dans le cadre de disciplines dites non-linguistiques au collège ou au lycée. En complément des trois blocs de formation, qui visent l’acquisition de compétences en langue-culture, en didactique des langues, et en gestion de projet interculturel, un module d’apprentissage autodirigé est proposé aux participants. Dans ce cadre, les apprenants sont amenés à prendre en charge leur apprentissage, selon la conception de Holec, c’est-à-dire à « prendre la responsabilité et l’assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage » (Holec, 1979, p. 32). Pour cela, ils sont accompagnés par des conseillères, lors de quatre entretiens de conseils individuels, lesquels offrent un espace à l’apprenant pour réaliser « la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l’acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc...), l’évaluation de l’acquisition réalisée » (ibid).

Les apprenants sont donc invités par le dispositif de formation à expérimenter l’autodirection, que Jézégou considère comme une manifestation de l’agentivité de l’apprenant, les conduites autodirigées consistant « à se fixer un but, à choisir, s’engager et persévérer dans un ensemble d’actions requises pour atteindre ce but (autodétermination), à réguler soi-même ces actions en mobilisant des ressources cognitives, émotionnelles, biologiques et environnementales (autorégulation) » (2014, p. 6). Cette conception de l’agentivité s’appuie sur le sentiment d’efficacité personnelle de l’apprenant « à exercer un contrôle sur ses conduites et à les mener à bien, cela en interaction avec l’environnement et en fonction des résultats souhaités (Bandura, 2003) » (ibid). Pour Brewer, « L’agentivité s’enracine dans quatre capacités humaines fondamentales : 1) imaginer, anticiper et planifier l’avenir ; 2) agir intentionnellement ; 3) motiver et réguler sa propre activité ; et 4) examiner réflexivement ses propres actions et pensées et leurs conséquences. » (Brewer, 2013, p. 200). Dans la mesure où ce dispositif d’apprentissage autodirigé est ouvert, aucun environnement ou méthode d’apprentissage spécifique n’est imposé : c’est à l’apprenant de décrire où et comment il souhaite apprendre, et les entretiens sont un espace de (co)-construction de son environnement personnel d’apprentissage, pouvant être plus ou moins hybride et intégrer des ressources ou environnements numériques. L’entretien de conseil nous apparaît comme un espace privilégié à l’expression de ces capacités, en particulier le premier entretien où l’apprenant est invité à raconter ses expériences avec la langue, se décrire en tant qu’apprenant, et projeter des activités porteuses de sens pour lui. Il porte sur la construction du projet d’apprentissage autodirigé de l’apprenant, parallèle à son année de formation. Cela implique pour l’apprenant de faire émerger des objectifs en lien avec ses besoins en tant qu’acteur social (la langue pour agir) mais

aussi en tant que personne (la langue comme expression de soi et dans le rapport aux autres) et bien souvent en tant qu'enseignant (la langue comme objet d'étude et d'enseignement).

Dans cette proposition, nous nous concentrerons sur les premiers entretiens réalisés en français avec les apprenants de la troisième promotion du DU, entre octobre et novembre 2023 (14 entretiens d'une cinquantaine de minutes en moyenne) pour interroger des relations émergentes entre planification de l'autodirection et engagement de l'enseignant en position d'apprenant de langue. Quelles expériences porteuses de sens mobilise-t-il pour définir pour son apprentissage de langue ? Comment se projette-t-il dans l'acte d'apprendre en termes d'objectifs, d'activités et ressources envisagées pour construire son environnement personnel d'apprentissage ? Quelles conceptions de la langue mobilise-t-il pour donner du sens à ses actions ? Nous mettrons en lien, chez ces sujets en formation, des éléments permettant d'appréhender le sens qu'ils mettent dans leur projet d'apprentissage et de formation, et de repérer de possibles attracteurs de leur motivation et de leur capacité à agir pour apprendre, face à la complexité de ce qu'est une langue, l'apprendre, l'apprendre de manière autonome (Paiva, 2006), et se préparer à l'enseigner.

Références bibliographiques

- Brewer, S. S. (2013). Entre émotions et contrôle de soi : Un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, Article 48.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (Conseil de la coopération culturelle, Éd.). Conseil de l'Europe.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 21. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01258076>
- Paiva, V. L. M. de O. (2006). Autonomia e complexidade. *Revista Linguagem & Ensino*, 9(1), 77-127.

(Re-)connaître la littératie numérique des adultes migrants allophones en contexte extrascolaire pour augmenter leur l’agentivité dans leur apprentissage

Nicolas Guichon^{1,2}

¹Université du Québec à Montréal – Canada

²Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – Canada

Résumé

Il est devenu essentiel de comprendre les pratiques de littératie que les adultes migrants allophones développent en dehors de la salle de classe lorsqu’ils utilisent des outils numériques pour faire face à des situations qui les obligent à lire et à écrire dans la langue de leur pays d’accueil. En effet, les compétences numériques sont de plus en plus considérées comme une composante essentielle de l’inclusion réussie des migrants dans leur société d’accueil. Elles peuvent par exemple faciliter les interactions sociales (D’Agostino & Mocciaro, 2021), les aider à s’orienter dans la vie quotidienne (Tammelin-Laine et al, 2020) et leur permettre de développer leur agentivité (Leurs & Smets, 2018). Jusqu’à présent, les études menées sur les compétences numériques des migrants adultes sont non seulement rares, mais elles se concentrent généralement sur les compétences rapportées par le biais de questionnaires ou d’entretiens et non sur les compétences réelles qu’ils déploient dans leur vie quotidienne.

Cette présentation s’appuiera sur des données issues du projet pilote CLUNEF (« Comprendre les usages du numérique des étudiants de français langue seconde ») qui s’attelle à saisir des événements de littératie numérique, c’est-à-dire des épisodes pendant lesquels des adultes migrants recourent à un ou plusieurs outils numériques pour lire ou écrire dans leur langue additionnelle, et se ménagent ainsi des espaces d’agentivité dans leur quotidien (Sandvik, Thorhauge & Valtysson, 2016). Un événement de littératie numérique peut être considéré comme une configuration empirique et observable d’action, de technologie, de texte et de discours (Prinsloo & Baynham, 2008), donnant un aperçu d’une activité cognitive socialement et culturellement médiatisée. Sa nature multimodale et contingente pose des défis méthodologiques aux chercheur·e·s qui souhaitent les étudier in situ pour mieux saisir les besoins des migrants allophones.

A l’automne 2023, une gamme d’événements de littératie numérique a été recueillie auprès de cinq adultes migrants hispanophones par le biais d’un dispositif alliant caméra 360, captures d’écran dynamiques et collecte de différents artefacts (listes, notes, photographies) conçus par les participants. Cette présentation s’attachera d’une part à examiner les défis méthodologiques pour saisir ces événements de littératie numérique en situation, puis d’autre part à opérer une analyse tenant compte de leur complexité plurisémiotique et plurimédiatique à partir d’un échantillon du corpus.

Finalement, des pistes de formation des futur·e·s enseignant·e·s de français langue seconde seront proposées à la lumière des analyses. Il s’agit en particulier de les sensibiliser au rôle des outils numériques dans le développement de l’agentivité des adultes migrants et de leur fournir des éléments empiriques pour mieux intégrer les affordances de ces outils à leur offre pédagogique.

Références bibliographiques

- Baynham, M. & Prinsloo, M. (Eds.), *The future of literacy studies*. Palgrave Macmillan.
- D'Agostino, M. A., & Mocciaro, E. (2021). Literacy and literacy practices: Plurilingual connected migrants and emerging literacy. *Journal of Second Language Writing*, 51, 100792.
- Leurs, K. H. A. & Smets, K. (2018). "Five Questions for Digital Migration Studies - Learning from Digital Connectivity and Forced Migration In(to) Europe." *Social Media and Society*, 4 (1): 1–16.
- Sandvik, K., Thorhauge, A. M. & Valtysson, B. (eds), *The Media and the Mundane: Communication across Media in Everyday Life*. (2017). *European Journal of Communication*, 32(5), 503-503.
- Tammelin-Laine, T, Vaarala, H., Savolainen, J. & Bogdanoff, M. (2020). Technology-supported L2 learning in LESLLA classes: Two case studies from Finland In N. Pettitt, R. Farrelly, & A. Elson (Eds.), *Literacy education and second language learning for adults (LESLLA): Bridging theory and practice* (pp. 86-105).

Mots-Clés : littératie, agentivité, événement de littératie numérique, adultes migrants allophones

On the cognitive and affective impact of Digital Game-based Learning on L2 Speaking ability

Bailing He¹

¹Catholic University of Louvain – Belgique

Abstract

Over the last 30 years, the attractiveness of digital games and their potential impact on second language (L2) learning led to an enormous number of L2 studies. As pointed out by Aquah et al. (2020), digital games have the potential to assist students in acquiring language skills, enhancing self-discipline in the classroom, and boosting overall competency. Similarly, Thompson et al. (2020) argue that the incorporation of digital games into educational contexts can provide significant learning benefits for language learners. However, vocabulary development is the most investigated aspect of language acquisition in this field. The impact of speaking ability in the context of digital game-based language learning remains relatively unexplored. With the development of technology and the advancement of the times, digital educational games have become a concern in the field of educational research (Reinhardt 2017; Hung et al. 2018; Peterson et al. 2021). The present paper reviews empirical research into the cognitive and affective impact of digital game-based language learning and more specifically on L2 Speaking ability. This systematic review intends to answer the following questions:

- (1). Whether game-based learning is effective for improving L2 speaking ability?
- (2). Which affective factors have been found to modulate the cognitive impact of game-based language learning?
- (3). Which types of interventions and research designs are employed to evaluate the impact of digital game-based language learning?

This systematic literature review was conducted using the *Preferred Reporting Items for Systematic Review* and PRISMA 2020 checklist. The databases used for this systematic literature review were ERIC and Scopus, the search range was limited from 2015 to August 2022. The screening resulted in 10 publications being included into the review. Overall, the analysis of the included empirical studies suggests that this research area is still in its infancy, and that although foreign language teaching based on digital games has developed significantly, few studies focus on L2 speaking ability. Studies analyzed in this review are mainly based on college students, mainly using mixed methods research designs and a variety of data collection and analysis methods, and the game types are mainly self-constructed by the researcher and the game platform is PC. Digital games were found to be supportive of L2 speaking ability, especially with regard to pronunciation and fluency. Furthermore, digital games had an impact on learners' affective factors thereby modulating the observed learning effects. This review concludes that more research into the impact of digital games on speaking ability should be conducted in the future, teachers and students should be better trained in gamified foreign language learning and digital games. More research into the impact of digital games on speaking ability should be conducted in the future, thereby focusing on the effect of learners' individual differences and student peer interactions on task efficiency and learning engagement.

References

- Acquah, E. O., & Katz, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. *Computers & Education*, 143, 103667.
- Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., & Wang, C. C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126, 89-104.
- Reinhardt, J. (2017). Digital gaming in L2 teaching and learning. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 202-216.
- Peterson, M. (2021). Digital simulation games in CALL: a research review. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24.
- Thompson, C. G., & von Gillern, S. (2020). Video-game based instruction for vocabulary acquisition with English language learners: A Bayesian meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100332

Keywords: digital game, based language learning, L2, Speaking ability, research design

Measuring student engagement indicators, identifying student profiles, and tweaking the engagement facilitators in a blended learning environment

Lyndon Higgs¹

¹LiLPa - Linguistique, Langues, Parole – université de Strasbourg – France

Abstract

This study focuses on a university lecture course in English grammar and linguistics, taught to around 100 (mostly French speaking) 3rd year undergraduates enrolled in an English degree course, in a French university. Since 2019, the lectures have functioned in a blended learning, flipped classroom mode. The course content (76 ten-minute videos) is accessible online via the Moodle platform. Before attending each class, students are required to view several of these videos, thus freeing up all face-to-face class time in the lecture hall for active group-work learning activities, where students can apply the theoretical content of the course and interact with both their peers and the instructor.

The aim of this presentation is firstly to show to what extent student engagement has been enhanced through flipping and blending the traditional face-to-face lecture course. The research data, gathered over 5 academic years, are of several types: individual learner interviews; quantitative and qualitative responses collected in questionnaires distributed before and during the new blended learning environment, video viewing data extracted from the Moodle platform, and student results in summative evaluations.

Analysis of the data shows an increase in indicators of students' cognitive and behavioural engagement (Halverson & Graham, 2019), with respect to those of the previous face-to-face lecture mode (pre-2019). Cognitive engagement indicators show more students adopting learning strategies – both cognitive and metacognitive – typical of a deep learning approach: students use the course content actively to solve problems, and confront their understanding with that of their peers. Metacognitive engagement indicators show that more students apply the deep learning strategies of self-assessment and self-regulation of learning. Behavioural engagement indicators include better class attendance rates, regular time management and video viewing, and more frequent interactions with both peers and the instructor. These results are in line with much flipped classroom research (see, for example, Bernard et al, 2014; Guilbault & Viau-Guay, 2017).

