



HAL
open science

Détournement des applications immersives pour un apprentissage authentique et situé dans un Centre de Ressources en Langues

Carmenne Kalyaniwala, Nicolas Molle

► To cite this version:

Carmenne Kalyaniwala, Nicolas Molle. Détournement des applications immersives pour un apprentissage authentique et situé dans un Centre de Ressources en Langues. Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'APLIUT, 2024, 43 (2), 10.4000/12qyh . hal-04803284

HAL Id: hal-04803284

<https://hal.science/hal-04803284v1>

Submitted on 25 Nov 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

Détournement des applications immersives pour un apprentissage authentique et situé dans un Centre de Ressources en Langues

Repurposing immersive applications for authentic and situated learning in a Self-Access Center

Carmenne Kalyaniwala et Nicolas Molle



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/apliut/11645>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document vous est fourni par Université de Lorraine



Référence électronique

Carmenne Kalyaniwala et Nicolas Molle, « Détournement des applications immersives pour un apprentissage authentique et situé dans un Centre de Ressources en Langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [En ligne], Vol. 43 N°2 | 2024, mis en ligne le 15 octobre 2024, consulté le 25 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/11645>

Ce document a été généré automatiquement le 25 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.

Détournement des applications immersives pour un apprentissage authentique et situé dans un Centre de Ressources en Langues

Repurposing immersive applications for authentic and situated learning in a Self-Access Center

Carmenne Kalyaniwala et Nicolas Molle

Introduction

- 1 Dans le dernier numéro thématique de la revue *Mélanges CRAPEL*¹ coordonné par Riquois et Bento (2024), plusieurs auteurs (voir Carette, 2024 et Parpette, 2024 entre autres) remettent en question l'une des notions considérées comme fondamentales dans les recherches en didactique des langues, celle de l'authenticité. Devenue l'un des piliers de l'approche communicative des années 1990, l'authenticité ne se réfère pas uniquement à la « source » d'un document², mais plutôt à la « réalité » projetée par le document en question. Déjà dans les années 1970, dans un des écrits les plus cités en didactique des langues, D. Coste affirmait que « le texte authentique n'a pas été préparé à des fins d'enseignement du français langue étrangère » (1970, p. 88). Au fil du temps, les réflexions didactiques ont abouti à la mise en place de l'approche actionnelle qui, selon le Conseil de l'Europe, « est ancrée dans un paradigme constructiviste et amène l'apprentissage basé sur les tâches à un niveau où la classe et le monde extérieur sont intégrés dans d'authentiques pratiques communicatives » (2024, n.p.). Le Conseil de l'Europe souligne donc la nécessité d'un certain « réalisme » de la tâche finale à atteindre afin de donner du sens à l'apprentissage : « l'approche actionnelle favorise l'organisation de l'apprentissage par le biais de scénarios réalistes et fédérateurs, qui couvrent plusieurs leçons et mènent à une tâche/projet final qui implique un travail collaboratif » (Conseil de l'Europe, 2024, n.p.).

- 2 Or, bien qu'il y ait une volonté de *situer* l'apprentissage dans le contexte le plus authentique possible, l'exercice demeure toujours plus ou moins artificiel, que ce soit par le fait qu'il s'agisse d'une demande institutionnelle d'un enseignant ou parce que l'activité se déroule dans une salle de classe. Pour les auteur.es qui prônent une approche d'apprentissage dans des contextes informels, l'apprentissage des langues pourrait, de manière générale, être rendu plus « authentique » en s'appuyant sur la sphère informelle et l'expérience des apprenant.es (Schofield, 2024). Cependant, l'expérience des apprenant.es en contexte informel ne peut que rarement être sollicitée comme un vecteur d'apprentissage des langues lorsqu'il s'agit des langues de spécialité.
- 3 Rappelons que l'enseignement d'une langue, dite de spécialité, fait appel à des « discours spécialisés » qui sont « contraints par une situation d'énonciation, que l'on peut rapporter à un lieu social professionnel, et qui suppose la transmission ou l'échange d'informations ou de connaissances théoriques ou pratiques, déclaratives ou procédurales, voire expérientielles, entre énonciateurs ou des interactants qui ont un statut socioprofessionnel ou une position sociale définie et dont le message a une visée pragmatique » (Moirand et Tréguer-Felten, 2007, p. 12). Les chercheurs travaillant dans ce domaine font ainsi appel aux corpus spécialisés, souvent écrits, qui permettent de cibler une situation de communication authentique d'un certain contexte professionnalisant (voir Basturkmen, 2015 ; Boulton, 2016 ; Landure et Boulton, 2010 ; Williams, 2001).
- 4 Or, un.e enseignant.e du secteur Lansad n'a pas souvent à sa disposition de tels corpus ni la volonté d'en créer un, car il doit dispenser des cours différents dans des spécialités différentes. Considérée comme une « variable » à l'enseignement d'une langue de spécialité (voir Sarré et Whyte, 2016), une ressource authentique exploitée par l'enseignant.e peut en effet être tirée de diverses situations.
- 5 Dans le présent article, nous proposons l'intégration d'applications déjà existantes des technologies immersives de la réalité virtuelle au sein d'un Centre de Ressources en Langues (désormais CRL), en les détournant de leurs premiers objectifs, comme une solution pour rendre l'apprentissage d'une langue de spécialité plus authentique. Par authenticité, nous entendons la possibilité donnée à l'apprenant.e de non seulement parcourir un document écrit ou oral authentique, mais aussi de vivre en quelque sorte une expérience professionnalisante à travers une immersion technologique. L'objectif de l'article serait ainsi, dans une quête d'authenticité, de s'appuyer sur les potentialités des environnements virtuels et immersifs pour (1) proposer des ateliers de langues de spécialité au sein d'un CRL et (2) d'offrir une méthodologie d'intégration des environnements virtuels et immersifs (EVI) potentiellement transposable à d'autres CRL.

1. Authenticité des environnements virtuel et immersif pour les langues de spécialité

- 6 La réalité virtuelle (désormais RV) peut être comprise comme une simulation immersive d'un environnement en trois dimensions (3D) créé par le biais de matériel informatique et d'une simulation interactive de grande qualité. Un accès à la RV est souvent facilité par l'utilisation d'un casque couvrant les yeux (avec un microphone et des écouteurs intégrés). Ce matériel est complété par des manettes qu'il convient

d'attacher à son/ses poignet(s), car l'accès aux mondes immersifs (aussi appelés métavers) peut procurer une certaine instabilité physique. Cette instabilité physique est due à « l'incarnation » de l'individu dans un monde (qu'on peut aussi qualifier d'immersion) qui lui paraît très réaliste tout en étant non réel. En d'autres termes, l'individu sait pertinemment qu'il se trouve dans un monde virtuel, mais l'environnement virtuel qui l'entoure lui donne l'impression qu'il est incarné dans un nouveau monde. S'il est relativement aisé de décrire le matériel nécessaire pour procurer une telle sensation, il est délicat de proposer une définition unique de la réalité virtuelle (selon Fuchs et al., 2006) à cause de ses divers niveaux techniques ou fonctionnels. Cependant, il est possible de se référer à sa finalité :

La finalité de la réalité virtuelle est de permettre à une personne (ou plusieurs) une activité sensori-motrice et cognitive dans un monde artificiel, créé numériquement, qui peut être imaginaire, symbolique ou une simulation de certains aspects du monde réel. La réalité virtuelle va permettre à l'utilisateur de s'extraire de la réalité physique pour changer virtuellement de temps, de lieu et (ou) de type d'interaction : interaction avec un environnement simulant la réalité ou interaction avec un monde imaginaire ou symbolique (Fuchs et al., 2006, p. 6).

