



HAL
open science

Concevoir des parcours immersifs en français langue seconde pour préparer les étudiants étrangers à la mobilité

Nicolas Guichon, Julien Thiburce, Justine Lascar, Sofiane Doulfaquar

► **To cite this version:**

Nicolas Guichon, Julien Thiburce, Justine Lascar, Sofiane Doulfaquar. Concevoir des parcours immersifs en français langue seconde pour préparer les étudiants étrangers à la mobilité. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2022, vol. 25 (n° 2), 10.4000/alsic.6319 . hal-03924102

HAL Id: hal-03924102

<https://hal.science/hal-03924102v1>

Submitted on 11 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Alsic

Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication

Vol. 25, n° 2 | 2022

Varia

Concevoir des parcours immersifs en français langue seconde pour préparer les étudiants étrangers à la mobilité

Designing immersive courses in French as a second language to prepare students for study abroad

Nicolas Guichon, Julien Thiburce, Justine Lascar et Sofiane Doulfaquar



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/alsic/6319>

DOI : 10.4000/alsic.6319

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est fourni par Université Lumière Lyon 2



Référence électronique

Nicolas Guichon, Julien Thiburce, Justine Lascar et Sofiane Doulfaquar, « Concevoir des parcours immersifs en français langue seconde pour préparer les étudiants étrangers à la mobilité », *Alsic* [En ligne], Vol. 25, n° 2 | 2022, mis en ligne le 18 novembre 2022, consulté le 10 décembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/6319> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.6319>

Ce document a été généré automatiquement le 26 novembre 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Concevoir des parcours immersifs en français langue seconde pour préparer les étudiants étrangers à la mobilité

Designing immersive courses in French as a second language to prepare students for study abroad

Nicolas Guichon, Julien Thiburce, Justine Lascar et Sofiane Doulfaquar

1. Introduction

- 1 La récente crise sanitaire liée à la Covid-19 a bouleversé les possibilités de mobilité académique et a occasionné une réduction importante du nombre d'étudiants étrangers¹ accueillis dans les universités (Campus France, 2021). Dans ce contexte, il semble opportun, non pour remplacer les séjours d'étude à l'étranger, mais pour examiner des alternatives médiatisées de découverte, d'évaluer les possibilités offertes par les technologies immersives pour fournir des expériences d'apprentissage d'une langue-culture. Les spécialistes de l'apprentissage d'une langue médiatisée par les technologies se sont intéressés, depuis les années 1990, aux possibilités offertes par les technologies numériques pour développer, malgré l'éloignement d'avec les pays où se pratique la langue apprise, le sentiment de coprésence. Cela s'est particulièrement manifesté par le biais de projets valorisant des interactions dans des mondes virtuels (Jauregi et al., 2011 ; Wang et al., 2020) ou dans des environnements immersifs (Roy, 2016 ; Wang et al., 2017 ; Papin 2022) permettant à des apprenants de langue d'accéder à des réalités linguistiques et culturelles nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère en dépit de la distance. Depuis quelques années, les recherches examinant les apports des technologies immersives visant à placer des apprenants dans des situations propices à des apprentissages s'intensifient (Dhimolea et al., 2022). Toutefois, si la plupart des études publiées se sont intéressées au potentiel de l'immersion pour

l'apprentissage d'une langue, aucune à notre connaissance ne s'est penchée sur la question des lieux dans lequel les concepteurs de dispositifs immersifs souhaitaient plonger les apprenants. C'est cette voie que cherche à emprunter la présente étude avec la notion de *lieu-problème* qui sert d'ancrage conceptuel et sera développée dans le cadre théorique d'un point de vue interactionnel et didactique (section 2).

- 2 Le projet *Visiteurs*, dans lequel s'inscrit cette étude, adopte la démarche de la recherche orientée par la conception. Comme l'indiquent Wang et Hannafin (2005), la recherche orientée par la conception comprend généralement plusieurs étapes itératives qui débouchent sur la conception d'un dispositif qui pourra être testé auprès d'un échantillon du public cible. Le caractère itératif et incrémental inhérent à la recherche orientée par la conception (Barab, 2014) ménage des épisodes localisés de théorisation (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) particulièrement propices pour générer des connaissances concernant les médiations technopédagogiques. Ce processus présente en outre le potentiel d'informer la mise en forme et l'ajustement des contenus, des formats et des expériences d'apprentissage. Sur ce modèle, le projet *Visiteurs* a déployé un cycle itératif de scénarisation-filmage-montage d'un parcours immersif destiné à plonger des étudiants étrangers dans des interactions situées, en vue de les préparer à se confronter à une gamme de situations interactionnelles dans leur futur pays d'accueil. Le prototype du parcours fournit un matériau pédagogique multimodal sur lequel repose la présente étude.
- 3 Dans une première section, nous nous attacherons à problématiser les articulations entre une immersion linguistique et culturelle vécue en chair et en os dans la ville hôte et sa préparation par le recours à des dispositifs pédagogiques immersifs. Nous présenterons ensuite le parcours pilote à la gare de la Part-Dieu de Lyon, les différentes scènes qui le composent et leurs visées didactiques et la méthodologie de conception mise en œuvre. Un troisième temps est consacré à l'analyse succincte de deux séquences du parcours, afin de montrer la pertinence d'une prise en compte d'une multiplicité et d'une hétérogénéité de situations auxquelles des étudiants en mobilité pourraient être confrontés. L'article conclut sur un certain nombre de pistes pour alimenter une nouvelle étape de conception et de médiation pédagogique.

2. D'une immersion à l'autre : le cas de l'apprentissage d'une langue-culture

2.1. De l'immersion in situ à l'immersion médiatisée

- 4 L'immersion correspond à une métaphore sensorielle qui a été utilisée dans le domaine de la linguistique appliquée pour décrire l'expérience enveloppante procurée par un séjour en contexte homoglotte (le supposé "bain" linguistique et culturel) entrepris par de nombreux étudiants afin de développer leurs compétences en langue cible (Blyth, 2018). Cette expérience située de l'apprentissage d'une langue est communément parée de toutes les vertus éducatives, même si de plus récentes évaluations des séjours d'étude à l'étranger établissent que les possibilités d'interactions régulières et nourries avec des locuteurs experts demeurent plutôt restreintes (Yang, 2016 ; Guichon, 2020 ; Borràs & Llanes, 2021). Des recherches récentes montrent en outre que nombre d'étudiants étrangers ne parviennent pas toujours à déployer les ressources nécessaires leur permettant d'explorer de manière signifiante leur nouvel environnement, au-delà

du campus et des lieux les plus emblématiques de la ville hôte (Guichon et al., sous presse).