The second aim of the presentation is to show that this increase in engagement is not present in all students, but that certain profiles of students can be identified. It focuses on one of these profiles, i.e. students who fail to maintain engagement with the course throughout the semester, often falling behind in video viewing and then failing to attend classes after around six weeks of the twelve-week semester (see Spadafora & Marini, 2018, for a discussion on this phenomenon). It examines the effect on this profile of students with the introduction, in 2023, of a new engagement-facilitating element (Halverson & Graham, 2019): weekly summative quizzes of the video content (counting minimally towards students' final grades), thus encouraging a more regular work pattern throughout the semester, as well as attendance in class. (For similar techniques, see Deng & Gao, 2023).

The presentation concludes with a brief look at the difficulties involved in measuring student engagement: to what extent are indicators such as time-on-task reliable, in a blended learning environment?

References

- Bernard, R., Borokhovski, E., Schmid, R., Tamim, R. & Abrami, P. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education* 26, 87-122.
- Deng, R., & Gao, Y. (2023). Effects of embedded questions in pre-class videos on learner perceptions, video engagement, and learning performance in flipped classrooms. *Active Learning in Higher Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14697874231167098>
- Guilbault, M. & Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33 (2).
- Halverson, L.R., & Graham, C.R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23 (2), 145-178. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
- Spadafora, N. & Marini, Z. (2018). Self-Regulation and “Time Off”: Evaluations and Reflections on the Development of a Blended Course. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1).

Keywords: blended learning, flipped classroom, engagement, deep learning strategies

Carnet de bord : un outil d'engagement pour l'apprentissage en e-tandem

Jinjing Hussard-Wang¹

¹Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) – Université de Lorraine, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7118 – Nancy – France

Résumé

Apprendre une langue en tandem exige une certaine autonomie de l'apprenant (Holec, 1981). La responsabilité et l'engagement sont des comportements basiques pour un bon déroulement de cet apprentissage en binôme. Le tandem ou son format numérique e-tandem permet aux deux apprenants dont les langues premières sont différentes de pratiquer la langue de l'autre et de s'entraider dans l'apprentissage, ainsi l'autonomie et la réciprocité sont les deux principes du (e)tandem (Brammerts, 2001). Dans ce processus de l'autonomisation, un conseiller pédagogique peut prendre le rôle de guide ou de régulateur si le besoin est manifesté par l'apprenant.

Dans le cadre du dispositif e-tandem organisé à l'UFR Lansad de l'Université de Lorraine, les participants ont la possibilité d'obtenir un certificat de participation s'ils remplissent les conditions suivantes : réaliser a minima six séances de rencontres en visioconférence avec leur partenaire et compléter un carnet de bord d'apprentissage à l'issue de chaque rencontre comme preuve de pratique. Selon Ciekanski (2017), la verbalisation (rédaction d'un carnet de bord) favorise la conscientisation des compétences (notamment les compétences cognitives : l'intention, l'identification de l'opportunité, l'évaluation de l'opportunité, la prise de décisions ou l'exploitation de l'opportunité), permettant ainsi d'augmenter l'efficacité face à des difficultés, mais aussi de soutenir l'engagement dans l'action et d'aider à s'approprier les démarches de régulation qui intègrent les processus de prise de décision et de jugement.

Dans ce carnet de bord, les participants doivent décrire les sujets et les activités abordés, les difficultés rencontrées et les solutions trouvées, les expressions ou le vocabulaire appris, le ressenti de la séance et la prévision pour la séance suivante. En plus de la rédaction du carnet de bord, un entretien pour définir les objectifs au début de l'expérience et un autre à la fin pour dresser un bilan doivent être réalisés avec un conseiller pédagogique. Ce certificat est proposé comme une récompense aux apprenants motivés et encourage la régularité des échanges.

Afin de comprendre le processus de l'autonomisation et l'engagement des participants qui ont tenu un carnet de bord, nous avons sélectionné dix carnets de bord avec au moins six séances remplies. Nous avons réalisé des analyses croisées qui combinent des analyses verticales, c'est-à-dire des analyses chronologiques de chaque carnet ainsi que des analyses horizontales, des analyses parallèles de chaque séance des dix carnets de bord. Ces analyses nous ont permis de dégager des éléments importants pour classer les types d'engagement dans ce dispositif en autonomie. A titre d'exemples, l'attachement personnel (ou engagement émotionnel) augmente le nombre de séances de rencontres, la planification (heure, thème, durée, etc.) de la séance suivante (ou engagement temporel) facilite l'organisation et optimise la régularité, être partenaires dans des jeux en ligne (engagement collaboratif) renforce la relation amicale et les échanges linguistiques, ou bien le fait de rédiger un carnet de bord (engagement pédagogique) après chaque séance pour la certification fait réfléchir l'apprenant sur son propre apprentissage et engage la compétence métacognitive. Des études sur les stratégies d'apprentissage des langues en tandem (Lewis & Stickler, 2007) ont mis en évidence certains aspects similaires,

néanmoins nous pensons que l'engagement est le terme plus juste pour désigner l'état de passage à l'exécution et pour décrire le processus psychologique de l'autonomisation et la responsabilisation de l'apprenant dans cet apprentissage.

Ces résultats nous ont permis de connaître les différents types d'engagement qu'un apprenant en e-tandem peut développer pour progresser en langue et maintenir une réciprocité avec son partenaire. Nous réfléchissons actuellement à des interventions possibles qu'un conseiller pédagogique peut apporter en réaction aux carnets de bord afin de dynamiser l'apprentissage en e-tandem.

Références bibliographiques

- Brammerts, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem : Ein Handbuch* (pp. 9-16). Tübingen : Stauffenburg Verlag.
- Ciekanski, M. (2017). Les compétences développées par les apprenants en tandem linguistique : Bilan et perspectives d'une recherche empirique menée dans le cadre des cours bi-nationaux des échanges franco-allemands pour la jeunesse. In Jardin A. (Ed.), *Développer des compétences par l'apprentissage en tandem: focus sur les acteurs, les ressources et la formation - Une étude franco-allemande*, 29, p. 7-46.
- Holec, H. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- Lewis, T. & Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via internet. *Lidil*, 36, 164-188.

Mots-Clés : apprentissage en e, tandem, apprentissage en autonomie, carnet de bord

Fostering Learner Engagement in L2 Pronunciation Learning through Interactive Video Assignments

Carolin Jolitz¹

¹The Pennsylvania State University – Etats-Unis

Abstract

How can second and foreign language (L2) educators help their learners improve their pronunciation and perception while simultaneously fostering their engagement? Digital technology offers many exciting opportunities for L2 pronunciation and perception learning. However, with the increase in digital resources readily available to both learners and teachers, a decrease in their pedagogical effectiveness has been observed. Many educational tools often emphasize repetitive exercises, rather than helping learners develop communicative competence in the target language (Rogerson-Revell, 2021). It is therefore crucial to provide learners with educational tools that allow them to actively engage with large and varying amounts of L2 input while also helping them practice their pronunciation and perception skills.

To address the gap between technology, research, and pedagogy, I present a study that explores the integration of interactive video assignments to enhance learner engagement in L2 pronunciation and perception learning. L2 video is a promising educational tool gaining increasing attention in the field of L2 learning (for a review, see Montero Perez, 2022). However, there is still a scarcity of studies exploring the effects of captioned and non-captioned video on L2 phonological acquisition. While some studies suggest that exposure to captioned video may enhance L2 speech perception and production (Scheffler & Baranowska, 2023; Wisniewska & Mora, 2018, 2020), this body of research has been limited to more advanced L2 learners of English. Furthermore, there is a need for research that not only assesses the pedagogical implications of using L2 captioned video but also addresses key questions, such as how L2 educators can effectively implement captioned video in their teaching and how they can motivate their learners to engage in out-of-class viewing activities to practice their pronunciation (Montero Perez, 2022).

In an endeavor to address these questions, I present an innovative technology-based approach to teaching pronunciation through interactive video homework assignments. Over a time period of six weeks, fifty-two beginner L2 German learners, enrolled in five first-semester courses at two large universities in the United States, completed interactive video assignments on the freely available educational video platform *EdPuzzle*. They were randomly assigned to either watch captioned or non-captioned videos. The video assignments contained questions related to content and pronunciation that students had to answer while watching; incorporating an interactive element not found in conventional video viewing and designed to maintain learner attention and foster their engagement. The pronunciation questions helped learners identify pronunciation rules on their own, which further increased their engagement with the videos. Post-viewing, learners recorded themselves reading aloud multiple words and sentences from the video and compared their pronunciation to that of a native speaker. Following the intervention, learners completed a debriefing questionnaire designed to measure the learners' engagement with the videos. The results from this questionnaire will gauge insights into learners' perceived engagement and usefulness of the video assignments to improve their L2 German skills, with a particular focus on their pronunciation skills. Furthermore, I will discuss

which input mode (captioned versus non-captioned mode) led to greater engagement with the videos and more positive perceptions of the video assignments.

This presentation aims to contribute valuable insights into the benefits and pedagogical implications of using L2 video for L2 pronunciation learning and instruction. Attendees will gain practical and innovative strategies for incorporating L2 videos into their language courses and homework assignments and will further be provided with ideas on how to teach pronunciation and perception using freely accessible educational technology.

References

- Montero Perez, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audiovisual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55 (2), 163–192.
<https://doi.org/10.1017/S026144482>
- Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT): Current Issues and Future Directions. *RELC Journal*, 52 (1), 189–205.
<https://doi.org/10.1177/0033688220977406>
- Scheffler, P., & Baranowska, K. (2023). Learning pronunciation through television series. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–16. <http://hdl.handle.net/10125/73520>
- Wisniewska, N., & Mora, J. C. (2018). Pronunciation learning through captioned videos. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, 9(1). *Proceedings of the 9th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. University of Utah, September, 2017 (pp. 204-215). Ames, IA: Iowa State University.
- Wisniewska, N., & Mora, J. C. (2020). Can Captioned Video Benefit Second Language Pronunciation? *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (3), 599–624.
<https://doi.org/10.1017/S0272263120000029>

Keywords: L2 pronunciation, L2 captioned video, Learner engagement, Multimodal input

Leveraging High-Immersion Virtual Reality for Fostering Agency and Engagement in Language Pedagogy

Regina Kaplan-Rakowski¹, Alice Gruber²

¹University of North Texas – États-Unis

²Augsburg University of Applied Sciences – Allemagne

Abstract

Agency and engagement are pivotal in language education, and recent advancements in technology, particularly high-immersion virtual reality (VR), provide unique opportunities to enhance these dimensions. For instance, the Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL) developed by Makransky and Petersen (2021) underscores agency as a main psychological benefit in VR-based education.

This presentation will provide an overview of the potential of VR to foster learner agency and engagement within both formal and informal language learning contexts. Based on the authors' previous projects, the presentation will showcase specific examples of how VR can foster agency (Kaplan-Rakowski & Gruber, 2021; Kaplan-Rakowski & Gruber, 2023) and engagement (Gruber, Canto & Jauregi, 2023; Kaplan-Rakowski & Gruber, 2023). Gruber et al. (2023), for instance, highlight the complexity and variability of engagement in VR-based learning environments. Their study showed that the reported level of engagement of language learners varied and that engagement levels may fluctuate based on the experience with the technology, personal preference, the task, and its complexity. A heightened sense of presence, which refers to the feeling of being in the virtual environment, contributed to the learners' engagement during interactions. Kaplan-Rakowski and Gruber (2021) showed in their study that VR, as a task-based activity, positions the learner as an active participant, centralizing agency in the learning process because VR can enable learners to actively shape their learning interactions.

The presentation will continue with a description of a study (in preparation) testing the level of agency and engagement in VR for language learners at the tertiary level. The study will incorporate a range of language learning activities in a virtual environment. The audience will be able to experience several VR apps exemplifying the potential of VR for language learning, with a specific focus on agency and engagement.

The presentation will also explore strategies for app developers in designing VR applications for language learners to enhance user agency and engagement, while also highlighting practices to avoid. The proposed study will explore the pedagogical approaches that favor agency and engagement. We will measure agency using validated instruments on the Sense of Agency Rating Scale (SOARS) (Polito et al., 2013), a 10-item measure of the subjective sense of agency.