1.1. Les plus-values théoriques des environnements virtuels et immersifs

- 7 Dans une étude récente (voir Ciekanski et al., 2021), trois potentialités des environnements immersifs (EVI) ont été évoquées, notamment l'interactivité, l'immersion et le sentiment de présence. Dans les recherches sur l'apprentissage des langues assisté par les technologies numériques, l'interactivité correspond à l'interaction entre l'utilisateur et la machine (Bouchard et Mangenot, 2001). L'utilisateur agit dans le monde virtuel immersif qui réagit, à son tour, à l'action de l'utilisateur par une réaction, entraînant de ce fait une nouvelle action. Ainsi, l'utilisateur et la machine interagissent en continu, dans un va-et-vient constant, que Fuchs et al. nomment « boucle perception, cognition, action » et qui n'est que la « transposition de la boucle perception, cognition, action » de l'homme dans un monde réel (2006, p. 10).
- 8 L'immersion renvoie pour Roy (2017) aux stimulus produits par le dispositif de RV et à leur degré de fidélité perçue par rapport à la réalité. En fonction de la qualité du dispositif utilisé et de l'application ou monde choisi, trois niveaux d'immersion peuvent être vécus : faible, modérée et haut (Miller et Bugnariu, 2016). Chaque niveau d'immersion permet à l'utilisateur de vivre une expérience de plus en plus réaliste, car les signaux physiques qui relient l'utilisateur au monde réel (physique) sont limités.
- 9 Si le degré d'interactivité et l'immersion sont suffisamment élevés, c'est-à-dire sans perturbations, avec un minimum d'indices du monde physique de l'utilisateur, un sentiment de présence peut faire son apparition. En effet, « la clé pour définir la réalité virtuelle en termes d'expérience humaine plutôt que de matériel technologique est le concept de présence » (Steuer et al., 1992, p. 75), car les EVI procurent « le sentiment psychologique d'être là, dans l'environnement » (Slater, 1995, p. 204). Ainsi, les termes de téléprésence et co-présence sont associés à la réalité virtuelle. Steuer, dans une des premières définitions de la réalité virtuelle, écrit que la téléprésence est « la mesure dans laquelle on se sent présent dans l'environnement médiatisé plutôt que dans l'environnement physique immédiat³ » (Steuer et al., 1995, p. 36). La téléprésence

correspond ainsi au sentiment d'être présent dans un espace qui n'est pas réel en déclenchant un engagement total, physique et cognitif (Nowak et Biocca, 2003). Quant à la co-présence, il s'agit du sentiment partagé (Bailenson et al., 2006) d'être présent dans le même espace, virtuel ou non, qu'un autre individu. Il s'agit de la perception et la reconnaissance de la présence de l'autre dans un environnement virtuel alors que les individus sont physiquement séparés (Zhao, 2003).

- 10 En fin de compte, théoriquement, nous postulons qu'un utilisateur devient « engagé » sur le plan physique et sur le plan cognitif lorsque seuls les éléments cités ci-dessus sont alignés (Ciekanski et al., 2021). Il est donc pleinement présent dans l'environnement dans lequel il se trouve et n'a plus conscience d'être dans un espace dédié avec un matériel spécifique. Associé à d'autres éléments mentionnés par Mellet-D'Huart et Michel (2006), comme la possibilité de réversibilité et de rétroaction et celle du sur-mesure, le recours à cette technologie semble donc tout à fait bénéfique à l'apprentissage :

Les environnements virtuels pour l'apprentissage sont variés tant dans leurs formes, leurs modes d'utilisations, qu'au regard des sujets et thématiques abordés. Ils visent tous à créer une situation propice à l'apprentissage. Ils sont particulièrement utiles lorsque le monde réel ne permet pas de créer une situation d'apprentissage adéquate du fait, par exemple, des risques existants, du coût de la solution et/ou de la complexité des apprentissages. Ils permettent aussi de créer des situations où l'apprentissage se trouve être plus facile qu'en situation réelle (par exemple, par simplification) ou pouvant s'opérer selon des modalités nouvelles (Mellet-D'Huart et Michel, 2006).

1.2. Apprentissage situé, professionnel et immersif pour un apprentissage des langues de spécialité

- 11 Contrairement aux théories cognitivistes qui affirment que le social et le cognitif peuvent être étudiés séparément, la théorie de la cognition située ou partagée⁴ (*shared cognition* en anglais) postule que le contexte social dans lequel une activité d'apprentissage se déroule n'est pas uniquement un contexte « environnant » (comme pour Oxford, 2003), mais plutôt un contexte dans lequel l'activité est « située ». Dans une telle perspective, les connaissances d'un individu ne sont pas uniquement fondées sur les expériences personnelles de l'individu (perspective constructiviste), mais sont également construites et co-construites à partir des échanges et des interactions avec d'autres individus et des objets qui l'entourent, que cela soit sous forme orale, écrite ou gestuelle (Resnick, 1996).
- 12 Issu de la théorie de la cognition située et partagée, l'apprentissage situé est une approche didactique définie comme une pratique sociale dans laquelle « l'apprentissage, la pensée et la connaissance sont des relations entre les personnes engagées dans des activités dans, avec et découlant du monde socialement et culturellement structuré⁵ » (Lave, 1991, p. 67). L'apprentissage situé peut ainsi être compris comme un moyen de relier le contenu aux besoins, envies et préoccupations des apprenants (Stein, 1998). Ainsi, l'apprentissage est vu comme un processus qui « met l'accent sur l'interdépendance de l'agent et monde, l'activité, le sens, la cognition, l'apprentissage et la connaissance⁶ » (Lave, 1991) et « a [idéalement] lieu dans un contexte qui reflète des conditions de la vie réelle » (Develotte, Mangenot et Zourou, 2005, p. 230). Afin de situer l'apprentissage, il convient donc de placer la

pensée et l'action des apprenant.es dans un cadre spatiotemporel spécifique, d'engager d'autres apprenant.es, l'environnement et les activités pour créer du sens (Develotte et al., 2005).

- 13 Appliqué à l'andragogie, notamment pour la professionnalisation des adultes, le rapport des apprenant.es au contenu de l'apprentissage dans un apprentissage situé est fondamentalement différent de celui des apprenant.es plus jeunes. L'apprenant.e adulte peut construire ses connaissances à partir des expériences sociales et contextuelles tout en participant à l'activité au sein de son environnement (Stein, 1998). Apprendre en contexte se réfère donc à un environnement qui favorise la réalisation des tâches par les apprenant.es. La restitution des savoirs n'est point l'objectif final.
- 14 Dans leur ouvrage, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Lave et Wenger (1991) avancent la notion de « participation légitime périphérique » en tant que processus central qui permet d'identifier la participation d'un individu à une activité professionnalisante comme étant propice à sa formation professionnelle. En d'autres termes, on apprend certes en faisant une activité (pour citer la pensée *Learning by doing* de Dewey, 1938), mais on apprend également en faisant une activité située dans une pratique sociale, professionnelle et au sein d'une communauté de pratique (Wenger, 1998). Le/la novice (apprenant.e) a ainsi l'occasion de devenir expert.e en assumant progressivement ce rôle lors de son immersion professionnelle.
- 15 Pour revenir aux technologies immersives de la réalité virtuelle pour l'enseignement d'une langue de spécialité, l'étude de Hutchison (2018) montre qu'une expérience immersive en 360° ne nécessite pas en effet un investissement financier très important⁷. Utilisée dans le cadre d'une leçon de science et d'alphabétisation dans une école primaire, une application comme *National Geographic Wildlife* permet de situer les élèves dans l'environnement géographique ciblé. La présence dans un monde « authentique » et ainsi proche de la « réalité » a stimulé l'intérêt des élèves à poser des questions et à y répondre.
- 16 De tels dispositifs immersifs pourraient également être une réponse à l'anxiété langagière accrue, notamment lorsque celle-ci empêche la prise de parole en public (Gruber et Kaplan-Rokowski, 2022). En effet, la possibilité d'assumer un avatar et une personnalité différente de la sienne pourrait avoir un effet sur l'interaction dans un EVI (Earing, 2021) car on n'a pas besoin « d'imaginer » sa participation dans un contexte donné, puisqu'on se trouve « incarné » dans l'environnement même. Enfin, divers états émotionnels, tels que l'amour, la honte et la peur, rencontrés lors des interactions dans le monde réel, peuvent être également vécus dans des EVI (Moustafa et Steed, 2018), ce qui permet d'améliorer la qualité d'authenticité et de situativité.

