**Atelier 22 : Didactique de l’anglais – ARDAA**





**62e congrès de la SAES**

 **« Transmission(s) »**

**Université Rennes 2, 1-3 juin 2023**

Responsables de l’atelier :

Pascale Manoïlov

Virginie Privas-Bréauté

**Appel à communications de l’atelier**

"Enfin, dans le domaine de la didactique, si la transmission paraît constituer le cœur même de l’enseignement-apprentissage, il n’en reste pas moins que ses contenus et ses modalités font l’objet de redéfinitions constantes. Dans l’ouvrage collectif *Transmettre, apprendre*[5], les auteurs vont jusqu’à affirmer que « nous sommes définitivement passés d’une société de transmission à une société de la connaissance », où « l’impératif de transmettre » a cédé la place à un « modèle centré sur l’acte d’apprendre ». Quelles sont donc les nouvelles articulations entre la transmission et l’apprentissage ? Quelles sont les valeurs et les représentations que l’enseignement de l’anglais comme langue étrangère transmet sur les sociétés anglophones et les milieux socio-professionnels, par exemple en anglais de spécialité ? On pourra ainsi s’interroger sur les politiques en matière d’enseignement des langues, les rôles respectifs de l’enseignant et de l’apprenant, les conditions et dispositifs qui rendent une transmission possible, ainsi que les critères d’évaluation de cette transmission."

Aux questions qui sont soulevées par le texte, nous pourrons également nous intéresser aux points suivants :

Les approches pédagogiques basées sur la « transmission » ont-elles disparu ou au contraire sont-elles encore répandues, notamment dans les cours magistraux pour spécialistes ? On ne saurait, par ailleurs, envisager de transmission sans se poser la question de l’appropriation. Quels sont les impacts de cette « potentielle » transmission ? Comment les apprenants s’emparent-ils de ce qui leur est transmis ? Des recherches sont-elles menées sur l’appropriation de connaissances et le développement de compétences dans des cours dit « transmissifs » ?

On se posera aussi la question de la formation des enseignants qui interviennent dans le supérieur, puisque les nouveaux maîtres de conférences bénéficient maintenant d’un accompagnement lors de leur prise de poste. Quelles sont les représentations transmises implicitement ou explicitement sur l’enseignement/apprentissage ?

Cette thématique nous invite également à réfléchir aux dispositifs de formation et outils didactiques proposés dans le cadre de la formation des enseignants d'anglais au premier et second degrés de manière à faciliter la transmission des savoirs linguistiques et culturels.

Bourdais Aurélie - Université Montpellier (LIRDEF) – aurelie.bourdais@umontpellier.fr

**Pratiques numériques buissonnières et enseignement de l’anglais : vers une redéfinition de l’enseignement comment transmission entre transmission et collaboration ?**

De nombreuses études ont montré que les apprenants de langues étrangères se sont emparés des traducteurs en ligne (par exemple O’Neill, 2019), alors que ces outils sont souvent interdits par les enseignants. Ces pratiques « buissonnières » (De Certeau, 1980) nous invitent à interroger la relation entre apprenants et enseignants, dans la mesure où les traducteurs en ligne peuvent donner l’illusion d’un accès direct au savoir et à redéfinir le rôle de l’enseignant : que peut-il transmettre à l’heure où les connaissances et les informations semblent être accessibles de façon immédiate ? L’analyse de pratiques effectives de lycéens, dont j’ai présenté quelques résultats lors du congrès de la SAES 2022, a révélé des pratiques intuitives et parfois efficaces, mais elle soulève également des questions relatives à l’hétérogénéité des pratiques observées ainsi qu’à la place de la consultation des traducteurs en ligne dans le processus d’apprentissage (Bourdais, 2021). L’intégration des traducteurs en ligne en cours d’anglais en lycée pourrait permettre aux enseignants d’accompagner les élèves dans le partage de savoirs et de savoir-faire dans une perspective collaborative.

Cette communication vise à présenter les premiers résultats d’une recherche menée en collaboration avec une enseignante d’anglais de lycée, lors du premier semestre 2023, sur l’intégration des traducteurs en ligne en classe. Après une séance de méthodologie visant à sensibiliser les élèves aux spécificités et aux limites des traducteurs en ligne, les élèves auront la possibilité d’employer ces outils pour réaliser des activités en classe. L’un des enjeux de cette recherche est d’observer de quelle façon l’enseignant peut aider les élèves à développer des compétences qui relèvent d’une « MT literacy » (Bowker & Buitrago Ciro, 2019).

*Références*

Bourdais, A. (2021). Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais : pratiques de littératie numérique en lycée. Sciences du Langage. Thèse de l’Université de Lyon.

Bowker, L., et Buitrago Ciro, J. (2019). *Machine Translation and Global Research : Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community*. Bingley : Emerald Publishing.

De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*, Paris : Union Générale d’Edition.

O'Neill, E. (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8. 10.5861/ijrsll.2019.4002.

**Aurélie Bourdais** est MCF en Didactique de l’Anglais à l’Université de Montpellier et rattachée au LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation). Ses recherches interrogent la relation entre le numérique et l’enseignement-apprentissage des langues en milieu institutionnel et explorent les représentations et les pratiques numériques des différents acteurs.

Bourdais, A. (2021). Outils d’aide à la traduction : Pratiques numériques ordinaires en contexte scolaire. *Lidil*, *63*. https://doi.org/10.4000/lidil.8819

Bourdais, A., & Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*, *23*.

Clerc Léo - Université St Etienne (ECLLA) – leo.clerc@univ-st-etienne.fr

**Métalangage et transmission de savoirs prosodiques : analyse didactique et retour d’expérience auprès d’étudiantes et d’étudiants francophones en LANSAD**

Dans le cadre de cette communication, nous proposons un retour d’expérience sur la mise en place de stratégies didactiques qui incluent le recours au métalangage dans la transmission de compétences phonologiques auprès d’un groupe d’étudiantes et d’étudiants francophones en anglais langue étrangère. Plus précisément, nous nous intéresserons aux stratégies didactiques qu’il est possible de mettre en place afin d’approfondir la transmission de compétences prosodiques en LANSAD. La recherche a beaucoup évolué au sujet des points phonologiques à enseigner en priorités aux apprenantes et apprenants. Des travaux récents suggèrent d’étudier certains phénomènes suprasegmentaux avant même d’analyser les traits segmentaux de l’anglais. Tandis que Gimson (1962) proposait tout d’abord une étude des sons, Huart voit l’accent de mot comme « le pivot du système » (2010, 1). Toujours à l’échelle prosodique, Kenworthy (1987) liste par ordre de priorités les différents traits suprasegmentaux que les étudiantes et étudiants francophones doivent consolider en classe d’anglais langue étrangère. Parmi ces priorités, Kenworthy classe notamment le rythme en *High Priority*. Dès lors, comment inscrire ces priorités dans l’enseignement-apprentissage de l’anglais oral ?

A la croisée entre la didactique et l’enseignement-apprentissage de l’anglais oral, notre étude questionnera le rôle du métalangage comme outil d’apprentissage des compétences prosodiques auprès d’un public LANSAD. Nous reviendrons tout d’abord sur plusieurs définitions du métalangage (Trévise, 1997 ; Howe & Moore Mauroux, 2021). Nous contextualiserons ensuite notre expérience, en présentant en détail notre cohorte, répartie en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Nous analyserons ensuite les différentes stratégies didactiques mises en place afin d’inclure des éléments de métalangage dans une séquence pédagogique, sous le prisme de la perspective actionnelle. Nous reviendrons notamment sur diverses activités langagières qui ont permis de lier le métalangage à des tâches de jeu de rôle. Dans une démarche de comparabilité des résultats entre nos groupes, nous tenterons de déterminer si le recours au métalangage a permis – ou non – de consolider les compétences prosodiques des étudiantes et étudiants en production orale.