References

- Gruber, A., Canto, S., & Jauregi-Ondarra, K. (2023). Exploring the use of social virtual reality for virtual exchange. *ReCALL*, 35(3), 258–273.
- Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2021). One-on-one foreign language speaking practice in high-immersion virtual reality. In Y. J. Lan & S. Grant (Eds.), *Contextual Language*

Learning - Real Language Learning on the Continuum from Virtuality to Reality (pp. 187– 202). Springer. <http://doi.org/10.1007/978-981-16-3416-1>

Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2023). An experimental study on reading in high immersion virtual reality. *British Journal of Educational Technology*.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13392>

Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33(4), 937–958.
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>

Polito, V., Barnier, A. J., & Woody, E. Z. (2013). Developing the Sense of Agency Rating Scale (SOARS): An empirical measure of agency disruption in hypnosis. *Consciousness and Cognition*, 22(3), 684–696. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.04.003>

Keywords: virtual reality, agency, engagement

Agentivité et engagement en télécollaboration : vers une coconstruction plurilingue et interculturelle

Aurelie Laduguie¹

¹ALLPHA – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Résumé

La télécollaboration, entendue par O’Dowd (2012) comme le recours à des outils de communication en ligne pour rassembler des classes d’apprenants de langues de lieux géographiquement distants dans le but d’améliorer leurs compétences linguistiques et interculturelles à travers des tâches collaboratives, devrait offrir l’opportunité aux étudiants d’engager une réflexion à partir des productions découlant de ces échanges. Selon cet auteur, depuis l’émergence d’Internet dans les années 90, les pratiques de télécollaboration ont dû évoluer, car le seul contact avec une autre culture par ce biais ne menait pas nécessairement à un apprentissage interculturel – l’exposition à la différence étant même susceptible de renforcer les sentiments d’altérité plutôt que de les atténuer. Nous avons en effet constaté que la réalisation de tâches visant à des coproductions durant l’appel vidéo stimulait l’interaction et la négociation entre pairs, contrairement à une simple mise en commun d’activités préparées individuellement en amont. Cette élaboration conjointe de tâches vise à amener les apprenants à reconnaître les différences entre leur perception de l’Autre et la réalité, et à réévaluer leurs propres références identitaires pour adopter une perspective ethno-décentrée vis-à-vis de l’étranger (M.-F. Narcy-Combes, 2009).

Le projet de télécollaboration *Dis-moi Dime* mis en place depuis 2020 entre l’Université de la Nouvelle-Calédonie et l’Université de Valence en Espagne, sert de terrain d’étude pour analyser l’impact de ces dynamiques sur la formation d’une conscience plurilingue et la capacité d’action des apprenants. Il vise à développer les compétences langagières (en français et en espagnol), interculturelles et numériques des étudiants à travers différents parcours pédagogiques disponibles sur le site web du projet. Ces étudiants évoluant dans des contextes multilingues et multiculturels peuvent avoir recours dans la réalisation du projet à un vaste répertoire langagier durant leurs échanges, ainsi que dans la coproduction de tâches entre eux. Il existe en effet une grande diversité linguistique en Nouvelle-Calédonie, avec une trentaine de langues kanak en plus de la langue française officielle, tandis que la Communauté valencienne reconnaît deux langues co-officielles, le castillan et le valencien.

Ce projet de recherche se focalise sur l’agentivité et l’engagement dans l’apprentissage des langues additionnelles par la télécollaboration. Il examine la mise en œuvre de l’extension temporelle dans la rencontre entre pairs, rendue possible par le numérique, ainsi que l’auto-régulation et l’auto-réflexivité des apprenants vers une agentivité collective (Bandura, 2001). Nous suivons une approche méthodologique mixte, combinant questionnaires et entretiens d’explicitation et d’autoconfrontation auprès des étudiants calédoniens et valenciens, pour analyser les interactions, les stratégies de communication et le processus de coconstruction du sens en langue additionnelle. Cette méthode permet d’explorer la complexité des interactions numériques, en prenant en compte les dimensions émotionnelle et cognitive selon l’engagement des apprenants (Fredricks et al., 2016).

Références bibliographiques

Brudermann, C. (2010). From action research to the implementation of ICT pedagogical tools: taking into account student's needs to propose adjusted online tutorial practice. *ReCall*, 22(2), 172-190. Cambridge: Cambridge University Press.

Cappellini, M.; Macré, N. (2020). Intercultural Learning in Pre-mobility Teletandem. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité-cahiers de l'APLIUT, 39(1). Degache, C., & Mangenot, F. (2009). *Les échanges exolingues via Internet*. Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, 36, 5-22. <http://lidil.revues.org/2373>

O'Dowd, R. (2018). *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward*. *Journal of Virtual Exchange*, 1. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>

Reeve, J., & Shin, S.H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>

Mots-Clés : télécollaboration, échanges interculturels, agentivité, engagement

Expérimenter des pratiques de pédagogie active auprès d'un public de futurs enseignants de langue étrangère : quels freins à leur agentivité et à leur engagement

Élodie Lang¹, Bénédicte Pivot¹

¹Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des pratiques langagières et de didactique des langues-cultures (DIPRALANG) – Université Paul-Valéry – Montpellier 3

Résumé

L'apport des technologies numériques a permis, du point de vue des pédagogies actives, de mettre en œuvre plus aisément certains principes (tels que la proactivité, l'autonomie ou encore la collaboration). Pour conforter ces transformations, la question de la formation des (futurs) enseignants de langue se pose. L'agir professionnel des enseignants dans le cadre de la pédagogie active implique en effet d'adopter une « posture professionnelle » (Acker, 2015) qui soit propice à l'engagement agentique. Si les (futurs) enseignants peuvent être à priori convaincus de l'intérêt de la pédagogie active, ces approches ne font d'ordinaire pas partie de leur répertoire didactique.

Pour notre part, nous partons du postulat selon lequel intégrer des pratiques de pédagogie active dans le cadre de la formation universitaire permet, par le biais de l'expérience de ces dernières, d'interroger les modèles socioéducatifs de référence acquis via la scolarisation antérieure (Cadet, 2006). Nous pensons qu'au-delà d'une entrée souvent formelle et guidée en master en didactique des langues, il est nécessaire de faire vivre aux futurs enseignants d'autres modèles d'apprentissage pour qu'ils puissent mieux s'en saisir. Nous nous plaçons ainsi dans la lignée d'une socialisation qui « conduit à intérioriser des schémas de perception et d'action » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019), ces derniers se mettant en place par observation et par reproduction (Bandura, 2009).

Nous déployons en ce sens un dispositif didactique qui soumet les futurs enseignants de langue à une ingénierie pédagogique engageante et autonomisante. Basé sur les principes du conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981) afin de questionner leurs représentations et donner lieu à une construction plus impliquée du savoir, notre expérimentation repose sur la mise en place dès l'entrée en master de cours dont le format est appuyé sur plusieurs pédagogies actives. Au premier semestre, nous avons mutualisé l'enseignement de deux cours à travers une pratique de co-enseignement, que nous avons associée à celle de classe inversée, pour permettre aux futurs enseignants de profiter d'espaces substantiels de mise en pratique et d'amorcer leur autonomisation dans la coconstruction des savoirs et savoir-faire professionnels. Au second semestre, la classe inversée est le format conservé pour poursuivre le travail engagé sur le rapport entretenu par les apprenants à l'enseignant et conforter le développement de leur proactivité.

Dans ce dispositif, la place du numérique est notable dans la mesure où l'ensemble des contenus de cours a été scénarisé sur Moodle (hybridation) et que le parcours en ligne des apprenants a été balisé par des travaux censés soutenir leur autonomisation. Couplée à l'encadrement-conseil fourni par le biais de la pratique du coenseignement, la plateforme Moodle a permis de suivre les réalisations effectuées en collaboration en présentiel (travaux de type *Tasked-Based Learning*). Pour cette communication, nous souhaitons analyser un faisceau de paramètres qui apparaissent impacter l'agentivité des futurs enseignants et leur investissement dans le format d'apprentissage proposé. Nous voulons en effet comprendre quels sont les freins rencontrés à

leur prise en main des formats pédagogiques mis en place (profils, attitudes et conduites d'apprentissage, habitudes scolaires, degré de médiatisation, position de l'enseignant) afin de mieux appréhender leurs résistances et ce qui entrave leur engagement agentique. Cette analyse apparaît essentielle si l'on veut pouvoir favoriser leur implication dans leur propre parcours d'apprentissage ainsi que dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire professionnels, mais aussi si l'on entend obtenir leur adhésion aux principes de la pédagogie active et les faire entrer dans leur répertoire didactique à l'avenir.

Références bibliographiques

- Acker, P. (2015). Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues – Une approche située (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg. URL : [tel-01383697](tel:01383697)
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. Dans Locke, E. A. (dir.). *Handbook of principles of organization behavior* (p. 179-200). Oxford: Blackwell.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les cahiers de l'Acedle*, 2, 36–50. <https://journals.openedition.org/rdlc/4813>
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (vol. 1). Paris : InterEditions.
- Narcy-Combes, J. P., & Narcy-Combes, M. F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Paris : Didier FLE.

Pourquoi certains étudiants s’engagent-ils dans leur télécollaboration malgré un désengagement de partenaires, et d’autres non ?

Dora Loizidou^{1,2}, Elke Nissen²

¹University of Cyprus = Université de Chypre – Chypre

²Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles – Université Grenoble Alpes : EA609, Université Grenoble Alpes – France

Résumé

Le constat de départ de l’étude qui fera l’objet de notre présentation est un faible engagement, voire un désengagement, de certains des étudiants dans une télécollaboration entre deux universités en France et à Chypre, en cette année universitaire 2023/2024. Malgré cela, certains membres de leur petit groupe de télécollaboration participent activement ; mais cela ne semble pas être le cas pour tous. La question au fondement de notre étude est, pour les étudiants avec un faible degré d’engagement (déclaré par eux-mêmes et/ou perçu par leurs partenaires), de voir les effets que cela a sur le déroulement de la télécollaboration et sur l’engagement des autres membres du petit groupe concerné et, le cas échéant, d’identifier les facteurs qui conduisent ces autres membres à s’engager quand même – ou au contraire de ne pas le faire.

La télécollaboration est une situation pédagogique d’interaction continue en ligne entre des apprenants de différents établissements partenaires. Elle est basée sur le principe d’un apprentissage à travers le *learning by doing* (Dewey) et par/avec les pairs. Les apprenants travaillant le plus souvent – et également dans notre cas de figure – en petits groupes composés d’apprenants des différents établissements, le scénario pédagogique et de communication instaurent une certaine interdépendance entre eux. En effet, pour mener à bien les tâches proposées et interagir en vue d’atteindre les objectifs d’apprentissage fixés, il est nécessaire que les apprenants s’engagent à la fois dans les interactions menées au sein du petit groupe et dans la réalisation des tâches. Cet engagement se manifeste au niveau comportemental (c’est-à-dire la participation, la manifestation d’effort, l’attention, la persévérance et l’absence de comportement perturbateur ; Fredricks et al. 2016) ou encore agentique (autrement dit dans l’action proactive de l’apprenant visant à créer des interactions et un environnement favorables à son apprentissage ; Reeve, 2013) et est conditionné par un engagement cognitif (Halverson & Graham, 2019) ainsi qu’émotionnel (positif ou bien négatif ; Fredricks et al., 2016).

Différents niveaux de partenariat peuvent être distingués au sein de la télécollaboration, au sein des petits groupes : au niveau international entre les étudiants des deux établissements et au niveau local entre les membres appartenant au même établissement (Felce et al., à paraître). Afin d’identifier les facteurs influençant l’engagement des étudiants face au désengagement d’un ou plusieurs partenaires, l’un des facteurs que nous analyserons est ce niveau de partenariat. Le rôle attribué aux étudiants de chaque établissement, au sein du scénario pédagogique, en sera un autre, de même que le sentiment d’auto-efficacité (Bandura, 2006), celui d’apprendre à travers la télécollaboration, l’anxiété langagière des étudiants (*foreign language anxiety* ; Horwitz et al., 2010) et le sentiment de bienveillance – constituant de la présence sociale (Garrison, 2017) –, entre autres. Nous nous intéresserons également à la raison du désengagement éventuel des apprenants. Nos analyses s’appuieront sur plusieurs types de données : un questionnaire distribué respectivement avant et après la télécollaboration (N=28), des textes réflexifs rédigés par les étudiants de l’un des établissements (N=8), des fiches

(auto)-évaluatives des étudiants, des entretiens conduits avec des étudiants ayant constaté un désengagement d'un ou plusieurs membres de son groupe dans le post-questionnaire (N=5) ainsi que des traces de connexion à la plateforme utilisée pour la télécollaboration.