1.3. Vers une compréhension de la notion de détournement

- 17 Le TLFi définit le terme détournement⁸ comme « une action de changer la direction initiale d'une voie » ou « une action de tourner quelque chose dans une autre direction ». Plusieurs autres termes s'en rapprochent. La « réaffectation » (traduit du *repurposing* en anglais) est « le processus par lequel un objet, ou un produit, ayant une valeur d'usage est transformé, redéployé ou réutilisé comme objet ou produit ayant une valeur d'usage différente » (Wikipédia⁹). Si l'on s'en tient à la linguistique et à la rhétorique, le terme catachrèse (*katákrēsis* en grec ancien) désigne une figure de style

par laquelle l'usage d'un mot ou d'une expression va au-delà de son acception propre. Transposée dans le domaine de l'Interaction Homme-Machine (IHM), une catachrèse désigne l'utilisation des artefacts¹⁰ d'une façon qui n'est pas prévue à l'origine par les concepteurs. Faverge (1970) donne comme exemple de catachrèse l'utilisation d'une clé pour frapper à la place d'un marteau, ou encore l'utilisation inappropriée d'une meule pour un certain type d'affutage. De ce fait, la catachrèse pourrait être définie comme « l'écart entre le prévu et le réel dans l'utilisation des artefacts » (Rabardel, 1995, p. 99).

- 18 En didactique des langues, nous évoquons souvent le concept de didactisation en lien avec les documents authentiques, notamment pour décrire l'usage d'un document non prévu initialement pour l'enseignement des langues. De types variés, il peut s'agir d'articles de presse, de photos, de bandes dessinées ou même de documents multimodaux ou de vidéos. En langues de spécialité, si l'on travaille avec des étudiant.es en droit des affaires, un document authentique pourrait être un contrat légal ou bien un acte authentique. Ces documents ne sont pas conçus pour l'apprentissage des langues, mais lorsque l'enseignant.e les inclut dans son scénario d'apprentissage, il va les didactiser, en proposant des activités non prévues par le concepteur de ces documents.
- 19 Étant donné que, dans le cadre de cet article, nous allons discuter des environnements immersifs et virtuels, et non d'un document, nous avons décidé de retenir le terme général « détournement », qui prend en compte les éléments définitoires des notions de catachrèse et de didactisation.

2. Méthodologie

2.1. Contexte et objectif

- 20 À l'Université de Lorraine, une composante entièrement consacrée à l'enseignement-apprentissage des langues pour public Lansad a été créée en 2014. L'UFR Lansad a pour mission d'assurer la formation en langues à l'université mais également, du fait de son expertise en didactique des langues, de définir une politique de formation servant de cadrage à l'ensemble des composantes de l'établissement. À l'instar de n'importe quelle autre composante, l'UFR Lansad est composée de différents départements :
- le Département de Français Langue Étrangère (Défle) ;
 - le Pôle d'Enseignements, d'Autoformation et de Recherche en Langues (PEARL) ;
 - le Département Centres de Ressources en Langues (CRL).
- 21 Comme nous pouvons le constater, un département entièrement consacré aux Centres de Ressources en Langues a été créé puisque ces derniers ont une place prépondérante dans l'offre de formation Lansad. Il convient, en effet, de rappeler que les enseignants-chercheurs de l'UFR Lansad sont affiliés à l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique du laboratoire Atilf (UMR 7118 – CNRS et Université de Lorraine) et sont, en quelque sorte, les héritiers des principes développés par les premiers chercheurs de cette équipe. Avec les travaux sur l'autonomie, en particulier ceux de Holec (1990 ; 1996), les travaux sur l'apprentissage en autodirection ou encore sur l'entretien-conseil (Gremmo, 1995 ; 2007), la place des CRL est devenue centrale à l'UFR Lansad, puisque « the concept of learner autonomy may have seemed tailor-made for university language centres » (Little, 2015, p. 15). Ainsi, le CRL est le lieu où peut s'exercer une forme de liberté et d'indépendance (Holec, 1990) vis-à-vis « d'un contexte

éducatif, d'un enseignant et de contenus prescrits » (Mompean, 2017, p. 133). L'objectif de ces lieux est de permettre à l'apprenant.e de pouvoir apprendre une langue en fonction de ses objectifs personnels ou en lien avec un enseignement. Pour cela, les CRL doivent mettre à disposition des ressources multiformes, accessibles à toutes et tous et sans contraintes (Edlin, 2016). Un.e apprenant.e Lansad de l'Université de Lorraine pourra ainsi trouver dans un CRL de l'UFR Lansad des ressources physiques et numériques, mais également des services humains tels que des ateliers thématiques, des ateliers de conversation ou des séances d'entretiens-conseil. Il s'agit là de services que l'on pourrait qualifier de « standards » dans un CRL et, ces dernières années, le bilan de fréquentation des CRL est positif.

- 22 Se rendre dans un CRL semble en effet relativement bien ancré dans les habitudes des étudiant.es. C'est particulièrement le cas pour le Centre de Ressources en Langues Yves Châlon (CLYC) qui est situé sur le campus Lettres et Sciences Humaines. Toutefois, à l'instar de Jeanneau (2017), il nous semble que proposer de nouvelles ressources pour apprendre ou pratiquer une langue et que donner accès à des innovations pour l'apprentissage des langues sont une des ambitions d'un centre de ressources en langues.

2.2. Aménagement des espaces et choix de la technologie

- 23 Dans la perspective d'offrir des technologies novatrices au public inscrit à l'université, la direction de l'UFR Lansad a lancé le projet « Centre de langues du futur » en 2018. Ce projet avait pour objectif la création d'une salle de réalité virtuelle au sein du CLYC. Avec l'aide d'étudiant.es en ingénierie et en architecture, un espace physique pertinent¹¹ a été identifié. Après l'obtention d'un financement par l'appel à projets MUTACAMP¹², les travaux ont pu être engagés. La salle de réalité virtuelle a ainsi été créée et ouverte en septembre 2018 afin d'accueillir des ateliers de langues.
- 24 L'accès à cette salle reste restreint au public du fait du prix relativement élevé du matériel entreposé. Néanmoins, des ateliers de découverte de la RV sont régulièrement organisés pour que les étudiant.es de l'université puissent bénéficier au maximum de cette ressource.
- 25 Après l'identification du lieu et la création de l'espace, la question des outils a été soulevée. Si, de nos jours, des casques dits « nomades » existent, au moment de la création de la salle, seuls des casques filaires reliés à des ordinateurs étaient disponibles. Parmi les nombreuses marques qui commercialisent des casques de réalité virtuelle, comme Samsung, Sony ou encore HTC Vive, notre choix s'est porté sur un des leaders du secteur, Oculus (désormais Meta Quest depuis le rachat par Facebook), et son produit phare de l'époque, *Oculus Rift*. Afin de pouvoir fonctionner, ce type de casque doit nécessairement être relié à un ordinateur très puissant, ayant une carte graphique performante. Trois ordinateurs de type « gaming » de la gamme *Alienware* (Dell), compatibles avec les casques achetés, ont donc été commandés. Comme Google ou Apple pour les téléphones mobiles, Meta Quest propose également « un store », ou bibliothèque, sur lequel des applications et jeux payants, mais aussi gratuits, peuvent être téléchargés.