*Références*

Cruttenden, Alan. *Gimson’s Pronunciation of English*. Routledge, 2014 (8ème édition).

Delbart, Anne-Rosine. « Par-Delà les nuages de la terminologie. Quel métalangage au service de l’enseignement/apprentissage des langues ? », dans *Linx*, n°36, 1997.

Diana, Alain. « La phonétique dans l’enseignement de l’anglais aux spécialistes d’autres disciplines : enjeux et priorités », dans *Les Cahiers de l’APLIUT*, volume XXIX n°3, 2010. <https://doi.org/10.4000/apliut.577>

Frost, Dan. « La surdité accentuelle : d’où vient-elle et comment la guérir ? », dans Cahiers de l’APLIUT, vol. XXIX, n° 2, 2010. <https://doi.org/10.4000/apliut.684>

Herment, Sophie. « Apprentissage et enseignement de la prosodie : l’importance de la visualisation », dans *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII, 73-88, 2018. <https://doi.org/10.3917/rfla.231.0073>

Howe, Lisa et Susan MOORE MAUROUX. « Les Mots du système : la prosodie de l’anglais chez l’apprenant francophone », dans *Les Cahiers de l’APLIUT*, volume XL n°1, 2021. <https://doi.org/10.4000/apliut.8557>

Kenworthy, Joanne. *Teaching English Pronunciation*. Londres, Longman, 1987.

Trévise, Anne. Métalexique, « Métadiscours et interactions métalinguistiques », dans *Linx*, n°36, 1997.

Wells, John C. *English Intonation*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

**Léo Clerc** est PRAG à l'Université Jean Monnet - Saint-Étienne. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère auprès d'étudiant.e.s francophones. Il s'intéresse plus particulièrement aux critères (inter)phonologiques et de déformation dus à la L1 et qui sont source d'erreur ou d'hésitation à l'échelle suprasegmentale. Il est actuellement inscrit en deuxième année de Doctorat à l'Université Jean Monnet - Saint-Étienne sous la direction de Monsieur le Professeur Olivier Glain.

Fairet Caroline - Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (FoAP) - caroline.fairet@lecnam.net

**De la transmission à l’agentivité : quelles transformations ?**

Cette recherche explore la dynamique interactionnelle qui émerge d’un dispositif hybride d’apprentissage de l’anglais dans lequel des adultes professionnels sont concepteurs de leur parcours d’apprentissage (Dupuy, B., & Grosbois, M., 2020). Cette approche interroge de fait la notion de transmission pour laisser place à celle d’agentivité (Bandura, A., 1982) qui s’inscrit elle-même dans le concept d’« apprenance » (Carré, P., 2005).

Ce dispositif articule un environnement institutionnel d’apprentissage de l’anglais avec la diversité d’expériences linguistiques situées qui se déroulent en dehors du cadre pédagogiquement structuré (Thorne, S. L., & Hellermann, J., 2022), aspect de l’apprentissage encore peu exploré dans les formations institutionnelles (Eskildsen et al., 2019). Or, la littérature récente invite à concevoir des dispositifs qui soutiennent les interactions en L2 et amplifient leur potentiel d’apprentissage (Eskildsen et al., 2019), et à développer « un ensemble durable de dispositions favorables à l’acte d’apprendre dans toutes les situations » ou « apprenance » (Carré, P., 2005, 2020), ce qui constitue un enjeu certain dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Pour cette recherche qualitative longitudinale, la méthodologie retenue est celle de l’étude de cas (n=2) étant donné la fiabilité des études de cas individuels pour déterminer les facteurs structurant l'apprentissage des L2 au fil du temps (Lowie, W. M., & Verspoor, M. H., 2019).

Afin d’étudier l’évolution de la dynamique d’apprentissage et ses effets dans le temps, les données ont été recueillies au début, pendant et à la fin de la formation, puis 6 mois après, à partir de questionnaires, de récits d'apprentissage et d'entretiens semi-directifs. L’analyse de contenu (Bardin, L., 2013) a permis 1) d'identifier l’impact des facteurs individuels « déjà-là » (Carré, P., 2020) sur la dynamique 2) de repérer, mesurer et cartographier les interactions qui émergent entre les différentes composantes de cet environnement d'apprentissage complexe et 3) d’apprécier leurs effets sur l’apprentissage et sur l'acquisition de la L2 au fil du temps.

En plaçant la focale sur « l’acte d’apprendre » comme expression de l’agentivité des apprenants dans l’action située (Little, D., & Thorne, S. L., 2017 ; Carré, P., 2020), la démarche invite à questionner la notion de transmission ainsi que le rôle et la place de l’apprenant et de l’enseignant.e dans un environnement d’apprentissage qui intègre les autres opportunités d’apprendre la L2 en dehors de la formation.

*Références*

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American psychologist, 37(2), 122.

Bardin, L. (2013). L’analyse de contenu (2e éd.). Paris, France: PUF.

Carré, P. (2005). L’apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir. Paris: Dunod, 212.

Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l’apprenance. Dunod.

Dupuy, B., & Grosbois, M. (Éds.). (2020). Language learning and professionalization in higher education : Pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century (1re éd.). Research- publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.44.9782490057757

Eskildsen, S. W., Doehler, S. P., Piirainen-Marsh, A., & Hellermann, J. (2019). Introduction : On the complex ecology of language learning ‘in the wild’. In Conversation analytic research on learning-in- action (p. 1-21). Springer.

Little, D., & Thorne, S. L. (2017). From learner autonomy to rewilding : A discussion. Learner autonomy and web, 2, 12-35.

Lowie, W. M., & Verspoor, M. H. (2019). Individual Differences and the Ergodicity Problem: Individual Differences and Ergodicity. Language Learning, 69, 184-206. https://doi.org/10.1111/lang.12324

Steven L. Thorne & John Hellermann. (2022). Interfacing Formal Education and Language Learning Beyond the Classroom. In The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003048169-5>

Higgs Lyndon – Université de Strasbourg (LILPA) - higgs@unistra.fr

**Modifier le mode de transmission des connaissances : donner le contrôle aux apprenants.**

Cette proposition de communication complète celle présentée l’an dernier, sur les effets de la transformation d’un cours magistral (CM) de linguistique anglaise (L3 licence d’anglais LLCER) en dispositif de classé inversée. La précédente communication analysait les effets produits par la mise en place des séances de travail en groupe, en amphithéâtre, sur les stratégies d’apprentissage et l’engagement des apprenants.

Celle-ci se focalise sur **la modification** **du mode de transmission** du contenu scientifique du cours : dans ce dispositif, le cours magistral « classique » en présentiel a été remplacé par 76 capsules vidéo d’une durée d’environ 10 minutes chacune, représentant un total de 16 heures, disponibles en visionnement asynchrone, sur la plateforme Moodle. Chaque semaine, les apprenants sont invités à visionner quelques capsules, et à prendre des notes, avant d’assister aux séances de travail en amphithéâtre.

De ce fait, les apprenants reprennent **le contrôle de la transmission du contenu du cours** : ils peuvent choisir le moment et le lieu du visionnement, ainsi que le nombre de capsules étudiées en une séance de travail ; ils peuvent moduler le déroulement de la capsule (en appuyant sur pause ou sur avance rapide) ; ils peuvent remplacer le visionnement des capsules par l’étude de la forme écrite du cours (celle-ci a été publiée, de manière non-officielle, par des promotions précédentes) ; ils peuvent choisir de ne pas étudier le contenu du cours du tout, mais d’assister (ou pas) aux séances de travail collectif en amphithéâtre.