- 5 De manière plus ponctuelle et forcément imparfaite du point de vue de l'expérience émotionnelle et identitaire, culturelle et linguistique que procurent les séjours d'étude en immersion, certains dispositifs médiatisés offrent la possibilité de créer des *effets d'immersion*. Ces dispositifs ne nécessitent pas que les individus se déplacent dans les pays où la langue cible est parlée, mais, par le biais de technologies dites immersives (Papin, 2022), ils réduisent en partie la distance spatiale et culturelle en recréant des situations permettant de vivre des expériences à la première personne. Ainsi, Michelson et Dupuy (2014) ont conçu une simulation située dans un immeuble résidentiel dans une rue commerçante du 14^{ème} arrondissement de Paris ; la simulation mettait les apprenants de français "dans la peau" des résidents qui devaient discuter, selon leur situation sociale, les événements liés à leur vie quotidienne.
- 6 De tels dispositifs répondent adéquatement à l'exhortation que Gallagher et Ciampa (2020) font aux didacticiens et aux concepteurs de déployer des ressources pour préparer les apprenants de la L2 (langue seconde) à communiquer "dans le monde réel", de telle sorte qu'ils se sentent compétents et disposés à prendre leur place dans des contextes où ils se trouvent en situation d'infériorité linguistique et culturelle. Ils présentent aussi l'intérêt d'abaisser le niveau d'anxiété langagière qu'éprouvent fréquemment les apprenants d'une L2 en contexte homoglotte (Slavkov & Séror, 2019). Des recherches précédentes ont montré que les apprenants de L2 pouvaient tirer un bénéfice important d'un dispositif d'apprentissage d'une langue basé sur l'immersion, à partir du moment où celui-ci les plaçait en situation d'usagers plutôt que d'analystes ou de traducteurs (Hamburger & Maney, 1991). Adopter la double perspective qui considère les étudiants en mobilité à la fois comme des usagers de la langue-culture cible éprouvant des expériences situées et comme des acteurs qui cherchent à s'inscrire dans un contexte dont ils ne maîtrisent pas tous les codes culturels, sociaux et linguistiques conduit à examiner les dispositifs existants par le biais de la spatialité.
- 7 Pour l'heure, la plupart des dispositifs immersifs existants cherchent à développer les compétences lexicales des apprenants de langue (Tai et al., 2022) ou leurs compétences de compréhension et d'interaction grâce à la reconnaissance vocale. D'autres chercheurs, comme Papin (2021) à travers son expérimentation avec le dispositif ImmerseMe (n.d.), visent les compétences à interagir à l'oral dans des situations de service par le biais de la reconnaissance vocale. L'examen de ces dispositifs montre que l'espace à explorer se restreint généralement à un endroit aseptisé où l'utilisateur est placé en situation de client ou de visiteur. C'est typiquement le cas du projet ImmerseMe (n.d.) qui propose des interactions commerciales, par exemple dans une boulangerie, présentant des schémas de communication relativement peu complexes et faisant abstraction de certaines caractéristiques interactionnelles (chevauchements de tours de parole, élisions, bruits contextuels, alternance codique). D'autres projets, pour des raisons évidentes de coût de réalisation et de droits, recourent à des univers de synthèse, comme le dispositif Eveil3D, qui recrée la cathédrale de Strasbourg. En simplifiant la situation ou en en proposant une version synthétique, les dimensions culturelles et situationnelles passent au second plan et amoindrissent le potentiel de l'immersion dans un espace donné, un enjeu crucial pour qui veut préparer des étudiants à se confronter à des situations complexes. Comme le reconnaissent Wang, Petrina et Feng (2017, p. 17), "Sans sortir physiquement du pays d'origine des

apprenants, il est difficile d'intégrer l'immersion dans des cours [de langue étrangère] situés dans des contextes différents"² (notre traduction). La question de l'authenticité culturelle, linguistique et situationnelle se pose donc avec acuité aux concepteurs et les incite à créer des situations de communication aussi réalistes que possible et à les ancrer dans des environnements naturels.

2.2. L'immersivité au service d'une expérience de la ville hôte

- 8 L'immersivité fait référence au degré d'immersion procuré par un environnement en trois dimensions (3D). Celle-ci est relative au "sentiment de présence" (Calvert & Abadia, 2020) ressenti subjectivement par des individus quand ils sont immergés dans un tel environnement non physique, mais culturellement authentique (Oliva & Pollastrini, 1995 ; Wang et al., 2017). Cette impression "d'y être" peut se révéler déterminante pour procurer une expérience d'immersion, en mettant les utilisateurs au centre d'un parcours, d'une narration ou d'un scénario.
- 9 La possibilité offerte par la vidéo en 360° peut donc se révéler précieuse pour alimenter des modules de préparation à une vie sociale et culturelle dans un nouvel environnement académique. On peut noter d'ailleurs que les vidéos en 360° sur Youtube ou bien encore le service de navigation virtuelle Google Street View fournissent des ressources intéressantes, mais pour l'heure peu exploitées en contexte didactique, afin d'aider les étudiants se destinant à une mobilité internationale à se familiariser avec leur future ville d'accueil avant leur arrivée (Shih, 2015). L'utilisation pédagogique de ces deux ressources pourrait cependant permettre aux étudiants d'appréhender un site donné dans sa complexité géographique, non seulement en s'orientant dans l'environnement et en repérant des lieux, mais aussi en saisissant un certain nombre d'enjeux interculturels liés aux pratiques de circulation dans l'espace urbain et aux formes de socialisation qu'elles impliquent (Guichon et al., sous presse).
- 10 L'intérêt pour l'immersivité dans le domaine de la linguistique appliquée s'inscrit particulièrement bien dans une perspective théorique qui envisage l'apprentissage d'une L2 comme une activité sociale complexe, fortement contextualisée et incarnée, et reposant largement sur l'expérience (Blyth, 2018). En outre, parce que l'on fait adopter la perspective de la caméra aux utilisateurs, les situations dites immersives pourraient développer la capacité à se mettre à la place de quelqu'un d'autre (Bonner & Lege, 2018). Cette possibilité, non seulement de se projeter dans un environnement socioculturel donné, mais aussi de se confronter à d'autres manières de faire et, éventuellement, d'adopter d'autres identités, pourrait se révéler pertinente dans les scénarios visant à développer les compétences interculturelles d'apprenants de langue. Cela pourrait en particulier les conduire à comprendre une réalité culturelle de l'intérieur (Shadiev et al., 2020), selon le point de vue d'individus ancrés dans cette réalité (perspective émique) plutôt que celle d'"étrangers" (perspective étique).
- 11 Il apparaît donc, en résumé, que le potentiel de la réalité immersive pour l'apprentissage d'une langue-culture a trait aux opportunités qu'offre un dispositif donné pour développer certaines compétences et connaissances en L2, grâce à la contextualisation fournie par l'immersion dans une scène de la culture cible et la possibilité pour les utilisateurs d'y agir, voire d'y interagir. En lieu et place des documents mono- ou multi-modaux habituellement exploités en classe pour travailler la langue-culture, les films produits par le biais d'une caméra 360° ménageraient une