2.3. Recension et catégorisation

- 26 De nombreuses applications spécialement conçues pour apprendre les langues existent déjà, mais sont, pour la plupart d'entre elles, payantes. Dans un souci d'accès ouvert et libre aux applications proposant des situations naturelles d'interaction, notre choix s'est exclusivement porté sur les applications gratuites et authentiques.
- 27 La première étape qui nous a paru essentielle était celle de mieux connaître le monde dans lequel nous allions plonger, en particulier en termes de choix d'applications. Un inventaire des applications répondant à nos deux exigences, celles de gratuité et d'authenticité, a ainsi été établi, le premier en 2021 et un, plus récent, en 2024. On a observé que la moitié des applications gratuites connaissaient une des deux évolutions suivantes : soit elles ne génèrent aucun intérêt et cessent d'exister, soit elles connaissent un succès important et finissent par devenir payantes. Celles qui n'existent plus sont remplacées par d'autres applications.
- 28 Ainsi, en janvier 2024, 62 applications ont été identifiées comme répondant aux critères fixés. Les informations les concernant ont été actualisées dans un tableau de traitement de données (*Excel*). Les applications ont ensuite été classées en fonction de leurs objectifs « premiers », à savoir ceux prévus par les concepteurs des applications. À titre d'exemple, l'objectif premier de l'application *Google Earth* est la visite de lieux géographiques via une immersion de type 360°, tandis que *VRChat* a été développé avec la sociabilisation comme objectif premier.

2.4. Catégorisation des applications répertoriées

- 29 Au fur et à mesure de la réalisation de cet inventaire, quatre catégories d'applications, qui dépendent du premier objectif des concepteurs – en d'autres termes, des affordances « réelles » (voir Norman, 1998) des applications –, ont surgi. Il est à noter que la catégorisation proposée ci-dessous n'est pas figée. Les concepteurs des applications et jeux modifient parfois la catégorie d'appartenance pour rester à la mode et attirer du public. De plus, il peut s'avérer qu'une application possède des caractéristiques de deux catégories à la fois. C'est notamment le cas des applications qui privilégient l'interaction sociale, car elles sont souvent vendues comme des « jeux » même si elles n'offrent pas, en l'état, les affordances d'un jeu. L'application *VRChat* qui sera décrite dans le § 4.3 en est une bonne illustration.
- 30 La première catégorie est celle des applications permettant à l'utilisateur d'explorer des lieux ou des objets. Il peut s'agir, en l'occurrence, d'une découverte (1) de lieux existants dans le monde réel, tels que Venise (ex. *Mithsonian journeys: Venice*); (2) de bâtiments existants dans le monde réel, tels que la Maison Blanche aux États-Unis (ex. *White House*); (3) de l'espace (ex. *Mission: ISS*); (4) des musées et cafés virtuels hébergeant des œuvres d'art (ex. *The OmniGallery*) et (5) du corps humain (ex. *The Body VR*). Certaines applications offrent une visite guidée des lieux et des espaces, alors que d'autres invitent à une exploration libre en 360° ou avec un casque. Des clics sur la manette ouvrent de petites fenêtres avec du texte qui aide à reconnaître l'objet en question ou qui apporte plus d'informations sur l'artéfact.
- 31 La deuxième catégorie est celle des applications permettant à l'utilisateur de vivre une expérience forte par le biais (1) d'activités à sensation, (2) de jeux ou (3) de la pratique du *storytelling*. Participer aux activités à sensation forte (ex. *Epic Roller Coasters*) fait

vivre des expériences similaires à celles dans le monde réel sans qu'il y ait le même enjeu financier ou de danger. Le nombre de jeux immersifs a augmenté de manière exponentielle depuis 2018. Sont considérés comme « jeux » des activités ludiques qui amènent à une activité interactionnelle (avec ou sans la présence d'autrui) dans l'espace. Enfin, la pratique du *storytelling*, ou communication narrative, est souvent employée dans un contexte de marketing pour faire de la publicité en racontant une histoire. Grâce aux affordances de l'immersion et d'un sentiment de présence accru avec les casques, les dispositifs immersifs amènent à ressentir des émotions fortes. Il peut s'agir de voyager dans le temps (ex. *Home after War*), de visionner des actualités en temps réel (ex. *CNN VR*) ou d'avoir accès à des contenus déjà créés comme des poèmes ou des histoires (ex. *Anne Frank*).

- 32 La troisième catégorie identifiée est celle d'applications qui ressemblent aux plateformes d'interaction sociale et offre la possibilité de sociabiliser avec des personnes connues (si on a des amis ou connaissances connectés en même temps dans le même espace) et inconnues. Présentées souvent comme des métavers ou des univers en 3D donnant accès à des simulations d'espaces, ces applications sont utilisées pour (1) faire des rencontres (ex. *VTime XR*) ou (2) faire une activité en commun, par exemple regarder un film avec des amis dans l'application *Bigscreen Beta*.
- 33 Enfin, une quatrième catégorie d'applications, relativement nouvelle par rapport aux trois autres, relève du développement. Les applications de cette catégorie offrent aux utilisateurs la possibilité de créer du contenu à destination des mondes immersifs (ex. *Gravity Sketch*).

3. Vers un renouvellement des services pour un CRL du futur

- 34 Comme la section précédente le montre, le travail sur la recension des applications immersives a permis d'identifier quatre catégories d'applications authentiques et gratuites. Chacune de ces catégories d'applications peut être potentiellement utile à des fins d'entraînement et d'apprentissage des langues de spécialité inscrites dans le cadre d'un CRL. Nous proposons ci-dessous (§ 3.1 à § 4.3) deux façons distinctes d'intégrer ces applications dans un CRL.

3.1. Renouvellement des ateliers en langues de spécialité

- 35 Concevoir des ateliers en langues de spécialité pourrait être une bonne façon de cibler les productions et interactions orales dans la langue de spécialité. À l'UFR Lansad de notre université, les ateliers de langue ont lieu en petits groupes (moins de 8 participants) et autour d'une thématique souvent prédéfinie par l'intervenant de l'atelier. Les ateliers durent une heure et les étudiants.e.s s'inscrivent sur la plateforme EDOLang¹³ après avoir pris connaissance du descriptif de l'atelier.
- 36 Trois fiches pédagogiques, qui peuvent servir à organiser des ateliers en langues de spécialité, sont présentées ci-dessous. Il s'agit de : *Google Earth*, *Omnigallery* et *Body VR*.
- 37 La première fiche présentée concerne l'application *Google Earth* dont l'objectif initial, pensé par les développeurs de l'application, est de pouvoir voyager et faire la découverte d'espaces dans le monde entier.

Fiche 1. *Google Earth*

Objectif de l'atelier : Présenter un édifice du patrimoine anglo-saxon aux touristes

Application utilisée : *Google Earth*

Objectif premier de l'application : Voyage virtuel pour découvrir des lieux sur l'ensemble de la planète

Public ciblé : Étudiant.es en tourisme

Niveau requis : B1

Effectif : 3 maximum¹⁴

Lieu : Dans la salle de RV du CRL

Déroulement de l'atelier :

1. **Consigne et avertissement (3 min).** Avant le début des activités, prévoir quelques minutes où l'intervenant donne des consignes et des contre-indications à l'utilisation des casques de la RV.

2. **Activité 1 (20 min).** Les étudiant.es mènent des recherches pour recueillir des informations sur les ordinateurs disponibles au CRL sur l'édifice anglo-saxon choisi parmi les trois monuments proposés par l'intervenant.e¹⁵ (en l'occurrence, le British Parliament, Statue of Liberty et Buckingham Palace). Ils prennent des notes et se préparent pour faire un exposé.