Notre présentation exposera le cadre théorique lié à l'engagement au sein de petits groupes de télécollaboration, le dispositif de formation qui représente le contexte de cette étude, la méthodologie de recueil et d'analyse des données quantitative et qualitative adoptée, ainsi que les résultats obtenus.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Felce, C., Achilova, L., Neyret, C., & Nissen, E. (à paraître). Dimensions locale et globale de la présence sociale et de l'engagement des apprenants dans un projet de télécollaboration à l'université, *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Cahiers de l'Acedle.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues, *Learning and Instruction*, 1-4.
- Halverson, L.R., & Graham, C.R. (2019). Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online Learning Journal*, 23(2), 145-178.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>

Mots-Clés : enseignement, désengagement, télécollaboration, enseignement supérieur, FLE

Favoriser l'engagement des étudiants dans des cours par visioconférence : relation interpersonnelle et agir éthique

Catherine Muller¹

¹Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) – Université Grenoble Alpes, Université Grenoble Alpes : EA609 – France

Résumé

Longtemps limité à des contextes spécifiques, l'enseignement par visioconférence (Guichon & Tellier, dir., 2017) a connu pendant la pandémie du Covid 19 un développement spectaculaire. Ce passage imposé des cours à distance avec une visée de continuité pédagogique a pu déstabiliser les apprenants comme les enseignants. Le positionnement des acteurs éducatifs, contraints de s'adapter à cette situation inédite, est resté le plus souvent marqué par une défiance. Davantage que les affordances, ce sont les manques de ces dispositifs qui ont majoritairement été perçus (Bonfils, 2020).

J'ai pour ma part vécu une expérience toute autre à cette période dans le cadre de mes cours de didactique des langues par visioconférence. Les séances étant marquées par un engagement visible des participants dans les interactions (activation des caméras, prises de parole, participation active, ton enjoué, initiatives...), je propose de m'interroger sur les facteurs qui ont favorisé cette implication des étudiants.

Que l'on soit dans un contexte de pandémie ou non, l'un des enjeux dans l'enseignement à distance est bien de faire en sorte qu'à travers le lien social créé, la distance physique entre les participants ne soit pas interprétée comme une distance affective (Jézégou, 2019). La relation socioaffective revêt en ce sens une importance particulière et je propose de l'analyser ici sous un prisme éthique, en documentant les efforts de l'enseignant pour « rendre à l'autre sa dimension de personne et ne pas vouloir qu'il ne soit qu'apprenant » (Cicurel, 2014 : 98). La notion d'agir éthique implique en effet de « prendre en compte, dans le processus de décision, les personnes engagées dans l'action, la reconnaissance de l'autre, les valeurs de bienveillance et un devenir historique » (Cicurel & Spaëth, 2017 : 10).

La problématique qui me guidera est la suivante : en quoi la relation interpersonnelle construite entre les interactants, marquée par un agir éthique, permet-elle de favoriser l'implication des participants ? Je me fonderai sur mes cours de Master Didactique des langues dispensés sur Zoom pendant l'année 2020-2021. Il s'agit plus précisément de deux cours du semestre 1, à l'Université Grenoble Alpes, « Agir professoral » et « Méthodologie du mémoire d'observation », pour lesquels un passage à distance a été imposé après 6 semaines de cours en présentiel du fait de la situation sanitaire. Ces cours réunissent respectivement 26 et 27 étudiants. J'inclurai également un cours du semestre 2, à l'Inalco, uniquement assuré à distance en raison de la situation sanitaire. Le cours s'intitule « Recherches sur l'observation de classe » et il réunit 15 étudiants.

Le corpus est constitué à la fois des échanges par visioconférence transcrits et des discours des participants (54 questionnaires de satisfaction en Master, des courriels échangés, les impressions de 2 à 5 pages rédigées par l'enseignante à la suite de chacune des 24 séances analysées). Cela me permettra de procéder à une analyse des interactions mais également d'étudier l'expérience vécue par les protagonistes dans une visée compréhensive.

L'analyse qualitative croisée s'attachera tout d'abord à la négociation du contrat didactique entre enseignants et apprenants. Le dispositif choisi pour les cours relève de la classe inversée, avec l'objectif de réserver les moments synchrones à des échanges entre les étudiants et de favoriser la collaboration entre pairs. Lors d'une séance de cours, une évolution dans les modalités a été introduite à l'initiative des participants, ce qui révèle à la fois l'agentivité des étudiants et l'adaptation de l'enseignante qui prend en compte les demandes exprimées.

En second lieu, la bienveillance de l'enseignante et son rôle dans la création d'une ambiance chaleureuse ont été salués par les étudiants. Une attention portée à chaque apprenant apparaît dans les vidéos des cours, que l'on peut interpréter comme une manifestation d'un agir éthique. L'analyse du discours professoral fait ressortir une empathie et une reconnaissance des participants en tant que sujets.

La socialisation étant d'une grande importance dans les interactions par visioconférence, la troisième partie de l'analyse sera consacrée aux échanges entre pairs, dont les apports ont été soulignés par les participants. Deux questions pratiques ont émergé : le choix entre la constitution de groupes fixes ou la division aléatoire et le rôle de l'enseignant pendant les travaux en petits groupes avec le risque d'intrusion. Je propose de les envisager également sous un angle éthique.

Références bibliographiques

Bonfils, P. 2020. Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? *Distances et médiations des savoirs*, n° 31. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.5583>

Cicurel, F. 2014. Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? *Le français dans le monde – Recherches et applications* (56), pp. 83-100.

Cicurel, F. & Spaëth, V. 2017. Présentation. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 62, pp. 8-18.

Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). 2017. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier.

Jézégou, A. 2019. La distance, la proximité et la présence en e-Formation. In Jézégou, A. (dir.). *Traité de la e-Formation des adultes*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 143-163.

Mots-Clés : enseignement par visioconférence, formation des enseignants de langue, engagement, agir éthique, analyse des interactions, relations interpersonnelles

The mutual influence of anxiety and social presence in Virtual Exchange

Elke Nissen¹, Suzi Cavalari², Solange Aranha²

¹Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles – Université Grenoble Alpes : EA609

²São Paulo State University (UNESP)

Abstract

Virtual Exchange projects involve groups of students from different institutions and countries carrying out a series of tasks together over a period of time, under the guidance of their teachers. Research has shown that students often experience some anxiety during the beginning of a Virtual Exchange, which may decrease once they better know their partner and their culture (Lee & Song, 2019). Virtual Exchange practice helps students for instance to lower their foreign language anxiety (Saito, 2021; Evolve project team, 2020). Anxiety is a facet of negative emotional engagement that may hinder cognitive or behavioral learner engagement (Reeve, 2013) in the tasks or in the online interaction with their peers. As a socio-constructivist pedagogical situation based on collective work and group discussion, the smooth unrolling of a Virtual Exchange and the achievement of its targeted learning outcomes nevertheless depends on mutual learner engagement. It is the climate of trust within the small international Virtual Exchange groups and more largely social presence (Garrison, 2017) that seem to diminish students' anxiety, but are plausibly, in turn, also influenced by it.

The aim of this study is to examine the relationship between anxiety and social presence within Virtual Exchange by tackling the following questions: Which types of anxiety do students evoke at the beginning of the online exchange? How does this anxiety influence or is in return influenced by social presence within the small international groups, at the different stages of the Virtual Exchange? Are there cases in which anxiety appears not at the beginning but at a later stage of the Virtual Exchange, and if so, is this linked to social presence? We use data from a Virtual Exchange between a Brazilian and a French university conducted during 10 weeks in autumn 2021. The data collecting instruments used were: four surveys (28 respondents), distributed iteratively at different stages of the VE, and a final reflective report written individually by participants (N=27). The study used statistical analyses of the quantitative data based on closed survey items with 5-point-Likert scales and content analysis on the data of open survey answers and reflective reports. The analysis revealed that the most common types of anxiety mentioned by participants are related to having an adequate linguistic proficiency, interacting with people they do not know or people from other cultures, experiencing problems due to lack of clarity on what should be done or due to time constraints, accomplishing the major task required in the VE. Results also showed that the scores for initial anxiety are inversely proportional to several scores for social presence: the higher the initial anxiety, the lower the scores for several items linked to social presence (in surveys 2, 3 and 4) and all 3 types of social presence (affective expression within the group; open communication; group cohesion) are involved in this correlation. Five students give low scores (lower than 3 on the five-point-Likert scale) for social presence at a later than the initial stage of the Virtual Exchange. Our ongoing analysis will show whether, and if so how, this phenomenon is caused by or leads to anxiety or other negative facets of emotional engagement, such as stress or frustration (Reeve, 2013).

References

- EVOLVE Project Team. (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*. <http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c-4b37-91c6-326ebbd14f17>
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century. A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge (3rd edition).
- Lee, J., & Song, J. (2019). Developing Intercultural Competence through Study Abroad, Telecollaboration, and On-campus Language Study, *Language Learning and Technology*, 23(3), 178-198. <http://hdl.handle.net/10125/44702>
- Reeve J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Saito, Y. (2021). Possibility on Integrating Telecollaboration in Regular English Classes, In *PansSIG Journal 2021*, 68-75. <https://pansig.org/pansig-journal>

Sentiment d'agentivité et limites dans la réalisation libre de tâches ancrées dans la vie réelle

Christian Ollivier¹, Catherine Jeanneau^{1,2}

¹Icare – Université de la Réunion : EA7349 – France

²University of Limerick – Irlande

Résumé

De nombreuses approches en didactique des langues mettent le sujet voire l'acteur social (en anglais « social agent ») au cœur de leurs préoccupations, qu'ils s'agissent du *Task Based Language Teaching* et de sa volonté émancipatrice (Long, 2015), du *rewilding* de Thorne (2021) qui laisse aux apprenants la plus grande liberté dans la réalisation de tâches en ligne, du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui considère les apprenants et usagers des langues comme des « individus » et des « acteurs sociaux » ou encore de l'approche socio-interactionnelle (Caws et al., 2021) qui place les sujets et les interactions sociales au cœur de la réflexion didactique et de l'action pédagogique et offre aux apprenants des possibilités d'agir en acteurs sociaux voire citoyens connectés en dehors du contexte éducatif. Dans ces différentes approches, il s'agit de fournir au sujet des occasions d'être acteur de son apprentissage voire acteur du monde « réel » et de lui permettre d'« exercer une influence intentionnelle sur ses propres conduites et modes de fonctionnement, sur ses actions, sur autrui ou encore sur les systèmes d'action collective » et ainsi de faire « preuve d'agentivité » tout en prenant en considération les contraintes de la situation (Jézégou, 2019).

Pour la présente communication, nous entendons interroger les perceptions des (futurs) enseignants de langue sur la dimension agentive des tâches ancrées dans la vie réelle (Caws et al., 2021; Ollivier & Jeanneau, 2023) dans une approche socio-interactionnelle. Ce type de tâche incite les apprenants à être acteurs et citoyens en réalisant des tâches sur des sites participatifs non conçus pour l'apprentissage des langues.

Pour répondre à cette question, nous avons invité, cinq cohortes de Master 2 FLE réparties sur cinq années, à réaliser une telle tâche ancrée dans la vie réelle en amont d'un cours sur l'approche socio-interactionnelle. Ils pouvaient choisir entre poster une contribution dans un forum de cuisine ou sur un guide touristique collaboratif. La production devait se faire dans une langue additionnelle et sans aucun guidage particulier dans une optique de type *Task Based Language Teaching* voire de *rewilding*.

Les retours post-tâche des étudiants / (futurs) enseignants de langues ont été recueillis sur un forum et soumis à une analyse thématique de contenus. Après une exportation dans un tableur et une anonymisation, ils ont fait l'objet d'une lecture flottante menant à une thématisation en continu des propos des étudiants. Sur la base de ces thèmes regroupés en grandes catégories, le corpus a pu être codé et des comptages automatiques ont été effectués. Pour la présente communication, nous nous concentrerons sur les éléments en lien avec la notion d'agentivité.

Les analyses ont notamment permis de mettre en évidence le sentiment d'être acteur dans le monde « réel » à travers une action qui fait sens, qui est utile pour l'Autre (les usagers des sites sur lesquels les étudiants ont publié) et qui peut même amener l'Autre à agir. Nous montrerons, par ailleurs, que les étudiants ont été pleinement conscients des contraintes socio-interactionnelles de l'action mise en œuvre, qu'ils en ont tenu compte et que cela a contribué au sentiment d'être des acteurs sociaux.

Nous mettrons cependant également en lumière le fait que la grande liberté agentive laissée pour la réalisation des tâches a été ressentie, par certains, comme source de difficulté voire de risque et qu'un accompagnement voire un guidage (limitant la liberté agentive) aurait été apprécié.