troisième dimension qui permet de rentrer *dans* le document et de pouvoir examiner son contenu en faisant varier les perspectives.

- 12 Se pose alors, pour les concepteurs, la question cruciale du lieu dans lequel il semble opportun d'immerger des étudiants se préparant à la mobilité. Ce questionnement, à l'origine du projet *Visiteurs*, nous conduit à proposer la notion de *lieu-problème* que nous définissons comme une situation ancrée dans un environnement qui présente des enjeux culturels et pragmatiques particuliers (notamment pour des étrangers). L'aspect "problématique" du lieu exprime ce qui, dans une interaction donnée *avec* des lieux et *dans* des lieux, résiste à des connaissances et des compétences relatives à des pratiques de circulation dans l'espace urbain déjà acquises et intériorisées (sous forme d'habitudes plus ou moins conscientisées).
- 13 Dans la lignée des travaux en microsociologie des interactions ordinaires (Goffman, 1974 ; Schegloff et al., 1977), la notion de problème renvoie aux troubles qui émergent au cours de l'interaction et qui occasionnent des malentendus entre les participants. Dans la co-construction du sens *de* l'interaction et *dans* l'interaction, le trouble révèle les écarts entre des participants du point de vue de leurs compétences praxéologiques, de leurs connaissances encyclopédiques et empiriques, de leurs croyances symboliques. D'un point de vue didactique, le *lieu-problème* peut donc être envisagé comme un texte présentant un certain niveau de complexité relatif, d'une part, à la multiplicité et à la multimodalité de signes à traiter et, d'autre part, à sa teneur en aspects socioculturels et pragmatiques plus ou moins éloignés de la culture-source des usagers.
- 14 La suite de l'article va s'appuyer sur la conception d'un dispositif immersif destiné aux étudiants étrangers en préparation à la mobilité. Dans un premier temps, nous allons présenter le prototype de parcours immersif intitulé *À la gare de la Part-Dieu*. Puis, après avoir énoncé quelques repères méthodologiques, notre étude tâchera d'identifier un certain nombre d'enjeux de nature didactique et sémiotique afin d'alimenter la réflexion sur les enjeux de l'immersivité pour un apprentissage situé du français langue seconde.

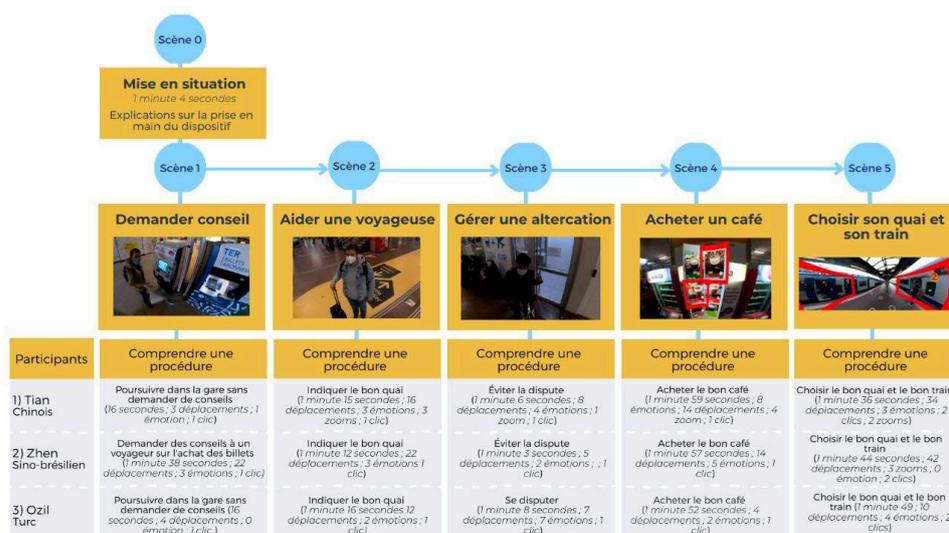
3. Présentation du prototype et repères méthodologiques

- 15 Trois principes généraux, issus de la revue de la littérature, ont guidé la conception d'un prototype de parcours immersif recourant à la vidéo en 360° :
 - proposer une situation d'exploration spatiale d'un lieu-problème (cf. supra) pour préparer des étudiants étrangers à certains aspects de la mobilité ;
 - proposer des situations culturellement ancrées qui contiennent des enjeux pragmatiques pour les étrangers (communiquer pour agir et interagir en situation homoglotte) ;
 - proposer une diversité de scènes d'interaction (avec des humains, des machines, des signes) avec des degrés variables de prévisibilité des schémas interactionnels et culturels, afin de repérer ce qui semble le plus prometteur avec la technologie immersive pour ce public.
- 16 Une des étapes initiales du projet *Visiteurs* a consisté en l'identification de lieux-problèmes méritant une exploration pour préparer les étudiants étrangers à la mobilité. Ainsi, une grande gare française peut être envisagée pour constituer un de ces lieux-problèmes : lieu quasi obligé d'une ville pour un visiteur étranger, agrégeant un grand nombre de messages de différentes natures, une variété d'individus et de

situations (notamment de déplacements, d'achats, de demandes d'informations) et des cours d'action parallèles, une grande gare correspond à un lieu-problème qui pourrait nécessiter de se préparer en amont de la mobilité pour savoir comment y communiquer et s'y déplacer.

- 17 Avec ce dispositif, l'utilisateur est placé dans une situation qui l'amène à traverser la gare de la Part-Dieu à Lyon pour prendre un train, afin de voyager vers une autre ville de la région (Grenoble). Cela constitue une situation sociale face à laquelle un étudiant étranger a une forte probabilité de se retrouver rapidement confronté lors de son séjour et qu'un dispositif technopédagogique peut opportunément contribuer à préparer.

