



HAL
open science

Accompagner la transformation des pratiques de formation en langues : un itinéraire de recherche

Monica Masperi

► To cite this version:

Monica Masperi. Accompagner la transformation des pratiques de formation en langues : un itinéraire de recherche. Education. Université Grenoble Alpes (UGA), 2022. tel-03706406

HAL Id: tel-03706406

<https://hal.science/tel-03706406v1>

Submitted on 27 Jun 2022

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.

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

**Dossier présenté en vue de l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des Recherches
en Sciences du Langage et en Études Italiennes**

**Accompagner la transformation des pratiques de
formation en langues : un itinéraire de recherche**

Des défis conceptuels aux applications de terrain

Volume 1

Synthèse de l'activité de recherche

Monica Caterina MASPERI

LiDiLEM – UGA

Garant : Madame Patrizia De CAPITANI
Professeure à l'Université Grenoble Alpes

Soutenance publique à l'UGA le 21 juin 2022 devant un jury composé de :

Madame la Professeure **Maria Helena ARAÚJO e SÁ**, Universidade de Aveiro

Madame la Professeure **Catherine BRISSAUD**, Université Grenoble Alpes

Madame la Professeure **Monique BRODEUR**, Université du Québec à Montréal

Madame la Professeure **Patrizia De CAPITANI**, Université Grenoble Alpes

Monsieur le Professeur **Bruno De LIEVRE**, Université de Mons

Monsieur le Professeur **Antonio ROMANO**, Università di Torino

Ala mia mama

Ai me radis

Per i sò sogn

Per quel che lasaràn

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

**Dossier présenté en vue de l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des Recherches
en Sciences du Langage et en Études Italiennes**

**Accompagner la transformation des pratiques de
formation en langues : un itinéraire de recherche**

Des défis conceptuels aux applications de terrain

Volume 1

Synthèse de l'activité de recherche

Monica Caterina MASPERI

LiDiLEM – UGA

Garant : Madame Patrizia De CAPITANI
Professeure à l'Université Grenoble Alpes

Soutenance publique à l'UGA le 21 juin 2022 devant un jury composé de :

Madame la Professeure **Maria Helena ARAÚJO e SÁ**, Universidade de Aveiro

Madame la Professeure **Catherine BRISSAUD**, Université Grenoble Alpes

Madame la Professeure **Monique BRODEUR**, Université du Québec à Montréal

Madame la Professeure **Patrizia De CAPITANI**, Université Grenoble Alpes

Monsieur le Professeur **Bruno De LIEVRE**, Université de Mons

Monsieur le Professeur **Antonio ROMANO**, Università di Torino

Merci à tou·te·s celles et ceux qui ont cheminé avec moi

qui m'ont amenée du côté d'un questionnement exigeant et permanent

qui ont bousculé des habitudes et nourri le débat d'idées

qui m'ont soutenue et accompagnée dans ma construction personnelle au sein de l'action collective.

Merci à tous mes proches, *pour leur soutien et leur patience.*

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
PRÉSENTATION DU DOSSIER	4
INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1	
Intercompréhension entre langues romanes : l’essor de la compétence plurilingue	
1. Propos liminaires : contexte et impulsion de départ	11
1.1. <i>Des recherches préalables au lancement du projet « Galatea »</i>	12
2. Exploration de la problématique (1991-1996)	13
2.1. <i>Percer la « langue voisine » par l’écrit : vers une optimisation des liens de parenté</i>	14
2.1.1. « Transparence » des signes : ancrages et transferts	16
2.2. <i>Etayer la prise d’ancrage lexicale et le fonctionnement par analogie</i>	18
2.3. <i>Prise d’ancrages par médiation phonologique : focale sur l’italien</i>	25
3. « Galatea » : de la recherche aux applications (1996 - 2000)	26
3.1. <i>Dispositif didactique expérimental en présentiel</i>	27
3.2. <i>CDRom Galatea : options méthodologiques générales</i>	29
3.2.1. <i>Opérationnaliser la « transparence » lexicale</i>	30
4. De « Galatea » à « Galanet » : de la compréhension multilingue à l’interaction plurilingue	33
4.1. <i>Repenser l’agir didactique de l’intercompréhension plurilingue</i>	35
4.2. <i>Le scénario de formation Galanet et ses effets sur les interactions plurilingues</i>	37
5. Pour conclure ce chapitre	40
CHAPITRE 2	
L’essor du secteur LANSAD : des transformations au cœur de l’Institution	
1. Propos liminaires : cadrage de l’itinéraire de recherche-action (2004-2011)	42
2. Vers une transformation des pratiques de formation en langues : genèse et évolutions	46
2.1. <i>Consolider les acquis et les étendre : limites et impulsions</i>	48
2.2. <i>De la diversité des langues à la diversité des modèles et des modalités de formation</i>	50
2.3. <i>Asseoir le lien entre les pratiques, la recherche et la formation de formateurs</i>	52

3. Actions ingénieriques de transformation des pratiques : essai de formalisation	54
3.1. <i>Les leviers de la transformation</i>	55
3.2. <i>Ingénierie de formation au LANSAD (2008-2012) : une approche modulaire</i>	60
3.2.1 Les différents types de « modules » de base.....	63
3.2.2. Deux illustrations de dispositifs modulaires : « PASS! » et « EnForce ».....	66
3.2.3. Le lien avec les filières de spécialité : le « plan réussite » en Licence.....	70
3.3. <i>Oser sortir des sentiers battus : les cours d'expression artistiques et culturelles</i>	71
3.4. <i>Former les enseignants : accompagner la réflexion vers le changement</i>	73
4. Pour conclure ce chapitre	76

CHAPITRE 3

Expérimenter et former pour transformer : l'IDEFI Innovalangues

1. Propos liminaires : cadrage de l'itinéraire de recherche (2012-2020)	81
2. SELF (Système d'Évaluation en Langues à visée Formative) et ses entours	83
2.1. <i>Du concept à la preuve du concept : les coulisses d'une recherche-développement</i>	86
2.1.1 Constitution des équipes.....	87
2.1.2 Instruments de travail.....	89
2.1.3 Validation du test.....	91
2.1.4 Interface conception didactique – développement informatique.....	93
2.2. <i>Focus sur l'italien, langue pilote</i>	98
2.3. <i>Ouvertures</i>	103
3. Transformer les pratiques : la focale sur l'oralité	106
3.1. <i>L'approche THEMPPPO : une entrée dans la production orale par la prosodie</i>	106
3.1.1 Le numérique au service de la prosodie : une complémentarité à l'essai.....	110
3.2. <i>Kinéphones : s'ouvrir à la multimodalité par des associations « son-couleur-forme »</i>	114
3.3. <i>L'approche THEMPPPO : de la recherche par la formation et vice-versa</i>	115
3.3.1 Outiller la formation pour en faire un outil de réflexivité.....	117
3.4. <i>Bilan et ouvertures</i>	121
4. Une théorie de l'activité langagière au service de la construction didactique	
4.1. <i>Remarques liminaires</i>	123
4.2. <i>De l'activité langagière aux parcours en ligne : genèse d'une trajectoire de recherche</i>	124
4.2.1. Savoirs langagiers et formatage didactique.....	126
4.3. <i>Le fonctionnement du langage : quelle entrée pour un usage didactique en L2 ?</i>	127
4.3.1. Le « texte » au cœur de la construction didactique.....	128
4.3.2. Du texte au genre.....	130
4.3.3. Du genre au discours : l'aspect compositionnel.....	131
4.3.4. Prise en charge énonciative.....	133
5. Les parcours numériques : choix didactiques	135
5.1. <i>Remarques liminaires</i>	135

5.2. <i>Échafaudage du dispositif</i>	136
5.2.1. Focale sur les choix terminologiques : nommer les discours.....	137
5.3. <i>Sélection des textes</i>	140
5.3.1. Segmentation du texte et activités.....	142
5.3.2. La question de la progression.....	144
5.4. <i>Construction didactique et interfaçage avec les outils numériques</i>	145
6. Vers la réalisation d'un « démonstrateur » : synthèse des étapes du processus	146
7. Pour conclure ce chapitre	149
CHAPITRE 4	
Travaux en cours et en perspective	
1. Propos liminaires	153
2. Actions de valorisation de la recherche	154
2.1. <i>Dans le domaine de l'évaluation formative</i>	154
2.2. <i>Dans le domaine de la multimodalité</i>	155
3. Recherches amorcées et émergentes	156
3.1. <i>Dans le domaine de l'évaluation formative</i>	156
4. Ouvertures interdisciplinaires dans le domaine de l'oralité	160
4.1. <i>Oralité, multimodalité et acquisition en L2 : une étude pilote interdisciplinaire</i>	161
4.2. <i>Projet COraIL : Compréhension de l'Oral Interdisciplinaire en Langues</i>	164
5. Pour conclure ce chapitre	165
POUR CONCLURE	167
BIBLIOGRAPHIE	170
ANNEXE 1 : PROJET COraIL (IRGA 2022)	202
ANNEXE 2 : CURRICULUM VITÆ	219
ANNEXE 3 : SOMMAIRE DES TRAVAUX DU VOLUME 2	244

Présentation du dossier

Ce dossier se compose de deux volumes :

Le *volume 1* se présente sous la forme d'un dossier de synthèse de mon itinéraire de recherche. Ce dossier adopte un plan en *quatre chapitres*. Les trois premiers chapitres rendent compte de mon activité de recherche en faisant ressortir sur un axe chronologique trois grands moments d'étude et d'investigation. Le quatrième chapitre fait état des travaux *in fieri* et des perspectives de recherche. Le corps du texte est précédé d'une *introduction* et suivi d'une *conclusion*.

Le *volume 2* regroupe les *trente-sept publications* portant sur des travaux menés entre 1992 et 2022, qui constituent l'objet du dossier de synthèse. Ces publications ont été reproduites avec la forme et la pagination d'origine, afin d'en faciliter le référencement.

À la fin du *volume 1* figure un *curriculum vitae* faisant apparaître :

- la chronologie des activités dans les domaines de la recherche et de l'administration : fonctions d'intérêt collectif, activités d'encadrement, d'évaluation et de valorisation de la recherche, organisation d'événements scientifiques et pédagogiques ;
- la liste exhaustive de l'ensemble de mes travaux de recherche : publications (chapitres d'ouvrages, coordination de numéros de revues, articles, actes de colloques), communications lors de manifestations scientifiques, textes de vulgarisation ou de valorisation, rapports de fin de contrat ;
- les enseignements dispensés, la liste des mémoires (Master 1 et Master 2) encadrés et co-encadrés, les formations créées et les réalisations pédagogiques éditées.

Sauf disposition contraire de la part de l'éditeur, j'ai fait en sorte que les publications référencées puissent être librement accessibles sur internet (HAL et ResearchGate). Dans ce cas, chaque référence bibliographique comporte une adresse internet complète permettant l'accès au document.

Dans le volume 1, les *références aux publications* figurant dans le volume 2 sont indiquées par un numéro de présentation (par exemple : Masperi, 1996 – **Doc3**). Les renvois à d'autres contributions (communications, rapports, articles de vulgarisation, ouvrages pédagogiques...) qui ne figurent pas dans le volume 2 mais qui apparaissent dans le *Curriculum Vitæ*, font l'objet de notes de bas de page (par ex. : cf. **Curriculum Vitæ**, *Valorisation de la recherche*).

Pour faciliter la consultation des sources, toutes les références aux auteurs cités dans le *volume 1* sont répertoriées dans la bibliographie intégrée en fin de volume 1.

INTRODUCTION

Cet ouvrage de synthèse s'inscrit dans le champ de la didactique des langues. Les *trente-sept* contributions qui y sont présentées retracent près de trois décennies de recherches et d'expériences autour de dispositifs, d'approches et d'environnements de formation qui ont comme dénominateur commun de contribuer à l'évolution des pratiques de formation en langues en milieu institutionnel.

Mon itinéraire de chercheuse ne s'est pas construit dans la linéarité, loin s'en faut : il aurait pu s'échafauder autour d'une unité thématique plus marquée, s'inscrire dans un sillon monographique, se déployer de manière plus intimiste, privilégiant davantage des intérêts scientifiques clairement ciblés et circonscrits. Les opportunités qui se sont présentées à moi et que j'ai saisies au service de l'action collective m'ont parfois poussée à explorer des voies que je n'aurais pas spontanément empruntées. Je ne le regrette pas. Dans ce volume, je vais tenter de me rapprocher de ce passé, d'en mesurer les enjeux, les revers et les avancées, de me le réapproprier autrement. J'essaierai de questionner la cohérence des actions entreprises, des choix posés, de revenir sur le moteur de ces actions, sur les objectifs fixés ou rectifiés, chemin faisant. Bref, de poser sur cet itinéraire de recherche un regard « panoramique » aussi lucide et critique que possible.

Le choix de m'orienter vers un type de recherche « interventionniste » qui tendrait d'une manière ou d'une autre à produire un effet transformant sur les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues n'a pas été un choix délibéré au départ. Le goût m'en a été donné de manière tout à fait inattendue, à un moment de ma vie où je m'apprêtais à suivre la direction d'une voie classique et bien balisée en Études Italiennes. La rencontre avec ma future directrice de thèse – Louise Dabène –, l'ouverture vers l'univers des Sciences du Langage et un contexte affectif et familial propice et stimulant ont fait le reste : le virage vers des recherches dans un domaine encore en tout point inexploré en didactique des langues – l'intercompréhension entre langues apparentées – s'est présenté à moi comme une évidence.

Nous étions au tout début des années 90, à l'université Stendhal Grenoble³. Mon parcours académique commençait à se dessiner : un DEA en Sciences du Langage obtenu en 1992, l'inscription en doctorat qui s'en suit, les premiers contrats de recherche au Centre de Didactique des Langues, un contrat d'ingénieure d'étude à temps complet à la Maison des

Langues et des Cultures en 1995, la soutenance de la thèse en 1998, un contrat d'ATER en 1999 et mon recrutement comme Maître de Conférences en 2000 à l'UFR de Langues Étrangères. En dix ans, les bases sur lesquelles j'allais construire mon avenir professionnel étaient jetées à la fois sur le plan de la recherche, de l'enseignement et de l'engagement au service de la collectivité.

Dès lors, mon itinéraire de recherche a été alimenté par des projets de recherche collectifs, de portée locale, nationale ou internationale, qui ont cultivé l'ambition de traduire les avancées scientifiques en plus-values pédagogiques ancrées dans le terrain de la formation.

Du fait de l'évolution qu'a connue mon parcours, j'ai privilégié dans ce volume la structure narrative et opté pour un récit qui se déploie sur un axe chronologique. Ainsi les trois grandes étapes de cet itinéraire seront exposées et questionnées dans les trois premiers chapitres de ce volume, en écho aux publications présentées dans le volume 2. Dans le premier chapitre, il sera question de la naissance des *approches intercompréhensives* dans le domaine roman et de l'évolution des recherches dans ce nouveau champ disciplinaire sur une période qui couvre une douzaine d'années. Le deuxième chapitre de ce volume de synthèse portera un regard rétrospectif sur l'essor du secteur des *langues pour spécialistes d'autres disciplines* (LANSAD) à Grenoble et à la dynamique de *recherche-action* qui l'accompagne, soutenue par les technologies. La mise à l'épreuve du terrain d'un certain nombre de dispositifs didactiques, et les retours d'expériences dont ils font l'objet, constituent le cœur de ce chapitre.