L’étude se propose d’analyser d’abord **le comportement des étudiants** par rapport à leur utilisation des capsules, ainsi que **leurs perceptions de l’efficacité des capsules asynchrones dans l’appropriation du contenu, et leur niveau de satisfaction concernant le dispositif.** Ensuite, **une analyse de croisement des profils de comportement et des résultats obtenus aux examens de mi et fin de semestre** sera proposée.

Les données exploitées sont de quatre types : (1) les statistiques disponibles sur la plateforme Moodle (qui permet d’obtenir des informations sur chaque apprenant et son comportement de visionnement, ainsi que le nombre total des visionnements pour chaque capsule sur une période précise) ; (2) des réponses recueillies fin décembre 2022 dans des questionnaires distribués (n=74) sur l’utilisation des capsules, et sur les perceptions des étudiants de leur utilité ; (3) des entretiens individuels et en *focus groupe* (n=10) ; (4) les résultats d’examens des 74 étudiants inscrits dans le cours.

 Une analyse initiale des données obtenues de Moodle permet de faire un premier constat : le taux de visionnement des capsules baisse au fur et à mesure que le semestre avance (93% en septembre 2022, par rapport à 54% en novembre 2022). Les réponses recueillies des questionnaires (fin décembre 2022) ainsi celles des entretiens individuels prévus en janvier 2023, apporteront un éclairage sur cette tendance, et pourront être présentées en juin 2023.

*Références*

Bekele, T.A. & Menchaca, M.P. (2008) Research on internet-supported learning. A Review. *Quarterly Review of Distance Education 9* (4), 373-406.

Burnette, K., Ramundo, M., Stevenson, M. and Beeson, M.S. (2009), Evaluation of a Web-based Asynchronous Pediatric Emergency Medicine Learning Tool for Residents and Medical Students. Academic Emergency Medicine, 16: S46-S50. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2009.00598.x>

Buxton, Eric C. (2014) Pharmacists’ Perception of Synchronous Versus Asynchronous Distance Learning for Continuing Education Programs. American Journal of Pharmaceutical Education February 2014, 78 (1) 8; DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe7818>

Ishak, Thanthawi; Kurniawan, Rudi; Zainuddin, Zamzami; Keumala, Cut Muftia (2020). The Role of Pre-Class Asynchronous Online Video Lectures in Flipped-Class Instruction: Identifying Students' Perceived Need Satisfaction, Journal of Pedagogical Research, v4 n1 p1-11

Lakrami, F., Labouidya, O. & Elkamoun, N. (2018). Pédagogie universitaire et classe inversée : vers un apprentissage fructueux en travaux pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur, 34* (3).

Lew, Edward K. & Nordquist, Erik K. (2016). Asynchronous learning: student utilization out of sync with their preference, Medical Education Online, 21:1, 30587, DOI: 10.3402/ meo.v21.30587

Ramo, N.L., Lin, M., Hald, E.S. *et al.* (2021). Synchronous vs. Asynchronous vs. Blended Remote Delivery of Introduction to Biomechanics Course. Biomed Eng Education **1**, 61–66 (2021).

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).

**Lyndon Higgs** est Maître de conférences au département d’études anglophones de l’université de Strasbourg, où il enseigne la linguistique anglaise, la linguistique appliquée, la sociolinguistique et la traduction. Il est co-responsable du master MEEF 2nd degré parcours « Enseigner l’anglais », et du parcours de licence « Préparation au Professorat des Ecoles ». Linguiste de formation, il s’intéresse particulièrement à la didactique de la grammaire, et plus généralement à la pédagogie universitaire (hybridation des cours, etc.).

Heather Hilton, Université Lyon 2 (ICAR, UMR 5191 CNRS, ENS de Lyon) - Heather.Hilton@univ-lyon2.fr

**« Apprendre une langue » implique toute une gamme d’apprentissages différents**

Depuis l’émergence en Europe d’une didactique « moderne » des langues vivantes, vers 1870, nos théories successives de l’enseignement des langues ont été basées sur des modèles univoques de l’apprentissage linguistique : la psychologie des associations pour la Méthode directe, l’automaticité des processus pour l’*Audiolingualism*, la psychologie constructiviste pour les Approches communicatives et actionnelles. L’apprentissage d’une langue (maternelle, seconde, étrangère) implique, pourtant, de très nombreux processus d’apprentissage, de natures différentes : des apprentissages explicites (conscients) pour les associations sémantiques qui sont à la base de connaissances lexicales, et toute une série d’apprentissages implicites (inconscients) pour l’acquisition des systèmes phonologiques et grammaticaux (Hilton 2022).

Dans cette communication, nous allons nous baser sur les travaux en sciences cognitives/ neurosciences pour préciser les nombreux apprentissages différents qui caractérisent les acquisitions langagières humaines – par exemple, lors de l’acquisition de sa langue maternelle (L1). Nous résumerons ensuite les défis sociaux et cognitifs de l’acquisition d’une langue étrangère ou seconde (L2) en milieu éducatif, et décrirons les techniques d’apprentissage qui semblent promouvoir des apprentissages efficaces dans ce contexte si contraint, du point de vue temporel. Nous ne ferons référence que de façon passagère aux apprentissages culturels, nous focalisant sur les aspects linguistiques de l’acquisition d’une L2.

*Références*

Hilton, H.E. (2022) *Enseigner les langues avec l’apport des sciences cognitives*. Paris : Hachette.

**Heather Hilton** est Professeur en Didactique et Acquisition des Langues à l’Université Lyon 2. Après un doctorat en lettres françaises à Emory University (Atlanta, Etats-Unis), elle a mené une carrière universitaire en France (Maître de conférences à l’Université de Savoie, Professeur à Paris 8 et maintenant à Lyon 2). Elle s’intéresse à la psychologie de l’acquisition des langues étrangères, et à une meilleure prise en compte des réalités socio-cognitives des apprentissages dans la didactique des langues en milieu scolaire. Elle s’intéresse à toute situation d’apprentissage des langues, avec un intérêt particulier pour les jeunes apprenants. Ses projets de recherche récents portent sur le rôle des variables individuelles dans les parcours acquisitionnels observés dans des classes de langues, et sur les acquisitions lexicales.

Johnson Atheena – Université Paris Nanterre (CREA) - ajohnson@parisnanterre.fr

**Réflexion sur le rôle du clavier dans l’acquisition et l’évaluation de la production écrite**

L’intégration des outils numériques dans les démarches d’apprentissage a cours depuis une trentaine d’années. Dans le domaine de l’anglais langue étrangère (ALE), on compte l’ordinateur fixe dans les laboratoires, l’ordinateur portable, la tablette et d’autres outils mobiles dans les salles de cours. La France fait l’expérience une évolution pédagogique vers le numérique, qui a été intensifiée lors des confinements dus à la Covid-19. Cette présentation a pour objectif, ainsi, de proposer une réflexion sur l’impact du numérique sur l’expression écrite, et tout particulièrement l’usage du clavier. La transition du stylo vers le clavier se présente avec des avantages mais également des conséquences. Cette étude examine les similitudes et différences linguistiques entre des productions tapuscrites et manuscrites.