Figure 1 – Scénario du parcours pilote À la Part-Dieu.



- 18 La figure 1 ci-dessus fournit une vision synoptique du scénario du parcours pilote et permet de repérer les différentes scènes, leurs objectifs didactiques ("comprendre une procédure", "gérer une sollicitation", "décoder une situation conflictuelle", etc.) et les choix que peuvent faire les utilisateurs ("demander des conseils [...] vs "poursuivre dans la gare [...]"; "demander des explications [...] vs "se disputer", etc.). S'orienter dans une gare, acheter son billet et trouver son quai correspondent bien à des objectifs ancrés dans le réel.

- 19 Différentes opérations de montage sont intervenues sur le film vidéo et ont consisté à inclure :

- des pauses musicales avant les différentes scènes pour ménager du temps aux utilisateurs pour opérer un choix dans le parcours ;
- des fonctionnalités de navigation vidéo à travers une barre de lecture (bouton *play/pause* ; déroulement temporel) pour donner le contrôle du rythme ;
- des consignes écrites et d'une voix-off pour guider l'activité ;
- des boutons cliquables pour opérer des choix.

- 20 La conception d'un parcours propice à des apprentissages a supposé de trouver un équilibre entre la conservation de certains traits qui concourent à la complexité d'un lieu comme une gare (ambiance sonore, pluralité de médiations sémiotiques) et la nécessité de découper la réalité en unités d'apprentissage qui peuvent être mobilisées à

différents niveaux de compétence. Le parcours pilote articule donc cinq situations de communication probables qui constituent autant d'événements dans lesquels les apprenants vont devoir traiter des informations et opérer des choix. Ces événements ont nécessité de mettre en scène des acteurs dans des interactions scriptées afin que certains traits communicationnels soient rendus saillants. Il y a donc un enchâssement de scènes jouées selon des scripts interactionnels probables (la demande de conseil, par exemple) au sein d'un lieu qui se donne à voir de l'extérieur comme un écrin, puis comme un lieu aux multiples usages depuis l'intérieur. Coexistent donc des informations au premier plan, thématiques ou mobilisées dans le discours des personnages, et des informations d'arrière-plan, qui concernent soit l'espace de la gare, soit des dimensions sociolinguistiques et socioculturelles implicites (des manières d'être et de faire).

- 21 On aboutit donc à un texte d'un genre hybride que, par la suite, cet article va s'employer à décrire et analyser, d'une part, pour en apprécier le potentiel et, d'autre part, pour déterminer comment enrichir une nouvelle phase de conception. Pour ce faire, deux scènes du parcours sont extraites pour saisir leurs enjeux respectifs, à la fois sur le plan sémiotique, du point de vue des médiations mobilisées au service d'une mise en discours des expériences et des pratiques du lieu, et sur le plan didactique, du point de vue des connaissances et des compétences linguistiques et culturelles sous-jacentes.
- 22 Pour analyser les données, nous avons recouru à une version simplifiée de la transcription multimodale, car elle permet de porter l'attention au détail de l'interaction de l'utilisateur avec le lieu exploré. La transcription multimodale articule, dans un même ensemble, les éléments verbaux, co-verbaux et visuels (cf. infra). Comme le note Bezemer (2014), procéder ainsi permet d'examiner la construction située d'une réalité sociale – comment les individus s'y prennent pour collaborer, comment des identités et des relations de pouvoir sont produites et comment, enfin, des catégories sociales et culturelles sont façonnées à travers le regard qui est porté sur le monde. Le choix a été fait pour cette étude de se focaliser sur un regard qui serait toujours dans l'axe d'une action principale, bien que la vidéo 360° permette d'explorer le lieu de manière plus dynamique. Comme nous allons le voir au travers d'une étude succincte des scènes 1 et 3 du parcours (cf. Figure 1), la combinaison de la transcription et de l'analyse de celle-ci fournit le moyen de passer en revue, de manière systématique, les enjeux sémiotiques et didactiques du prototype de parcours immersif, afin de nourrir une nouvelle itération de la conception.

4. Enjeux sémiotiques et didactiques

- 23 Un premier extrait du parcours (Figure 1, scène 1 "demander conseil") permet de situer un certain nombre d'enjeux sémiotiques et didactiques qui se posent lors du parcours d'une gare, à travers l'achat de son billet de train. La transcription 1 articule une capture du flux vidéo (colonne gauche) et les éléments verbaux et non verbaux tels que la musique, les incrustations, les gestes saillants (colonne droite).

Figure 2 – La demande de conseil.

1		Bon, j'ai besoin d'information pour savoir comment acheter des billets.
2		Est-ce que j'engage la conversation avec le monsieur à la borne (apparition du premier carré rouge) ou bien est-ce que je continue à me balader dans la gare (apparition du premier carré rouge)? (Musique pendant 10 secondes)
3		Bonjour Monsieur <u>Bonjour</u> Excusez-moi. J'aurais besoin de comprendre comment on achète un billet de train Ouais Bah alors pour acheter un billet de train il y a plusieurs possibilités. Ouais. Soit vous utilisez les bornes automatiques, soit vous allez voir les conseillers directement à l'agence. Après, les bornes, ça dépend où vous voulez aller. Là, c'est les bornes pour les billets TER. D'accord. Donc les régions proches de Lyon, plus ou moins proches en tout cas les trains TER. Et là c'est des bornes pour les billets TGV. Et donc moi je veux aller à Grenoble. Quelle borne est-ce qu'il faut que je prenne? Ben normalement je crois que pour Grenoble y'a les deux qui sont possibles. Je crois qu'on peut aller à Grenoble aussi bien avec le TER qu'avec le <u>TGV (reste de pointage)</u> , après y'en a un qu'est plus cher que l'autre. Ah bon? Le TER c'est souvent moins cher que le TGV, <u>petite astuce</u> Ok, écoutez merci beaucoup Monsieur Ben de rien, au revoir.