Le troisième chapitre soulignera les tournants que mon activité de recherche a pris au cours de ces dix dernières années, à partir du lancement du projet l'IDEFI¹ Innovalangues (ANR-11-IDFI-0024) en juin 2012. Les principaux domaines que ce projet m'a donné l'occasion d'explorer concernent l'évaluation à visée formative, la dimension multimodale de la parole et la compréhension d'une langue-culture inscrite dans un genre de texte, un type de discours et dans une pratique sociale donnés. Nous verrons que la manière dont ces différentes dimensions de l'acquisition langagière ont été questionnées a permis d'engager un dialogue interdisciplinaire en sciences humaines et au-delà.

Le quatrième chapitre évoquera les travaux de recherche et de valorisation de la recherche en cours et les lignes de progression qui se dessinent pour les années à venir.

En conclusion, je reviendrai sur la manière dont la recherche en didactique des langues a été déclinée en actions tout au long de ce parcours, sur l'articulation entre savoirs théoriques et applications de terrain qui l'a caractérisée, ainsi que sur les ouvertures interdisciplinaires que cette articulation a su créer.

Dans les lignes qui vont suivre, afin de préparer le lecteur à entrer dans le vif du sujet, je présenterai une synthèse de cet itinéraire de recherche en gardant en avant plan le fil conducteur annoncé par le titre de cet ouvrage : *accompagner la transformation des pratiques de formation en langues dans l'enseignement supérieur*.

¹ Initiative D'Excellence en Formations Innovantes

Synthèse de mon activité de recherche en trois étapes-clés

Mes travaux de recherche portent sur l'acte d'apprendre et de faire apprendre en L2. Les questionnements qu'ils ont soulevés et les interventions qu'ils ont contribué à mettre en œuvre sur le terrain peuvent être ramenés à trois grands moments de mon parcours académique. Tout en ayant des pourtours clairement définis, ces trois moments demeurent en étroite connexion.

1/ Recherches en intercompréhension romane (1990-2003)

Mon DEA en Sciences du Langage démarre en même temps que se font jour l'idée et la volonté d'explorer un questionnement jusque-là inabordable en didactique des langues : *comment mettre didactiquement à profit la proximité linguistique entre langues romanes, en faire un atout pour faciliter leur apprentissage ?*

La question avait été posée pour la première fois une quinzaine d'années auparavant, dans une contribution qui fait figure d'article fondateur en matière de didactique de l'intercompréhension : *Pour une didactique des langues "voisines"*, que Louise Dabène publia dans la revue *Langages* en 1975. C'est autour de cette problématique balbutiante, qui se révélera toutefois rapidement éclairante, qu'un groupe de chercheurs « romanophones », en herbe et confirmés, commence à se pencher. Étudier, découvrir, se questionner, tâtonner, collaborer, se confronter à l'autre : c'était le quotidien de notre groupe de travail, réuni au sein du Centre de Didactique des Langues de l'Université Stendhal Grenoble³. Fondé en 1974 par Louise Dabène, ce Centre de Recherche se caractérisait par la volonté d'asseoir le positionnement épistémologique de la didactique des langues (DDL), en affranchissant cette discipline de son statut de discipline d'application des théories linguistiques. La légitimité scientifique qui se dégage des travaux qui sont menés dans ce contexte, à la croisée de problématiques linguistiques, langagières, éducatives et sociales, a de fait grandement contribué à assurer l'émergence, l'évolution épistémologique et l'assise institutionnelle de ce champ disciplinaire.

Cet environnement scientifique m'a offert pendant ces années des stimuli en tout genre et des défis de taille, dont *in primis* celui de réfléchir au concept de *parenté typolinguistique* que j'ai abordé dans ma thèse (1998) dans une optique contrastive français/italien. De manière plus spécifique, j'ai analysé les relations d'analogie entre l'italien et le français, en compréhension de l'écrit, en proposant un essai de catégorisation des similitudes linguistiques formelles entre italien (langue cible) et français (langue source). Ce pan de mes recherches a à la fois contribué à irriguer des réflexions didactiques collectives au sein de réseaux européens et internationaux (projets Galatea et Galanet, *cf.* Chapitre 1) et, en retour, bénéficié des apports de la recherche portant sur d'autres couples de langues. L'activité scientifique menée durant cette période a également abouti à un certain nombre de réalisations pédagogiques éditées et/ou disponibles en ligne.

Cette première tranche de vie active en milieu académique m'a également donné l'occasion de me confronter à des impératifs professionnels de formation et de coordination d'équipe : engagée en 1995-1996 en qualité d'ingénieure d'études dans la toute nouvelle structure du campus de Grenoble abritant le secteur LANSAD² – la Maison des Langues et des Cultures – j'ai pris en charge dans ce cadre, entre 1995 et 1999, la mise en œuvre de l'offre de formation en italien en direction de publics d'étudiants grenoblois spécialistes d'autres disciplines.

Recrutée en 2000 en tant que Maître de Conférences en études italiennes à l'UFR de Langues Etrangères (Université Stendhal Grenoble³) pour dispenser des enseignements disciplinaires de linguistique (linguistique générale, linguistique des langues romanes, phonétique et phonologie diachronique et synchronique, histoire de la langue italienne, sociolinguistique), j'ai conservé mon ancrage recherche au sein du laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LiDiLEM). Le domaine de l'intercompréhension romane avait pris alors de l'essor grâce à l'obtention d'un premier projet européen (projet LINGUA Galatea – 1996-1999), piloté par Grenoble et réunissant quatre autres universités partenaires du sud de l'Europe. Même les plus optimistes parmi nous n'auraient pu se douter à l'époque de l'effervescence scientifique et de l'horizon géographique et épistémologique que ces premières recherches empiriques allaient ouvrir. Sur cette première lancée, un deuxième projet européen a rapidement vu le jour : Galanet (2001-2004). Ici une ouverture en direction des technologies de l'éducation, introduite par les collègues du Service de Technologies Éducatives de l'Université de Mons, est venue enrichir les débats. Cette nouvelle orientation, avec son lot d'interrogations sur les modalités de mise en œuvre des formations dans des environnements informatisés, aura servi de tremplin vers le deuxième pan de mon itinéraire de recherche, davantage tourné vers la recherche-action.

2. De la recherche-action dans le secteur LANSAD (2004-2011)

Cette deuxième tranche de mon itinéraire de recherche se construit en lien avec les responsabilités d'intérêt collectif que j'ai assumées au sein de mon Établissement à partir de 2004. Dès lors, mes intérêts scientifiques ont pris un nouveau tournant pour converger avec les actions didactiques que j'ai impulsées et mises en œuvre lors de mes deux premiers mandats de direction du Département LANSAD.

Créé de toute pièce en 2004 et rattaché à l'UFR d'Études Anglophones, ce département avait vocation à désenclaver le domaine d'enseignement et de recherche des L2 pour spécialistes d'autres disciplines que les langues, à l'affranchir de sa condition de subordination par rapport aux enseignements disciplinaires diplômants en langues étrangères (filiales LLCER et LEA³) pour en faire un « moteur d'innovation » en matière d'enseignement-apprentissage des langues.

La liberté dont j'ai bénéficié dans l'organisation de cette structure, la confiance qui m'a été accordée par la Gouvernance dans les choix qui ont pu être posés, à la fois dans l'orientation

² Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines.

³ Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales ; Langues Étrangères Appliquées.

de l'offre de formation et en matière de recherche-action-développement, ont largement contribué à transformer une tâche administrative en une opportunité voire un enjeu de recherche. La focale au cours de cette période s'est nécessairement et progressivement élargie : les questionnements qui m'animaient jusque-là à l'intérieur d'un domaine scientifique clairement circonscrit et en grande ébullition ont dû se redessiner pour faire de la place à des interrogations de nature plus hétérogène, accueillir des éléments de variabilité liés à la transversalité d'une composante où se côtoyaient une vingtaine de langues-cultures, composer avec des héritages méthodologiques, des traditions didactiques. Comme je l'expliquerai plus loin (cf. chapitre 2), l'approche qui a sous-tendue les acquisitions plurilingues à partir de l'environnement de formation Galanet (cf. chapitre 1) a sans doute participé à jeter les bases d'une méthodologie inter-langues concertée et mutualisée, à stimuler la création de ressources didactiques ciblées et à en questionner l'usage.

Par ailleurs, la mise en place d'une offre de formation en langues tournée vers des pratiques expérimentales et innovantes – approches intercompréhensives et plurielles, approches créatives et artistiques, *via* la musique, la danse, le cinéma, le théâtre – et parallèlement soutenue par les technologies sur le versant communicativo-actionnel, a mis au jour la nécessité d'intégrer la *formation des enseignants* parmi les missions-clés du Département LANSAD. La place que ce secteur d'activité gagnera au fil des années, principalement entre 2008 et 2011, en matière de TICE, de scénarisation des formations, de tutorat ou encore d'approches multimodales, contribuera à établir une connexion forte avec la recherche et à multiplier les conditions de rencontre et d'échanges entre les divers acteurs de la formation. Cette période a également représenté pour moi une période d'investissement dans la rédaction de réponses à des appels à projets, avec comme effet la coordination entre 2007 et 2011 de projets d'amplitude à la fois au niveau du site (projet PIUL – Projet Interuniversitaire Langues, Contrat Quadriennal 2007-2010) et de l'Établissement, soutenus par la Région Rhône-Alpes et par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Grâce aux financements drainés et à une dynamique de recherche-action tournant à plein régime, le Département parvient à se doter d'un Pôle « Actions et Projets » et de ressources humaines préposées au pilotage des actions de formation de formateurs et à la conception de dispositifs de formation numériques, ainsi qu'à la mise en œuvre de ces dispositifs pédagogiques, au support technique et à la programmation informatique. Un environnement idéal en somme pour expérimenter des dispositifs de formation et pour les modéliser.

3/ La recherche de l'IDEFI Innovalangues et ses prolongements (2012- à ce jour)

Au bout de sept années de fonctionnement, le Département LANSAD acquiert en 2011 les statuts de *Service Commun*. Désormais doté d'un Conseil et représenté à plein titre dans les instances de dialogue avec la Gouvernance de l'Établissement, ce Service diversifie et formalise encore davantage son offre de formation et ses liens avec la recherche, et se positionne clairement, à l'échelle du site et bien au-delà, en soutien au plurilinguisme. Pour cela, cette composante défend une politique de progression qualitative par niveau en L2,

étayée par une dimension évaluative, à la fois formative et certificative⁴, et marquée par l'ouverture vers des modalités hybrides et tutorées d'apprentissage en direction de publics en formation initiale et en formation tout au long de la vie. Solidement organisé en trois Pôles opérationnels – Administratif, Pédagogique et Actions et Projets –, capitalisant une expérience de portage de projets de recherche-action et fort d'une offre de formation qualifiante adossée à la recherche portée par un pool de linguistes et de didacticiens, le « LANSAD » possède désormais tous les atouts pour se lancer dans des réponses à des appels à projets d'envergure nationale et internationale.

L'occasion nous en a été donnée fin 2011, au moment où le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, dans le droit fil des appels à projets d'excellence « Investissements d'Avenir » en recherche⁵ lance le programme « IDEFI » : *Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes*. C'est ainsi qu'en quelques semaines prend forme le projet *Innovalangues* (cf. chapitre 3). Seul projet lauréat du programme IDEFI ayant pour cible la formation en langues, *Innovalangues* ne naît pas comme un projet de laboratoire mais comme un *projet de site*, ancré au sein d'une Université fusionnée, pluridisciplinaire et lauréate d'un IDEX. Le décloisonnement disciplinaire s'inscrivait ainsi dans son ADN.

Misant sur le temps long accordé à la recherche (2012-2020), l'ambition était de créer les conditions humaines et matérielles nécessaires à concevoir, tester, expérimenter des approches innovantes qui profiteraient à l'ensemble des acteurs de terrain (enseignants et étudiants) et qui pourraient au final être pérennisées. Pour réussir ce pari, nous avons tablé sur des équipes de chercheurs expérimentés mais également sur l'accompagnement d'enseignants volontaires et d'ingénieurs pédagogiques engagés dans les lots de recherche émergents. Une véritable communauté s'est ainsi progressivement constituée pour mener à bien les différents chantiers lancés par le projet (cf. chapitre 3) et soutenus entre autres par des modules de formations de formateurs, des séminaires de recherche et des journées d'études organisées régulièrement au sein de la composante.

L'éclectisme des travaux de recherche issus du projet a progressivement conduit à faire appel à l'expertise de nombreux laboratoires du site⁶ et à établir des connexions interdisciplinaires jusque-là assez inédites. Le caractère exploratoire de nombre de ces travaux a permis de nouer des collaborations nationales et internationales, souvent enthousiastes et généreuses, génératrices à leur tour de nouvelles initiatives en recherche et en formation.

Les résultats scientifiques et opérationnels que ce projet nous livre offrent actuellement des ouvertures interdisciplinaires stimulantes (cf. chapitre 4). Les perspectives qui sont dressées pour la poursuite de ces travaux de recherche et de valorisation de la recherche continueront de s'inscrire dans le sillage du dialogue interdisciplinaire qu'*Innovalangues* a tracé.

⁴ Opérée au moyen du CLES – Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur.

⁵ Initiatives d'excellence (IdEX), Laboratoire d'Excellence (Labex), Equipements d'Excellence (EquipEx).

⁶ Laboratoire d'Informatique de Grenoble (LIG), Laboratoire Jean Kunzmann (LJK), Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte (LaRAC), Grenoble Institut des Neurosciences (GIN), Laboratoire de Psychologie et de Neurocognition (LPNC).

CHAPITRE 1

Intercompréhension entre langues romanes : l’essor de la compétence plurilingue

1. Propos liminaires : contexte et impulsion de départ

Au commencement, ce fut une rencontre.

Nous étions en septembre 1990. Je vivais en France depuis quatre ans. Je travaillais depuis mon arrivée en tant qu’enseignante d’italien dans le secteur privé tout en poursuivant mes études en Études italiennes et en FLE à l’Université Stendhal Grenoble³. Passionnée de linguistique, je tenais à poursuivre mes études en troisième cycle et à m’inscrire en DEA (Diplôme d’Etudes Approfondies) en Sciences du Langage. Ce début d’automne marquait aussi une étape essentielle de ma vie : je m’apprêtais à devenir mère. La naissance de ma fille était prévue pour fin novembre. Elle allait naître dans une famille bilingue, franco-italienne. Une famille bilingue « normée », avec deux langues en contact de même statut et de même valeur sociale, pratiquées dans le respect de la variété « standard ». Voilà une magnifique occasion pour questionner de très près le bilinguisme précoce, un objet d’étude qui fascinait l’enfant bilingue diglossique (italien-dialectes lombards) et l’adulte bilingue tardive (italien-français) que j’étais. Mon projet de DEA partait donc, résolument, dans cette direction.