Dans le cadre de ma thèse, j’ai constitué un corpus des données primaires de copies d’étudiants LANSAD, niveau B2, inscrits en licence de psychologie et de sciences de l’éducation. Les phénomènes stylistiques (Biber, 1989; Nini, 2015) et lexicaux (Chotlos (1944); Templin, (1957); Haspelmath (2001); Kyle et al. (2015); Laufer et al. (1995); Meara (2005)) ont été analysés afin d’identifier les spécificités de chaque mode d’écriture. Les résultats montrent qu’il y a des différences significatives qui plaident en faveur du manuscrit. Je présenterai les analyses des copies, mes hypothèses pour expliquer ces différences et une discussion sur l’impact des productions tapuscrites sur les apprentissages en ALE.

*Références*

Biber, D. (1991). Variation across Speech and Writing. Cambridge University Press.

Chotlos, J. W. (1944). IV. A statistical and comparative analysis of individual written language samples. Psychological Monographs, 56(2), 75‑111.

Haspelmath, M. (2001). Word Classes and Parts of Speech. In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (p. 16538‑16545).

Kyle, K., & Crossley, S. A. (2015). Automatically Assessing Lexical Sophistication : Indices, Tools, Findings, and Application. TESOL Quarterly, 49(4), 757‑786.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary Size and Use : Lexical Richness in L2 Written Production. Applied Linguistics, 16(3), 307‑322.

Nini, A. (2019). Multi-Dimensional Analysis : Research Methods and Current Issues. In Multi-Dimensional Analysis (Bloomsbury Publishing, Vol. 1st, p. 67‑94). Bloomsbury Academic.

Templin, M. C. (1957). Certain Language Skills in Children : Their Development and Interrelationships (NED-New edition, Vol. 26). University of Minnesota Press.

Wilks, C., & Meara, P. (2002). Untangling word webs : Graph theory and the notion of density in second language word association networks. Second Language Research, 18(4), 303‑324.

**Atheena Johnson**

Inspirée par l’impact des phénomènes numériques sur l’apprentissage, j'explore l'utilisation du clavier et du stylo dans les productions écrites dans le contexte de l’évaluation des compétences linguistiques. J’ai construit un corpus qui me permet de fais un état de lieu de la production écrite au niveau universitaire afin d'examiner les phénomènes stylistiques et lexicaux entre les productions dactylographiées et manuscrites.

Jouannaud Marie-Pierre, Université Paris 8 (TransCrit) - marie-pierre.jouannaud@univ-paris8.fr

**La place du lexique dans l’enseignement de l’anglais en France**

Milton (2013) a souligné que, bien que les études sur le rôle du lexique dans l’acquisition des langues étrangères aient connu un important développement depuis l’appel de Meara (1996), l’intérêt renouvelé des chercheurs en acquisition ne s’est pas traduit par un engouement parallèle dans les manuels, les programmes scolaires ou les pratiques de classe. A la suite d’études comme celles de Hilton (2019) ou Peereman (2019), l’objectif de cette communication sera de proposer une analyse préliminaire de la place actuelle du lexique dans l’enseignement de l’anglais en France, à travers l’étude des programmes officiels pour l’enseignement primaire et secondaire, et de leur évolution depuis l’adoption du CECRL comme cadre de référence. Quelques manuels seront également analysés en termes quantitatifs (nombre de mots ou familles de mots présentées) et qualitatifs (typologie d’exercices proposés).

*Références*

Hilton, H. (2019, mars). *Apprendre une nouvelle langue à l’école : Quel rôle donner au lexique ?*

Conférence de consensus (Langues Vivantes Étrangères), Cnesco.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams,

*Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four

skills. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Éds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use : New*

*perspectives on assessment and corpus analysis.* (Vol. 2, p. 57‑78).

Peereman, R. (2019). *Le corpus APPREL2 : Environnement lexical et listes de fréquence*. Journées

d’étude ReAL2 : lexique (mémoire, acquisition, communication), Université Lyon 2.

**Marie-Pierre Jouannaud** est Maîtresse de conférences en linguistique et didactique de l’anglais à l'université Paris 8 (laboratoire Transcrit). Ses domaines de recherche sont l’acquisition de l’anglais langue étrangère et l’évaluation en langues, avec une focalisation sur la compréhension de l’oral et l’apprentissage du lexique. Elle s’intéresse également à la conception de ressources numériques pour l’enseignement des langues, du primaire à l’université.

Leray Sophie - Université Rennes 1 - sophie.leray@univ-rennes1.fr

**Pour un discours clair de niveau C1-C2— présentation et description d’une méthode pédagogique pour la transmission et l’appropriation de connaissances phonologiques et sociolinguistiques par des étudiants francophones en anglais Lansad**

Dans un contexte d’apprentissage Lansad de l’anglais professionnel, on constate l’inadéquation entre l’objectif d’obtention d’un niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) « autonome », (C1, voire C2), et le niveau réel des étudiants francophones. Ce constat porte particulièrement sur l’objectif d’expression d’un discours clair et la présence de « bruits » dans le discours des apprenants. Ces bruits résultent d’une maîtrise superficielle des pré-requis concernant notamment, d’une part, le système phonologique et les traits prosodiques, et, d’autre part, l’adéquation sociolinguistique (indices socioculturels, variété d’anglais et maîtrise du registre de langue). Ces lacunes peuvent être expliquées par une transmission sommaire ne permettant pas l’appropriation (Abel, 2019), ou par un manque de priorité donné à ces aspects langagiers par les apprenants, ou encore par une carence d’estime de soi nuisant à la mobilisation des connaissances au moment de l’expression. Elles entraînent une aporie dans le passage de connaissances à compétences, et, partant, de la posture de récepteur à émetteur.

Ce constat nous amène à poser la question du besoin de la maîtrise formelle au service du fond, dans le but de clarifier le discours pour le rendre plus intelligible, débarrassé de ses scories. La transmission d’un message cohérent en langue cible, et particulièrement en anglais par un francophone, ne peut pas être réussie sans une certaine maîtrise phonologique. Or, celle-ci est rendue ardue en raison des grandes différences, notamment au niveau prosodique, des systèmes français et anglais (Frost et Picavet, 2001). Cette communication propose ainsi une méthode pédagogique favorisant la transmission des connaissances phonologiques et sociolinguistiques nécessaires à l’expression autonome en anglais.

L’intérêt de cette méthode est de surmonter un certain nombre de barrières à l’appropriation d’une voix par les étudiants. Au niveau cognitif, on interroge la prise de conscience des étudiants de ces besoins langagiers, étape nécessaire à leur autonomie. Ils doivent dé-corréler la situation d’apprentissage, où leur système prosodique sera compris de tous, du but de l’apprentissage : se faire comprendre par un natif ou, a minima, un locuteur non-francophone.

Au niveau sociologique, on questionne l’artefact de la situation d’apprentissage : la salle de cours en Lansad est un lieu artificiel où des étudiants francophones communiquent dans une langue qui ne leur est pas native et qu’ils ne maitrisent qu’imparfaitement. Elle implique d’accepter une situation discursive factice et de rendre compliquer l’énonciation de son discours, quand l’utilisation de la langue maternelle résoudrait simplement ce problème. La peur de l’échec amène les étudiants à avoir recours au français pour contourner la difficulté. Dans cette immersion en milieu non-naturel, l’enseignant doit rappeler l’impératif de l’expression en langue cible, non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau prosodique.

Au niveau émotionnel, ce dispositif implique une distanciation avec le connu, une perte de repère, génératrices pour certains apprenants de stress et de manque de confiance en soi, quand, pour d’autres, elle se fait l’opportunité d’un masque, d’une évasion. L’enseignant doit se charger ici de développer des stratégies de jeux et créer un cadre où il est possible d’endosser un rôle, permettant à l’étudiant de se libérer de ses verrous. En outre, le cours de langue implique un enseignement/apprentissage en groupe, ce qui génère un supplément d’affect. Il amplifie les difficultés des étudiants introvertis ou timides – renforcé par l’importance de l’expression orale, manquants de confiance en eux, ou « *self-conscious* » qui se voient jaugés dans le regard de leurs pairs.