- 24 La scène est filmée depuis le point de vue d'un voyageur. Elle s'ouvre sur un plan large de l'intérieur de la gare (vignette 1) et une voix-off qui pose le problème principal (comment acheter un billet dans une gare française). L'apparition simultanée de deux zones réactives (vignette 2) indique deux choix : poursuivre son chemin ou obtenir de l'information. Si c'est ce dernier choix qui est fait, une interaction s'engage avec un voyageur en train d'utiliser une borne automatique (vignettes 3, 4 et 5).
- 25 La première question soulevée concerne l'ancrage énonciatif choisi pour incarner le visiteur. Invisible, car la scène est vue à travers ses yeux, sa présence est néanmoins perceptible à travers son discours intérieur, à la première personne, qui donne accès à des interrogations probables pour un visiteur étranger (où aller, comment s'y prendre). Ce choix énonciatif permet d'orienter efficacement l'exploration du lieu-problème mais soulève néanmoins la question de la modélisation de l'étranger. En effet, le visiteur possède visiblement une expertise qui est en décalage avec les compétences d'étudiants au niveau A2. Son expertise est non seulement linguistique, mais elle est culturelle, car le visiteur avance d'un pas décidé et ne semble pas exprimer de surprise ou d'interrogations sur l'environnement exploré. Ainsi, cela crée de facto un avatar compétent, ce qui permet de mettre un visiteur étranger dans les pas (la peau) d'un "visiteur-modèle" et d'observer des comportements appropriés à la situation.
- 26 Le scénario initial s'articule autour de cinq interactions qui ponctuent le parcours et forment les étapes importantes de la découverte (cf. Figure 1). On constate par exemple que l'enjeu de la première interaction est de déterminer quelle borne doit être utilisée pour acheter un billet pour se rendre dans une ville proche. S'il existe un intérêt à désambiguïser la présence de ces deux bornes, cela reste une connaissance ponctuelle qui a peu de chance d'être acquise à l'issue du parcours. En fait, ce dialogue permet surtout d'observer une interaction bien huilée où une demande de conseil est négociée

efficacement, mais pas d'y participer. En se concentrant sur le contenu de l'interaction (borne SNCF ou borne TER), on peut craindre que l'attention des utilisateurs ne soit pas attirée sur la mécanique interactionnelle à l'œuvre dans une négociation de sens réussie : des énoncés qui permettent d'embrayer et de clore une discussion, des relances (ouais, d'accord), l'identification de gestes indexicaux ou d'expressions idiomatiques ("petite astuce"). En l'état du scénario, le degré d'interactivité avec le voyageur est inexistant. Pour la même situation, la manipulation de différentes options sur l'écran d'une borne, avec l'accompagnement d'un expert quand cela est nécessaire, permettrait de ne pas rester en posture de spectateur, mais d'être davantage en situation d'acteur confronté à une série de choix.

- 27 Après nous être intéressés à la demande de conseil, nous nous focalisons maintenant sur la scène 3 (cf. Figure 1) qui porte sur la gestion d'une situation conflictuelle : une voyageuse passe devant le protagoniste du parcours qui s'apprête à entrer dans un espace d'accueil, afin d'acheter son billet. Deux choix sont possibles ici pour les utilisateurs : soit demander des explications sur cette manière d'agir, soit se disputer avec la voyageuse. Dans la transcription de cet extrait ci-dessous (Figure 3), nous nous intéressons à la manière dont cette deuxième option est scénarisée.

Figure 3 – La gestion d'une altercation.

1		Là-bas il a l'air d'y avoir un kiosque d'accueil. Je peux y jeter un œil. Qu'est-ce qu'on peut y trouver ?
2		Allez, j'y vais.
3		Tiens, une femme vient de me passer devant. Hum. Mais qu'est-ce que ça veut dire ce comportement ? Euh, qu'est-ce que je fais ?
4		(Apparition du choix 1) Bon bah je peux peut-être me disputer avec elle et voir ce que ça va donner ? (Apparition du choix 2) Ou alors discuter et, bah, lui demander des explications ? (Musique pendant 15 secondes)
5		Pardon ! Excusez-moi ! Excusez-moi ! Oui ? J'étais là avant vous. Ah pardon, j'avais pas vu que vous faisiez la queue. Excusez-moi. Oui.
6		Euh est-ce que ça vous embête si je vous passe devant ? J'ai un train qui part dans dix minutes. Ah oui ça m'embête parce que j'étais là avant vous.

- 28 En première lecture, on observe que cette scène dénote par rapport aux autres, notamment sur le plan socio-pragmatique, en ce qu'elle rend visible la complexité des pratiques spatiales, en particulier leurs dimensions sociales et politiques. Elle met, en effet, en exergue les tensions liées à une négociation spontanée, leurs enjeux en termes de normes de politesse et de courtoisie dans le partage de l'espace public, en termes d'atteinte ou de préservation des faces des individus qui interagissent. Les pratiques langagières en interaction y sont alors appréhendées comme des ressources permettant

de signifier l'émergence d'un phénomène perçu comme un problème (on n'accepte pas de se faire passer devant et on le signale à autrui) et de résoudre le conflit interpersonnel occasionné par cette prise de position.

- 29 À travers cet extrait, la rencontre entre deux forces qui s'exercent l'une contre l'autre, de la part des deux protagonistes, génère un clivage qui peut être interprété de deux manières au moins, selon le point d'attention sur lequel porte l'analyse de leur discours. D'un côté, en se focalisant sur le protagoniste, c'est sa décision de ne pas laisser passer la voyageuse qui contrevient à son cours d'action : il reste campé sur ses positions et décide de prendre sa place dans l'espace de la gare (vignettes 6 et 7). De l'autre côté, en se focalisant sur le discours de la voyageuse, des gestes qu'elle produit et de sa posture (vignette 7, notamment), on pourrait se demander si ce n'est pas elle qui a du mal à concevoir que son action n'est pas forcément prioritaire : elle n'accuse pas réception du fait que le voyageur face à elle se trouve dans le même cas de figure.
- 30 Sur le plan sociolinguistique, corollaire à cette montée en intensité affective où l'énervement se fait de plus en plus ressentir, on observe le passage d'un registre ordinaire à un registre familier et vulgaire, avec l'emploi de formules qui pourraient être qualifiées de peu respectueuses, en clôture de l'échange (vignette 8, "Allez ciao !" ; "Connard"). La prosodie tient alors une place primordiale dans la compréhension des échanges, où des formules qui pourraient être qualifiées a priori de positives s'avèrent être teintées d'ironie voire d'agressivité (vignette 8, "C'est super ! Génial !" ; "Merci beaucoup ouais !"). Cette progression de l'interaction, de la bienséance vers le conflit, donne matière à penser quant aux ressources verbales et non verbales à mettre en œuvre lorsqu'on cherche à comprendre les intentions de son interlocuteur et à infléchir le déroulement de l'interaction.
- 31 Une telle séquence interactionnelle participerait ainsi de la préparation des étudiants étrangers à des situations qui pourraient être vécues comme des micro-violences, d'un côté comme de l'autre (se faire passer devant ; ne pas pouvoir acheter son billet). La mise en scène d'une insistance du protagoniste à rester sur ses positions pourrait être interprétée en contrepoint, en tant que micro-résistance. Cette dernière permettrait d'interroger, en situation de classe par exemple, les processus langagiers qui participent de la formation de son territoire propre, de son appropriation du lieu, et qui permettent de ne pas s'effacer et de ne pas subir une situation.