C’était sans compter sur l’échange qui allait suivre avec Louise Dabène, Professeure de Didactique des Langues à l’UFR de Sciences du Langage de l’Université Stendhal Grenoble³, vers qui Christian Degache et moi-même nous étions conjointement tournés afin de demander l’encadrement de nos futures recherches. Christian Degache – licencié d’études ibériques et latino-américaines – se rendait à ce premier rendez-vous avec un sujet de recherche portant sur le parler des adolescents des sections d’enseignement spécialisé : son terrain d’études serait l’école d’enseignement spécialisé où il travaillait en tant qu’instituteur. Quant à moi, mon « terrain » je le portais en moi, à un stade prénatal !

Lors de cette première rencontre à trois, les choses ont pris un tout autre tour. Louise Dabène nous fit part de son projet de réunir un groupe de travail autour d’une problématique à laquelle elle réfléchissait depuis une bonne quinzaine d’années et qui avait fait l’objet d’une

première publication (Dabène, 1975). C'est ainsi qu'elle présenta et expliqua aux deux étudiants « romanistes » qui se trouvaient en face d'elle la démarche didactique qu'elle préconisait en matière d'enseignement des « langues voisines », tout en leur offrant sur un plateau une entrée dans le monde de la recherche. Cet entretien aura donc déterminé la suite de nos itinéraires de doctorants, puis d'enseignants-chercheurs. De cet événement majeur de ma vie, je retire la conviction que certains aspects les plus marquants de la trajectoire de sa propre existence dépendent de circonstances et d'épisodes apparemment fortuits¹.

1.1. Des recherches préalables au lancement du projet « Galatea »

Dès l'automne 1990 le défi était lancé : il s'agissait de concevoir une nouvelle manière d'aborder l'enseignement-apprentissage des langues romanes, en mettant d'emblée et rapidement en avant les compétences de compréhension (de l'écrit et de l'oral). L'idée était de favoriser une communication linguistique croisée entre locuteurs romanophones, permettant à chacun de s'exprimer dans sa langue « maternelle » (et/ou sa langue « de référence », L. Dabène, 1994) et de parvenir à comprendre, grâce à un entraînement adéquat, la langue de son interlocuteur. Une telle approche offrait un changement de perspective pertinent et convaincant dans une Europe où le rôle de l'anglais en tant que langue véhiculaire des interactions exolingues était déjà largement conforté, y compris au flanc Sud du continent. Un défi de taille, certes, mais qui semblait réalisable, du moins sur le long terme. Un changement de paradigme communicatif, mais pas seulement : il s'agissait aussi, dans le droit fil des orientations de l'époque en matière de reprofilage de curricula et de hiérarchisation des objectifs d'apprentissage (Coste & Lehmann, 1995), de « rebondir sur la connaissance d'une langue pour en découvrir d'autres » (Dabène, 1996 : 389). Dès lors, deux phases de travail se sont succédées : une phase « pré-didactique » d'exploration de la thématique et de problématisation scientifique (1991-1996) et une phase d'opérationnalisation des résultats de recherches, qui s'est traduite en une réalisation multimédia (projet européen Socrates Lingua « Galatea », 1996-1999).

Ces deux étapes de ce vaste programme de recherche – dénommé « Galatea » – ont mobilisé une équipe internationale² de linguistes et de didacticiens sur une période longue. Cette dynamique de travail collaboratif a constitué pour la doctorante que j'étais un indéniable atout en termes d'encadrement, mais également une difficulté dans la définition et la délimitation de mon pré-carré. L'amplitude du domaine de recherche qui s'ouvrait à nous a participé toutefois à me simplifier la tâche.

¹ Bandura *docet* : Bandura, A. (1998). Exploration of Fortuitous Determinants of Life Paths. *Psychological Inquiry*, vol. 9, 2, 95-99.

² L'équipe « Galatea », pilotée depuis Grenoble, a réuni dès son lancement des chercheur.e.s d'Espagne (Université Complutense de Madrid et Université Autonome de Barcelone), du Portugal (Université de Aveiro), d'Italie (Université de Naples « Orientale »), de Suisse (Université de Neuchâtel) et de France (Lyon2 et à Paris8).

Je vais donc tenter dans les paragraphes qui suivent de préciser les pourtours de ma contribution personnelle tout au long de ces dix années de travail d'équipe.

2. Exploration de la problématique (1991-1996)

Pour nous resituer dans le contexte de cette première tranche des années quatre-vingt-dix, je m'appuierai sur une citation qu'avec un recul d'un quart de siècle je considère être d'un anachronisme éclairant : « *les langues étrangères ne viennent pas encore au locuteur européen et leur contact relève le plus souvent d'une démarche active et sélective de la part de celui-ci* » (Degache & Masperi, 1995 : 142 – **Doc2**). À cette époque, nous qualifions naturellement d'*étrangère* toute langue qui se situait à l'extérieur de notre espace ordinaire d'interaction langagière, et à laquelle nous ne pouvions être que ponctuellement exposés du fait d'une accessibilité très limitée aux médias des pays d'Europe, et notamment aux sources sonores et audiovisuelles. Si bien que toute langue non connue, voire même scolairement apprise, portait en elle – indépendamment de toute affinité typologique avec la L1 – une distance spatio-culturelle qui en accentuait l'altérité. Qui plus est, la langue écrite et la langue orale s'opposaient encore, à la fin du siècle dernier, de manière sommairement binaire : nous étions très loin pragmatiquement du « *continuum de degrés intermédiaires* » (Mioni, 1983) que nous observons aujourd'hui entre les codes sémiologiques qui relèvent de l'écriture et de l'oralité. Dans un sens, comme on le verra plus loin (*cf. infra*, 3), cette répartition binaire nous a facilité la tâche lorsqu'il s'est agi de choisir un angle d'attaque pour notre recherche : c'est une entrée par l'écrit que nous avons privilégiée afin de permettre à un locuteur romanophone de parvenir rapidement à comprendre une langue romane qu'il n'aurait encore jamais côtoyée (Malheiros Poulet, Degache, Masperi, 1994 – **Doc1**).

Les années 90 marquent aussi un tournant majeur en matière de plurilinguisme. C'est à ce moment-là que cette notion se construit d'abord « timidement » (Candelier, 1996), dans le sillage des recherches menées en sociolinguistique sur la description de contextes sociaux plurilingues. La question de l'éducation au plurilinguisme en milieu scolaire (Coste & Hébrard, 1991) trouve dès lors matière pour s'affiner, se charpenter, tracer son cheminement épistémologique et entrer naturellement en résonance avec une approche transversale, décloisonnante, telle que celle qui s'élaborait autour de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues apparentées, abordées par compétences dissociées. Cette approche intercompréhensive émergente n'a d'ailleurs pas été l'apanage unique du groupe de recherche grenoblois. D'autres projets se sont inscrits, progressivement, dans ce même courant. En milieu académique français, l'équipe de Claire Blanche-Benveniste à Aix-en-Provence s'engage à peu près au même moment dans une dynamique similaire (Blanche-Benveniste, 1991 ; Blanche-Benveniste, 1993 ; Benveniste & Valli, 1997). Si les deux projets semblent converger sur la perspective de développement d'une compétence plurilingue au sein d'une même famille de langues (romanes), la recherche d'instruments pour la développer suivra des chemins relativement distincts.

L'équipe aixoise ne sera par ailleurs pas la seule à prendre cette problématique à bras le corps. Les recherches dans le domaine de l'intercompréhension (IC) font progressivement tache d'huile en Europe et au-delà, élargissant leur périmètre vers d'autres familles de langues. Christian Degache dans son HDR propose à ce sujet une synthèse (Degache, 2006 : 88-96) qui me dispense de m'appesantir en mode comparatif sur les différents dispositifs pédagogiques qui ont vu le jour au cours de la décennie à cheval entre les deux siècles (1995-2005). Je me limiterai simplement à souligner que les travaux de ces différentes équipes de recherche ont tous contribué de manière déterminante à poser des jalons d'un nouveau champ disciplinaire, dont la fécondité se fera jour très vite. Depuis trente ans, l'abondance et la vivacité des études ne cessent de fertiliser ce domaine³ d'un point de vue didactique, sociolinguistique, discursif et pragmatique, fédérant désormais une très vaste communauté de recherches et de pratiques aux quatre coins de la planète.

2.1. Percer la « langue voisine » par l'écrit : vers une optimisation des liens de parenté

Entre 1992 et 1996 l'investissement de l'équipe grenobloise et de ses partenaires européens dans ce champ de recherche émergent produit un véritable foisonnement de travaux – certains n'ayant malheureusement circulé qu'en format ronéotypé⁴ – qui ont abouti à l'édition d'un numéro thématique des *Études de Linguistique Appliquée* (Dabène & Degache, 1996).

Si l'écrit reste la porte d'entrée privilégiée de l'exploration de cette approche, l'enjeu de l'intercompréhension à l'oral fait également son apparition (Hédiard, 1997 ; Clerc, 1999 ; Le Besnerais & Martin, 1999 ; Baqué & Estrada, 1999 ; Baqué, L. *et al.* 1999), préfigurant le *crescendo* que les recherches en matière d'approches intercompréhensives allaient connaître dans les années suivantes en direction de l'oralité⁵. À l'intérieur de ce cadre de travail, aussi vaste que stimulant, j'ai décidé pour ma part de tenter de poser quelques jalons autour de la notion de *transparence* entre langues apparentées. En l'occurrence, mes questionnements didactiques portaient sur l'optimisation des liens de cognation entre l'italien (langue cible) et le français (langue source) à partir de textes écrits.

Notre programme de recherche prévoyait dans ses grandes lignes de mener des analyses contrastives par couple de langues : de nature linguistique (lexicale, morphologique, syntaxique pour l'essentiel), ces analyses visaient à mettre en évidence les *zones de passage* et les *zones de résistance* susceptibles de favoriser ou d'entraver les processus d'intercompréhension. Ce volet du projet à dominante linguistique s'accompagnait de deux

³ Pour un panorama des travaux menés par des équipes fortement investies dans les recherches en intercompréhension plurilingue dans le domaine roman, je renvoie notamment à : Castagne (coord.) (2007) ; Capucho *et al.* (dir.) (2007) ; Conti & Grin (dir.) (2008) ; De Carlo (dir.) (2011) ; Alvarez *et al.*, (dir.) (2011) ; Degache & Garbarino (dir.) (2012) ; Caddéo & Jamet (2013) ; Castagne & Monneret (2021).

⁴ Je me réfère notamment aux travaux de recherche rassemblés dans les *Actes des Journées d'Études « Galatea »*, qui se sont déroulées entre 1992 et 1994. Les contributions diffusées en format ronéotypé dont je suis l'auteure ne figurent pas dans le volume 2 de cette synthèse.

⁵ Pour un panorama de la littérature dans ce domaine spécifique, cf. références bibliographiques complémentaires, chapitre 1.

autres volets, l'un (en amont) portant sur l'observation des stratégies empiriques de construction du sens en situation de réception de la langue cible, l'autre (en aval) comportant une expérimentation pédagogique destinée à mettre à l'épreuve du terrain les options méthodologiques retenues sur la base de nos études linguistiques et empiriques (Degache & Masperi, 1995 – **Doc2**). Plusieurs travaux de ce dossier renvoient au protocole de recherche et aux analyses des données (Malheiros-Poulet, Degache & Masperi, 1994 – **Doc1** ; Masperi, 1996 – **Doc3** ; Degache & Masperi, 1998 – **Doc4**), je n'y reviendrai donc que très brièvement.

La dimension contrastive de la recherche n'était pas envisagée comme une simple description linguistique des systèmes en contact : il s'agissait de mettre au point un instrument heuristique à valeur prédictive qui allait s'interfacer avec d'autres sources de données, d'autres interrogations, d'autres pans de la recherche, fortement imbriqués avec les dimensions sociale et psychologique des apprentissages. Dans cette perspective, si la production de ressources pour l'enseignement faisait explicitement partie du protocole de recherche, les supports didactiques en chantier se démarquaient sensiblement de la *doxa* – linguistiquement structuraliste et psychologiquement behavioriste – dans lequel s'inscrivaient les travaux de linguistique contrastive à visée didactique jusqu'aux années 80 (Lado, 1957 ; Corder, 1975 ; Katerinov, 1980 ; Py, 1984). Loin de se limiter à concevoir du matériel pédagogique sur la seule base des obstacles potentiels relevés par les analyses contrastives, notre approche entendait inscrire la construction de la *compétence d'intercompréhension plurilingue* dans une dimension d'acquisition langagière bien plus étendue, mobilisant un ensemble de stratégies (méta-)linguistiques et (méta)cognitives et de savoirs linguistiques et procéduraux (voir à ce sujet Degache, 1996a, 1996b ; Dabène & Degache, 1996 ; Carrasco Perea, 2000, ainsi que la synthèse proposée par Degache, 2006 : 41-60).

Le processus de maturation de ma réflexion portant sur le fonctionnement des *similitudes formelles* entre les langues en contact s'est donc dès le départ appuyé sur toute une série d'instruments linguistiques, de nature diverse : grammaires contrastives (Bidaud, 1994 ; Brunet, 1978 *et sq.* ; Genot, 1989), dictionnaires et répertoires de vrais et fausses analogies (Boch, 1988 ; Mello & Satta, 1988 ; Cambiaghi, 1989 ; Geysen, 1990 ; Licari, 1992) ; études en linguistique contrastive ou comparative (Arcaini, 1987 ; Arcaini *et al.*, 1989 ; Jullion, 1989 ; Arcaini *et al.*, 1994) ; dictionnaires étymologiques et historiques, ouvrages divers de phonétique historique, lexiques panromans, manuels de latin, de français pour italophones et d'italien pour francophones. Ces instruments ont été mis en dialogue avec les outils d'analyse nécessaires à la description des stratégies de compréhension de l'écrit, qui convoquent des apports disciplinaires issus principalement de la théorie des schémas (Rumelhart, 1977, 1980 ; Carrel, 1990), des travaux en psychologie cognitive sur la compréhension des textes (Gaonac'h, 1987, 1990) et d'autres courants en linguistique textuelle (Adam, 1990, 1992), en science du texte (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Denhière, 1984) et en didactique des langues (Carrel, Devine & Eskey 1988 ; Moirand, 1990 ; Cicurel, 1991 ; Souchon, 1992).