Nous proposons une méthode spécifique qui a pour objectif de surmonter ces barrières à l’expression d’un discours clair, voire même simplement compréhensible, où l’enseignant a un rôle de facilitateur dans cette transmission d’outils de transmission. L’objectif de cette communication est de décrire et de présenter l’intérêt de cette méthode qui propose des moyens didactiques, par lesquels l’enseignant s’efface progressivement, permettant à l’étudiant, de plus en plus autonome, de faire siennes des caractéristiques de discours : phonématiques, accentuelles et intonatives, principalement, et, concomitamment, de registre, de variations sociales et de variations d’accent.

Dans cette méthode, les étudiants « *self-conscious* » deviennent « *self-aware* », selon la typologie de Mitchell et al. (2018). La première étape déconstruit afin d’assurer, dans un deuxième temps, un environnement d’apprentissage propice à l’intégration du suprasegmental. L’enseignant transmet ses connaissances phonologiques (Deschamps, A. et al., 2004 ; Duchet, J-L., et al., 2004 ; Roach, P., 2000) au moyen de tâches qui font sens et propose un travail sur l’erreur afin de poser des objectifs individuels tangibles, progressifs et cumulatifs, amenant l’apprenant à construire son discours clairement. L’apprenant-acteur analyse la langue et identifie ses besoins langagiers et culturels au moyen de tâches de compréhension et d’analyse. Il s’approprie les connaissances qui lui sont nécessaires dans des phases d’entraînement et tâches intermédiaires. Enfin, il démontre le transfert aux compétences d’expression dans la réalisation de la tâche finale.

Huart (2002) indique que l’accès aux schémas intonatifs justes par les élèves du secondaire dans un cours de langues est impossible. Cette étude de cas porte sur un public d’étudiants du supérieur, davantage susceptible de se détacher de certains carcans grégaires et émotionnels. Il s’agit de formations de niveau C1 auprès de publics de Prépa intégrée en Chimie (19 étudiants), et de Master, spécialisés en Ressources Humaines (20 étudiants). Elle s’inscrit dans une progression pédagogique par compétences à visée actionnelle, selon les principes du CECRL, et, dans un cadre Lansad, professionnalisante.

Cette communication propose ainsi une méthode pédagogique favorisant la transmission des connaissances phonologiques et sociolinguistiques nécessaires à l’expression autonome en anglais. Les résultats attendus concernent l’identification et la description du processus d’appropriation des connaissances et du caractère pérenne et transférable des acquis, attestant l’obtention d’un niveau autonome. Ils sont relevés par analyse des supports et notes de cours, des productions orales des apprenants au cours et à l’issue des séquences dédiées et des autoévaluations des apprenants.

*Références*

Abel, C., 2019. « La formation continue en didactique de la prononciation – un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-1, 2019.

Conseil de l’Europe, 2000. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : Didier.

Deschamps, A. et al., 2004. *English Phonology and Graphophonemics*. Paris : Ophrys.

Duchet, J-L., et al., 2004. *English Phonology and Graphophonemics*. Paris, Gap: Ophrys.

Frost, D. & Picavet F., 2014. “Putting Prosody First - Some Practical Solutions to a Perennial Problem: The Innovalangues Project.” *Research in Language*, vol. 12, no. 2, pp. 23-243.

Huart, R., 2002. *La Grammaire orale de l’anglais.* Paris : Ophrys

Mitchell, C. et al., 2018. “The “Silent Experience”: A New Approach to Prosody. L’expérience silencieuse : une approche novatrice de la prosodie.” *Cahiers de l’APLIUT*, Vol. 37, no. 2.

Roach, P. 2000. *English Phonetics and Phonology*, 3rd edition. Cambridge: CUP.

Maechling Marie-Pierre - Université Strasbourg (LiLPa) - mpmaechling@unistra.fr

**« C’est juste un exemple » : Rôle de l’exemple dans la transmission en cours magistral. Vers une meilleure appropriation ?**

« Mais je croyais que c’était juste un exemple » ? Telle fut la réflexion d’une étudiante du cours magistral de L1 grammaire explicative lorsque l’enseignante s’est étonnée de l’absence de prise de notes par l’amphithéâtre à un moment qu’elle pensait, pour sa part, crucial : l’étude d’un exemple de forme grammaticale dans un texte authentique (en l’occurrence un extrait musical) censé - selon son objectif pédagogique, clairement exposé en cours et consigné dans le fascicule de travail - permettre la compréhension et la rétention d’un point grammatical ciblé.

Cette proposition de communication part du constat, partagé par Delserieys et Martin (2016) qu’« il n’y a pas d’enseignement sans exemple ». La théorie semble intimement liée à l’exemplification qui l’accompagne, et ce, quel que soit le domaine d’études. « Carrefour entre l’argumentation théorique et l’argumentation pratique » (Baetens 2011, 142), il est « souvent mis du côté du réel en opposition à la théorie » (Delserieys & Martin, 2016 : 8). L’exemple, selon ces auteurs, revêtirait un caractère particulier dans les études universitaires car intimement lié à la recherche, à la discipline de spécialité de l’enseignant-chercheur.

L’exemple a nécessairement un but lorsqu’il est cité par l’enseignant et la littérature en explore les fonctions (fonction scientifique, de médiation, de valorisation selon Deselrieys et Martin (2016) ; cas remarquable ou illustration pour Badir (2011) etc.) Nous en proposerons une rapide revue. Nous tenterons, à l’instar de Herman (2011), de repérer la part de fonction argumentative et rhétorique – pour « renforcer l’adhésion » - dans l’utilisation des exemples en cours magistral de première année LLCER anglais, année d’accueil de néo entrants et réorientés. Pour ce faire, nous exploiterons les données d’un questionnaire qui sera transmis aux enseignants de cours magistraux de littérature, civilisation et grammaire, cette dernière étant notre spécialité disciplinaire.

Nous terminerons cette première exploration de l’exemple en cours magistral par le sentiment des étudiants sur la fonction de l’exemple dans un cours et dans leur future appropriation. Il est souvent mentionné le décalage entre les objectifs de l’enseignant et la réception de l’étudiant, la difficulté pour ce dernier à comprendre ce qu’il doit noter, ce qui est important ou au contraire relève de l’anecdotique. Nous confronterons les visions de l’exemple et de sa fonction de chacun des protagonistes.

*Références*

Badir, S. (2011). « Sémiotique de l’exemple » MéthIS, vol 4, p. 19-37.

Baetens, J. (2011). « L’exemple, un mal nécessaire ? » MéthIS, vol 4, p. 135-148.

Delserieys, A. et Martin P. (2016). L’incontournable usage du cas et de l’exemple dans l’enseignement universitaire. *Recherches en éducation*, *27* DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6173>

Herman T. (2011) : « Exemplum et exemple : stratégies rhétoriques ». Dice, vol. 8, n°2 : 99‑119.

**Marie-Pierre Maechling** est Maître de Conférences en linguistique anglaise à l'Université de Strasbourg, et membre de l'UR 1339 Linguistique, Langues, Parole. Elle consacre une grande partie de sa carrière aux problématiques liées aux étudiants de première année, et notamment aux questions de réussite étudiante. Sa recherche, initialement en stylistique anglaise, s'oriente désormais vers la didactique de la grammaire en enseignement supérieur. C'est notamment la réception de la théorie grammaticale qu'elle tente de comprendre et d'améliorer via plusieurs recherches-actions entreprises depuis 2020.