3. **Activité 2 (10 min).** Les étudiant.es se familiarisent avec les casques de la RV où les étudiant.es visitent rapidement les trois monuments qu'ils présenteront aux touristes.

4. **Exposé (15 min)**

Consigne de la tâche finale : « Vous êtes un guide touristique et avez la charge d'un petit groupe de touristes. Vous faites un arrêt devant un édifice du patrimoine anglo-saxon. Présentez-le. »

Chaque étudiant.e fait son exposé de 3 minutes sur le monument choisi pendant que les deux autres le visitent en tant que touristes. Ils peuvent poser des questions s'ils le souhaitent.

5. **Débriefing (10 min).** Les étudiant.es sont assis pour s'assurer qu'il n'y ait aucune gêne due à l'utilisation de la RV. Pendant ce temps, un moment de débriefing est prévu où ils rendent compte de leurs expériences et de leurs souhaits de monuments ou lieux à visiter pour des ateliers suivants.

- 38 La deuxième fiche est un exemple de détournement d'une autre application qui est basée sur les mêmes principes que celle proposée précédemment. En effet, à l'instar de *Google Earth*, *OmniGallery* propose de découvrir des œuvres d'art connues dans un musée unique.

Fiche 2. *OmniGallery*

Objectif de l'atelier : Présenter une œuvre d'art du musée

Application utilisée : *OmniGallery*

Objectif premier de l'application : Découverte virtuelle des plus grandes œuvres d'art (peintures, bâtiments, sculptures) dans un musée idéal

Public ciblé : Étudiant.es en histoire de l'art, en archéologie ou en architecture

Niveau requis : B1

Effectif : 3 maximum

Lieu : Dans la salle de RV du CRL

Déroulement de l'atelier :

1. **Consigne et avertissement (3 min).** Avant le début des activités, prévoir quelques minutes où l'intervenant donne des consignes et des contre-indications à l'utilisation des casques de la RV.

2. **Activité 1 (20 min).** Les étudiant.es mènent des recherches sur une œuvre à présenter et, pour recueillir des informations sur cette dernière, utilisent les ordinateurs disponibles au CRL. Ils prennent des notes et se préparent pour en faire une présentation.

3. **Activité 2 (10 min).** Les étudiant.es se familiarisent avec les casques de la RV où les étudiant.es visitent le musée.

4. **Exposé (15 min)**

Consigne de la tâche finale : « *Vous êtes un guide conférencier dans un musée et avez la charge d'un petit groupe de visiteurs. Vous faites un arrêt devant une œuvre d'art (tableau, sculpture, bâtiment). Présentez-la à ce petit groupe de visiteurs.* »

Chaque étudiant.e fait son exposé de 3 minutes environ sur l'œuvre choisie aux deux autres jouant le rôle de visiteurs. Ils peuvent poser des questions s'ils le souhaitent.

5. **Débriefing (10 min).** Les étudiant.es sont assis pour s'assurer qu'il n'y a aucune gêne due à l'utilisation de la RV. Pendant ce temps, un moment de débriefing est prévu où ils rendent compte de leur expérience.

- 39 Si les deux fiches précédentes sont assez similaires dans leur exploitation pédagogique, la suivante est différente puisque l'application utilisée, *The Body VR*, permet de découvrir l'intérieur du corps humain. Cette application nous a semblé pertinente dans le cadre de l'apprentissage du lexique médical pour des étudiant.es des parcours Santé.

Fiche 3. *The Body VR*

Objectif de l'atelier : Apprendre du lexique spécialisé par le biais de la manipulation

Application utilisée : *Body VR*

Objectif premier de l'application : Voyage virtuel à travers le corps humain

Public ciblé : Étudiant.es en médecine

Niveau requis : B1

Effectif : 3 maximum

Lieu : Dans la salle de RV du CRL

Déroulement de l'atelier :

1. **Consigne et avertissement (3 min).** Avant le début des activités, prévoir quelques minutes où l'intervenant donne des consignes et des contre-indications à l'utilisation des casques de la RV.

2. **Activité 1 (5 min).** Brainstorming sur les difficultés de l'anglais en médecine : terminologie médicale souvent citée.

3. **Activité 2 (10 min).** Choisir un organe dans l'application *The BodyVR* et se familiariser avec la terminologie liée à cet organe via la manipulation de l'organe en question, manipulation rendue possible par l'application.

4. Exposé (15 min)

Consigne de la tâche finale : « Vous êtes médecin et vous échangez avec un collègue sur une pathologie spécifique d'un de vos patients. Réutilisez le vocabulaire technique vu dans l'application. »

5. **Débriefing (10 min)** Retour sur l'expérience et sur le lexique retenu.

3.2. Activités en CRL en appui d'un enseignement en langues de spécialité

- 40 Outre la création d'atelier spécifique en CRL, le recours à la réalité virtuelle peut également venir soutenir un enseignement en langue de spécialité. Lors de notre recension, nous avons constaté que l'application *Berlin Blitz* pouvait remplir ce rôle, comme nous le présentons dans la fiche synthétique ci-dessous.

Fiche 4. *Berlin Blitz*

Objectif de l'atelier : Rédiger un article de presse sur les événements du bombardement de Berlin

Application utilisée : *Berlin Blitz*

Objectif premier de l'application : Faire vivre l'expérience du bombardement de Berlin par un bombardier anglais

Public ciblé : Étudiant.es en histoire, étudiant.es en journalisme ou en info-communication

Niveau requis : B2

Effectif : 3 maximum

Lieu : Dans la salle de RV du CRL

Déroulement de l'atelier :

1. **Consigne et avertissement (3 min)**. Avant le début des activités, prévoir quelques minutes où l'intervenant donne des consignes et des contre-indications à l'utilisation des casques de la RV.

2. **Activité 1 (20 min)**. Ouvrir et faire l'activité de l'application

3. **Activité 2 (10 min)**. Après être sorti de l'environnement, tâche d'expression écrite en proposant la rédaction d'un journal intime d'un pilote ayant participé au bombardement, ou la rédaction d'un article journalistique.

4. **Tâche proposée (15 min)**

Consigne de la tâche finale : « Vous êtes journaliste de guerre et vous montez à bord d'un bombardier qui participe au raid sur Berlin. Après le bombardement, vous décidez d'en témoigner par le biais d'un article. »

3.3. Un exemple de télécollaboration à l'appui d'un CRL

- 41 Mené depuis trois ans, le projet intitulé *i-Laser (Immersive Legal Advising for Social Entrepreneurs)* prévoit une télécollaboration binationale et interdisciplinaire entre les étudiant.e.s en anglais juridique (Magistères-1, faculté de droit, Université de Lorraine) et les étudiant.e.s en *business English* (Universitat de València, 2021-2022 ; NSBM Green University, 2022-2023, 2023-2024). L'objectif principal du projet est la création d'une entreprise (*start-up*) ayant des objectifs de développement durable. Les étudiant.e.s en

anglais des affaires (partenaire international) simulent la création de l'entreprise tandis que celles et ceux en anglais juridique (France) apportent des conseils juridiques sur la création de celle-ci.