Références bibliographiques

Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*. Éditions des archives contemporaines.
<https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911>

Jézégou, A. (2019). L'agentivité humaine en e-Formation des adultes. In A. Jézégou (Ed.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 191-211). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0>

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Ollivier, C., & Jeanneau, C. (2023). *Développer citoyenneté numérique et compétences langagières*. Editions du Conseil de l'Europe.
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/e-lang-citizen-FR.pdf>

Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding Language Education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106-125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>

Mots-Clés : Agentivité, acteur social, numérique, tâches, socio, interactionnel

Un escape game sur la comparaison des langues

Coralie Payre-Ficout¹, Virginie Zampa¹

¹Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles – Université Grenoble Alpes : EA609

Résumé

D'une part, l'idée de comparer les langues émerge de propositions émanant de la didactique du français, de la didactique des langues et de la didactique du plurilinguisme. Divers travaux de recherche ont mis en évidence l'intérêt que représente une approche des langues fondée sur l'observation comparée du fonctionnement de celles-ci (Candelier, 2003). L'enjeu d'une approche comparative des langues est une meilleure maîtrise des langues et du langage, grâce, notamment, au développement de compétences métalinguistiques, indispensables tant pour l'accès à l'écrit dans la langue de scolarisation que pour l'apprentissage d'une première langue, puis d'autres langues étrangères, etc. (Kervran, 2008 ; Ober, Garcia-Debanco & Sanz-Lecina, 2004). D'autre part, les jeux dits sérieux c'est-à-dire à buts pédagogiques sont largement utilisés depuis de nombreuses années. Le jeu peut ainsi être vu comme un outil pédagogique favorisant la motivation, intrinsèque et extrinsèque, capable de compléter et dynamiser les autres outils et ressources utilisés dans le cadre d'un enseignement-apprentissage. Concernant l'apprentissage des langues, le changement de focalisation induit par le jeu et le passage d'« une représentation grammaticale souvent sclérosée » à « une représentation ludique moins figée » peut contribuer à lever certains blocages cognitifs (Silva, 2018, p. 133). L'impact des jeux d'évasion sur la motivation et l'engagement des apprenants est assez bien documenté. L'escape game à but pédagogique EGP (Éduquer) se caractérise par cinq éléments dont le cœur est la notion de délivrance (Évasion) permise par la résolution d'Énigmes, qui se joue en Équipe dans un espace et un temps délimité (Express) (Fenaert et al. 2019, p.39).

Dans le cadre de notre projet, nous avons ainsi opté pour l'EGP qui raconte l'histoire de deux enfants (Yasmine et Noah) et d'une chatte nommée Minette. Nous faisons l'hypothèse que l'EGP de Yasmine et Noah constitue une forme d'apprentissage par le jeu particulièrement pertinente pour la mise en œuvre d'une démarche d'observation réfléchie et comparée des langues à l'école primaire et le développement des compétences métalinguistiques des élèves en français et en langues d'une part et favorise la motivation et l'engagement des apprenants d'autre part.

Nous présenterons le projet ObRéCo (Observation Réfléchie et Comparée des langues à l'école) débuté en septembre 2022. Dans un premier temps, nous présenterons le matériel pédagogique co-construit par les acteurs terrains et les enseignants chercheurs du projet et son intégration dans un EGP à destination d'élèves de CE1. Puis, nous exposerons les mécanismes de création de l'escape game. En effet, la conception de notre EGP essaye de répondre aux cinq caractéristiques énoncées précédemment. Les élèves travaillent en équipe pour résoudre différentes énigmes (plusieurs séries de trois énigmes) nécessaires à un objectif commun : retrouver un animal de compagnie : Minette. Le jeu se déroule dans un temps et univers distincts de la réalité des élèves (express), mais a bien pour objectif principal le développement d'habiletés d'analyse et d'observation réfléchie du fonctionnement des langues (capacités métalinguistiques) en lien avec l'apprentissage du français langue de scolarisation (éduquer). Nous esquisserons dans un troisième point le protocole d'évaluation qui sera conduit auprès du groupe expérimental et du groupe témoin actif.

Références bibliographiques

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Feneart, M., Nadam, P. & Petit, A. (2019), *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion. Apprendre grâce aux escape games de la maternelle à la formation d'adultes*. Paris, Ellipses.
- Kervran, M. (2008). Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire : développement et transfert de compétences dans le cadre d'une didactique intégrée. Thèse de doctorat. Université du Maine : Le Mans
- Ober, E., Garcia-Debanc, C., & Sanz-Lecina, É. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 81-100.
- Silva, H. (2018). Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ? *Synergies France*, 12, 133–143.

Trajectoires d'apprentissage informel en ligne d'adolescents français : particularismes d'une systémique développementale mue par un besoin d'autonomie.

Laurent Perrot¹

¹Linguistique, Langues et Parole – université de Strasbourg : UR1339 – France

Résumé

Cette communication se propose d'apporter des aspects définitoires nouveaux quant à la nature et l'intention qui sous-tendent les pratiques informelles de l'anglais par des sujets adolescents français. Nous nous appuyons sur des résultats tirés du travail doctoral que nous avons réalisé en France dans le prolongement des recherches menées auprès d'un public universitaire sur leur apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL), champ de recherches ouvert par Sockett et Toffoli (2012). Notre étude visait à explorer les pratiques informelles de l'anglais par 483 élèves du secondaire, tous scolarisés de la 6^e à la 3^e année au collège international de l'Esplanade de Strasbourg. L'étude a été menée à l'aide de méthodes mixtes, à la fois quantitatives par le biais de questionnaires en ligne et qualitatives par le biais d'entretiens semi-structurés. Les données montrent que les pratiques informelles de ces collégiens français, déjà très présentes en 6^{ème} année, se développent selon un continuum motivationnel complexe dont le moteur sous-jacent, s'il a été défini par la littérature existante comme étant le besoin de communiquer pour des sujets jeunes adultes en milieu universitaire, revêt des particularités propres au sujet adolescent. Notre étude, qui s'appuie sur différentes théories de la motivation, notamment la construction de l'auto-système motivationnel en L2 (Dörnyei, 2009) et de l'autonomie de l'apprenant (Holec, 1979) à travers le filtre de la théorie des systèmes dynamiques complexes (Lowie, 2017), prend en effet en compte les particularités du jeune adolescent en termes de développement cognitif, socio-affectif et conatif. Il apparaît ainsi que le jeune adolescent qui fait l'objet de notre recherche est un sujet en devenir pour qui la construction identitaire auprès de ses pairs constitue un facteur développemental majeur. Ainsi nos résultats montrent que les pratiques informelles en ligne en langue anglaise que nous avons repérées entrent en adéquation avec les efforts identitaires que déploie l'adolescent à des fins émancipatoires propres à cet âge de la vie. Ceci trouve un écho tout particulier dans la théorie de l'agentivité de Bandura et le concept de « sentiment d'auto-efficacité » qui lui est afférent. De plus, nos résultats permettent aussi d'établir une corrélation statistique entre le niveau de compétence autodéclaré en langue anglaise du sujet et les aspects qualitatifs et quantitatifs de ses pratiques informelles.

Les résultats de nos entretiens permettent aussi d'établir que nos sujets d'études considèrent leurs pratiques informelles comme compatibles ou complémentaires avec les méthodologies d'enseignement rencontrées de la 6^e à la 5^e année. Cette complémentarité est cependant perçue de manière plus critique à partir de la 4^{ème} et ce en corrélation avec un niveau de compétence en langue supérieur et un désir de contrôle plus affirmé quant aux contenus et méthodologies d'enseignement utilisées en milieu formel. Nos résultats indiquent ainsi qu'une meilleure compréhension et une plus ample prise en compte par les enseignants d'anglais de la perspective de ces jeunes utilisateurs (Hannibal Jensen, 2019) semblent nécessaires pour combler les écarts (Thorne et Reinhardt, 2008) qui existent entre les contextes formels et informels. L'écologie numérique dans laquelle les jeunes adolescents français concernés par notre étude évoluent leur

donne à voir et explorer des paysages de développement linguistique qui ne les cantonnent plus strictement à l'espace plus contrôlé de leur classe de langue.

Références bibliographiques

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational Self-system. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language Identity and the L2 Self*, 36(3), Bristol, UK : Multilingual Matters, 9-11.

Dressman, M., Lee, J. S., Perrot L. (2023). *English Language Learning in the Digital Age: Learner-Driven Strategies for Adolescents and Young Adults*. Wiley-Blackwell : Oxford.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe.

Hannibal Jensen, S. (2019). Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning & Technology*, 23(1), 72–86.

Sockett, G. & Toffoli, D. (2012). Beyond Learner Autonomy: A dynamic Systems View of the informal Learning of English in virtual online Communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151.

Thorne, S.L. & Reinhardt, J. (2008). Bridging Activities, New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572.

Mots-Clés : Apprentissage informel de l'anglais, Autonomie, Systèmes Dynamiques et Complexes, Adolescent

Le hackathon comme moyen de formation dans un cursus universitaire : de l'étude de cas à la perception de l'Autre, futur enseignant

Anthippi Potolia¹, Katerina Zourou²

¹UMR 7023 SFL – Université Paris 8 – France

²Web2Learn – Grèce

Résumé

Cette contribution est dédiée à la mémoire de notre amie, Valia Moussouri, et rend hommage à son travail.

Cette communication se propose d'explorer l'impact de la participation à un hackathon dans le cadre de la formation formateur·rice·s (futur·e·s enseignant·e·s de langues étrangères et/ou secondes).

Les hackathons sont des événements limités dans le temps qui rassemblent des volontaires pour résoudre un problème ou un défi, souvent dans un but social. Ils sont susceptibles d'avoir un impact positif sur les participants (apprentissage et collaboration entre pairs, prise de décisions rapides, esprit d'équipe, apprentissage par problème, impact social, solutions ouvertement partagées : Gutiérrez, 2018). Répandus dans la communauté des technologies de l'information au sens large, les hackathons sont rares dans le domaine de l'éducation.

Notre expérience a eu lieu dans le cadre de DigiEduHack (<https://digieduhack.com/>), un hackathon européen dans le domaine de l'éducation qui se déroule tous les ans depuis 2017. Plus précisément, il s'est agi pour un public de 22 étudiants en M1 et M2 de didactique des langues (Université Aristote de Thessalonique – Grèce) de participer à l'édition 2020 de DigiEduHack dans le cadre d'un EC sur la valorisation du plurilinguisme et des approches plurielles. Les étudiants se sont répartis en groupe de 4-5 personnes et ont travaillé ensemble à distance afin d'élaborer en 24h, et en utilisant une variété de technologies (Slack, Google Drive, Zoom), des mini-modules de sensibilisation au plurilinguisme et à pluriculturalité. Deux enseignantes-chercheuses ont apporté un soutien conceptuel, méthodologique et technique tout au long du processus, l'une spécialisée dans la didactique du plurilinguisme et l'autre dans les questions relatives à la littératie et l'activisme numériques. Un questionnaire post-expérience a été mis en place afin de recueillir l'avis des participants sur cette initiative à la fois formelle et non formelle.

En partant de cette étude de cas, tout en analysant les réponses des étudiants, nous tâcherons de décomposer le dispositif mis en place pour accueillir cette expérience. Un regard réflexif sera plus particulièrement porté sur les concepts qui ont nourri les enseignantes-chercheuses à l'initiative de cette expérience, concepts qui se sont transformés au fil du temps en postures et convictions de ce que « se former et former à l'université veut dire » : pour l'étudiant, savoir apprendre, apprendre à apprendre, apprendre par les pairs/par le groupe, « apprivoiser » *the digital wilds*, mais aussi, pour l'enseignant, agir comme un « maître ignorant » (Rancière, 1987/2004) pour émanciper (Freire, 1974/2021) intellectuellement son public de la représentation du « maître tout-puissant », faire évoluer le script du praxéogramme de l'enseignant (de langue) vers de nouveaux agirs professoraux (Cicurel, 2007), jeter des ponts entre le formel, le non formel et l'informel, développer la littératie et l'activisme numérique dans un but résolument tourné vers l'Autre, proche ou lointain, partageant la même langue-

culture ou non, d'âges différents, de genre et de classe différents... mais toujours en puisant dans la richesse de « l'entre » que permet « l'écart » au détriment de l'enferment de « la différence » (Jullien, 2012).

Références bibliographiques

Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans I. Plazaola Giger & K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 15-36). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Freire, P. (1974/2023). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Agone.

Gutiérrez, M. (2018). *Data activism and social change*. Londres : Palgrave Macmillan.

Jullien, F. 2012. *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris : Galilée.

Rancière, J. (1987/2004). *Le maître ignorant*. Paris : 10/18.

Mots-Clés : formation initiale des enseignants de langues, activisme numérique, apprentissage en ligne, hackathon, collaboration en ligne

Promouvoir l’agentivité des apprenants au sein d’un dispositif hybride de FLE à visée « autonomisante » : vers une prise en compte de l’hétérogénéité en classe multi-niveaux ?