5. Discussion : vers des médiations enrichies dans et autour des dispositifs immersifs

- 32 L'analyse du matériau filmique par le biais de la transcription multimodale a permis de mettre en lumière un certain nombre d'enjeux sémiotiques et didactiques. Tout d'abord, les réflexions sur le visiteur-modèle nous incitent à affiner la phase d'analyse des besoins. Préalablement à un nouveau tournage, une phase de repérage impliquant des étudiants étrangers au niveau A2, et non pas avec des individus habitués à fréquenter une gare en France comme cela fut fait en amont de la conception de ce dispositif, permettrait sans doute de mieux saisir quelles stratégies d'exploration et de reconnaissance sont déployées par des étrangers dans un tel environnement, afin de les modéliser pour concevoir un parcours immersif. La méthode des entretiens déambulés (Pink, 2008) consistant à explorer un lieu avec des individus et à en recueillir des traces filmées pour documenter les pratiques socio-spatiales nous paraît, à cet égard,

particulièrement prometteuse (Thiburce et al., 2021). Les modélisations obtenues pourraient non seulement permettre d'identifier ce qui pose réellement problème à des étrangers, mais aussi offrir différents profils possibles (par exemple femme/homme, niveau A2/niveau B1, timide/assuré) parmi lesquels il serait possible de choisir, en amont du parcours, afin d'essayer une gamme de postures énonciatives et de sensibilités plus ou moins proches du profil des utilisateurs.

- 33 Comme cela apparaît dans les deux extraits, le degré d'interactivité de l'utilisateur avec le contenu se limite à des choix binaires (par exemple acheter son billet sur une borne ou une autre). Cela réduit de facto l'agentivité des utilisateurs et fige le scénario. Cela souligne la difficulté de mettre les apprenants de langue réellement en situation d'usagers comme nous y exhortent Hamburger et Maney (1991), car les possibilités d'agir sur l'environnement demeurent limitées. Une fonctionnalité offrant la possibilité d'écrire à même l'environnement exploré, dans des champs de texte libre, permettrait non seulement de proposer un parcours moins contraint, mais aussi d'accroître l'intérêt d'explorer une réalité culturelle de l'intérieur (Shadiev et al., 2020) et d'affûter le regard. Suivant le niveau visé, on pourrait se contenter de descriptions simples ou bien aller jusqu'au "journal d'étonnement" (Develotte, 2006) permettant de noter, au fil du parcours, des éléments sociolinguistiques, sociopragmatiques et culturels dans leur contexte d'émergence, afin d'enrichir la préparation à la mobilité.
- 34 Les différents extraits pourraient être appréhendés à des niveaux différents, non seulement les uns par rapport aux autres (différenciation), mais aussi chacun pour eux-mêmes (stratification). En guidant l'utilisateur vers ces situations scriptées, le scénario ne met pas suffisamment l'accent sur des éléments socioculturels qu'il serait toutefois pertinent de comprendre : quels comportements sont observables parmi les voyageurs d'une gare française ? Qui peut-on rencontrer aux abords de la gare et peut-on identifier des différences de classe sociale ? Quels commerces trouve-t-on dans une gare et qu'est-ce que cela signale des habitudes de consommation et de déplacement des Français ? Quelle est la présence policière et sécuritaire au sein de la gare ? Comment les précautions sanitaires dues à la pandémie sont-elles interprétées par les voyageurs ? Observe-t-on une coprésence de différentes langues et qu'est-ce que cela peut dire des médiations langagières des usagers et des institutions ? Au travers de ces questions, on voit ici combien les récents développements théoriques liant pédagogie des langues et le courant du *linguistic landscape* ouvrent des avenues prometteuses pour enrichir la conception de dispositifs immersifs (Malinowski et al., 2020 ; Bruzos, 2020).
- 35 En ne s'immergeant dans un lieu que par le biais de rencontres scriptées, les particularités d'une gare française se limitent ainsi à des contacts furtifs avec des individus convoqués pour représenter différents types d'interaction. De plus, à l'instar d'autres dispositifs recourant aux technologies immersives (cf. supra), la gare a davantage été traitée comme un décor dans lequel le visiteur passe, à travers des moments clés, plutôt que comme un environnement propice à une observation et une exploration riches. Pour augmenter le potentiel d'apprentissage de ces parcours immersifs, on pourrait envisager qu'une médiation pédagogique soit conduite par les enseignants et enseignantes avec leurs groupes-classes. Une telle démarche pourrait favoriser un travail de comparaison (en quoi une gare française diffère-t-elle d'une gare dans d'autres pays ?) et d'élucidation interculturelle (comment comprendre le comportement de la voyageuse pressée ?) et linguistique (quelles ressources mobiliser pour prendre ma place dans la ville hôte ?). Ainsi, plutôt que de voir les parcours

immersifs comme des dispositifs autonomes, on pourrait, au contraire, les envisager comme des textes complexes nécessitant des médiations pédagogiques soigneusement planifiées, pour mettre l'interprétation au cœur du processus d'apprentissage et favoriser un véritable travail de sémiologie (Kress & Selander, 2012).