Magnat Émilie, Université Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191 CNRS, ENS de Lyon) - emilie.magnat@univ-lyon2.fr

Charles Émilie, Université Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191 CNRS, ENS de Lyon)

**Conscience phonologique en L1 et L2, transmission, transfert ou accès ?**

La présente étude s’intéresse à la conscience phonologique, c’est-à-dire à la « capacité à reconnaître, discriminer et manipuler les sons de notre langue, sans tenir compte de la taille de l’unité lexicale considérée », et ce de manière consciente (Anthony and Francis, 2005). Il s’agit d’un élément clé pour le développement de la L1, comme des L2, car le niveau de conscience phonologique joue un rôle déterminant dans les différentes activités langagières : la lecture et l’écriture en L1 (eg. Casalis & Louis-Alexandre, 2000), en L2 (Eg. Kanta et al. 2003) ; la compréhension de l’oral en L1 (eg. Culter & Clifton, 1999) et en L2 (Beaucamp, 2006) et la production orale en L1 (eg. Bogaard, 1994) et en L2 (eg. Hilton, 2009, et Kanta et al. 2009). Les travaux de Melby Lervåg & Lervåg (2011), notamment, indiquent une corrélation entre le niveau de conscience phonologique en L1 et L2. Cela rejoint l’hypothèse d’interdépendance défendue par Cummins (1979) qui va plus loin et avance que la conscience phonologique n’est pas propre à une langue (cf Comeau et al 1999), ce qui implique qu’il s’agit d’une méta-compétence langagière générale. Tout en tenant compte des compétences associées que sont la discrimination auditive et la mémoire phonologique, il convient donc de se questionner sur les conditions propices au développement de la conscience phonologique.

Dans le cadre de cette présentation, nous mettrons en regard deux études menées dans le cadre de l’enseignement-apprentissage de l’anglais à l’école en France (6-9 ans). Dans les deux cas, les élèves ont passé des tests de conscience phonologique en anglais et en français, mais aussi des tests de discrimination auditive. La première étude, menée en 2012, visait à développer la conscience phonologique en anglais L2 grâce à des activités explicites de manipulation de phonèmes matérialisés par des cartes de couleurs. Les analyses ont mis en évidence les liens entre la L1 et la L2 en ce qui concerne la mémoire phonologique et les différents sous-tests de la conscience phonémique (inversion, segmentation, combinaison, ajout), ce qui corrobore l’hypothèse d’interdépendance défendue par Cummins (1979). La deuxième étude a été menée en 2020, avec une réplication d’étude en 2022. Elle reposait sur l’étude de l’utilisation d’un jeu sérieux appelé Luciole visant le développement de la compréhension de l’oral, mais pas explicitement la conscience phonologique. Les résultats indiquent un développement des capacités en compréhension de l’oral, mais aussi du niveau de conscience phonologique en français, ce qui n’était pas attendu. La réplication d’étude a, quant à elle, confirmé la progression en compréhension de l’oral, mais pas en conscience phonologique en français.

Après un rappel de l’état des connaissances dans le domaine et une présentation des deux études sur lesquelles nous nous appuyons, nous discuterons des conditions du développement de la conscience phonologique et questionnerons la nature du lien entre la L1 et la L2 au niveau de la conscience phonologique pour préciser s’il s’agit d’une transmission de compétences, d’un transfert ou d’un accès.

*Références*

Anthony, Jason L., et David J. Francis. 2005. « Development of Phonological Awareness ». *Current*

*Directions in Psychological Science* 14 (5): 255‑59. <https://doi.org/10.1111/j.09637214.2005.00376.x>.

Beaucamp, J. 2006. « Pour une pratique consciente de l’oral au service du développement de la

compétence de compréhension en ELVE ». *SPIRALE Revue de Recherches en Education*, *38*, 53–62.

Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l’apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier Crédif –

LAL.

Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. 2000. « Morphological Analysis, Phonological Analysis and

Learning to Read French: A Longitudinal Study ». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*,

*12*(3-4), 303–335.

Comeau, Liane, Pierre Cormier, Éric Grandmaison, et Diane Lacroix. 1999. « A longitudinal study of

phonological processing skills in children learning to read in a second language. » *Journal of*

*Educational Psychology* 91 (1): 29‑43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.29>

Cummins, James. 1979. « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual

Children ». *Review of Educational Research* 49 (2): 222‑51.

<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

Culter, A., & Clifton, C. 1999. Comprehending spoken language : a blueprint of the listener. In C. M.

Brown & P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of Language* (pp. 123–155). Oxford: Oxford University

Press.

Delasalle, D. (2008). Enseigner une langue à l’école : A-t-on les moyens de relever ce défi dans le

contexte actuel ? *Ela. Etudes de linguistique appliquee*, *n° 151*(3), 373‑383.

Hilton, H. 2009. *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues* (Habilitation à

Diriger des Recherches). Université Lumière, Lyon 2, Lyon.

Kanta, T., & Rey, V. 2003. Relation entre la conscience phonologique et l’apprentissage d’une langue

seconde. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, *22*, 135–147.

Kanta, T., & Rey, V. 2009. Acquisition d’une langue seconde en milieu guidé : pertinence des tâches

de conscience phonologique pour l’évaluation des capacités des apprenants à l’oral. Presented at the

Actes du colloque AcquisiLyon 09, Lyon.

Kanta, Tina, Emmanuel Blanco, et Véronique Rey. 2006. « La conscience phonologique et

l’apprentissage d’une langue seconde ». *Skholê*, Hors-Série, , no 1: 53‑58.

Kivistö de Souza, H. 2015. « Phonological awareness and pronunciation in a second language » [Ph.D.

Thesis, Universitat de Barcelona]. In TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).

<http://www.tdx.cat/handle/10803/393726>

Laveault, D., & Grégoire, J. 2014. « Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences

de l’éducation ». De Boeck.

Magnat, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à*

*l’école : Une approche ergonomique.* Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.

Melby‐Lervåg, M., & Lervåg, A. 2011. Cross‐linguistic transfer of oral language, decoding, phonological

awareness and reading comprehension: A meta‐analysis of the correlational evidence. *Journal of*

*Research in Reading*, *34*(1), 114–135.

**Émilie Magnat** est Maîtresse de Conférences à l’Université Lyon 2. Elle coordonne le master Didactique des Langues et Tice. Ses recherches menées au laboratoire Icar (UMR 5191 CNRS) portent sur les dispositifs d’enseignement-apprentissage des langues étrangères et l’utilisation de la multimodalité comme levier pour le développement des compétences phonologiques.

Manoïlov Pascale - Université Paris Nanterre (CREA) – pascale.manoilov@parisnanterre.fr

**Transmission de savoirs entre pairs en contexte EMILE :** **Étude de cas des *Hunger Grammar Games*.**

Cette présentation rend compte de l'utilisation de jeux de société dans le cadre d'un programme EMILE dans une université française parisienne. Bien que de nombreux avantages aient été soulignés dans la littérature, très peu de recherches ont documenté les processus impliqués dans l'apprentissage par le jeu. L'objectif de cette recherche est d'explorer la perception des étudiants sur l'utilisation d'un dispositif de jeu conçu pour cibler à la fois l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (ALE) et de la didactique des langues étrangères.