2.1.1. « Transparence » des signes : ancrages et transferts

En milieu naturel, il n'est pas rare d'observer des échanges plurilingues spontanés entre locuteurs de langues apparentées, romanes ou slaves, par exemples (Piccoli, 2017a, 2017b). Ce type de communication exolingue se produit notamment dans les zones de contact interdialectal, entre dialectes de même souche (Degache & Masperi, 1998 – **Doc4**). Elle est aussi communément l'apanage de locuteurs diglossiques partageant à des degrés de maîtrise divers une même langue « officielle » ou « standard » et s'exprimant dans une variété marquée de celle-ci, interférée par la langue de première socialisation. Les locuteurs en question développent une compétence de compréhension particulière, qui consiste à « *s'adapte[r] à un grand nombre de traits phonologiques, syntaxiques ou lexicaux de son interlocuteur* » (Martinet 1968 : 173), sans les reproduire. Cette accommodation s'avère praticable à partir du moment où en situation naturelle l'écart entre les systèmes en présence n'est pas jugé dissuasif, et aisément compensé par des ajustements propres à la dynamique discursive.

Lorsqu'on est placé en situation de comprendre une langue apparentée qui ne fait pas partie de notre répertoire langagier, l'on s'attend à être confronté à un certain nombre d'*obstacles* lexicaux, phonologiques, syntaxiques ou discursifs. Toute hypothèse prédictive quant aux entraves qui pourraient surgir dans une telle situation de communication serait cependant hasardeuse : un *fait de langue* ne peut jamais constituer un obstacle à la compréhension *per se*, dans l'absolu, en dehors de tout contexte énonciatif.

Les études exploratoires menées entre 1991 et 1996 à partir de textes écrits (Masperi, 1992 ; Malheiros Poulet, Degache & Masperi, 1994 – **Doc1** ; Masperi, 1994a, 1994b ; Dabène 1995 ; Degache & Masperi, 1995 – **Doc2** ; Dabène & Degache, 1996 ; Masperi, 1996 – **Doc3** ; Degache, 1996) nous ont fourni un certain nombre de réponses qui mettent en évidence, de manière convergente, en dépit de la diversité des conduites individuelles observées lors du décodage des textes, la nature des zones de résistance à la compréhension d'une part et d'autre part la palette de processus et de stratégies déployés pour parvenir à dissiper ces opacités.

Ce faisceau d'indices concerne :

- la *grande variabilité* observée dans le traitement des ancrages reposant sur des similitudes intersystémiques formelles. Le raisonnement par analogie diffère sensiblement d'un sujet à l'autre, à l'intérieur d'une catégorie d'informateurs francophones partageant un profil curriculaire similaire⁶.

Aucun ancrage par analogie ne peut être déterminé *a priori* avec une *totale assurance du résultat* en termes de transfert interlinguistique (Kellerman, 1987), de projection sémantique en langue cible et d'effet dans la construction de la compréhension du texte : c'est le sujet apprenant qui *in fine* met en place des systèmes provisoires permettant le

⁶ Apprenant adulte, détenteur d'un baccalauréat, inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur et ayant le français comme unique langue romane de référence.

passage d'une langue à l'autre (Carrasco Perea, 2002, 2006). Un *continuum* peut être établi par voie de conséquence entre les différents modes de fonctionnement du raisonnement par analogie : à un extrême l'on identifie un simple rapprochement de signifiants déconnecté du texte, de son contexte, du domaine de référence évoqué, de l'autre un véritable monitoring des ancrages langagiers et extra-langagiers offerts par le texte, un traitement efficace des congénères⁷ repérés, en connexion fonctionnelle avec les éléments textuels et les connaissances extra-linguistiques mobilisées (Kintch & Van Dijk, 1975 ; Carrell, 1990).

- la toute aussi grande variabilité observée dans la mobilisation de schémas linguistiques, formels et de contenu (Carrell, 1990).

À l'intérieur d'un genre de texte et d'un type de discours prototypiques, tels que définis par nos protocoles de recherche (genre « fait divers », reposant sur un schéma narratif fortement prévisible), les schémas formels et de contenu jouent un rôle capital dans le recours aux indices de haut niveau et l'activation des stratégies onomasiologiques. Dans ce cadre, la mise en relation des signes présentant des similitudes formelles ne s'effectue pas de manière aléatoire : quelle que soit la langue romane ciblée, le *traitement lexical* est prioritaire et prédominant (Degache & Masperi, 1998 – **Doc4**). Le principal point d'ancrage est constitué par des *substantifs* morphologiquement proches du français. Cette première prise d'indices est ensuite intégrée dans un réseau d'interactions entre schémas linguistiques, formels et de contenu (*ibid.*) et de mobilisation de stratégies de lecture descendantes et ascendantes. Les aspects morpho-syntaxiques sont également explorés spontanément, en soutien du traitement lexical ou lorsque celui-ci ne s'avère pas fructueux (Degache 1996a, 1996b).

Lorsque les résultats des études exploratoires sont mis en regard des profils bio-langagiers de nos informateurs, nous constatons que les opérations de mise en relation des signifiants et de transfert des signifiés s'avèrent être d'autant plus aisées et concluantes que la biographie langagière du sujet est riche en contacts informels avec l'univers romanophone et pourvue de quelques bases de latin. Ce constat nous a amenés à formuler l'hypothèse que l'aisance dans la recherche et le traitement des similitudes formelles entre langue source et langue cible découle directement de la *conscience* qu'a le sujet de la proximité typologique qui relie les deux langues en présence et *de sa valeur opératoire* (L. Dabène, 1996).

⁷ J'emprunte ce terme à Séguin et Tréville (1992) ainsi qu'à Bogaards (1994) pour signifier des mots de langues différentes « *ayant sensiblement la même forme et le même sens* » (Bogaards, 1994 : 153), en ne le réservant cependant qu'aux unités lexicales partageant un étymon commun. Séguin et Tréville (*ibid.*) départagent ultérieurement les congénères en *homographes* et *parographes* en fonction du degré de variabilité morphologique et sémantique observé d'une langue à l'autre.

2.2. Etayer la prise d’ancrage lexicale et le fonctionnement par analogie

Afin d’étayer la prise d’ancrage lexicale spontanée ainsi que le fonctionnement par analogie, j’ai tenté de répertorier dans mon travail de thèse (Masperi, 1998⁸ ; Degache & Masperi, 1998 – **Doc4** ; Carrasco & Masperi, 2004 – **Doc9**) du point de vue synchronique, sous l’angle de la compréhension de l’écrit et dans une perspective didactique, les différents cas de figure de *vraie ou fausse similitude* auxquels les apprenants qui s’initient à l’italien peuvent se confronter. Les similitudes interlinguistiques ont ainsi été typologisées sur la base de critères morpho-sémantiques. Il en résulte un *continuum* allant du congénère complètement coïncident entre langue maternelle (LM) et langue étrangère (LE) jusqu’aux similitudes formelles jugées fallacieuses.

Ce *continuum* se départage en *trois ensembles* aux proportions fort inégales. Tout en respectant les orientations posées à l’époque, je repropose ici cet essai de catégorisation dans une forme condensée, légèrement remaniée et assortie de quelques éclaircissements.

Je vais commencer par décliner les deux blocs du *continuum* où la *transparence morphologique* du signifiant entre les deux langues romanes est susceptible d’induire le transfert du signifié. Je précise que le terme *congénère* est réservé aux unités lexicales dont la « transparence » s’inscrit dans un processus d’évolution diachronique qui nous ramène à une étymologie commune.

a. Coïncidence morpho-sémantique totale

Il s’agit d’un ensemble à spectre très réduit. Sont répertoriés ici :

- les *emprunts intégraux* que les langues néolatines se sont réciproquement échangés (tels que "soprano" ou "reportage", utilisés dans leur forme graphique originelle) et les nombreux emprunts communs à deux ou plusieurs langues romanes venant d’autres langues sources (latin, arabe, anglo-américain...);
- les *congénères homographes*, à savoir des mots de forme graphique identiques dans deux ou plusieurs langues romanes (exception faite des accents), dont les aires sémantiques coïncident. Ils sont relativement peu fréquents et se limitent par exemple entre français et italien à quelques cas de terminaisons en *-ale* (cannibale...), *-ile* (missile...), *-ide* (abside, carotide...), *-ite* (bronchite, otite...), *-oce* (feroce, precoce...), *-ice* (cicatrice, varice...), *-ente* (adolescente), *-ante* (arrogante).

b. Coïncidence morpho-sémantique partielle

C’est le bloc à plus large spectre. La similitude concerne soit la forme, soit le sens du mot, soit, le plus souvent, les deux à la fois. Plusieurs catégories d’items y figurent :

⁸ Ma thèse de doctorat (Masperi, 1998), éditée aux Editions Septentrions (Masperi, 2000), est consultable en ligne sur HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03588549/document>

- les *emprunts intégrés* au plan grapho-phonologique et/ou sémantique dans la langue qui les accueille (e.g. "ciao" qui en français exclut le sens italien de "bonjour") ;
- les diverses sous-catégories de *congénères parographes*, à savoir des mots apparentés dont la mise en équivalence LM/LE passe par des ajustements grapho-phonologiques, réguliers et prévisibles, entre signifiants.

b.1. Recouplement morphologique

La proximité morphologique s'apprécie principalement sur l'axe diachronique et concerne les faits phonologiques établis et stabilisés dans la continuité diachronique, tels que :

- les phénomènes d'assimilation régressive qui aboutissent aux nombreuses géminations de l'italien à partir de clusters consonantiques latins que le français a conservés (*osservare/observer ; frammento/fragment ; ottenere/obtenir ...*)
- tout autre type d'altération consonantique ou vocalique panromane provoqué par des facteurs articulatoires et inscrit de façon stable dans les deux systèmes, dont : palatalisations (*campo/champ ; fleur/fiore*), prothèse (ajout non étymologique : état/*stato* ; épaule/*spalla...*) ; sonorisation (*gabbia / cage ; gridare / crier ; lago / lac*) ; diphtongaisons vocaliques (*loi/legge*), etc.

À côté des nombreuses possibilités de transposition LE/LM offerte par la mise en regard des évolutions diachroniques, consonantiques et vocaliques, s'ajoutent les rapprochements morphologiques rendus possibles :

- par la médiation des allomorphes au sein d'une même famille de mots : *stella* √stellaire ∽ étoile ; *ape* √apiculteur ∽ abeille ; *estate* √estival ∽ été...
- par la médiation de mots ou de locutions archaïques ou relevant d'un registre de langue soutenu ou spécialisé en LM, toute catégorie grammaticale confondue : *sogno* ∽ songe ; *fango* ∽ fange ; *denaro* ∽ deniers ; *coda* ∽ codal ; *vicino* ∽ vicinal ...
- par segmentation du signifiant en LE et par recombinaison morphologique de la dérivation en LM lorsque les congénères ne partagent pas les mêmes distributions base/affixes : *allegria* vs. allégresse ; *nobiltà* vs. noblesse ; *fierezza* / fierté ; *mattiniero* / matinal ; *disonesto* vs. malhonnête...

b.2. Recouplement sémantique

Trois cas de figure seront évoqués sous cet intitulé.

1. Considérons d'abord le cas le plus courant de *recouplements sémantiques partiels* entre *congénères parographes*.

Lorsque les aires sémantiques des congénères ne coïncident que partiellement, chaque mot ayant un ou plusieurs sens supplémentaires, les mises en équivalence morphologiques doivent être validées au niveau sémantique. En m'inspirant des travaux de Kellerman sur le transfert en production (1987), j'ai fait l'hypothèse (Masperi 1996 – **Doc3** ; Masperi 1998) que

le mode de fonctionnement de la relation d'analogie en situation de compréhension de ce type de congénères serait en premier lieu fonction du rapport d'inclusion ou d'exclusion qu'entretient l'acception actualisée en LE avec l'aire sémantique de la LM. Si l'acception est spécifique à la LE, et qu'elle n'est donc pas incluse dans l'aire sémantique de la LM, la mise en équivalence pourrait s'opérer, en contexte, par glissement sémantique, extension métonymique ou métaphorisation du sens de base en LM :

Ex : macchina > machine = objet complexe qui transforme de l'énergie > voiture.

En revanche, si l'acception actualisée en LE est incluse dans l'aire sémantique de la LM, la relation d'analogie établie en contexte serait d'autant plus directe que cette acception coïncide avec le sens de base en LM, les acceptions dérivées ou figurées du polysème en LM étant difficilement source d'interférence. En guise d'illustration, j'emprunte à Kerbrat Orecchioni (1980 : 74-75) l'exemple de « baraque », qu'elle présente comme un mot polysémique ou « *les deux sèmes s'opposent exclusivement en ce qu'ils comportent, l'un le trait axiologique* [i.e. ensemble de sèmes qui définissent le contenu de maison + mauvaise qualité : « construction rudimentaire, mal bâtie »] *et l'autre le trait stylistique* [ensemble de sèmes qui définissent le contenu de maison + registre familier : « toute maison »].

Dans ce cas, le risque est faible que la connotation stylistique de « baraque » (son usage familier pour « maison ») occulte le sens qu'un lecteur pourrait attribuer à « baracca » dans un contexte de type : « *abita in una baracca di fortuna, appena fuori città* ».

Il est plus difficile en revanche de préjuger d'une aussi bonne probabilité de transfert lorsque l'acception actualisée en LE ne coïncide pas avec le sens de base, mais porte sur une acception périphérique (rare, spécialisée, métaphorique...). J'en reparlerai plus loin (*cf. infra*, point c).

2. Examinons maintenant le cas des *congénères-homonymes*.

Aux différents modes de fonctionnement de la relation d'analogie que l'on vient d'évoquer, s'ajoute ici la variable "homonymie", lorsque le congénère en LM est doublé d'un *homonyme*. C'est le cas par exemple du français "*farce*" et de l'italien *farsa* (comédie au sens propre et figuré). L'item italien coïncide partiellement avec le polysème "*farce*" (dont l'aire sémantique est plus étendue), lequel est homonyme de "*farce*" (hachis d'aliments). Les deux homonymes français renvoient à des domaines de référence éloignés, ce qui rend très improbable la formulation d'un énoncé contextualisé plurivoque. Si l'on admet un risque quasi nul de concurrence entre les acceptions d'un polysème qui ne sont pas en étroite intersection sémique, la même hypothèse sera *a fortiori* retenue pour les homonymes, qui ont par définition des signifiés parfaitement disjoints.

3. Les *para-congénères*

J'ai rassemblé dans cette catégorie les items dont la *base lexicale* (radical) est commune aux deux langues même si les unités lexicales issues de cette base dans les deux langues ne se recoupent pas formellement. Autrement dit, la *famille de mots* dont on aperçoit dans les deux

langues une *racine commune*, a choisi dans chacune des langues sa propre distribution lexicale, avec ses dérivations et ses lacunes.

L’item en LE serait dans ce cas accessible par rattachement à la famille de mots en LM dont il partage la base lexicale, et par *ajustement sémantique* à partir d'une *traduction littérale inadéquate*. Cette gymnastique associative implique de jongler avec des items appartenant à des catégories grammaticales différentes.