- 42 Les deux partenaires institutionnels avaient intégré le projet de télécollaboration i-Laser dans les cours réguliers de langue de spécialité. Le projet a été présenté aux étudiant.e.s au cours de la première séance, avec un calendrier précis mettant en évidence les différentes échéances, et le consentement éclairé des participants a été obtenu. Chaque étudiant.e. devait créer un enregistrement vidéo individuel d'une minute pour se présenter. Les enregistrements vidéos ont été partagés avec les partenaires avant la troisième semaine, au cours de laquelle ils devaient se rencontrer pour la première fois. Des petits groupes locaux et ensuite internationaux ont été créés (2 ou 3 étudiant.e.s de chaque pays dans le même groupe). Huit groupes de 6 à 8 étudiant.e.s internationaux ont ainsi été créés.
- 43 Nous avons fait appel aux EVI de la réalité virtuelle lors de cette version pilote de la télécollaboration avec l'Universitat de València (voir Kalyaniwala, 2023). Selon la consigne fournie par les enseignantes de chaque pays partenaire, les équipes d'étudiant.e.s devaient se réunir au moins trois fois au cours du semestre en synchrone et enregistrer les interactions des trois réunions. Afin de faciliter la communication, les étudiant.e.s ont été encouragé.e.s à échanger leurs numéros de téléphone pour compléter les interactions en ligne. Au moins une des réunions devait avoir lieu au sein du monde virtuel *Spatial*¹⁶, métavers en RV.
- 44 *Spatial* est commercialisé comme un environnement virtuel (métavers) pour les événements, les expositions culturelles et les expériences haptiques, il peut être utilisé à la fois en 2D (sur un ordinateur) et en 3D (avec un casque de réalité virtuelle ou VR). L'utilisateur peut créer une salle virtuelle ou utiliser une des salles déjà existantes pour inviter jusqu'à 50 personnes pour une réunion. Parmi les autres fonctionnalités gratuites, nous pouvons citer la création d'un avatar réaliste à partir de *selfies*, le partage d'écran et la création de notes autocollantes pour laisser des messages textuels aux autres utilisateur.ices. Comme nous l'avons mentionné, chaque groupe international a été encouragé à se réunir au moins une fois en utilisant les casques de la RV. Un rapport par groupe (partenaire France) et un essai réflexif individuel (partenaire Espagne) devaient être remis¹⁷ à la fin de chacune des trois réunions obligatoires des étudiant.e.s.
- 45 Au terme de l'expérience, nous avons remarqué que les étudiant.e.s ont préféré faire appel aux outils de la visioconférence plutôt qu'à la RV pour deux raisons : (1) des problèmes techniques fréquents liés à l'utilisation des casques RV et (2) des questions d'accessibilité, car il fallait réserver un créneau en amont dans un CRL pour se servir des casques Meta tandis qu'une réunion en visioconférence pouvait être organisée à la dernière minute depuis la maison.

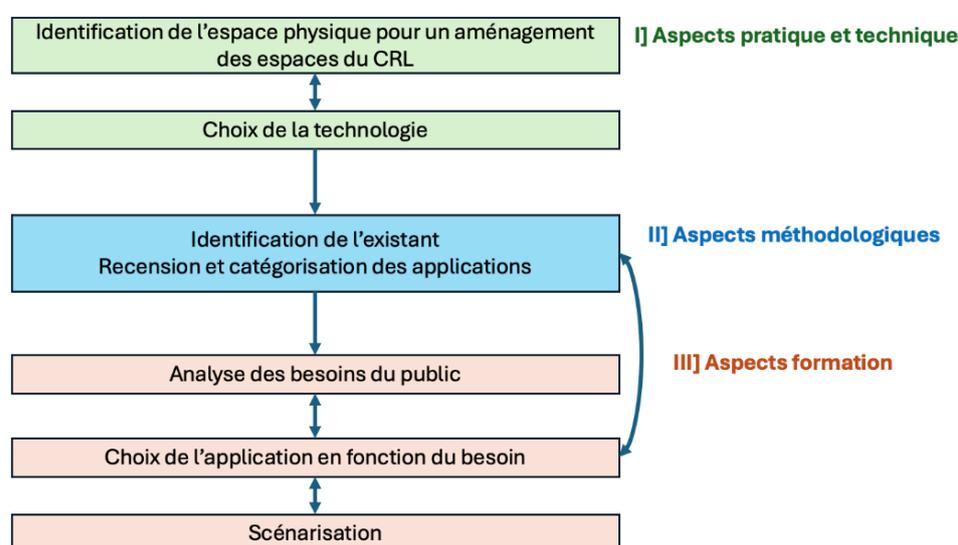
Conclusion

- 46 L'objectif principal de cet article était (1) de réfléchir à l'exploitation possible des potentialités des environnements virtuels et immersifs et (2) d'explicitier la méthodologie utilisée par l'UFR Lansad pour intégrer de tels environnements dans un Centre de Ressources en Langues. Nous proposons qu'une transformation des espaces

du CRL puisse offrir des situations d'apprentissage des langues les plus authentiques possibles tout en répondant aux exigences liées à un paysage virtuel en perpétuel changement.

- 47 La figure 1 ci-dessous schématise la démarche entreprise par l'UFR Lansad afin d'intégrer un dispositif virtuel et immersif au sein du CRL. Les aspects pratique et technique arrivent en premier lieu. Il est nécessaire d'identifier des espaces physiques adaptés pour aménager une salle ou un endroit délimité qui permet d'accueillir ces dispositifs immersifs.
- 48 À la suite du financement obtenu pour une intégration des dispositifs immersifs aux CRL de l'Université de Lorraine, il a été estimé important de choisir un matériel permettant un bon degré d'immersion. Notre choix s'est porté sur les leaders du marché de l'époque et nous avons fait l'acquisition d'un matériel très performant en nous assurant que la plupart des applications immersives étaient compatibles avec le matériel acquis.

Figure 1. Démarche transposable pour l'intégration des EVI dans les CRL



- 49 Une fois le matériel « physique » sélectionné, une étude systématique a été menée pour identifier les applications existantes qui pourraient se prêter à un apprentissage des langues. Les applications didactisées déjà existantes n'offrent pas forcément de situations de communication très authentiques et restent très chères. Ayant déjà dépensé une somme importante et dans un souci d'authenticité, un inventaire d'applications répondant à nos deux critères (authenticité et gratuité) a été mené.
- 50 Une actualisation des applications deux ans après l'établissement du premier inventaire a mis en évidence un certain manque de pérennité : soit les applications ont cessé d'exister, soit elles sont devenues payantes. 62 applications ont finalement été retenues à la suite de cette étude et ont été réparties en quatre catégories selon leurs objectifs premiers.
- 51 Les objectifs des applications retenues sont très variés et permettent à l'utilisateur (1) d'explorer des lieux ou des objets avec un fort sentiment de présence (les applications *GoogleEarth* et/ou *OmniGallery*), (2) de vivre des expériences fortes (comme

c'est le cas avec *Berlin Blitz* qui permet de déclencher de réelles émotions qui peuvent servir de levier à l'expression), (3) de participer à une interaction orale avec des personnes connues et/ou inconnues (comme avec *Spatial*) et (4) de développer d'autres éléments dans la continuité de certaines applications existantes. Ces catégories ne s'excluent pas mutuellement et chaque application peut donc appartenir à plus d'une catégorie à la fois. Cette catégorisation nous permet de mieux saisir les spécificités des applications afin de réfléchir à une scénarisation détournée de celles-ci.

- 52 Rappelons que tout aspect formatif (étape 3 de la figure 2) repose sur les besoins du public. Une scénarisation professionnalisante devrait ainsi permettre une sensibilisation de la population apprenante visée tout en la mettant dans une situation de communication aussi proche de la réalité que possible. Une des variables les plus importantes à laquelle il convient de réfléchir pour la mise en place des dispositifs virtuels et immersifs (et ainsi faire le bon choix d'EVI) est donc celle du public visé. Dans le tableau 1 ci-dessous, nous synthétisons les différentes populations qui ont été visées par nos soins tout en nous appuyant sur les spécialités professionnelles de chacune d'entre elles. Pour chaque public présenté, une proposition de scénarisation est faite. Il conviendrait également de prévoir un temps d'entraînement pour aider l'apprenant.e à prendre en main la technologie, mais aussi un temps de débriefing en fin de séance pour aider l'apprenant.e à contextualiser son vécu et consolider ses apprentissages.