Paul Pouzergues¹, Cédric Bruderemann²

¹Laboratoire Parole et Langage, UMR7309, Aix en Provence – Aix Marseille Université – France

²Centre de Linguistique en Sorbonne, UR 7332, Paris – Sorbonne Université – France

Résumé

Dans le supérieur français, le modèle organisationnel qui prévaut dans les enseignements de français dit « langue étrangère » (FLE) est celui des classes multi-niveaux. Pour autant, en rassemblant des apprenants aux niveaux de compétence langagière variés en langue cible, ces « classes » sont vouées à engendrer un certain nombre d’écueils pour les individus qui les fréquentent :

- Sentiment d’insécurité professionnelle, temps de préparation alourdi ou difficultés liées à la gestion des classes pour les enseignants ;
- Sensation de frustration ou impression d’être freiné dans ses apprentissages du côté des apprenants.

Pour surmonter ces difficultés, se pose alors la question du potentiel de la pédagogie différenciée à offrir aux apprenants des expériences d’apprentissage adaptées à leurs besoins langagiers. C’est dans cette optique qu’une recherche-action (RA) en trois étapes a été entreprise au sein d’un dispositif hybride à visée dite « autonomisante » entre janvier 2021 et juin 2022.

En guise de point de départ à cette étude, nous sommes partis du constat qu’alors que le rôle de la formation est de créer un terrain favorable pour que des processus d’apprentissage se mettent en œuvre, il n’est paradoxalement pas possible de prédire ni de savoir comment l’apprenant « apprend » (Beillerot, 1989). Comment alors rendre compte de la diversité/variabilité de l’élément humain et pallier l’impossibilité de prévoir a priori les difficultés, besoins et stratégies de travail des apprenants en milieu guidé ? Pour contourner cet obstacle, nous avons estimé dans cette recherche qu’en tant que bénéficiaires des expériences d’apprentissage proposées, les apprenants avaient vocation à y occuper une place centrale. Un tel positionnement axé sur le développement de l’agentivité des apprenants revenait ainsi à adopter une posture centrée sur leur activité et, de ce fait, à considérer que :

- L’activité d’apprentissage est située : un acteur est toujours un agent situé spatialement, temporellement et socialement. Son activité et la cognition qui l’accompagne sont ainsi indissociables de la situation dans laquelle elles prennent forme ;
- L’activité humaine est autonome, ce qui signifie que les interactions des apprenants avec les opportunités d’apprentissage proposées relèvent de ce qui est pertinent pour eux à un instant donné ;
- L’activité émerge d’une co-construction entre les ressources propres au sujet et les propriétés de la situation.

En matière d’ingénierie pédagogique, un tel positionnement nous a conduit en retour à faire en sorte que les expériences d’apprentissage proposées en classe multi-niveaux de FLE :

- Posent l'auto-régulation (Wenden, 1998) comme un prérequis car, dans le cadre du développement langagier, l'apprentissage relève d'une démarche individuelle nécessitant un effort conscient
- et laborieux (Lenneberg, 1967) ;
- Fassent porter les coûts cognitifs liés à l'apprentissage sur les apprenants car « il n'y a pas de rapport étroit entre la maîtrise de la langue cible du professeur et le niveau linguistique atteint par ses élèves » (Bogaards, 1991 : 101) ;
- Entrevoient l'accompagnement comme un processus destiné à aider les apprenants à construire leurs connaissances/établir des connections signifiantes entre elles au cours des expériences d'apprentissage offertes (Astolfi, 1989).

En vertu de ces préceptes, des aménagements spécifiques ont été apportés à l'environnement hybride d'enseignement-apprentissage du FLE à l'étude : tenue de carnets de bord collectifs, organisation de séances de travail appelées « apprendre à apprendre », instauration d'entretiens de conseil, mise à jour de portfolios numériques et recours à la pédagogie de projet notamment.

Cette proposition de communication vise à évaluer dans quelle mesure le dispositif hybride à visée dite « autonomisante » ainsi conçu a contribué au développement de l'agentivité des informateurs y ayant pris part. Pour ce faire, après avoir caractérisé notre cadre théorique – et le dispositif pédagogique auquel ce dernier a donné lieu – nous rendrons compte des ensembles de données qualitatives que nous avons collectés au cours de la RA : réponses à des questions ouvertes, enregistrement des séances de cours en présentiel / d'entretiens conseils et messages laissés par les étudiants sur des carnets de bord collectifs. S'ensuivra une description/justification de l'appareillage méthodologique que nous avons mobilisé pour les analyser. Les résultats mis en évidence seront alors présentés et déboucheront sur une discussion critique autour du potentiel des pédagogies centrées sur l'agentivité des apprenants à enrichir les enseignements de FLE dans les classes multi-niveaux du supérieur français.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Guichon, Nicolas. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Les Éditions Didier, 2012.
- Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : Un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 77-90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>
- Nissen, Elke. *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Les Éditions Didier, 2019.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues: Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/16720>

Mots-Clés : hétérogénéité, classe multiniveaux, pédagogie différenciée, autonomie, dispositif hybride, recherche, action, FLE

Agir sur son apprentissage en langues : de l’autoformation guidée à l’obtention de badges pour une reconnaissance des apprentissages pluriels

Annick Rivens Mompean^{1,2}

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

²Université de Lille – France

Résumé

Les travaux portant sur l’autoformation guidée ont depuis longtemps mis l’accent sur l’autonomisation de l’apprenant qui est à la fois l’objectif et le moyen de s’engager dans son apprentissage, à partir des travaux de Henri Holec ou David Little. Ce processus comprend des composantes psychologiques, sociologiques, cognitives et culturelles, parmi lesquelles « les capacités et comportements qui (...) semblent nécessaires pour un apprentissage en autonomie efficace sont l’identité, la responsabilité, l’agentivité et le contrôle » (Macré & Rivens Mompean, 2021). Le cadre d’autoformation guidée encourage le recours à des ressources « hors institution » qui émanent du contexte individuel et personnel de l’apprenant. Ces capacités d’autonomie, d’agentivité et d’autodétermination peuvent être entraînées dans le Centre de Ressources en Langues (CRL), lieu de lien social et espace de développement métacognitif.

C’est dans ce cadre qu’a été menée une réflexion sur la mise en œuvre de badges, en soutien aux activités d’apprentissage, qui permettraient de reconnaître un certain nombre d’activités menées dans les différentes sphères de l’apprenant, éducatives ou personnelles. Cette réflexion a été conduite au sein du projet Erasmus+ DIAL 4U(1) (*Digital Pedagogy to Develop autonomy, Mediate and Certify Lifewide and Lifelong Language Learning for European Universities*). Un des axes de ce projet visait plus spécifiquement la reconnaissance et la validation des processus d’apprentissage formels et informels par le recours à des badges et des micro-certifications (2). En effet, il semble utile de proposer des outils qui permettent la validation et la reconnaissance de toutes les activités et expériences qui peuvent avoir des effets positifs sur le processus d’apprentissage et ainsi même de soutenir l’agentivité des apprenants et leur autonomisation. En outre, ces outils permettent aux apprenants de faire reconnaître auprès des employeurs des compétences qui ne figurent pas sur les diplômes traditionnels délivrés par les établissements d’enseignement supérieur, en soutien à l’employabilité et l’apprentissage tout au long de la vie (OCDE, 2023).

Nous présentons dans cette contribution la façon dont nous avons classé ces badges, selon 12 thématiques de départ, à partir d’activités langagières dans lesquelles l’apprenant peut s’engager à titre individuel : du tandem, à la participation à des ateliers en passant par le karaoké ou encore la tenue d’un blog en langue étrangère, pour n’en citer que quelques-unes. Le référentiel est ouvert, d’autres badges peuvent être ajoutés et revendiqués par l’apprenant, si nécessaire.

Nous avons interfacé ces badges avec la base de ressources du CRL afin de rendre explicite le lien entre les activités en autoformation guidée et la validation de ces badges. Les apprenants peuvent ainsi voir leurs activités créditées de ces « micro-badges », regroupés dans un méga-badge institutionnel, le badge BILL (Badge for Informal Language Learning) décliné en 3 niveaux, bronze (pour 3 micro-badges validés), argent (5 micro-badges) ou or (7 micro-badges). Dans un premier temps, l’objectif est que ces badges soient validés par l’université qui le fera apparaître en complément au diplôme, puis qu’ils puissent être endossés par la suite, par d’autres partenaires, dans la logique d’ouverture des Open Badges, tout au long de la vie.

L'objectif est de redonner à l'apprenant le contrôle de son apprentissage et de rendre visible des compétences qui seraient restées par ailleurs invisibles et potentiellement non identifiées par l'apprenant lui-même. Les micro-badges sont maintenant opérationnels et nous présenterons également un bilan des premiers usages, à partir d'un corpus direct (quels sont les badges les plus utilisés et sur quels types de ressources) et de questionnaires auprès des apprenants (administrés en début et fin de semestre). On postule par ailleurs que ces usages favorisent une forme de *rewilding* au sens entendu par Little & Thorne (2021), les apprenants retrouvant une forme de liberté d'apprentissage après avoir été « entraînés » et outillés, tant via le processus métacognitif valorisé au CRL que par les outils qui valorisent un processus entamé pendant la formation et qui peut être poursuivi tout au long de la vie, hors formation.

Références bibliographiques

- Macré, N. et Rivens Mompean, A. (2021). Comment développer les interactions (formelles, semi-formelles et informelles) nécessaires à l'apprentissage dans un dispositif d'autoformation accompagnée en langues à l'université ?. Numéro spécial *Mélanges du CRAPEL* n°42/1. *Interactions et apprentissages dans les centres de langues*.
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2022). La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20. <http://journals.openedition.org/rdlc/11389>
- Little, D. & Thorne, S. (2017). From learner autonomy to rewilding: a discussion. Dans M. Cappellini, T. Lewis & A. Rivens Mompean (dir.). *Learner Autonomy and Web 2.0*, Equinox - Advances in CALL Research and Practice, pp.12-35.
- OCDE (2023). Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities . *OECD Education Policy Perspectives*, n° 66, Editions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en>

(1) DIAL4U : <https://www.dial4u-uni.eu>

(2) De l'anglais *micro-credentials* : <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf>

Mots-Clés : apprentissage formel, informel, badge, autonomisation, auto formation guidée, micro, certification

Le jeu numérique à vocation pédagogique : un scénario agentif pour un engagement optimal du joueur-apprenant

Laurence Schmoll¹

¹Linguistique, Langues et Parole (LILPA) – université de Strasbourg : EA1339 – Bâtiment Le Portique, 14 rue René Descartes, 67084 Strasbourg Cedex, France

Résumé

Cette proposition repose sur un travail doctoral effectué il y a 7 ans sur la conception de jeux sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues (Schmoll, 2016). L'étude porte sur la création d'un jeu pédagogique intégré dans un dispositif immersif de réalité virtuelle à destination des 15-16 ans, en langue allemande pour un public francophone et en langue française pour un public germanophone. Un premier scénario a été conçu et testé, puis, à partir des résultats de l'expérimentation, un second scénario a été élaboré et à nouveau testé avec la même démarche de recherche et les mêmes outils. Ces derniers sont composés d'une observation de l'apprenant·e en train d'utiliser le dispositif suivi d'un entretien semi-directif portant sur la façon dont il·elle a vécu cette expérience et sur ses représentations associées au contexte et au dispositif. Les résultats de l'étude portant sur les deux scénarii ludopédagogiques ont permis de mettre en lumière que l'agentivité de l'utilisateur·rice joue un rôle prépondérant sur les représentations de celui·celle-ci face au dispositif, ainsi que sur son engagement dans l'activité et sa motivation.

La question de la motivation est étroitement liée à celle de l'action et de l'agentivité, au sens où nous pouvons considérer que l'être humain peut influencer intentionnellement le cours de sa vie, ainsi que ses actions (Bandura, 2006 ; Fenouillet, 2012). En effet, « (d)ès les premières théories de la motivation humaine traitant de l'être humain comme un agent actif agissant de façon intentionnelle, on a pu observer que les besoins d'autodétermination et de compétence occupaient une place importante » (Vallerand et Thill, 1999, p. 253). Nous constatons ici à quel point les notions d'action et d'engagement sont associées. D'après ces auteurs, la motivation est également reliée au fait de se sentir compétent, ainsi qu'au besoin de se conduire soi-même, d'acquérir et / ou de s'assurer de son autonomie. Si l'individu pense qu'il a choisi d'effectuer la tâche, qu'il est à l'origine de la décision, alors il se sent plus autonome et donc plus motivé. La conclusion concernant le jeu vidéo d'apprentissage en est que, pour qu'il soit jugé digne d'intérêt, celui-ci donne à l'utilisateur le sentiment d'être à l'origine des décisions qu'il prend tout en lui procurant l'impression qu'il est suffisamment compétent pour les prendre correctement.