À titre d’exemple, la relation d’analogie qui pourrait s’établir entre les substantifs IT *nulla* et FR « néant » pourrait être médiée par un adverbe :

(N) IT *nulla* > (Adv.) FR nullement > rien du tout > (N) FR le néant.

c. *Proximité morphologique, distance sémantique*

Nous allons à présent nous déplacer sur versant des « fausses similitudes », à savoir des similitudes morphologiques entre des occurrences qui actualisent en contexte des signifiés fort éloignés. Dans certains cas, la proximité morphologique entre les unités lexicales est dépourvue de *lien étymologique*. De ce fait le recoupement sémantique s’avère totalement absent. Dans d’autres cas, il peut subsister partiellement.

En matière de recoupement sémantique partiel, j’évoquerai le cas de *congénères polysémiques* qui actualisent en LE une acception éloignée du sens de base, sur laquelle va porter l’opération de mise en équivalence morpho-sémantique et l’éventuel transfert des signifiés.

La tentative est ici d’apprécier si dans de tels cas de figure la similarité formelle est susceptible d’induire des *transferts de signifiés fallacieux*. Le spectre de la tranche du *continuum* que j’identifie est assez large. Elle peut à son tour se départager en deux sous-ensembles (deux « zones » dans le classement d’origine, Masperi, 1998), en fonction de l’appréciation qui peut être faite, en situation de réception dûment contextualisée, du transfert entre les signifiés.

c.1. *Coïncidences morphologiques, divergence sémantique : transfert improbable*

J’ai fait figurer dans cette catégorie :

- les *homographes* relevant de catégories grammaticales distinctes, tels que : IT *tante* (beaucoup) ≠ FR « tante » ; IT *mite* (doux) ≠ FR « mite » ; IT *prete* (prêtre) ≠ FR « prête »...
- les *unités lexicales morphologiquement coïncidentes* (homographie partielle voire totale) relevant d'une même catégorie grammaticale mais convoquant des *cooccurrents du discours* (un cotexte) sémantiquement éloignés. À titre d’exemple : *salire* (monter) ≠ *salir* ; *affollato* (bondé) ≠ *affolé* ; *morbido* (souple, doux) ≠ *morbide* ; *rame* (cuivre) ≠ *rame*.
- les cas d'*homonymies* en LE. Les homonymes actualisant des signifiés différents, cela suppose par définition l'absence de recoupement sémantique et donc une très faible probabilité d’interférence. C’est le cas par exemple, des homonymes italiens :

1. *avanzare* / avancer

Sens partagé LM/LE : « *avanza più velocemente!* » / avance plus vite !

2. *avanzare* / en rester, y en avoir de trop

Homonyme (non partagé) : « *mi è avanzata la torta per domani* » / Il me reste du gâteau pour demain.

Il convient également de pointer les quelques *congénères* qui présentent en LE au sein d'une même aire sémantique des acceptions sémantiquement disjointes. Autrement dit, bien qu'en étant regroupées dans une même aire sémantique, les acceptions du polysème (en LE) sont associées à des domaines référentiels fort éloignés. Dans ce cas, l'accès au sens par voie étymologique, glissement sémantique ou métaphorisation est entravé.

Soit l'énoncé italien : « *ho l'auto dal meccanico perché si è rotta la marmitta* ».

« Marmitta » est ici contextualisé. Si d'une part la distance entre les signifiés en LM/LE est telle que le transfert vers FR « marmite » semble peu probable, d'autre part le glissement sémantique et la correcte mise en équivalence avec une acception en LE très éloignée du sens de base en LM semblent également tout aussi improbables. Un lecteur avisé pourra en effet facilement comprendre que IT *marmitta* réfère à une pièce de la voiture et non pas à un *pot* pour faire cuire les aliments, mais il y a fort à douter que le glissement se fasse vers *le pot ... d'échappement*.

c.2. Coïncidences morphologiques, divergence sémantique : **interférence probable**

Dans ce dernier bloc de ce *continuum*, l'interférence avec la LM a peu de chance d'être déjouée si la connaissance de la LE est insuffisamment établie.

Figurent ici :

- les *emprunts intégrés*, appartenant à un même champ lexical et commutables à l'intérieur d'un même cotexte. Par exemple :

- IT *studio* (bureau – local, pièce) ≠ FR *studio* ("appartement d'une seule pièce" que italien nomme *monocale* ou *miniappartamento*).
- FR *chiffon* (morceau de vieille étoffe) ≠ IT *chiffon* (voile de mousseline)
- FR *roulotte* (caravane de camping) ≠ IT *roulotte* (voiture aménagée où vivent les nomades) ;

- les *articulateurs du discours*

Ces unités de la langue méritent d'autant plus d'attention que l'appropriation du texte au plan discursif est tributaire de la compréhension de son articulation. Figurent ici des connecteurs tels que : IT *pertanto* (par conséquent) ≠ pourtant ; IT *tanto che* (si bien que) ≠ FR « tant que » ; IT *in principio* (au début) ≠ FR « en principe » ; IT *allorché* (lorsque) ≠ alors que ; IT *finalmente* (enfin !) ≠ « finalement » ; IT *infatti* (en effet) ≠ FR « en fait ».

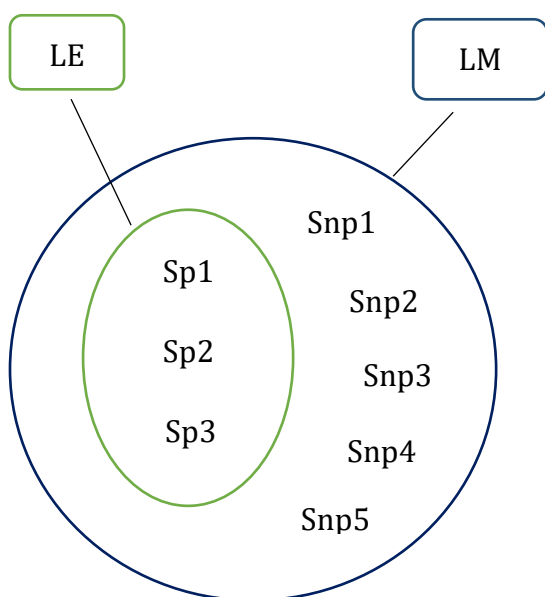
- les *congénères* relevant d'une même catégorie grammaticale, *commutables paradigmatiquement* à l'intérieur d'un même *champ sémantique*.

Ces congénères, tout en étant issus d'un même étymon et/ou partageant certains traits de substance (sèmes), ont acquis dans l'usage des significations fort éloignées. Dans certains cas, ils ne partagent même aucun de leurs signifiés. Tel est le cas par exemple de : IT *mostarda (di Cremona)* (fruits confits) ≠ FR moutarde ; IT *costipato* (enrhumé) ≠ FR constipé ; IT *assai* (beaucoup) ≠ FR assez ; IT *furbo* (malin) ≠ FR fourbe ; IT *malore* (malaise) ≠ malheur ; IT *biscotto* (biscuit) ≠ FR biscotte ; IT *giorno feriale* (jour ouvrable) ≠ FR jour férié.

Il nous reste enfin à considérer, *sous l'angle des analogies trompeuses*, le cas des *congénères* dont les aires sémantiques sont partiellement en intersection.

Prenons le cas d'une relation d'analogie qui s'établit à partir d'une *acception partagée* mais *périphérique en LM* (rare, spécialisée, métaphorique...).

Considérons l'exemple des verbes IT *arrestare* / FR « arrêter », dont l'étendue sémantique diffère, et que nous pouvons schématiser de la façon suivante :



SB (Sens de Base) **LM** : **empêcher d'avancer**

Sp = sens partagé

Sp1 : interrompre ou clore une activité, un processus.

Sp2 : bloquer, empêcher qqch de bouger

Sp3 : appréhender quelqu'un, le retenir prisonnier

Snp = sens non partagé

Snp1 : empêcher quelqu'un d'agir ou de poursuivre son action.

Snp2 : fixer par un choix, convenir de qqch.

Snp3 : cesser de parler ou d'agir.

Snp4 : tenir son regard fixé sur qqn ou qqch.

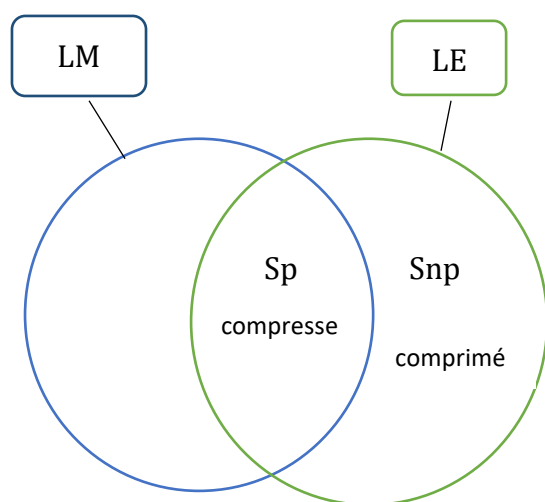
Snp5 : faire halte

Si l'on attribue au sens de base les plus fortes potentialités de transfert, nous pouvons faire l'hypothèse que le sens périphérique Sp3 (appréhender quelqu'un), en cas d'ambiguïté contextuelle soit au premier abord fortement concurrencé, voire même occulté, par le sens de base « arrêter d'avancer ». Soient les énoncés suivants, à titre d'illustration :

3. Non prendo il volante, non sono in condizioni di guidare e non ho con me la patente, non voglio rischiare che *mi arrestino* !
4. Gli agenti *hanno arrestato* un automobilista in eccesso di velocità, che guidava in stato di ebbrezza.

Déplaçons la focale, pour terminer, sur le cas d'une acception actualisée en LE qui n'est pas incluse dans l'aire sémantique de la LM mais qui est commutable avec une acception que la LE partage avec la LM.

Soit l'exemple : IT *Compressa* ≠ FR Comresse



1. Sens partagé

IT *Compressa* : *Pezzuola di tela o di garza ripiegata più volte e imbevuta talora di sostanze medicinali, che si pone su parti del corpo malate o su ferite.*

FR *Comresse* : Morceau de linge fin, généralement de gaze hydrophile, replié plusieurs fois sur lui-même et utilisé pour le pansement des plaies et des blessures

2. Sens non partagé :

IT *Compressa* : *Pastiglia medicinale, a forma di dischetto : una compressa di aspirina* ≠ FR *Comprimé*

L'actualisation des signifiés à l'intérieur d'un même champ lexico-sémantique neutralise les oppositions de sens qu'un usage dans un contexte contrasté pourrait suggérer. À défaut de connaître l'ensemble des acceptions du polysème de la LE, l'interprétation à laquelle le lecteur est susceptible d'aboutir sera de ce fait plus ou moins erronée, suivant le degré d'intersection sémique des acceptions concurrentes. Lorsqu'un grand nombre de traits de substance sont partagés – c'est le cas par exemple de IT *fiume* : « cours d'eau » inclusif de *fleuve* et de *rivière* – cela porte à peu de conséquences. En revanche, dans les (rares) cas où les traits différentiels seraient majoritaires, le message risque d'être altéré.

Cet essai de catégorisation a été proposé en 1998 dans une perspective d'opérationnalisation didactique, d'optimisation des processus de transposition de signifiés d'une langue à l'autre : il s'agissait d'activer la conscience du récepteur d'une langue voisine à plusieurs niveaux, de le stimuler à prendre du recul face aux ressemblances morphologiques en se posant la question du choix entre plusieurs décodages possibles. Cela reste une tentative, certes imparfaite, qui a cependant eu le mérite de jouer le rôle de brise-glace dans la réflexion sur la notion de transparence dans le domaine de l'intercompréhension.

Je reviendrai sur les propositions d'extension et de discussion de cette problématique en fin de chapitre (*cf. infra*, 5). Pour l'heure, et pour ne perdre de vue le fil chronologique de mon itinéraire, je propose de jeter un regard rétrospectif sur la manière dont ces premières recherches se sont concrètement traduites en propositions didactiques.

2.3. Prise d'ancrages par médiation phonologique : focale sur l'italien

Les enquêtes menées au cours de la phase pré-didactique du projet Galatea (*cf. supra*, 1.1) portant sur les représentations sociales attribuées aux langues romanes par des locuteurs francophones (Billiez, 1996) ont fait émerger un constat empirique concernant la place de « *langue emblématique de la latinité* » que nos informateurs attribuaient à l'italien (*Ibid.*). Si le contact avec l'italien – langue à fois frontalière et d'immigration – est particulièrement aisé en Isère, le statut de « *supra-référence romane* » qui s'est progressivement dessiné à la lecture des témoignages recueillis m'a semblé néanmoins particulièrement saisissant et sensiblement inédit (Masperi, 2002 – **doc5**). La proximité géographique, les rencontres interculturelles et les échanges exolingues favorisés par les mouvements migratoires viennent par ailleurs se greffer sur la part du lexique que le français a emprunté à l'italien, dont la consistance et la stabilité tiennent à un entrelacement d'ordre culturel et politique permanent entre les deux pays, depuis la Renaissance jusqu'à nos jours. Bon nombre de ces emprunts demeurent intégraux, en ce qu'ils conservent *a minima* leur forme graphique originelle et continuent de partager au moins une acception dans les deux langues. Tout ceci contribue sans doute, j'en ai fait l'hypothèse, à une assez grande circulation dans les médias français de réalisations sonores (locutions, dictons, noms propres...) souvent conformes au système phonologique italien, notamment au niveau segmental, sans que la dimension prosodique en soit pour autant éludée, avec un effort souvent consenti pour parvenir à une correcte mise en exergue de la syllabe accentuée⁹.

Cet ensemble d'éléments, entretenant les contacts interlinguistiques et alimentant des connaissances linguistiques plus ou moins conscientisées, aurait participé à élever le système phonologique italien à une sorte de *modèle phonologique archi-roman* (*Ibid.*). Or, il s'avère que ce système diaphonologique construit intuitivement est susceptible d'être mobilisé par des informateurs n'ayant pas d'autres langues romanes de référence que le français dans leur répertoire langagier (*ibid* : 88 ; Masperi, 2004 – **doc8**), en situation de lecture/compréhension non seulement *de l'italien* mais également *d'autres langues romanes*.

On observe en effet que dans le décodage de textes italiens les lecteurs ont recours de manière spontanée et systématique à une *lecture subvocalisée*. L'exploration du texte s'appuie ainsi sur la médiation d'une *interlangue phonologique* embryonnaire (Masperi, 2004

⁹ Un corpus d'extraits radiophoniques et télévisés recueillis pendant dans les années 90 a permis de faire ressortir, à partir de la restitution phonétique d'environ cent-cinquante occurrences lexicales italiennes, quelques tendances détectées dans l'oralisation de l'italien par des journalistes francophones (*cf. Masperi, 2000* : 202-215).