L’étude s'inscrit dans le cadre de la théorie socioculturelle (Lantolf et Appel 1994 ; Lantolf 2000), qui considère que l'apprentissage est d’abord inter-personnel avant d’être intra-personnel. Par conséquent, les activités sociales, comme les dialogues collaboratifs, sont considérées comme essentiels puisque le langage sert de médiateur à la connaissance, qui est à son tour co-construite dans et par l'interaction. Les interactions entre pairs sont donc susceptibles de jouer un rôle important dans le développement de l'apprentissage des contenus et des langues étrangères. En termes de contenu, les jeux sont un moyen d'acquérir des connaissances ou des compétences liées à la discipline étudiée car ils favorisent un apprentissage expérientiel et contextualisé (Cerqueiro et al., 2015 ; Kaufman & Sauvé, 2010). En termes d'acquisition d'une langue étrangère, les apprenants s'engagent naturellement dans une communication ciblée et acceptent volontiers les règles et les contraintes, y compris celles liées à l'utilisation de formes linguistiques et pragmatiques spécifiques (Boghian *et al*. 2019; Crocco *et al*. 2016; Wiggins 2016). Dans le cas des *Hunger Grammar Games* dont il est question, l’apprentissage porte la langue (renforcer certaines formes et fonctions sous-utilisées ou remédier à des erreurs fossilisées) et la didactique de l’anglais (l’intégration d’activités lexicogrammaticales et la collaboration dans les apprentissages).

Le cadrage du jeu a été conçu autour de quatre phases : Élicitation, Médiation, Expérimentation et Rétroaction par les pairs sur l'expérience de jeu (EMERGE = Elicite, Mediate, Experiment, peer-Review of Game-based Experience). L'étude s'appuie sur vingt journaux d'apprentissage complétés chaque semaine à la suite des cours. La réflexion des étudiants a été nourrie par la lecture d’articles théoriques destinés à leur transmettre les concepts nécessaires à l’analyse didactique. L’exploration de leurs écrits autoréflexifs permet de découvrir, de l’intérieur, les processus cognitifs et métacognitifs mis en œuvre, ainsi que du rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage. L’étude démontre que l'intégration du contenu et de la langue a contribué à créer un environnement favorable à l'apprentissage pour un groupe hétérogène. Elle montre également que ce n'est pas seulement le jeu qui a amélioré l'apprentissage, mais que ce sont les quatre phases du cadrage qui ont permis aux étudiants de construire des connaissances et des compétences liées à la didactique et à l'ALE.

*Références*

Boghian, I., Cojocariu, V.-M., Popescu, C. V., & Mâţӑ, L. (2019). Game-based learning. Using board games in adult education—ProQuest. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, *IX (LXXI)*(1), 51–57.
Cerqueiro, F. F., Castro, M. C., & La-Mancha, U. de C. (2015). *Board-games as review lessons in English language teaching: Useful resources for any level*. 16.

Crocco, F., Offenholley, K., & Hernandez, C. (2016). A Proof-of-Concept Study of Game-Based Learning in Higher Education. *Simulation & Gaming*, *47*(4), 403–422.

Kaufman, D., & Sauvé, L. (2010). *Educational Gameplay and Simulation Environments: Case Studies and Lessons Learned*. Information Science Reference.
Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
Lantolf, J., & Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In *Vygotskian approaches to Second Language Research*. Norwood.

Wiggins, B. E. (2016). An Overview and Study on the Use of Games, Simulations, and Gamification in Higher Education. *International Journal of Game-Based Learning*, *6*(1), 18–29.

**Pascale Manoïlov** est maitresse de conférences en linguistique et didactique de l’anglais à l’Université Paris Nanterre où elle est responsable du Master 1 MEEF et enseigne la didactique ainsi que l’anglais aux spécialistes d’autres disciplines (LANSAD). Sa recherche se concentre sur l’analyse du développement de la compétence d’interaction orale ainsi que sur les apprentissages collaboratifs et les apprentissages en contexte EMILE. Elle s’intéresse également aux questions d’évaluation. Elle est membre du groupe de travail en charge des évaluations nationales CEDRE anglais et experte pour les évaluations PISA-langues étrangères 2025 à la Direction de l’Évaluation, de la Performance et de la Prospective (DEPP). Elle est également présidente de l’Association pour la Recherche en Didactique de l’Anglais et Acquisition (ARDAA).

Nguyen Agathe – INSPE Paris (CIRCEFT-ESCOL) - agathe.nguyen@inspe-paris.fr

**Quels obstacles aux apprentissages dans le processus transmission-appropriation dans l’enseignement de l’anglais à l’école primaire ?**

Le processus de transmission-appropriation en anthropologie se traduit en sciences de l’éducation dans des situations d’enseignement-apprentissage et mobilise dans ce contexte les travaux qui ont été menés sur le concept de transposition didactique.

Lorsque Verret, sociologue, introduit le concept de **transposition didactique** en 1975 il cherche à définir ce concept en tant que phénomène social. Selon lui, les contraintes de la transmission ont inévitablement des incidences sur les savoirs enseignés.

A sa suite, les travaux du didacticien des mathématiques Chevallard (1985) et ceux de Develay (1992) en sciences de l’éducation sur la transposition didactique nous permettent de nous interroger sur ce qui se joue dans la transformation des savoirs savants aux savoirs appris, en passant par les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés.

Dans le contexte de séances d’enseignement-apprentissage de l’anglais à l’école primaire, on peut alors se demander dans un premier temps ce que les enseignants parviennent à transmettre au prisme de la **sociologie du curriculum** (Perrenoud 1993, Forquin 2008) qui montre dans quelle mesure le curriculum réel et ce qui se joue dans les classes peuvent être éloignés du curriculum formel. Ainsi, ce qui est mis en œuvre dans la classe par chaque enseignant pouvant être analysé comme la résultante d’une tripartition des **registres de l’activité enseignante** (Claude, Crinon & Rayou 2022), il est intéressant de comprendre ce qui préoccupe l’enseignant dans chacun de ces registres pour essayer d’analyser ce qui peut faire obstacle à la relation enseignement-apprentissage.

En effet, si la transmission par l’enseignant est effective, cela ne signifie pas nécessairement qu’il y ait appropriation par tous les élèves de ce qui est le plus attendu dans les enjeux de savoirs. Dans la logique d’une hypothèse relationnelle, on peut donc s’interroger dans un second temps sur ce qui fait obstacle aux apprentissages dans les situations d’enseignement-apprentissage en s’intéressant aux **malentendus socio-cognitifs** co-construits entre les enseignants qui ne lèveraient pas les implicites de ces situations et des élèves qui ne seraient pas suffisamment dotés des ressources socio- linguistiques et socio-culturelles que requiert l’école dans ces mêmes situations (Beautier & Rochex 1997, Bonnery 2007).

Pour ce faire je m’appuie sur plusieurs séances filmées d’enseignement-apprentissage de l’anglais dans deux classes de CM2 permettant d’analyser la mise en œuvre d’une séquence dans son intégralité dans chacune des deux classes, sur des entretiens semi-directifs conduits auprès des enseignants et des élèves observés et sur des questionnaires soumis à ces enseignants interrogeant leur rapport à la langue anglaise et à sa didactique. Ces données, s’appuyant à la fois sur l’activité de l’enseignant et celle de l’élève, permettent d’établir les écarts entre le prescrit et le réel, d’identifier les réels savoirs en jeu dans une situation didactique donnée et d’analyser les manières dont les élèves interprètent les situations enseignement-apprentissage vécues et ce qu’ils en retiennent. Cette présentation aura donc pour enjeu d’articuler didactique et sociologie de l’éducation afin d’analyser ce qui peut faire obstacle aux apprentissages dans l’enseignement de l’anglais à l’école primaire au prisme du processus de transmission-appropriation.