Notre contribution propose de mettre en exergue les liens étroits que nourrissent agentivité et engagement dans l'activité quand il s'agit de proposer des jeux numériques à vocation pédagogique. Après un cadrage théorique s'intéressant aux deux notions, ainsi qu'à celles de jeux numériques pour l'enseignement-apprentissage des langues et celles de scénarisation, nous nous pencherons sur les résultats de l'étude précitée pour engager une réflexion sur ce phénomène. Comment en effet assurer une forme de contrôle du parcours de l'utilisateur tout en lui laissant suffisamment de liberté pour faire ses propres choix et en tirer des enseignements ? Comment lui proposer des contenus pédagogiques sans que ces derniers soient transmis de manière unilatérale et verticale ? Comment lui permettre une production langagière riche et variée sans que celle-ci soit téléguidée ? Comment dépasser les mécanismes ludiques

majoritairement associés à des automatismes et donc à une approche behavioriste au profit d'une approche (socio-)constructiviste ?

Le jeu numérique porte en lui un certain potentiel lorsqu'il est question d'engagement, à condition de laisser une place importante à l'agentivité : les parts ludique et interactive ont donc autant de poids que la part pédagogique. Nous constaterons ainsi que certains concepts associés au domaine de la pédagogie (tels que ceux de consigne, d'objectif ou encore d'évaluation, qui sont par ailleurs aussi utilisés dans le domaine du *game design*) nécessitent une modulation, voire une redéfinition pour les adapter à cet outil inspiré des pratiques de loisirs ludiques. Notre objectif est de proposer des pistes d'ingénierie pédagogique et d'utilisation en classe permettant une forte agentivité, dans le but notamment de chercher à provoquer davantage d'engagement chez les joueurs-apprenants.

Références bibliographiques

- Bandura, Albert. (2006). Toward a psychology of human Agency. In Diener, Ed (éd.) *Perspectives on psychological science*, vol. 1, n°2, juin 2006. 164-180.
- Fenouillet, Fabien. (2012). *La Motivation*. Paris : Dunod.
- Schmoll, Laurence. (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Vallerand, Robert J. & Thill Edgar E. (1999). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec : Éditions Études Vivantes

Mots-Clés : jeu numérique, jeu sérieux, motivation, ingénierie pédagogique

L’engagement et les cours de langue d’immersion universitaire en format hybride : Défis et affordances

Valia Spiliotopoulos¹

¹University of Ottawa

Résumé

Selon Groccia (2018), « l’engagement des étudiants est de plus en plus important dans [...] l’enseignement supérieur en tant qu’indicateur de la réussite et de la qualité des étudiants et des établissements » (traduction, p. 11). Cette session examinera la question de l’engagement académique en utilisant un modèle d’enseignement hybride chez les étudiants qui apprennent l’anglais comme langue additionnelle dans un cours d’immersion universitaire (Knoerr et al., 2018). L’étude se base sur la littérature du concept théorique de l’engagement au niveau post-secondaire (Germain-Rutherford et al., 2021; Kuh, 2009), et elle est inspirée par la recherche en engagement avec l’apprentissage des langues dans les contextes hybrides (Nissen, 2019). L’étude pose la question suivante : Quelles caractéristiques d’un modèle hybride peuvent engager ou désengager l’apprentissage d’une langue seconde selon les trois dimensions d’engagement académique : cognitive, comportementale, et socio-émotionnelle ?

Cette étude est importante dans un contexte de plus en plus numérique avant et après la pandémie ; aussi, les étudiants adultes dès nos jours préfèrent la flexibilité et les affordances d’un apprentissage hybride. La recherche n’explore pas seulement des questions d’apprentissage et enseignement des langues dans un contexte numérique, mais elle utilise une approche interdisciplinaire de mettre au premier plan les concepts importants de la langue et du bi/multilinguisme dans les études sur l’engagement dans l’enseignement supérieur – des concepts traditionnellement négligés dans ce domaine, surtout dans le contexte nord-américain. La recherche s’est déroulée dans un contexte universitaire bilingue (anglais-français) au Canada avec des étudiants qui sont inscrits dans un programme disciplinaire (en économie) en première ou en deuxième année depuis la transition obligatoire en ligne des cours de langue pendant la pandémie. Les étudiants en immersion anglaise comprennent des étudiants canadiens francophones ou allophones, les étudiants internationaux du monde entier (surtout de l’Asie), ainsi que des étudiants internationaux d’anciennes colonies françaises qui souhaitent devenir trilingues (c’est-à-dire leur langue maternelle, le français et l’anglais). Ces étudiants doivent s’enregistrer dans un cours d’économie puisque c’est une exigence dans leur programme, mais ils démontrent l’agentivité en choisissant de suivre un cours d’immersion anglaise en format hybride associé à ce cours de discipline.

L’étude utilise un modèle d’étude de cas à méthodes mixtes (Cresswell, 2003) en recueillant et en analysant des données quantitatives et qualitatives sur une période d’un an afin de comprendre le niveau d’engagement des étudiants inscrits dans un cours hybride d’immersion anglaise où la moitié des cours se donne en personne, et l’autre moitié sont en ligne et synchrone. Pour mesurer le niveau d’engagement, une moyenne de 75 universités canadiennes utilise le sondage validé, l’*Enquête nationale sur l’engagement étudiant* (NSSE), et ce sondage est aussi utilisé dans cette étude pour mesurer l’engagement avec un modèle hybride d’apprentissage d’une langue seconde. Des groupes de discussion sont aussi utilisés pour approfondir notre compréhension sur les aspects spécifiques de ce modèle qui contribuent à l’engagement. Les participants (N = 25) ont été recrutés dans les cours d’immersion anglaise

de la plus grande université bilingue en Amérique du Nord avec un programme d’immersion en français bien établi et un nouveau programme d’immersion anglaise.

Donc, les sources de données comprennent :

- Données quantitatives de l’*Enquête nationale sur l’engagement étudiant* (NSSE)
- Des données qualitatives provenant de groupes de discussion pour mieux comprendre les caractéristiques du modèle hybride qui ont eu un impact sur le niveau d’engagement des élèves

La session présentera les résultats préliminaires de l’étude, et partagera les défis, les affordances, et des stratégies pour maximiser le niveau d’engagement chez les étudiants qui apprennent une deuxième langue en suivant des cours de langue en format hybride.

Références bibliographiques

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95–105.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New directions for teaching and learning*, 154, 11-20.

Knoerr, H., Weinberg, A. & Buchanan, C.E. (2018). *Current issues in university immersion*. Post-Secondary Immersion Research Group. University of Ottawa.

Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Didier.

Exploring language learning engagement within and beyond the classroom: a temporal perspective

Giulia Sulis¹ (Plenary)

¹Universität Graz – Autriche

Abstract

Engagement defines the depth and quality of the learning experience (Mercer, 2019), and is thus considered an essential component of learning. Two key characteristics of learning engagement are its dynamicity and situatedness (Hiver et al., 2021). Engagement changes over time as learners interact with their environment; as such, it is malleable and responsive to intervention (Mercer, 2019). While there have been increasing calls to explicitly address the temporal dimension in engagement research and understand the conditions for sustaining it over time (Hiver et al., 2021), most research on language learning engagement conducted to date has drawn on cross-sectional surveys examining engagement at one moment in time (see, e.g., Aubrey et al., 2020; Sulis, 2022, as exceptions). However, examining the temporal dimension of engagement in authentic language learning contexts, both within and beyond the language classroom, can provide valuable insights for researchers and educators to enhance instructional strategies, identify and address learning challenges, and ensure adequate conditions for sustained learner involvement (Hiver et al., 2021; Xie et al., 2023).

Drawing on data collected in Austrian middle schools, this presentation examines four distinct research approaches that can be adopted to examine learning engagement in authentic language learning contexts from a temporal perspective: Experience Sampling Method (ESM), Video Enhanced Observation (VEO), stimulated recall, and classroom observations. This presentation will identify the advantages and challenges of implementing each research approach, and propose an integrated approach which combines the strengths of the four methods. It will then offer practical implications in terms of triggering and sustaining learner engagement, and addressing disengagement in the language classroom. Finally, the presentation will conclude by providing recommendations for future research addressing the temporal dimension of engagement in authentic language learning contexts.

Apprendre par enseignement avec le numérique : comment améliorer l'engagement des apprenants ?

André Tricot¹ (Plénière)

¹Epsilon – Laboratoire de Psychologie – Université Paul Valéry – Montpellier – France

Résumé

La littérature empirique sur l'usage des outils numériques pour améliorer la motivation des apprenants produit des résultats très décevants. En général, les élèves les plus jeunes se disent plus intéressés, sans que cela n'affecte réellement leur motivation. Pour les apprenants adultes, les résultats sont surtout très divergents. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles la littérature sur l'engagement (notamment cognitif) des apprenants est plus porteuse aujourd'hui. C'est notamment le cas pour l'apprentissage des langues vivantes. Dans cette conférence je ferai donc le point sur ce qu'on sait aujourd'hui à propos des moyens d'améliorer l'engagement des apprenants, notamment avec des outils numériques, notamment pour les langues vivantes. Je soulignerai que l'amélioration de l'engagement ne se traduit pas systématiquement par une amélioration de l'apprentissage. C'est donc bien un levier sur lequel les enseignant·e·s comme les conceptrices et concepteurs d'outils peuvent agir, mais dans des conditions précises.

Agentivité et engagement des apprenants dans le cadre du dispositif tandem : le cas des binômes franco-grecs

Dimitra Tzatzou^{1,2}

¹A.T.E.R. – LIDILEM, Université Grenoble Alpes, 38000 Grenoble – France

²Docteur – Université Aristote de Thessalonique – Grèce

Résumé

Selon les chercheurs qui se sont intéressés à l'agentivité, l'agent qui souhaite agir doit avant tout en avoir la capacité ou l'habileté (Hayward, 2012). L'agentivité est définie par Nagels (2009, p. 3) comme « la capacité d'intervention sur les autres et le monde où les individus et les groupes sont tout à la fois les producteurs et les produits des systèmes sociaux ». Divers paramètres sont importants quant à la prise en compte de l'agentivité comme, entre autres, l'action et le sentiment de responsabilité (Morin et al., 2019). L'engagement, quant à lui, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, renvoie à la qualité et à la quantité de participation et d'implication de l'apprenant lors d'une tâche ou d'une activité (Hiver et al., 2021). Il s'avère aussi important de mentionner que les notions d'engagement et de motivation sont étroitement liées. Selon Noels et al. (2019), la motivation est l'action première qui est à l'origine et permet de déclencher l'engagement qui serait, de son côté, l'action qui suit.

La présente communication se focalisera sur les conditions qui permettent aux apprenants de langues de faire preuve d'agentivité et de s'engager véritablement dans leurs apprentissages dans le cadre d'un dispositif tandem. Il s'agit plus précisément du dispositif Tandem développé au sein du Centre de Formation et d'Autoformation en Langues d'Aix-Marseille Université et pour lequel nous avons encadré des binômes franco-grecs. Dans le cadre de ce dispositif, des étudiants souhaitant développer leurs compétences dans une langue étrangère se sont mis en binôme avec un locuteur natif de cette langue cible. Le but était d'échanger avec le partenaire dans sa langue en vue de pratiquer l'oral et de développer ses compétences langagières. Les échanges se sont faits dans la langue de chaque participant, en l'occurrence le grec et le français. Les données ont été recueillies pendant les années universitaires 2021-2022 et 2022-2023. Les étudiants qui se sont inscrits à ce dispositif ont participé à un entretien initial, puis à des échanges d'expériences sur le forum en ligne après chaque séance, et enfin à un entretien final après les six séances d'échanges avec leur binôme. Les données analysées et présentées dans cette communication proviennent notamment des entretiens finaux et des partages d'expériences sur le forum. Elles révèlent, entre autres, que l'absence d'encadrement strict par un tuteur a favorisé l'engagement et l'agentivité de la part des apprenants qui ont eu une grande liberté dans l'organisation de leurs séances : choix du jour, du lieu, de la durée, des modalités d'échanges dans la langue cible, etc. Ces échanges ont également permis aux différents binômes d'établir des relations amicales et ainsi de partager entre eux des expériences personnelles qui ont approfondi leur engagement et agentivité lors des échanges dans la langue cible. Enfin, le renforcement de relations personnelles a donné l'occasion aux apprenants d'organiser d'autres activités sociales allant au-delà du cadre du dispositif préétabli, comme des excursions ou sorties aux bars.