– **doc8**), porteuse d'indices de sens, mobilisable en tant que support à la sémantisation d'unités graphiques faisant obstacle à la construction du sens. La substance de ces oralisations a constitué un objet d'étude particulièrement stimulant, notamment lorsqu'on observe le cheminement cognitif conduisant à la formulation d'hypothèses de sens. Celui-ci se construit au cours de l'exécution de la tâche par un effort de mise en adéquation entre l'image acoustique et le signifié de l'occurrence sur laquelle porte l'effort de compréhension. La médiation du signifiant sonore fait d'autant plus l'objet d'un contrôle métacognitif qu'elle est ressentie comme une stratégie de compréhension productive, à laquelle toutefois le lecteur ne peut accorder qu'une confiance limitée, faute de connaissances formelles sur le fonctionnement phonologique de la langue. Sur le plan didactique, il nous a paru de ce fait pertinent, comme on le verra (*cf. infra*, 3.1, 3.2) de soutenir l'interlangue phonologique activée en situation de lecture par des activités stimulant la prise de conscience des correspondances grapho-phonologiques véhiculées par des emprunts ou autre noms propres italiens ayant conservé peu ou prou leur identité phonique en français et par la possibilité d'accéder à l'écoute de l'oralisation de la langue cible à partir de chacun des textes qui seront exploités en format multimédia (CDRom Galatea, *cf. infra*, 3.2).

3. « Galatea » : de la recherche aux applications (1996 - 2000)

Le projet européen Socrates Lingua « Galatea » (1996-1999) a constitué l'aboutissement de nos recherches pré-didactiques et des toutes premières expérimentations de l'outillage didactique envisagé – sorte de « boîte à outils » – conçu pour décoder un texte dans une *langue voisine*. Ce projet se donnait comme objectif l'élaboration de *modules pédagogiques* d'apprentissage de la *compréhension de l'écrit* en quatre langues romanes (italien, espagnol, portugais pour francophones ; français pour italophones, hispanophones et lusophones) et de la *compréhension de l'oral en FLE* pour apprenants hispanophones. Il s'adressait à un public de locuteurs adultes disposant dans leur biographie langagière d'au moins une langue romane dite « de référence ».

L'approche didactique préconisée se proposait de tenir compte du profil socio-langagier de l'étudiant et de ses attentes. De ce fait, elle envisageait d'aborder *une langue romane cible* plutôt qu'une autre, et *une langue romane après l'autre*, de manière consécutive, en fonction du projet et des connaissances préalables du public. À cet effet, les supports didactiques étaient sélectionnés dans une logique plus *bilingue* que plurilingue, mettant en regard la langue voisine inconnue avec une langue romane de référence (ou « langue-pont »), confortée par l'appui ponctuel du latin, le cas échéant. En cela, l'approche de l'école grenobloise se dissociait sensiblement dès ses débuts de l'approche *simultanée* prônée par les chercheurs d'Aix en Provence, caractérisée par le fait d'aborder en même temps toutes les langues de la famille ciblée, sous l'angle de la contrastivité systématique (Blanche-Benveniste, 1991 *et sq.*).

3.1. Dispositif didactique expérimental en présentiel

Les premiers essais de formation à la compréhension de l'écrit en italien ont été conduits à l'intention des étudiants de l'École Supérieure de Commerce de Grenoble durant l'année 1994-1995. Cette première expérience de formation à l'intercompréhension n'était pas la seule en son genre, puisqu'elle avait été précédée d'une formation expérimentale à la compréhension de l'espagnol, menée auprès d'un public d'étudiants de FLE (Degache, 2006 : 69-87 ; Degache & Masperi, 1995 – **doc2**) pendant deux années consécutives, de 1992 à 1994. Ces deux expérimentations menées en présentiel et en format papier jetteront les bases d'un travail d'équipe de conception et de réalisation multimédia qui aboutira quelques années plus tard à l'édition du cédérom Galatea (2004)¹⁰.

La formation en question, ciblant la compréhension de l'italien, a permis la mise au point de la première mouture d'un *dispositif d'aides* en format papier. Si j'en fais largement état dans ma thèse (Masperi, 1998 : 409-464), aucune synthèse de cette expérience n'apparaît dans mes publications successives¹¹. J'y reviens donc ici brièvement de manière à éclairer l'arrière-plan de ce qui motivera par la suite nos orientations méthodologiques.

Les objectifs que je m'étais donnés étaient à la fois linguistiques et didactiques : il s'agissait de proposer un entraînement à la compréhension de l'écrit de petits textes de presse et d'en mesurer les effets potentiellement acquisitionnels (De Pietro, Matthey & Py, 1989) par rapport à la forme, la structure et le fonctionnement de la langue. La formation tablait sur l'optimisation des compétences de lecture et des acquis langagiers, tant au niveau linguistique que textuel. L'idée était de mettre en condition l'apprenant de stimuler sa réflexion face à un texte, l'inciter à formuler des hypothèses de sens, à opérer des rapprochements de formes et de sens et plus largement à établir une sorte de va-et-vient métalinguistique les entre les deux systèmes en présence, le français assurant une fonction de tremplin vers l'italien, et l'italien à son tour alimentant spéculativement la réflexion sur la langue native, sur son origine, ses évolutions lexicales (dérivations, emprunts, glissements sémantiques) et ses spécificités grammaticales. Cette confrontation métalinguistique me paraissait d'autant plus intéressante à observer qu'elle était à l'époque largement inexploitée (Porquier 1995, Castellotti & Moore, 1997 ; Py, 1997), la langue maternelle étant peu convoquée dans les pratiques didactiques en L2. En d'autres termes, je me proposais de créer des conditions favorables à installer des comportements que je supposais en grande partie inédits chez des étudiants participant à l'expérimentation, issus des préparations aux concours des grandes écoles et exposés à des apprentissages des plus traditionnels. Je parlais du principe que la découverte et l'acquisition d'une langue se devait premièrement d'être source de plaisir et que l'apprenant pourrait

¹⁰ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Ouvrages et réalisations pédagogiques numériques*.

¹¹ Je rejoins Christian Degache (2006 : 70) lorsqu'il déplore que de nombreux travaux de l'époque n'ont pas été suffisamment valorisés, leur diffusion n'ayant pas franchi le seuil d'une publication éditoriale. Comme il le souligne, nous touchions là à la difficulté de mener de front un travail exploratoire qui nous demandait de créer « *l'objet de la recherche et son terrain* », tout en nous souciant de la communication autour de nos actions de formations.

trouver ce plaisir à la fois dans l'exploration de l'univers langagier qui s'offrait à lui et dans le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) qui tient à la résolution de tâches cognitives, telles que les inférences et les transferts de signifiés validant des hypothèses de mises en équivalence entre les deux codes.

Le matériel pédagogique servant de support à l'expérimentation, élaboré en format papier, a été organisé en deux grands volets : des activités d'éveil des pré-acquis ; une batterie de textes (N 5) tirés de la presse, assorti d'un fichier d'aides à la compréhension.

Le module « d'éveil » comportait à son tour trois parties :

- une sensibilisation aux liens de parenté entre langues romanes, avec un rappel d'éléments de linguistique historique et une invitation à la prise conscience de faits de langue isomorphiques à travers un petit texte (7 lignes) décliné en six langues romanes (italien, français, catalan, occitan, portugais et roumain) appartenant à l'héritage littéraire commun à tout romanophone et de ce fait sémantiquement limpide : fable d'Esopé « *La cigale et la fourmi* » ;
- une sensibilisation aux processus et stratégies de lecture, dans le but de stimuler des questionnements sur les opérations cognitives impliquées dans ce type de tâche et de soutenir l'apprenant dans l'autorégulation de son apprentissage ;
- une sensibilisation à l'oralisation de l'italien à partir de la mobilisation de pré-acquis langagiers (emprunts intégraux et autres mots italiens circulant dans la langue française)¹². Cette activité d'éveil présentait ainsi les correspondances grapho-phonologiques peu intuitives de façon à anticiper la survenue d'obstacles imputables à une oralisation erronée de l'écrit.

Les cinq textes qui ont servi de support à l'entraînement à la lecture/compréhension ont été sélectionnés en fonction de paramètres de lisibilité linguistique et discursive. La redondance d'indices d'accès au sens a été privilégiée à tous les niveaux : prévisibilité du script, transparence lexicale, accessibilité syntaxique, facilité d'activation des schémas textuels, de contenu et de connaissances extralinguistiques. Il s'agissait en outre de susciter un intérêt pour l'activité de lecture par une confrontation avec les textes qui stimulerait la réflexion métacognitive, déclenchant la formulation d'hypothèse sur le système de la langue cible, la prise de conscience des stratégies mobilisées et l'évaluation de leur efficacité. L'idée était de rendre l'apprenant aussi autonome que possible dans son propre itinéraire d'exploration et d'apprentissage de la langue cible. Ce processus d'auto-structuration des connaissances était supporté par un *fichier d'aides à la compréhension*, conçu *ad hoc*, auquel le lecteur pouvait se référer pour s'entraîner à la reconnaissance des congénères (fiches « passerelles phonético-lexicales »), trouver des réponses à certains de ses questionnements portant sur le

¹² À titre d'exemple : [tʃ] de *carpaccio*, *cappuccino*, *la dolce vita* ; [dʒ] de *loggia*, *adagio* ; [ʃ] de *crescendo* ; [k] de *Pinocchio* ; [g] de *ghetto*, *Lamborghini* ; [ɲ] de *gnocchi*, *incognito* ; [kw] de *tutti quanti*, *Fiat cinquecento*.

fonctionnement de la langue (fiches « passerelles grammaticales »), activer des stratégies de lecture compensatoires (fiches « passerelles extra-linguistiques ») et pointer au fil des lectures des observations personnelles complémentaires.

L'analyse lexicale contrastive pré-didactique (*cf. supra*, 2.2) a trouvé dans ce travail didactique une utilité pédagogique indéniable, m'incitant à la mettre encore davantage à contribution dans ce qui constituera le prolongement de ce premier essai en format papier : la réalisation du *CDRom Galatea*, méthode d'entraînement à la compréhension des langues romanes.

3.2. Les CDRom Galatea : options méthodologiques générales

Cette collection de trois cédéroms pour francophones¹³, parue en 2003, propose une première approche de l'italien, de l'espagnol et du portugais en direction d'un public d'adultes. Elle se singularise dans le paysage de l'édition des méthodes de langues de l'époque par sa finalité : il s'agit de s'entraîner à atteindre rapidement une compétence de compréhension de l'écrit dans une ou plusieurs de ces langues (Degache, 2002).

L'architecture de chaque cédérom a été configurée selon un même schéma : les apprenants sont d'abord invités à découvrir deux modules « transversaux », communs aux trois langues cibles, portant pour l'un sur la conscientisation des liens de parenté entre langues romanes (« Romanophone, te connais-tu ? ») et pour l'autre sur une sensibilisation aux stratégies de lecture en langue étrangère (« Un lecteur, des textes, des lectures »).

Pour chacune des langues offertes, le parcours de formation à la lecture/compréhension de la langue romane cible se compose d'un *module d'introduction* et de *cinq modules d'entraînement* conçus en tenant compte d'une difficulté de progression croissante. Le module d'introduction a pour but de présenter la langue romane choisie, en retraçant brièvement son histoire sous la forme d'un récit oralisé, agrémenté d'images et de dessins.

Chaque module de lecture/compréhension est articulé autour d'un texte de presse – un fait divers, la plupart du temps – dont l'exploitation se dénoue en *quatre phases* : une introduction, sous forme de *mise en situation animée*, propose au lecteur de découvrir le contexte dans lequel le texte s'inscrit ; une *première phase* de compréhension globale permet au lecteur de découvrir le texte et d'amorcer sa compréhension en accédant à quelques questions d'ordre général. Il s'ensuit une *phase de compréhension détaillée*, stimulée par une vaste batterie d'activités autour du texte, que l'apprenant peut librement exécuter moyennant un dispositif d'aides à la compréhension. Le texte est ici découpé en « zones sensibles » reliées à des aides activables en cliquant sur le mot ou le segment de texte qui fait obstacle à la compréhension. Les aides concernant le segment sélectionné – de nature lexicale, grammaticale ou discursive – sont alors consultables à partir d'une série d'icônes. Ces

¹³ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Ouvrages et réalisations pédagogiques numériques*.

En plus des trois cédéroms pour francophones, quatre autres cédéroms ont été édités en direction d'étudiants de FLE hispanophones et lusophones (Andrade, Araújo e Sá, 2003 ; Berger, Bidaud *et al.* 2003 ; López Alonso, Séré *et al.* 2000 ; Tost Planet, Baqué *et al.*, 2001).

activités sont censées amener l'apprenant à mobiliser des stratégies d'intercompréhension, tout en le familiarisant progressivement avec les *règles de passage* qui régissent la proximité entre langues apparentées. Parmi les *passerelles* suggérées, une place importante est réservée à l'écoute du texte oralisé (segments de texte, occurrences isolées et texte en entier), du fait du rôle prépondérant que joue la médiation phonologique dans l'accès au sens de textes en italien (Masperi, 2004 – **doc8**, cf. *supra*, 2.3).

Le module se clôture par une *quatrième phase à caractère métalinguistique* (« Faisons le point »), qui reprend et formalise les structures linguistiques rencontrées au fil du texte. Une application distincte – nommée « Bilan des Parcours » – permet enfin à l'utilisateur de consulter la trace de ses interactions avec le logiciel et les propositions de réponses saisies.

3.2.1. Opérationnaliser la « transparence » lexicale

Comment rendre visible la similitude morphologique qui peut se dissimuler derrière l'usure phonétique des formes issues du même étymon dans des langues apparentées et véhiculées depuis le latin parlé jusqu'à nos jours par transmission populaire ? Comment opérationnaliser cette *transparence potentielle*, dont on a vu qu'elle peut s'avérer, même entre formes quasi homographiques et contre toute attente, foncièrement imprédictible aux yeux d'un lecteur non entraîné à dénicher des indices d'analogie (Masperi, 1996 – **doc3**) ?

Avec le recul, ce travail d'opérationnalisation didactique des analogies lexicales me paraît d'un très grand intérêt et toujours d'une très grande actualité. Je m'en convaincs tous les jours, dans mes cours de linguistique¹⁴, lorsque mes étudiants découvrent avec étonnement que l'on peut rapprocher « *cadere* » et « choir » par l'intermédiaire de « *caduc* », « *stalla* » et « étable » par « *stabulation* » ; « *altezza* » et « hauteur » par « *altitudine* » ; « *nuocere* » et « nuire » par « *nocif* » ; « *fuggire* » et « fuir » par « *fugitif* » etc. Ou encore que la similitude entre mots de formation populaire tels que « *povero* » / « pauvre » (lat. « pauper ») se révèle dès que l'on convoque « *pauperizzare* » / « pauperiser », la transmission savante ayant récupéré l'étymon d'origine. Lorsque je propose à mes étudiants d'apprécier les analogies entre les mots issus du *lexique héréditaire roman* (Chambon, 2010) transmis par tradition orale et ayant subi les lois d'évolution phonétique imputables à chacune des deux variétés romanes placées en relation spéculaire (italien vs. français), je pose les mêmes questions depuis vingt ans (« voyez-vous une ressemblance ? ») et depuis vingt ans j'obtiens les mêmes réponses : « *ben non, ça ne ressemble pas bien* ». J'en retiens que ce jeu de miroirs entre les deux langues à la recherche des racines communes est un exercice très formateur qu'il serait dommage de ne réserver qu'aux étudiants spécialistes en langues.