6. Conclusion

- 36 Les ressources didactiques proposent une vision souvent irénique du voyage où la ville est généralement idéalisée à travers la mise en scène des hauts lieux touristiques. L'entrée par les lieux-problèmes, telle que nous l'avons définie dans cet article, peut contribuer à introduire de la complexité et de l'épaisseur à l'expérience de mobilité virtuelle, en préparation d'une mobilité in situ. Si la gare nous a semblé un lieu-problème idéal pour aiguiser notre recherche orientée vers la conception, des lieux de pratiques sportives comme la piscine, des endroits de sociabilité estudiantine, des quartiers multiculturels, des jardins partagés, entre autres exemples, pourraient fournir des situations fournissant une gamme de rapports aux autres et à soi-même, de modes de déplacement et de comportement, et de ressources culturelles et interactionnelles (humour, ironie, connivence) auxquelles des apprenants de langue pourraient être exposés. Le lieu-problème semble constituer une notion heuristique pour ancrer des situations de communication propices à développer des connaissances sur l'environnement d'accueil.
- 37 L'exploration de lieux à distance, à travers des médiations technologiques, comme la rencontre avec l'espace in situ, semblent constituer des voies propices pour saisir et décrire les pratiques sociales et langagières de la ville dans toute leur densité et leur hétérogénéité. Au-delà d'une approche programmatique des lieux, qui les identifierait selon des usages préconisés et cartographiés par les institutions, une étude de l'expérience des espaces urbains par les étudiants participerait à la fois d'une meilleure compréhension et d'une meilleure prise en compte des conflits d'usages qui peuvent survenir dans une ville, des tensions entre des pratiques attendues par les étudiants et des pratiques effectives en interaction (Thiburce et al., 2021). Dans le souci de consolider les liens entre le versant théorique et le versant applicatif de la recherche, il serait pertinent de confronter et de tester le degré de transférabilité entre une grammaire des pratiques langagière élaborée dans le cadre du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et une grammaire émergente pour l'interaction d'inspiration ethnométhodologique (Horlacher & Pekarek Doehler, 2015).
- 38 La conception d'un prototype, qui reste forcément imparfait en raison de moyens financiers, techniques et humains limités, fournit un espace privilégié, d'une part pour examiner un certain nombre d'enjeux liés à l'apport des technologies immersives pour l'apprentissage situé d'une langue-culture et, d'autre part, pour générer des méthodes propices à nourrir la recherche en ingénierie didactique. La recherche sur les technologies immersives pour l'apprentissage des langues-cultures reste encore peu développée, mais l'on peut gager qu'à un moment où les enjeux sanitaires et écologiques se multiplient et freinent les possibilités d'apprentissage en immersion, ces technologies offrent un potentiel certain pour développer la conscience des étudiants de langue quant à certaines variables linguistiques et contextuelles d'un lieu de la culture hôte et pour enrichir leurs savoirs, savoir-être et savoir-faire interculturels.

BIBLIOGRAPHIE

- Barab, S. A. (2014). Design-based research: a methodological toolkit for engineering change. In K. Sawyer (Éd.), *Handbook of the Learning Sciences*, (p. 233-270). Cambridge University Press.
- Bezemer, J. (2014). How to transcribe multimodal interaction?. In S. Norris, & C. D. Maier (Éds.), *Texts, Images and Interaction: A Reader in Multimodality* (p. 155-169). Mouton de Gruyter.
- Blyth, C. (2018). Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51(1), 225-232.
- Bonner, E., & Lege, R. (2018). 360° Videos in the Classroom: A How-to Guide. *The Language Teacher*, 42(5), 29-30. <https://jalt-publications.org/articles/24842-360-videos-classroom-how-guide>
- Borràs, J., & Llanes, A. (2021). Re-examining the impact of study abroad on L2 development: a critical overview, *The Language Learning Journal*, 49(5), 527-540.
- Bruzos, A. (2020). Linguistic Landscape as an Antidote to the Commodification of Study Abroad Language Programs: A Case Study in the Center of Madrid. In D. Malinowski, H. H. Maxim, & S. Dubreil (Éds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer, 253-292.
- Calvert, J., & Abadia, R. (2020). Impact of immersing university and high school students in educational linear narratives using virtual reality technology. *Computers and Education*, 159. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520302037>
- Campus France (2021). *Chiffres clés 2020*. <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/chiffres-cles-2020>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Develotte, C. (2006). Le Journal d'étonnement – Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. *Lidil*, 34.
- Dhimolea, T. K., Kaplan-Rakowski, R., & Lin, L. (2022). A Systematic Review of Research on High-Immersion Virtual Reality for Language Learning. *TechTrends*, 66(5), 810-824.
DOI : <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00717-w>
- Eveil3D (n.d.). [Environnements virtuels pour l'apprentissage]. <https://www.eveil-3d.eu/francais/>
- Gallagher, T. L., & Ciampa, K. (2020). *Teaching Literacy in the Twenty-First Century Classroom: Teacher Knowledge, Self-Efficacy, and Minding the Gap*. Springer.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Guichon, N. (2020). L'étudiant international : Figure de l'individu mobile et connecté. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, (68), 158-169. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02972911>
- Guichon, N., Grassin, J.-F., Mathian, H., & Cuntz, C. (sous presse). Représentations du processus d'inscription dans le territoire des étudiants chinois pendant leur séjour en France. In L. Ouvrard,

- & C. Brumelot (Éds.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*. Éditions des archives contemporaines.
- Hamburger, H., & Maney, T. (1991). Twofold continuity in immersive language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 4(2), 81-92.
- Horlacher, A. & Pekarek Doehler, S. (2015). Grammaire émergente, grammaire pour l'interaction : variations sur les constructions disloquées. In X. Gradoux, J. Jacquin, & G. Merminod (Éds.), *Agir dans la diversité des langues – Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud* (p. 139-151). De Boeck Supérieur.
- ImmerseMe (n.d.). [Immersive Language Learning]. <https://immerseme.co/>
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T., & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in *Second Life*: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 77-101.
- Kress, G., & Selander S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education*, 15(4), 265-68.
- Malinowski, D., Maximand, D. H., & S. Dubreil (Éds.). 2020. *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer.
- Michelson, K., & Dupuy, B. (2014). Multi-storied Lives : Global Simulation as an Approach to Developing Multiliteracies in an Intermediate French Course. *L2 Journal*, 6(1), 21-49. <https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>
- Oliva, M. & Pollastrini, Y. (1995). Internet resources and second language acquisition: an evaluation of virtual immersion. *Foreign Language Annals*, 28(4), 551-563.
- Papin, K. (2022). L'impact de tâches communicatives de réalité virtuelle sur la volonté de communiquer à l'extérieur de la classe : perceptions d'apprenants de FLS à Montréal. *The Canadian Modern Language Review*, 78(1), 52-74.
- Pink, S. (2008). An Urban Tour: The Sensory Sociality of Ethnographic Place Making. *Ethnography*, 9(2), 175-196.
- Roy, M. (2016). *La réalité virtuelle pour l'apprentissage des langues : l'influence de l'immersion, de l'interaction et de la présence sur la communication en langue étrangère : une étude exploratoire auprès d'adolescents apprenant le français ou l'allemand* [Thèse]. Université de Strasbourg. <http://www.theses.fr/2016STRAC036>
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception – Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382. http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/org_seq/scheSacksJeff77_repair.pdf
- Shadiev, R., Xueying W., & Huang, Y. M. (2020). Promoting Intercultural Competence in a Learning Activity Supported by Virtual Reality Technology. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 21(3), 157-174. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267463.pdf>
- Shih, Y.-C. (2015). A virtual walk through London: culture learning through a cultural immersion experience. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 407-428.