Références bibliographiques

- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. London : Earthscan/Routledge.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., & Mercer, S. (2021). *Student engagement in the language classroom*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Morin, E., Therriault, G. & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Education et socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5466>
- Nagels, M. (2009, décembre). Accroître l'auto-efficacité collective en formation infirmière. Communication présentée au *Premier colloque international L'Expérience*. Dijon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00440816>
- Noels, K.A., Lou, N. M., Vargas Lascano, D. I., Chaffee, K. E., Dincer, A., Zhang, Y. S. D. & Zhang, X. (2019). Self-determination and Motivates Engagement in Language Learning. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, 95-115. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_5

Mots-Clés : agentivité, engagement, dispositif Tandem, apprentissage des langues

Présence sociale en e-Formation et Représentations de Soi et de l'Autre. Le cas d'étudiants français et chinois réalisant ensemble des activités collectives à distance

Yihuan Zhao¹, Annie Jézégou¹

¹Trigone-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille : ULR 4354 – France

Résumé

La recherche doctorale à l'origine de cette communication se positionne à la fois en sciences de l'éducation et de la formation et en didactique des langues. Elle s'inscrit dans le contexte d'une formation en langues dont la finalité est une sensibilisation à l'interculturel. Une expérimentation a été conçue spécifiquement pour cette recherche : des étudiants chinois et français, éloignés géographiquement, sont répartis en groupes restreints (deux étudiants de chacune de ces nationalités par groupe). Tous sont volontaires pour cette expérimentation qui se déroule intégralement en distanciel. La principale consigne qui leur est donnée est de travailler ensemble sur un thème socioculturel de leur choix dans une liste préétablie (le mariage et la conception d'amour, la considération des anciens, la vie universitaire, la place des femmes, etc.) puis de présenter les résultats de ce travail à l'oral aux autres groupes et aux enseignants. Selon le programme établi, ils réalisent plusieurs activités collectives : interviews mutuelles, formulation de questions de débat liées au thème puis lancement de débats, etc. Deux grands principes ont présidé à la conception de cette expérimentation. Le premier est de « *faire et d'être ensemble pour apprendre avec et grâce aux autres* » (Jézégou, 2022), ce malgré l'éloignement géographique et via l'usage d'artéfacts socio-numériques de communication ; le second est de former un acteur social sur la base « *du faire ensemble et du co-agir* » (Puren, 2002).

Au plan scientifique, la finalité est d'identifier si une présence socio-cognitive et une présence socio-affective se manifestent au sein de ces groupes lors de la réalisation des activités réalisées. Parallèlement, il s'agit aussi de comprendre les effets potentiels de ces présences sur les représentations de soi et de l'autre de ces étudiants.

Cette recherche mobilise le modèle théorique de la présence sociale en e-Formation élaboré par Jézégou (2022). La présence sociale résulte « d'une dynamique relationnelle, à la fois collective et médiatisée, lors de la réalisation d'une activité groupale. Elle est animée par certaines formes d'interactions sociales entre les apprenants, entre ces derniers et le formateur au sein d'un tiers-lieu socio-numérique de communication » (Jézégou, 2022, p.112). Comme le précise l'auteur, elle ne peut émerger qu'à deux conditions : d'une part, les apprenants doivent faire preuve d'agentivité individuelle et collective pour réaliser cette activité, interagir et fonctionner collectivement ; d'autre part, les artéfacts socio-numériques de communication doivent être suffisamment affordants pour être activés par les apprenants. La présence sociale est déclinée en trois dimensions : socio-cognitive, socio-affective et pédagogique.

Dans cette recherche, les deux dimensions à l'étude sont définies de la manière suivante : la présence socio-cognitive « résulte de transactions communicationnelles médiatisées entre les apprenants d'un groupe lors de la pratique d'enquête » (Jézégou, 2022, p.172), la présence socio-affective « résulte des interactions sociales médiatisées qui permettent de générer un climat socio-affectif favorable aux transactions communicationnelles entre les apprenants lors de la pratique d'enquête. Ces interactions sociales sont porteuses de cohésion, de symétrie de la relation et d'aménité » (Jézégou, 2022, p. 184). Cette recherche prend également appui sur

des travaux en didactique des langues, en particulier en éducation interculturelle. Le terme « interculturel » est défini ici comme une approche de la gestion de la diversité culturelle visant à promouvoir la compréhension mutuelle, la tolérance et la conscience de la relativité culturelle. Comme le précise Abdallah-Preteille (2023), le préfixe « inter » « indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités » (p. 49) et « renvoie à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre » (p. 58). Plus précisément, ce travail porte sur les représentations de soi et de l'autre des étudiants concernés par l'expérimentation menée. La « théorie du noyau central » proposée par Abric (1994) est mobilisée pour étudier ces représentations.

Lors du colloque, nous présenterons les aspects essentiels du cadrage théorique et conceptuel de cette recherche doctorale en cours. Nous préciserons les caractéristiques de cette expérimentation, la démarche adoptée ainsi que protocole de l'étude empirique tel que déjà mise en œuvre, puis envisagé au stade d'avancement du travail. A la date du colloque, la première phase sera achevée et nous en présenterons les résultats, tout en pointant l'agentivité manifestée par ces étudiants pour créer une présence lors ces activités collectives en distanciel.

Références bibliographiques

Abdallah-Preteille, M. (2023). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.

Abric, J. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.

Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-formation : enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses Universitaires du Septentrion.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les langues modernes*, 96(3), 55-72.

Mots-Clés : présence sociale en e-formation, représentation, interactions sociales, éducation interculturelle, agentivité, groupes restreints

Impact de la motivation dans la détermination du degré d'agentivité dans le contexte universitaire algérien : cas des étudiants de l'ENSTI-Annaba (Algérie)

Sofiane Zouitene¹

¹Ecole Nationale Supérieure de Technologies et d'Ingénierie – Algérie

Résumé

La notion de « motivation » a été abordée dans plusieurs recherches en didactique des langues vu le rôle qu'elle joue dans la détermination de la réussite scolaire et sociale d'une manière générale, mais aussi, en l'occurrence, dans l'apprentissage des langues. Dans les dictionnaires Larousse et Robert, elle est définie comme « Raison, intérêt et élément qui poussent quelqu'un dans son action, fait pour que quelqu'un soit motivé à agir ».

Selon le dictionnaire de la psychiatrie, la motivation est définie comme « un ensemble de processus dynamiques conscients ou inconscients, en particulier les émotions qui orientent l'action d'un individu vers un but donné ».

Dans notre article, nous allons essayer d'évaluer le rôle que joue la motivation dans la détermination du degré d'agentivité chez des apprenants de profil scientifique et technique. Mais il est nécessaire de cerner d'abord la notion d'agentivité qui désigne notamment l'ensemble des capacités mobilisées par un individu afin d'apporter un changement positif autour de lui ou sur lui-même. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons aux définitions de Reeve & Tseng (2011) et Reeve & Shin (2020) qui relient l'agentivité à l'engagement en établissant un lien entre les deux et en identifiant l'agentivité comme « une dimension d'engagement agentique ».

Nous essaierons donc de répondre à la problématique suivante : Quel rôle joue la motivation dans la détermination du degré d'agentivité chez des étudiants universitaires de profil scientifique et technique en contexte universitaire algérien ?

L'Algérie compte parmi les pays francophones où la langue française est enseignée dans les différents paliers d'apprentissage : primaire, moyen, secondaire et universitaire. Son enseignement dans les trois premiers paliers, comme matière parmi tant d'autres, se fixe comme objectif de doter le futur étudiant universitaire de compétences linguistiques et communicationnelles susceptibles de lui permettre de poursuivre ses études supérieures sans contraintes d'ordre linguistique vu que la majorité des spécialités à l'université s'enseignent en français. Or, nous remarquons que les étudiants de 1^{ère} année qui atterrissent dans les établissements d'enseignement supérieur après le baccalauréat, éprouvent des difficultés à poursuivre leurs études, ce qui explique le taux d'échec important chez ces nouveaux bacheliers et qui est enregistré par les différentes universités algériennes. Ces difficultés sont dues principalement aux lacunes cumulées pendant presque dix ans consacrés à l'apprentissage de la langue française, ce qui pousse beaucoup de chercheurs algériens en didactique des langues à s'interroger sur le pourquoi de ce phénomène. Pourquoi continuons-nous à recevoir des étudiants en 1^{ère} année, censés avoir eu dix ans de formation en langue française, avec des problèmes de communication, de compréhension et même de lecture dans cette langue ? Dans cet article, nous nous proposons d'évaluer cette situation chez des apprenants de 1^{ère} année universitaire de profil scientifique et technique, à savoir nos étudiants de l'École Nationale Supérieure de Technologies et d'Ingénierie (Annaba-Algérie) qui a été créée en 2022 suite à la

fusion de deux Écoles Supérieures : l'École Supérieure de Technologies Industrielles et l'École Supérieure des Mines et de Métallurgie.

Concernant notre démarche, nous avons décidé pour l'examen de ce premier semestre de demander aux étudiants de présenter un exposé oral de 5 minutes pour les initier à la prise de parole en public qui constitue un véritable handicap pour la majorité d'entre eux. La passation des épreuves orales a eu lieu dans la période comprise entre le 2 et le 10 décembre 2023 et une grille d'évaluation a été établie en prenant en compte tous les paramètres liés aux règles de l'exposé oral. Nous notons que pendant trois séances successives, chacune d'une durée d'une heure et demie, nous avons présenté un cours détaillé sur les techniques de la prise de parole en public où nous avons travaillé les critères que nous retrouverons dans la grille d'évaluation.

Pour répondre à notre problématique de départ concernant le rôle de la motivation dans la détermination du degré d'agentivité chez les étudiants, nous avons eu l'idée de travailler sur un échantillon composé des 12 étudiants ayant eu le niveau A2 en production orale dans le test de langue fait au début de l'année. Nous avons décidé d'évaluer juste cette composante vu que l'activité proposée dans l'examen porte sur la prise de parole, autrement dit, sur la production orale. Ces étudiants, à l'image de tous les autres, seront amenés à passer une épreuve orale de 5 minutes, notée sur 20 mais ils seront divisés en 2 groupes : 6 étudiants auront des thèmes proposés aléatoirement par l'enseignant et les six autres, choisiront le thème qu'ils désirent sans aucune condition préalable.

Nous notons que les résultats de nos différentes expérimentations dans le cadre de cette recherche ont été récemment recensés, analysés et validés en nous menant à la conclusion que la motivation façonne l'agentivité chez les apprenants et que le choix personnel est le meilleur critère susceptible de stimuler les deux.

Mots-Clés : motivation, agentivité, choix personnel, engagement, production orale

Index des auteurs·e·s – *Authors index*

| | | | |
|---------------------------------|----|------------------------------------|--------|
| Alm Antonie | 4 | Kang Miran..... | 18 |
| Aranha Solange | 59 | Kaplan-Rakowski Regina | 49 |
| Bennett Cathryn..... | 6 | Kostov Jovan | 20 |
| Bibauw Serge | 8 | Laduguie Aurelie | 51 |
| Blin Françoise..... | 22 | Lang Élodie..... | 53 |
| Brudermann Cédric | 69 | Lee Hyowon..... | 22 |
| Cappellini Marco | 10 | Liu Mingming..... | 22 |
| Carlone Emanuela | 12 | Loizidou Dora..... | 55 |
| Cavalari Suzi | 59 | Muller Catherine..... | 57 |
| Cerantola Anne-Loïse..... | 14 | Nissen Elke | 55, 59 |
| Chen Yuchen | 16 | Ollivier Christian | 61 |
| Croze Emmanuelle | 18 | Payre-Ficout Coralie..... | 63 |
| Dalle Laurine | 20 | Perrot Laurent | 65 |
| Dey-Plissonneau Aparajita | 22 | Pivot Bénédicte..... | 53 |
| Duthoit Eugénie..... | 24 | Plessis-Ouzariah Inès..... | 14 |
| Fairet Caroline..... | 26 | Potolia Anthippi..... | 67 |
| Faure Jules | 28 | Pouzergues Paul..... | 69 |
| Felce Catherine..... | 30 | Rivens Mompean Annick | 71 |
| Foucher Anne-Laure..... | 28 | Rodrigues Blanchard Christine..... | 28 |
| Gentil Guillaume | 32 | Schmoll Laurence | 73 |
| Geoffre Thierry..... | 14 | Scriney Michael | 22 |
| Graham Charles R. | 34 | Séror Jérémie | 32 |
| Grassin Jean-François..... | 35 | Smeaton Alan..... | 22 |
| Gruber Alice | 49 | Spiliotopoulos Valia | 75 |
| Guely Costa Eglantine..... | 37 | Sulis Giulia | 77 |
| Guëly Costa Eglantine..... | 37 | Tricot André..... | 78 |
| Guichon Nicolas | 39 | Tzatzou Dimitra | 79 |
| Hardy Mylène..... | 22 | Wigham Ciara..... | 6 |
| He Bailing..... | 41 | Zampa Virginie..... | 63 |
| Higgs Lyndon..... | 43 | Zhao Yihuan | 81 |
| Hoppe Christelle..... | 22 | Zouitene Sofiane..... | 83 |
| Hussard-Wang Jinjing | 45 | Zourou Katerina..... | 67 |
| Jeanneau Catherine..... | 61 | | |
| Jézégou Annie | 81 | | |
| Jolitz Carolin | 47 | | |