Ainsi, afin de détourner les opacités que peut réserver le lexique panroman au public francophone « tout venant » auquel le CDROM Galatea s'adressait, j'ai entrepris un travail de vulgarisation de phonétique historique qui s'est traduit en un fichier d'aides lexicales

¹⁴ Cf. *Curriculum Vitæ : Enseignements dispensés*.

disponibles au moyen de liens hypertextuels activables par un clic à partir d'une unité lexicale du texte et associées à des batteries d'exercices permettant de s'entraîner (hors CDROM) à détecter les congénères qui cachent leur « air de famille » et à percer cette apparente opacité. Ce fichier présente dans une optique comparative les principales évolutions consonantiques et vocaliques qu'ont connues les deux langues ainsi que les différentes distributions base-affixes des formes apparentées, l'idée étant d'apprendre à jongler autant avec les changements phonétiques qu'avec les morphèmes à partir de la décomposition des lexèmes italiens en signifiés de plus petite taille.

Ainsi par exemple, parmi les passerelles « consonnes », l'on peut pointer des constantes dans l'évolution, telles que : les assimilations régressives de clusters latins que le français a conservés (ex. « *inno* » / hymne ; « *ottuso* » / obtus ; « *frammento* » / fragment) ; toutes les formes de palatalisation, du latin vers l'italien (ex. lat. *plūma*, /pl/ > /pj/ « *piuma* ») ou inversement du latin vers le français (ex. lat. *caballum*, /k/ > /ʃ/ /ʃəval/) ou de vocalisation de la consonne latérale du latin vers le français (ex. « *alba* » / aube ; « *castello* » / château ...) ; ou encore la fricatisation des occlusives latines qui perdent leur trait de bilabialité en évoluant vers le français (ex. lat. *capra* > « *capra* » / chèvre ; lat. *fēbris* > « *febbre* » / fièvre), etc.

Concernant les voyelles, la référence à la longueur de la voyelle latine et à sa place par rapport à l'accent du mot nous servira comme base pour opérer une première distinction entre voyelles atones et voyelles toniques, pour ensuite proposer une observation, en synchronie, des évolutions diachroniques¹⁵. Par ailleurs, il est également conseillé, en soutien de ces opérations de conversion vocalique, d'explorer les dérivés appartenant à une même famille de mot : si par exemple il est profitable de savoir que toute voyelle latine qui se trouvait au voisinage des sons /k/ ou /g/ était appelée à s'affaiblir et à subir des modifications en français (lat. *vōcem* > « *voce* » / voix ; lat. *lēgem* > « *legge* » / loi ; lat. *frūctum* > « *frutto* » / fruit), il est tout aussi profitable d'égrener les dérivés de la même famille pour aboutir à des rapprochements concluants (voix / vociférer ; loi / légiférer/ légal... ; fruit / fructueux...).

Quant aux conversions morphologiques, l'on misait là-aussi sur la possibilité de repérer correctement les *préfixes* et les *suffixes* dans un mot, de manière à se donner toutes les chances d'améliorer sensiblement la compréhension de la langue cible. Ainsi, au lieu de m'attarder sur les formes panromanes parfaitement identifiables, et de les lister de manière exhaustive, j'ai plutôt choisi de pointer les cas où une similarité formelle partielle pourrait être rendue visible par un jeu de commutation d'affixes à partir d'une base étymologiquement partagée. À titre d'exemple, concernant les préfixes, à partir d'une liste de préfixes négatifs (a- ; de- ; di(s)- ; in- ; mal- ; mis- ; s- etc.) sera proposée l'observation de congénères qui ne respectent pas dans les deux langues la même distribution, accompagnée d'un entraînement de recherche de formes équivalentes en LM, comme le montre le tableau ci-dessous :

¹⁵ Pour accéder à quelques exemples : Cf. Annexes, in Masperi, 2020 : 558-560.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03588549/document>

DIS-		S-	Chercher les équivalents
Disaccordo	Désaccord	Scontento	?
Discredito	Discrédit	Squalificare	?
Disonesto	Malhonnête	Svantaggio	?
Disattento	Inattentif	Sfortuna	?
Disavventura	Mesaventure	Sproporzione	?

Quant aux suffixes, s'il s'agit premièrement d'apprendre à les reconnaître, à les identifier en tant qu'unités significatives, à leur attribuer une signification (ce qui ne va pas de soi en LM) et à en saisir la portée opératoire dans la formation des mots, les aides fournies s'attachent également à sensibiliser l'étudiant à détecter les cas non-coïncidence dans la distribution des principaux suffixes appartenant au fonds commun roman. Soit par exemple :

Illustration			Chercher les équivalents
Adattamento	Adaptation	Freschezza	?
Maggioranza	Majorité	Certezza	?
Fermezza	Fermeté	Congelamento	?
Grandezza	Grandeur	Leggerezza	?
Allegria	Allégresse	Professionalità	?
Franchezza	Franchise	Profondità	?
Nobiltà	Noblesse	Amicizia	?

En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à saisir l'opportunité de mettre à contribution la langue maternelle, partout là où le transfert peut opérer. L'intervention didactique, comme on peut l'apprécier, réside ainsi dans l'optimisation de l'activité de conceptualisation du sujet.

Toute une série d'aides à la compréhension ont par ailleurs touché à la composante syntaxique du texte, le but étant de faciliter la catégorisation des unités de la phrase en s'appuyant autant que possible sur la parenté des structures syntaxiques dans les deux langues. D'autres fiches encore portent sur la composante discursive du texte, faisant ressortir la macro-structure du texte au moyen notamment de l'observation du fonctionnement des embrayeurs et de l'identification de leur valeur sémantique. Je ne m'y attarderai pas.

Le travail d'édition des cédéroms (2003), a demandé un temps de maturation et de révision très long. Je ne peux que regretter *a posteriori* le déficit de valorisation de ce travail de didactisation de longue haleine, très novateur à bien des égards, et qui n'a pas pu bénéficier au sein des Institutions d'une diffusion et d'une exploitation à la hauteur de l'investissement

consenti¹⁶. L'outil pédagogique Galatea reste à ce jour, je pense, une ressource inégalée en vue d'une approche multilingue dissociée, en termes de sensibilisation et de mise à profit de la parenté linguistique, d'opérationnalisation de transferts et d'extension de compétences et de connaissances entre deux langues apparentées. J'aurais moi-même pu pousser plus loin la réflexion après la thèse, dans les années 2000, sur la contrastivité entre langue source et cible apparentées, pour en dégager l'outillage nécessaire à formaliser une véritable *grammaire de la compréhension* en italien pour francophones, touchant aussi bien au code écrit qu'oral. Je n'ai pas saisi cette opportunité. Depuis ces premières tentatives de catégorisation de la notion de transparence et de mise au point de contenus d'apprentissage beaucoup d'encre a coulé, produisant sans discontinuer une impressionnante littérature et un vaste ensemble de ressources pédagogiques, qualitativement probantes, destinées à soutenir la didactique du plurilinguisme dans le domaine roman¹⁷. Revisiter la contrastivité français/italien à la lumière de ce cheminement ne serait toutefois pas en redondance avec la production académique existante, je pense, si l'on s'oriente vers la réalisation d'un ouvrage destiné aux enseignants d'italien en France par exemple. J'y reviendrai en conclusion de chapitre. Pour l'heure, il est temps de reprendre le récit chronologique de la recherche pour s'ouvrir vers l'approche plurilingue soutenue par les technologies initiée par Galanet.

4. De Galatea à Galanet : de la compréhension multilingue à l'interaction plurilingue

Si Galatea a permis de définir et de formaliser un cadre de recherche et de formation pour l'intercompréhension par couple de langues, le projet Galanet (2001-2004)¹⁸ a consenti le saut qualitatif du passage à l'échelle vers de véritables situations d'interaction plurilingue.

¹⁶ L'insertion des formations à l'intercompréhension au sein de l'offre de formation en langues pour spécialistes d'autres disciplines (lansad) a été mise en œuvre au sein de notre Établissement dans le cadre du projet FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires, cf. Chapitre 2), dès 2003 (Carrasco, E., Degache, C., Pishva, Y., 2008). Malgré l'intérêt de la démarche au plan cognitif, sa robustesse au niveau scientifique et une conjoncture politique favorable, le maintien du dispositif d'une année sur l'autre à l'Université Stendhal Grenoble3 n'est pas allé de soi. L'option « intercompréhension en langues romanes » a pu néanmoins être affichée dans l'offre de formation lansad jusqu'en 2016. En France, seule l'université Lumière Lyon2, partenaire européen du projet Galanet (cf. *infra*, 4) poursuivra une politique volontariste d'insertion curriculaire de l'intercompréhension (Garbarino & Varchetta, 2015). Paradoxalement l'essaimage s'est fait plus facilement en dehors des frontières de l'Hexagone (cf. Degache & Garbarino, 2012 ; Araújo e Sá, 2014 ; Araújo e Sá & *et al.* 2011 ; Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2016).

¹⁷ Cf. *Bibliographie complémentaire*, chapitre 1.

Plusieurs projets européens ont été conduits à cheval entre les années 90 et les années 2000 dans la perspective de l'intercompréhension, notamment dans le cadre des programmes européens Socrates Lingua. Citons : EuroCom2, IGLO project3, Eurom4, Galatea4, Minerva, Itinéraires Romains, LaLiTa (Klein, 2002 ; Doyé, 2005),

¹⁸ Projet européen Galanet, plate-forme internet pour la pratique, l'apprentissage et le développement de l'intercompréhension plurilingue. Financé avec le soutien de la Communauté européenne dans le cadre du programme Socrates Lingua 2 (n°90235-CP-1-2001-1-LINGUA-L2), et réunissant les partenaires suivants : Université Stendhal Grenoble 3 (FR - coord.) ; Université Lumière Lyon 2 (FR) ; Universidade de Aveiro (PT) ; Universitat Autònoma de Barcelona (ES) ; Universidad Complutense de Madrid (ES) ; Università degli Studi di Cassino (IT) et Università di Pisa (associée) ; Université de Mons-Hainaut (BE).

L'idée de soutenir pédagogiquement les interactions plurilingues en mettant en contact des étudiants romanophones moyennant un environnement numérique de formation date de l'année de bascule entre le XX^{ème} et le XXI^{ème} siècle. Avec un recul de plus de vingt ans, cela marque symboliquement le franchissement du seuil d'une ère où les pédagogues seraient amenés à composer, penser, réfléchir, créer avec et par les technologies. Nous étions loin de nous douter à l'époque que le changement aurait été aussi radicalement soudain et nos réflexions ne pouvaient pas encore embrasser l'idée qu'on serait dans un monde d'accès illimité à l'information.

Galanet naît ainsi comme un projet de formation à distance à l'intercompréhension des langues romanes, adossé à un champ recherche désormais largement investigué. L'arrivée en 2000 dans le partenariat de l'Université de Mons, avec son service de technologies de l'éducation, apporte au réseau Galatea l'expertise et l'expérience nécessaire à se lancer dans un nouveau montage de projet Erasmus, intégrant d'emblée les contraintes et les ouvertures que pouvait offrir à la formation une plateforme Internet.

Sur le plan de la problématique didactique, l'intercompréhension se définit dans Galanet comme une *approche à interagir* avec des locuteurs de différentes langues romanes en prenant appui sur des supports, prioritairement écrits, combinant plusieurs de ces langues.

La notion de *scénario d'apprentissage* est ici au cœur de la démarche de formation. Ce scénario se fonde sur l'hypothèse que l'appropriation de compétences langagières plurilingues sera d'autant mieux soutenue et facilitée qu'elle est motivée par la réalisation d'une tâche collaborative. En l'occurrence, la tâche collaborative envisagée sollicite le développement de la capacité à interagir, à l'écrit et en réseau, au sein d'un environnement conçu *ad hoc*, disposant de l'outillage nécessaire à supporter et à favoriser les échanges plurilingues. Dans ce contexte, l'encadrement pédagogique a pour rôle d'orchestrer le travail collaboratif : préparer, accompagner et alimenter les interactions générées par la tâche, stimuler la dynamique collaborative du groupe, soutenir l'effort et la motivation de chacun.

Il apparaît clairement ici que le passage de Galatea à Galanet constitue une étape-charnière dans le processus de construction de la didactique de l'intercompréhension : une bascule s'opère à ce moment entre une approche de l'intercompréhension à vocation multilingue où l'apprenant, seul face à son ordinateur, est invité à développer des stratégies et des compétences de compréhension et une *approche immersive* envisagée dans une logique de *pédagogie de projet*, où l'individu est invité à collaborer au sein d'un environnement plurilingue. Dans ce nouveau cadre, le positionnement du didacticien allait devoir profondément se redéfinir. Nous allons voir de quelle manière ce changement de posture est retracé et questionné dans les contributions qui couvrent cette période de travail de recherche et d'élaboration de supports destinés à la formation (Quintin et Masperi, 2006 – **doc10** ; Degache et Masperi, 2007 – **doc11** ; Masperi et Quintin, 2007 – **doc12**).

4.1. Repenser l'agir didactique de l'intercompréhension plurilingue

Sur le plan de la formation, l'intercompréhension plurilingue s'est traduite concrètement dans Galanet par la mise en œuvre d'un dispositif dans lequel l'apprenant romanophone était placé en situation de pratiquer la compréhension des langues de ses interlocuteurs tout en s'exprimant dans sa ou ses langues (romanes) de référence. Le partenariat européen retient dès le lancement de la première « protosession » en 2003 des options pédagogiques qui seront rapidement stabilisées. Elles sont largement documentées (i.e. Degache, 2003, 2005, 2006 : 129-144 ; Quintin *et al.*, 2005 ; Quintin & Masperi, 2006 – **doc10** ; Masperi & Quintin, 2007 – **doc12**) et je me limiterai ici à en donner un bref aperçu – rafraîchi au présent narratif – avant de mettre la focale sur l'orientation qu'a pris ma recherche à cette période.

Ce qui définit les formations Galanet est leur caractère *plurilingue et collaboratif* associé à une *dimension transnationale* et à une *modalité de déploiement hybride*. (Degache, 2006 : 158). Une *session de formation Galanet* accueille ainsi sur une période de plusieurs mois, au sein d'un espace virtuel – la plateforme Galanet –, des groupes d'étudiants résidant dans divers pays romanophones (en Europe et en Amérique latine), réunis en équipes et encadrés par des tuteurs. Bien que la plateforme ait été techniquement prévue pour supporter des formations totalement à distance, les sessions Galanet ont été conçues selon une modalité hybride, partageant travail à distance, en équipe élargie et transnationale, et regroupement d'étudiants en présentiel, au sein de chacun des Établissements participant à la formation. Le noyau dur de ce dispositif est constitué d'un scénario d'apprentissage collaboratif qui se dénoue en quatre phases (choix du thème, remue-méninges, débat et réalisation du dossier de presse). La fonction de chacune de ces phases est de guider les apprenants engagés dans une session de formation vers la concrétisation d'une tâche collective : la réalisation d'une publication plurilingue sur la Toile (dossier de presse) autour d'un thème choisi et développé par l'ensemble du groupe.