Tableau 1. Synthèse des publics et EVI visés au CRL de l'Université de Lorraine

Public	Exemple d'un futur besoin professionnel	Catégorie d'application	Choix d'outil	Scénarisation
Tourisme	Présenter un monument historique à des touristes étrangers	Exploration des lieux	<i>Google Earth</i>	1. Collecte d'informations en amont sur une œuvre ou un monument visé par l'enseignant.e.
Histoire de l'art et archéologie	Présenter une œuvre d'art à des visiteurs étrangers dans un musée en France	Exploration des lieux	<i>Omnigallery</i>	2. Entraînement de l'exposé à l'oral 3. Mise en situation.
Médecine	Échanger avec un.e patient.e ou un confrère étranger.ère sur une pathologie	Exploration des objets virtuels	<i>Body VR</i>	1. Manipulation dans l'espace virtuel pour favoriser la rétention du lexique spécialisé. 2. Réutilisation du lexique appris. 3. Mise en situation.
Journalisme	Rédiger un article de presse sur les événements du bombardement de Berlin	Vécu une expérience émotionnelle	<i>Berlin Blitz</i>	1. Mise en situation immersive. 2. Rédaction d'un article de presse en s'appuyant sur son vécu.

Droit des affaires	Conseiller des entrepreneur.euses sur les aspects juridiques de la création d'entreprise	Interaction sociale (télécollaboration)	Spatial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apprentissage des actes de parole pour conseiller sur le plan juridique. 2. La mise en situation avec des entrepreneur.euses.
--------------------	--	---	---------	---

- 53 Les applications retenues offrent un cadre authentique d'apprentissage, que ce soit pour la pratique de la langue ou pour apprendre une langue de spécialité. Les dispositifs immersifs favorisent l'expressivité grâce à la nature multimodale de l'outil, ainsi que la prise de parole et l'action. Les risques sont également réduits puisque, contrairement au « réel » d'un stage par exemple, il est possible de se tromper sans conséquence tout en étant conscient, par le sentiment de présence, des enjeux. En outre, du fait qu'un enregistrement de la séance est réalisable, une rétroaction est possible. Il est donc ainsi possible de rejouer la situation pour améliorer sa première prestation, en la visionnant. Enfin, contrairement à une mise en situation réelle, toujours dans le cadre d'un stage par exemple, la réversibilité reste possible ; tout peut être refait.
- 54 En revanche, il est vrai que malgré une démocratisation de cette technologie, la mise en place d'une salle immersive (avec des casques de réalité virtuelle) dans un CRL peut encore paraître chère et chronophage, que ce soit en temps d'installation ou en temps de prise en main pour l'utilisateur. La technologie évoluant sans cesse, on se retrouve à avoir des produits déjà dépassés ou à faire des mises à jour régulièrement. Ainsi, certains aspects techniques peuvent vite devenir de réels freins (Molle et Kalyaniwala, 2020).
- 55 Enfin, comme toute adoption d'une nouvelle technologie, il y a nécessairement un temps de scénarisation pédagogique qui doit être prévu afin d'intégrer la technologie. Cet article offre ainsi un début de réflexion sur le détournement des applications déjà existantes, car nous restons convaincus qu'un tel processus est plus écologique que la création d'un environnement immersif pour l'apprentissage des langues. Nous proposons donc des pistes d'exploitation de quelques applications qui peuvent être détournées de leurs objectifs afin de les adapter à un apprentissage des langues au sein d'un Centre de Ressources en Langues de l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

Bailenson, J. N., Yee, N., Merget, D. et Schroeder, R. (2006). The effect of behavioral realism and form realism of real-time avatar faces on verbal disclosure, nonverbal disclosure, emotion recognition, and copresence in dyadic interaction. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 15(4), 359-372. DOI: 10.1162/pres.15.4.359

- Basturkmen, H. (2015). *Developing courses in English for specific purposes*. Springer.
- Bouchard, R. et Mangenot, F. (dir.). (2001). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en Questions*, 5. ENS Éditions.
- Boulton, A. (2016). Integrating corpus tools and techniques in ESP courses, *ASp*, 69, 113-137.
- Carette, E. (2024). Authenticité : concept opérationnel pour les recherches en DDL et en acquisition de L2. *Mélanges CRAPEL*, 45(1), 19-35.
- Ciekanski, M., Kalyaniwala, C., Molle, N. et Privas-Bréauté, V. (2021). Real and perceived affordances of Immersive Virtual Environments in a language teacher-training context: effects on the design of learning tasks. *Revista Docência e Cibercultura*, 4(3), 83-111.
- Conseil de l'Europe (2024). L'approche actionnelle. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>
- Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au Niveau 2. *Le français dans le monde* 73, 88-94.
- Develotte, C., Mangenot, F. et Zourou, K. (2005). Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues. *ReCALL*, 17(2), 229-244.
- Earing, W. (2021). *Le potentiel de l'avatar : choix opérés de l'utilisation d'un avatar par des apprenants de langue dans l'environnement virtuel immersif VRChat*. Mémoire de Master 2 Recherche en Français Langue Étrangère. Université de Lorraine.
- Edlin, C. (2016). Informed eclecticism in the design of self-access language learning environments. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(2), 115-135.
- Faverge, J. M. (1970). L'homme agent d'infiabilité et de fiabilité du processus industriel. *Ergonomics*, 13(3), 301-327.
- Fuchs, P., Moreau, G. et Berthoz (2006). *Le traité de la réalité virtuelle. Vol. 1 : L'homme et l'environnement virtuel*. Presses des Mines.
- Gremmo, M. J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61.
- Gremmo, M. J. (2007). La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme. *La médiation. Problématique, figures, usages* (p. 65-78). Presses Universitaires de Nancy.
- Gruber, A. et Kaplan-Rakowski, R. (2022). Verbal and nonverbal communication in high-immersion virtual reality for language learners. Dans B. Arnbjörnsdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouësny et M. J. Whelpton (dir.), *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: short papers from EUROCALL 2022* (p. 129-134). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1447>
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, 20, 75-87.
- Holec, H. (1996). Self-directed learning: An alternative form of training. *Language Teaching*, 29(2), 89-93.
- Hutchison, A. (2018). Using virtual reality to explore science and literacy. *The Reading Teacher*, 72(3), 343-353. <https://doi.org/10.1002/trtr.1720>
- Jeanneau, C. (2017). Redefining Language Centres as intercultural hubs for social and collaborative learning. Dans F. A. Knonenberg (dir.), *From language lab to language center and beyond: The past, present, and future of language center design*. International Association for Language Learning.