*Références*

*La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*

Develay, M. (1992). *De l’apprentissage à l’enseignement*, Paris : ESF. Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum.* Rennes : PUR.

Verret, M. (1975) *Le temps des études*, Paris : Honoré Champion.

Bautier, E et Rochex, J.-Y (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In : J. Deauvieau & J.P.

Terrail (dir), *Les sociologues, l’école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, 227-241.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l’échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute. 

Chevallard, Y. (1991) , Grenoble : La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985)

Claude, M.S., Crinon, J. et Rayou, P. (2022). Des registres pour enseigner. *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE,* 66.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In : J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui*. Paris : ESF, 61-76

**Agathe Nguyen** est professeure des écoles et formatrice à l’Institut National Supérieur du Professorat et l’Éducation de l’académie de Paris. Son travail de formatrice porte sur les gestes professionnels des enseignants en lien avec les inégalités socio-scolaires.

Elle mène actuellement un travail de thèse de doctorat dans le Laboratoire ESCOL, ED 31 Pratiques et théories du sens, sur l’enseignement des langues vivantes dans les classes d’élémentaire dans lequel elle analyse les gestes d’explicitation des enseignants dans les séances d’enseignement-apprentissage de l’anglais. Dans le cadre de ses travaux de recherche, elle est membre du projet IMAAJEE (Interaction et Multimodalité pour l’Apprentissage de l’Anglais par les Jeunes Enfants à l’Ecole) et porteuse du projet ECLA (Explicitation en Classe de LAngue) qui s’appuient tous deux sur des données filmées pour étudier entre autres les gestes professionnels des enseignants dans des séances d’enseignement- apprentissage de l’anglais à l’école primaire.

Rémon Joséphine - Université Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191 CNRS, ENS de Lyon) josephine.remon@univ-lyon2.fr

Magnat Émilie - Université Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191 CNRS, ENS de Lyon) Emilie.Magnat@univ-lyon2.fr

**Les meilleurs moments en classe de langue : le point de vue des élèves**

Nous abordons la question des meilleurs moments d'apprentissage (Heutte, 2014 ; Csikszentmihalyi, 1990), en essayant d'identifier quand ils se produisent dans la classe de langue, l'hypothèse étant que ces meilleurs moments favorisent l'engagement dans le processus d'apprentissage en général (Schneider et al. 2016). Le contexte de l'étude est une école secondaire française où les cours durent 45 minutes au lieu de 60 minutes, créant ainsi un rythme différent pour les enseignants et les élèves. La méthode de collecte des données consiste en une boîte dans laquelle les élèves inscrivent, après chaque cours de langue, le moment qu'ils ont préféré. Les professeurs de langues (anglais, russe, espagnol) ont suivi ce protocole pendant deux mois. Les données ont été analysées d'un point de vue qualitatif afin d'identifier les modèles et les déclencheurs récurrents de ces meilleurs moments. D'un point de vue méthodologique, cette méthode de collecte de données a été un succès, donnant un aperçu précieux de ce qui compte pour les élèves dans une classe de langue. En recueillant ces courts messages, qui font tous référence à la même leçon, nous pouvons reconstruire la situation avec une vision différente. Du point de vue de ce qui déclenche ces meilleurs moments, plusieurs facteurs semblent en jeu parmi lesquels la saillance soit des modalités d'activité, soit des professionnels impliqués. La collecte de ces courts billets sur les meilleurs moments des élèves par le biais de la "boîte des meilleurs moments" est une fenêtre sur la leçon telle qu'elle a été vécue du point de vue des élèves, et offre des éléments qui peuvent être utilisés dans la formation des enseignants ainsi que dans la recherche. Cette expérience fait partie d'une exploration plus large dans laquelle le point de vue des enseignants est également sollicité via un journal collaboratif en ligne, où les enseignants publient de courtes notes sur leurs meilleurs moments d'enseignement.

*Références*

Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nachdr. Harper Perennial Modern Classics. New York: Harper [and] Row, 2009.

Heutte, Jean. *Psychologie du Flow : science de l’expérience optimale*. Dunod Editeur, 2020. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02157135>.

Schneider, Barbara, Joseph Krajcik, Jari Lavonen, Katariina Salmela-Aro, Michael Broda, Justina Spicer, Justin Bruner, et al. « Investigating Optimal Learning Moments in U.S. and Finnish Science Classes ». *Journal of* Research in Science Teaching 53, no 3 (mars 2016): 400‑421. <https://doi.org/10.1002/tea.21306>.

Taylor, Alex, Manes-Bonnisseau, Chantal. « Rapport Taylor-Manes : Propositions pour une meilleure maitrise des langues vivantes étrangères - Oser dire le nouveau monde ». Rapport remis au Ministre de l’Éducation nationale. Septembre 2018

**Joséphine Rémon** est enseignante-chercheuse au Département d’Etudes du Monde Anglophone à l’université Lyon 2, et membre du laboratoire ICAR. Elle est directrice du Master Métiers de l’Enseignement et de la Formation-Anglais et travaille sur l’engagement dans la tâche en lien avec l’engagement identitaire de l’enseignant et de l’élève. <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jremon/>

**Émilie Magnat** est Maîtresse de Conférences à l’Université Lyon 2. Elle coordonne le master Didactique des Langues et Tice. Ses recherches menées au laboratoire Icar (UMR 5191 CNRS) portent sur les dispositifs d’enseignement-apprentissage des langues étrangères et l’utilisation de la multimodalité comme levier pour le développement des compétences phonologiques.

Vega Umana Ana Laura - Université Bordeaux (LACES) **-** ana-laura.vega-umana@u-bordeaux.fr

**« Je considère que je ne leur apprends pas des choses, mais *à faire* des choses ». Quelles représentations de la transmission chez les enseignants du secteur LANSAD ?**

Dans notre communication, nous nous interrogerons sur les représentations de la transmission chez les enseignants du secteur LANSAD.

Nous nous appuierons sur les résultats d’un questionnaire en ligne visant à caractériser l’identité professionnelle des enseignants du secteur, qui a recueilli 269 réponses sur l’année universitaire 2018-2019 et qui a fait l’objet de notre thèse soutenue en 2021. L’une des sections du questionnaire portait sur les représentations des enseignants vis-à-vis de leur rôle, ainsi que sur leur rapport aux savoirs « spécialisés » lorsqu’ils enseignent une langue dite « de spécialité ».

Nos résultats ont montré que les enseignants se considèrent majoritairement comme des « facilitateurs » ou des « accompagnateurs » et témoignent d’un certain rejet du rôle de « transmetteur des savoirs ». Nous avons remarqué que les enseignants opposent souvent ces deux rôles, comme dans la réponse d’un participant que nous avons utilisé dans notre titre. Quelle est donc la place de la transmission dans le secteur LANSAD ? Quelle(s) forme(s) prend la transmission des savoirs dans les cours relevant du secteur, en particulier lorsqu’il s’agit de l’enseignement-apprentissage d’une langue de spécialité ?

De manière similaire, certains enseignants ont indiqué se sentir comme des « non-experts » en ce qui concerne les spécialités des étudiants. Quelle est donc la nature de leur expertise et quel(s) type(s) de savoirs mettent-ils en avant ?

En nous replongeant dans nos données de thèse, nous espérons apporter quelques réponses à ces questions.

**Ana Laura Vega Umaña** est PRCE en anglais économique à l’université de Bordeaux et

docteure en didactique des langues. Elle a soutenu sa thèse intitulée Vers une caractérisation

de l’identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD : Pratiques, rôles et

représentations en décembre 2021.