- Slavkov, N., & Séror, J. (2019). The Development of the Linguistic Risk-Taking Initiative at the University of Ottawa. *Canadian Modern Language Review*, 75(3), 254-272. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225122>
- Tai, T.-Y., Chen, H. H.-J., & Todd, G. (2022). The impact of a virtual reality app on adolescent EFL learners' vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 892-917.
- Thiburce, J., Guichon, N., & Lascar, J. (2021). Documenter les entretiens déambulés. Interactions filmées et interactivité filmique. *Revue française des méthodes visuelles*, 5. <https://rfmv.fr/numeros/5/articles/09-documenter-les-entretiens-deambules/>
- Wang, C. P., Lan, Y. U., Tseng, W. T., Lin, X.-T. R., & Gupta, K. C.-L. (2020). On the effects of 3D virtual worlds in language learning—a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 891-915.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23. <https://www.jstor.org/stable/30221206>
- Wang, Y.-F., Petrina, S., & Feng, F. (2017). VILLAGE—Virtual Immersive Language Learning and Gaming Environment: Immersion and presence. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 431-450.
DOI : <https://doi.org/10.1111/bjet.12388>
- Yang, J.-S. (2016). The Effectiveness of Study-Abroad on Second Language Learning: A Meta-Analysis. *Canadian Modern Language Review*, 72(1), 66-94.
DOI : <https://doi.org/10.3138/cmlr.2344>

NOTES

1. L'appellation "étudiant étranger" sera employée plutôt qu'"étudiant international", qui appartient au vocabulaire technocratique de la mondialisation de l'enseignement supérieur et ne correspond pas à une catégorie opératoire en recherche.
2. "Without physically stepping out of the learners' home countries, immersion is difficult to be built into [Foreign Language] courses situated in contexts."

RÉSUMÉS

Avec la place grandissante des apprentissages médiés par les technologies, aussi bien dans le milieu académique que pour le grand public, il semble opportun d'évaluer les possibilités offertes par les technologies immersives pour fournir des expériences alternatives d'apprentissage d'une langue-culture. Le projet Visiteurs s'appuie sur la conception d'un parcours immersif qui vise à accompagner l'exploration de l'espace public par des étudiants étrangers. Certaines étapes de la conception de ce parcours pilote fournissent un espace privilégié pour examiner l'apport des technologies immersives pour un apprentissage situé d'une langue seconde et pour générer des méthodes et des concepts propices à nourrir la recherche en ingénierie didactique.

With the growing importance of technology-mediated learning, both in the academic world and for the general public, it seems appropriate to assess the possibilities offered by immersive technologies to provide alternative experiences for learning a second language and its culture. The Visiteurs project is based on the design of an immersive course that aims to support the exploration of public space by foreign students. Certain stages of the pilot course design provide a vantage point to examine the contribution of immersive technologies for situated language learning and to generate methods and concepts conducive to fuelling research in instructional design.

INDEX

Thèmes : Pratique et recherche

Keywords : immersion, language learning, academic mobility, mediation

Mots-clés : immersion, apprentissage des langues, mobilité académique, médiation

AUTEURS

NICOLAS GUICHON

Nicolas Guichon est professeur en didactique des langues à l'université du Québec à Montréal et affilié au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (Crifpe) où il développe ses travaux sur la didactique des langues. Ses recherches portent sur l'apprentissage médiatisé, sur l'appropriation des outils numériques par les enseignants et les apprenants et sur l'étude des interactions médiées par les technologies.

Affiliation : université du Québec à Montréal (Uqam), Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (Crifpe)

Courriel : guichon.nicolas@uqam.ca

Toile : <https://ddl.uqam.ca/corps-enseignant/professeurs/professeur/guichon.nicolas/>

Adresse : département de didactique des langues, local N-4205, 1205 rue Saint-Denis, Montréal (Québec) H2X 3R9, Canada.

JULIEN THIBURCE

Julien Thiburce est ingénieur de recherche en production, traitement et analyse de données à l'ENS de Lyon. Ses travaux portent sur les formes de co-construction du sens et la négociation d'expériences, de savoirs et de valeurs à travers des pratiques sociolinguistiques en interaction. Il est lauréat du Prix de la jeune recherche de la métropole de Lyon 2021 dans la catégorie "Humanités et urbanité".

Affiliation : ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR

Courriel : julien.thiburce@ens-lyon.fr

Toile : <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jthiburce/>

Adresse : laboratoire Icar UMR 5191 – ENS de Lyon, 15 parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon Cedex 07, France.

JUSTINE LASCAR

Justine Lascar est ingénieure d'études CNRS au laboratoire Icar (UMR 5191) à Lyon. Elle est responsable de la Cellule corpus ingénierie audiovisuelle, service d'appui à la recherche. Elle est spécialiste de la conception de corpus d'interaction, du recueil, traitement et analyse de données orales. Elle travaille notamment sur les interactions médiées par les technologies et la prise de

vue à 360°.

Affiliation : ENS de Lyon, UMR 5191 Icar

Courriel : justine.lascar@ens-lyon.fr

Toile : <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jlascar/>

Adresse : laboratoire Icar UMR 5191 – ENS de Lyon, 15 parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon Cedex 07, France.

SOFIANE DOULFAQUAR

Sofiane Doulfaquar est assistant ingénieur CNRS au laboratoire Icar (UMR 5191). Au sein de la Cellule corpus ingénierie audiovisuelle, il est spécialiste de la prise de vue à 360°. Il est titulaire d'un master FLES.

Affiliation : ENS de Lyon, UMR 5191 Icar

Courriel : sofiane.doulfaquar@ens-lyon.fr

Adresse : laboratoire Icar UMR 5191 – ENS de Lyon, 15 parvis René Descartes BP 7000, 69342 Lyon Cedex 07, France.