- Kalyaniwala, C. (2023). A qualitative inquiry on synchronous virtual exchange interactions in an interdisciplinary ESP context. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 42(2). <http://journals.openedition.org/apliut/10946>
- Lan, Y. J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 72, 1-26.
- Landure, C. et Boulton, A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues, *ASp*, 57. <https://doi.org/10.4000/asp.931>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 2, 63-82.
- Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1), 13-26.
- Mellet-d'Huart, D. et Michel, G. (2006). Réalité virtuelle et apprentissage. Dans M. Granbastien et J.-M. Labat (dir.) *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Hermes science publications.
- Miller, H. L. et Bugnariu, N. L. (2016). Level of immersion in virtual environments impacts the ability to assess and teach social skills in autism spectrum disorder. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 19(4), 246-256.
- Moirand, S. et Tréguer-Felten, G. (2007). Des mots de la langue aux discours spécialisés, des acteurs sociaux à la part culturelle du langage : raisons et conséquences de ces déplacements, *ASp*, 51-52, 7-33.
- Molle, N. et Kalyaniwala, C. (2020). La réalité virtuelle et apprentissage des langues-cultures : la mise en œuvre difficile des potentialités promises. Colloque *Numérique et didactique des langues et cultures : nouvelles pratiques et compétences en développement*, Paris, 12-13 novembre 2020.
- Mompean, A. R. (2017). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion.
- Moustafa, F. et Steed, A. (2018, novembre). A longitudinal study of small group interaction in social virtual reality. Dans *Proceedings of the 24th ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology* (p. 1-10).
- Norman, D. A. (1998). *The design of everyday things*. Doubleday. doi.org/10.15358/9783800648108
- Nowak, K. L. et Biocca, F. (2003). The effect of the agency and anthropomorphism on users' sense of telepresence, copresence, and social presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 12(5), 481-494.
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. Dans D. Palfreyman et R. C. Smith (dir.), *Learner autonomy across cultures* (p. 75-91). Palgrave Macmillan.
- Parpette, C. (2024). Les discours authentiques dans la classe : question de compréhensibilité, question d'attractivité. *Mélanges CRAPEL*, 45(1), 37-49.
- Rabardel, P. (1995). Première approche de la notion d'instrument. Dans *Les hommes et les technologies* (p. 47-52). Armand Colin.
- Resnick, L. (1996). Shared cognition: Thinking as social practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (3^e édition, p. 1-20). American Psychological Association.

- Roy, M. (2017). *La réalité virtuelle pour l'apprentissage des langues : une étude auprès d'adolescents apprenant le français ou l'allemand*. Peter Lang.
- Schofield, L. (2024). Valoriser la sphère informelle et l'expérience pour promouvoir l'authenticité dans un cours de langue en ligne. *Mélanges CRAPEL*, 45(1), 52-67.
- Slater, M., Usoh, M. et Steed, A. (1995). Taking steps: The influence of a walking technique on presence in virtual reality. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 2(3), 201-219.
- Stein, D. (1998). Situated learning in adult education. *ERIC Digest*, 195.
- Steuer, J. (1992). Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence, *Journal of Communication*, 42(4), 73-93.
- Steuer, J., Biocca, F. et Levy, M. R. (1995). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Communication in the age of virtual reality*, 33, 37-39.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Williams, G. (2001). Mediating between lexis and texts: collocational networks in specialised corpora, *ASp*, 31-33. <https://doi.org/10.4000/asp.1782>
- Zhao, S. (2003). Toward a taxonomy of copresence. *Presence*, 12(5), 445-455.

NOTES

1. <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>
2. « Lorsque les écrits se rapportent au passé (proche ou lointain) ou lorsque les écrits relevés sont datés, l'authenticité des sources est à surveiller » (Van der Maren, 2004, p. 138).
3. Notre proposition de traduction pour : « telepresence is the extent to which one feels present in the mediated environment rather than in the immediate physical environment ».
4. Selon les travaux de Cole (1996) le mot « partager » (*sharing*) prend un double sens : d'une part, il s'agit d'« avoir quelque chose en commun » – par exemple, lorsque nous demandons à deux enfants de partager l'utilisation de la télévision à la maison. D'autre part, partager est également « diviser ou distribuer quelque chose », comme lorsque l'on demande à deux enfants de partager un gâteau. Dans ce deuxième cas de figure, il n'y a pas de partage sans découpage du gâteau en deux.
5. Notre proposition de traduction pour : « learning, thinking and knowing are relations among people engaged in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world ».
6. Notre proposition de traduction pour : « This theoretical view emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning and knowing ».
7. L'enseignante a utilisé les casques de *Google Cardboard* (casques faits en carton) pour sa leçon (voir Hutchison, 2018).
8. <https://www.cnrtl.fr/definition/détournement>
9. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Réaffectation>
10. Pour Rabardel (1995a, p. 99), le terme « artefact » est utilisé pour définir un objet matériel ou symbolique conçu par les humains.
11. Un espace suffisamment grand pour accueillir trois ordinateurs et pour offrir une réelle liberté de mouvement pour des utilisateurs équipés de casques de RV.
12. <https://factuel.univ-lorraine.fr/node/15448>
13. <https://edolang.univ-lorraine.fr/>

14. Pour la salle RV de notre CRL, qui est doté de 3 casques, un maximum de 3 étudiant.e.es paraît pertinent.
 15. Le choix est fait par l'intervenant en amont pour contrôler le temps.
 16. Certaines fonctionnalités de ces espaces sont gratuites mais au moment de l'expérimentation, le métavers avait plus de fonctionnalités gratuites qu'aujourd'hui (2024). <https://www.spatial.io>
 17. Un assistant de recherche a été embauché à cet effet pour le recueil de données.
-

RÉSUMÉS

Les outils de réalité virtuelle et les différentes potentialités offertes par cette technologie offrent des perspectives intéressantes d'utilisation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. Plus précisément, le sentiment de présence, associé au fort degré d'immersion, fait de la réalité virtuelle un objet qui mérite l'attention de l'enseignant de langue et du chercheur en didactique des langues. Cet article a pour objectif de s'interroger sur la façon dont des dispositifs immersifs peuvent être intégrés dans un Centre de Ressources en Langues (CRL) afin de créer, pour les apprenant.es, de nouvelles opportunités de rencontre avec la langue. L'article s'intéresse autant aux aspects théoriques, pratiques et techniques de la mise en place d'un espace réalité virtuelle dans un CRL qu'aux exemples d'utilisations concrètes. Des fiches synthétiques proposant des détournements d'applications existantes de réalité virtuelle sont ainsi proposées.

Virtual reality tools and the various possibilities that this technology offers provides interesting perspectives for use in the context of language teaching and learning. The feeling of presence, associated with a high degree of immersion, makes virtual reality an object that deserves the attention of the language teacher and the researcher in language teaching. The aim of this paper is to question how immersive applications can be integrated into a Self-Access Center (SAC) in order to create new opportunities for language learning. This paper will focus on the theoretical, practical and technical aspects of setting up a virtual reality space in an SAC and provide examples of concrete uses for the same. Lesson plans that demonstrate how authentic immersive applications of virtual reality might be repurposed for language learning in an SAC are finally proposed.

INDEX

Mots-clés : Centre de Ressources en Langues, détournement, immersion, Lansad, présence, réalité virtuelle

Keywords : Self-Access Center, repurposing, immersion, Lansad, presence, virtual reality

AUTEURS

CARMENNE KALYANIWALA

Carmenne Kalyaniwala est maitresse de conférences en didactique de l'anglais à l'Université de Lorraine et membre du laboratoire Atilf (UMR 7118, Didactique des langues et sociolinguistique/Crapel). Ses recherches portent sur l'autonomie des apprenant.es et des enseignant.es, étudiée à

travers une perspective socio-technologique. Membre du projet Lexhnology (ANR-22-CE38-0004) soutenu par l'ANR, elle s'intéresse actuellement à l'exploration des différentes caractéristiques du numérique pour l'enseignement de l'anglais à des fins juridiques. Elle est également co-éditrice de la revue *Mélanges CRAPEL* depuis 2019 et membre du comité scientifique du CLES depuis 2023.

NICOLAS MOLLE

Maitre de conférences en anglais (UFR Lansad) et membre du laboratoire Atilf (UMR 7118, Didactique des langues et sociolinguistique), il s'intéresse à l'autonomie de l'apprenant dans les apprentissages de langues et à l'institutionnalisation du secteur Lansad. Ses recherches portent également sur les nouvelles technologies et l'apprentissage des langues. Il dirige l'UFR Lansad de l'Université de Lorraine depuis 2019 et est co-éditeur de la revue *Mélanges CRAPEL*.