L'essentiel des échanges sur plateforme se déroulent dans un espace *forum*, en modalité asynchrone et dans les langues romanes de référence de la communauté d'apprentissage (français, espagnol, italien, portugais, principalement). Cet espace est structuré en autant de *forums* qu'il y a de phases prévues dans le scénario chronologique. Véritable catalyseur des interactions plurilingues, c'est dans le *forum* que les idées sont brassées, les points de vue confrontés et les connaissances partagées et étayées à l'aide de ressources, écrites et orales, que chacun peut télécharger. C'est dans ce lieu virtuel que l'essentiel du travail collaboratif s'organise, prend forme et se structure. D'autres espaces de rencontres, d'échanges et de convivialité (clavardage, messagerie instantanée, lieux de travail collaboratif...) sont également librement accessibles afin de stimuler les contacts interpersonnels et de faciliter la réalisation des différentes activités prévues en groupe restreint ou en groupe plénier. Un espace d'autoformation et une salle de consultation de ressources conçus pour soutenir et

faciliter les échanges exolingues complètent enfin la dimension formative, répondant à des besoins d’approfondissement de connaissances langagières¹⁹.

L’attention particulière accordée aux dimensions *sociale et actionnelle* de la formation, son caractère décloisonnant en termes spatial et langagier, résolument inédit, se conjugue ici avec la nécessité de fournir un cadre formel et structuré d’utilisation des ressources sociales et cognitives des apprenants. L’effet transformant sur les pratiques d’apprentissage s’avère radical : en effet, comme le fait remarquer Degache (2006 : 159), la mise en place de ce dispositif pédagogique battait en brèche définitivement trois types d’oppositions binaires figurant comme autant de lignes de démarcation entre le champ la didactique des langues et celui de la linguistique de l’acquisition : la dichotomie « traditionnelle » krashénienne – quoique déjà revisitée à l’époque (Griggs *et al.*, 2002 ; Hilton, 2014) – entre acquisition et apprentissage, puisqu’il devient impossible dans ce cadre d’opérer une distinction entre séquences d’apprentissage formelles et intentionnelles et séquences d’acquisition incidentes, en contexte immersif ; la distinction entre apprentissage en milieu endolingue et en milieu exolingue (Dabène *et al.*, 1990 ; Dabène, 2000) devient caduque aussi, du fait du brassage provoqué par l’alternance constante des langues dans les fils de discussion du forum et dans les interactions qui se produisent dans les autres espaces virtuels disponibles. Compte tenu de la nature hybride de la formation et de la variabilité de sa géométrie spatiale, la notion de « classe de langue » n’est également plus de mise : pour chacune des L1 représentées dans la session de formation, le groupe-classe existe à la fois en présentiel et à distance, le groupe plénier – transnational et plurilingue – n’existe qu’à distance et en son sein des équipes de travail (plurilingues) se composent autour d’une tâche définie par le scénario d’apprentissage (réalisation du « dossier de presse »).

Un tel contexte de formation se présente comme un terrain d’observation très stimulant, suscitant des questionnements didactiques et pédagogiques pluridimensionnels, allant des aspects langagiers, cognitifs, sociolinguistiques, communicationnels et discursifs impliqués dans la formation, aux différentes modalités d’hybridation et de tutorat mises en œuvre, aux défis technologiques et de politique éducative susceptibles d’être relevés. Nombre de ces interrogations ont largement dépassé les frontières temporelles du projet Galanet pour être reconfigurées et traitées dans d’autres contextes par la vaste communauté scientifique internationale qui s’est progressivement constituée autour de cet objet de recherche²⁰. Pour ma part, comme nous allons le voir, j’ai tenté à l’époque d’apporter ma contribution à la

¹⁹ Cf. **Curriculum Vitæ**, *Ouvrages et réalisations pédagogiques numériques*, MASPERI, M. (dir., 2005). Conception et publication en ligne de *Modules et ressources pour la préparation à l’intercompréhension en italien*, réalisations numériques Flash en accès libre dans l’espace d’autoformation et la salle de ressources de la plateforme Galanet (non maintenue).

En référence à la manière dont ces ressources ont été conçues et mise en œuvre, notamment en FLE, je renvoie à E. Martin 2003, 2004.

²⁰ Cf. Bibliographie complémentaire, chapitre 1.

recherche en me penchant principalement sur les *effets* qu'une telle formation à l'intercompréhension pouvait produire en termes de *pratiques de communication plurilingue*. D'autre part, d'une manière scientifiquement plus marginale mais politiquement et opérationnellement volontariste, comme on aura l'occasion de l'apprécier²¹, je me suis intéressée aux questions soulevées par le déploiement institutionnel des formations plurilingues à l'intercompréhension et à la formation de formateurs (cf. chap. 2). Nous étions un certain nombre à avoir conscience que l'insertion curriculaire de ces nouveaux objets didactiques devait s'accompagner d'un travail autour des *représentations sur l'apprentissage plurilingue* et notamment sur ce qu'implique l'adhésion, au plan personnel et institutionnel, à une *approche par compétences dissociées* (Degache, 2006 : 73 ; Chardenet, 2005a, 2005b ; Melo *et al.*, 2005 ; Carrasco & Piccardo, 2009). Ainsi, la contribution parue en 2007 (Degache & Masperi, 2007 – **doc11**) pose-t-elle précisément la question des représentations *a priori* des destinataires potentiels d'une formation à l'intercompréhension dans une famille de langues, de l'utilité et de la finalité de son enseignement/apprentissage et des évolutions de ces représentations au fil d'une expérience particulière.

4.2. Le scénario de formation Galanet et ses effets sur les interactions plurilingues

Deux études portant sur l'analyse des effets produits par le scénario de formation Galanet sur le développement des pratiques d'intercompréhension se sont succédées entre 2004 et 2006. La première (Quintin & Masperi, 2006 – **doc10**) s'attache à analyser trois sessions de formation à l'intercompréhension en langues romanes qui se sont déroulées selon un scénario de formation semblable dans le contexte énonciatif asynchrone du *forum de discussion* Galanet entre 2003 et 2004.

L'étude mobilise deux types de données et d'analyses complémentaires : une *analyse quantitative* des messages déposés, pour chacune des sessions, dans l'espace forum de la plateforme et une *analyse qualitative* d'un échantillon d'interventions générées dans une de ces sessions. L'analyse quantitative et comparative a été menée dans le but de tirer un certain nombre d'enseignements sur le déroulement de la formation dans ses grandes lignes, ainsi que sur l'investissement de ses participants (étudiants et tuteurs). La seconde en revanche était censée éclairer les pratiques discursives suscitées par le scénario pédagogique et permettre de mieux cerner la *dimension plurilingue des échanges*. Dans cette perspective et pour une première approche exploratoire, nous nous sommes limités à analyser un corpus tiré d'une seule phase du scénario – jugée comme étant la plus riche en données langagières – lors de la première session Galanet (printemps 2003).

S'inscrivant dans ce même sillage, la deuxième étude (Masperi et Quintin, 2007 – **doc12**) tâche de pousser plus loin l'observation des pratiques d'intercompréhension plurilingues telles qu'elles se déploient tout au long des quatre phases prévues par le scénario pédagogique.

²¹ J'occupais à l'époque la fonction de direction du département de langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) à l'Université Stendhal Grenoble3.

L'approche adoptée est à la fois quantitative et qualitative, convoquant sur le versant qualitatif les outils de l'analyse du discours. La focale est mise ici sur les *messages réactifs* déposés dans le forum qui attestent de la prise en compte de la parole d'un co-énonciateur s'exprimant dans une langue différente de la L1 (langue maternelle ou de référence) de l'auteur du message réactif. Sur le plan méthodologique, le *corpus de messages réactifs* est collecté à partir d'une session de formation qui a réuni cent-soixante-et-un étudiants, répartis en quinze équipes et encadrés par vingt-quatre tuteurs, lors d'une session de formation (session « Art du dialogue ») qui s'est déroulée au printemps 2006. L'ensemble des participants prennent part aux quatre-vingt-onze fils de discussion initiés dans la session, pour un total de 1308 messages déposés. Le corpus retenu est constitué des messages déposés par les *dix étudiants les plus actifs* de la session (423 messages). Ce choix d'échantillonnage se justifiait entre autres par la technique d'analyse adoptée qui nécessitait de disposer d'une certaine quantité de messages déposés par un même sujet pour que la marque de progression – soit le gain ou la perte en termes d'interactions hétéroglottes – constitue un indicateur doté d'un degré suffisant de validité interne.

Les données engrangées et analysées dans ces deux études devaient en définitive rendre compte de *l'enjeu pédagogique* majeur d'une formation qui se voulait novatrice à la fois en termes d'approche didactique, de scénario pédagogique et de contenus : *solliciter l'interaction plurilingue à des fins acquisitionnelles*. Autrement dit, il fallait conforter les hypothèses sur lesquelles reposait notre échafaudage didactique en apportant des éléments de réponse aux nombreuses questions qui se posaient : un tel dispositif de formation peut-il susciter de réels efforts d'intercompréhension ? Et si c'est le cas, de quelle manière et dans quelle mesure les intervenants participent-ils à cet effort commun ? Le scénario pédagogique, tel que conçu et mis en œuvre, favorise-t-il une *évolution quantitative* des pratiques de communication plurilingue ?

La première analyse qualitative a permis de nous assurer d'une présence équilibrée des quatre langues dans les débats initiés dans le forum, de rendre compte de la dimension interpersonnelle des échanges et par là de repérer au moyen d'une analyse des marques linguistiques et énonciatives les indices qui témoignent d'une réelle pratique d'échange plurilingue. Ainsi, l'examen de seize sujets de discussion présents dans la phase 2 du scénario nous a amenés à établir une première répartition des matériaux discursifs en trois macro-types (à dominante plurilingue ; à dominante monolingue ; à dominante monologique multilingue) et à nous doter d'instruments de catégorisation aptes à établir la frontière, pas toujours aisée à délimiter, entre *prise de parole alternée* et *interaction*. Il en résulte que si la présence de la dimension interactionnelle plurilingue au sein du corpus analysé reste minoritaire par rapport à l'ensemble des échanges, l'exposition à l'*input* quadrilingue s'avère quant à elle consistante et équilibrée. D'autre part, si la relation entre interaction et appropriation langagière – et partant le développement de la compétence plurilingue – ne peut pas être établie dans cette étude, les bénéfices de la formation semblent s'étendre au-delà des acquisitions langagières en réception, les interactions sollicitant la mobilisation de

tout un panel de stratégies transversales, cognitives, métacognitives et métacommunicatives, avec une attention particulière portée aux attitudes d'autorégulation linguistique.

La deuxième analyse qualitative pointe à la fois la dimension interactive du discours produit dans le forum et la nature linguistique des interactions. Ici la grande majorité des messages déposés par les sujets prenant part à la session de formation (82%) peuvent être qualifiés d'*interactifs*, en ce qu'ils relèvent d'interventions réactives à un ou plusieurs messages précédemment postés. Le scénario pédagogique produit ses meilleurs effets dans les phases initiales de la session. Les phases 1 et 2 se caractérisent par un pourcentage très élevé et comparable de messages interactifs (90%) et comptabilisent ensemble les trois-quarts des interactions de la session. Lorsque l'on questionne la présence de la composante plurilingue dans ce corpus d'échanges, des éléments de réponses se dégagent à partir d'une analyse en deux temps : la mise au point d'une typologie des situations de communication rencontrées dans le corpus (endolingue-monolingue ; endolingue-bilingue ; exolingue-monolingue ; exolingue-bilingue ; exolingue-plurilingue) et la répartition des messages interactifs par catégorie. En synthèse, l'on observe que si les échanges de type exolingue-plurilingue ne représentent que 7% du total des messages interactifs, l'ensemble des interactions « hétéroglottes » (exolingue-bilingue ; exolingues-monolingues, endo/exolingues-bilingues et exolingues-plurilingues) constitue néanmoins plus de la moitié des interactions recensées (54,5%). Celles-ci s'avèrent majoritaires dès la phase 1 et le restent jusqu'à la phase 3, la phase 4 étant quant à elle davantage caractérisée par des échanges de type endolingue-monolingue (en L1) sans doute imputables à la nature pragmatique de la tâche (publication du dossier de presse quadrilingue). Enfin, si notre étude ne permet pas montrer que le scénario pédagogique favorise une réelle *évolution quantitative* des pratiques de communication plurilingue au sein de la formation, la progression en termes de fluence en réception et interaction exolingues observée auprès de la moitié de l'échantillon au fil de la session nous incite à mettre la conclusion à laquelle nous avons abouti davantage sur le compte d'une insuffisance du scénario plutôt que d'une faiblesse de l'approche elle-même.

Une ultérieure confirmation des bénéfices consentis en termes acquisitionnels par les formations Galanet est par ailleurs fournie par Degache (2006 : 148). La référence est faite ici à une étude menée en 2004 portant sur une auto-évaluation des *niveaux de compétences acquis* en plusieurs langues romanes auprès d'un public d'étudiants entraîné à cette approche à l'université Stendhal Grenoble³.

5. Pour conclure ce chapitre

Le regard que je porte sur cette trajectoire de construction d'un espace de problématisation scientifique et didactique m'amène à formuler un certain nombre d'observations.

Je mesure tout d'abord la richesse de cette œuvre collective qui nous a permis de poser quelques jalons fondamentaux en soutien du développement de la compétence plurilingue : la valorisation du rôle fondamental de la langue maternelle, la valeur accordée à la diversité linguistique et culturelle et à sa promotion, la dynamique d'interaction exolingue en tant que composante nécessaire à l'acte d'apprendre et faire apprendre.

Mon apport personnel a été d'ordre scientifique et pédagogique, ces deux dimensions de l'action didactique demeurant étroitement imbriquées au fil des années. J'observe que j'ai d'abord mobilisé mes compétences de linguiste dans une analyse pré-didactique au plan lexical et textuel, que j'ai ensuite traduite en propositions didactiques pour un usage sur support multimédia. Ce travail d'analyste a été mené dans la perspective d'aboutir à une « grammaire » de la compréhension entre des couples de langues apparentées, avec en arrière-plan l'idée de contrôler la maîtrise de la progression dans une compétence d'intercompréhension, d'abord de l'écrit, puis de l'oral. Avec le changement d'orientation didactique induit par la pédagogie par projet adopté par Galanet et par l'environnement de formation en ligne, le travail du didacticien prend une tout autre tournure. Dans le bain de l'immersion plurilingue, on maîtrise beaucoup moins ce qu'il se passe. Le didacticien s'interroge alors sur le potentiel acquisitionnel du dispositif, sur les effets que produit le scénario pédagogique. Il se demande si et de quelle manière la compétence plurilingue évolue, ce qui est appris ou acquis au moyen d'interactions exolingues fortement sollicitées et moyennement encadrées, si l'apprenant n'apprend pas en définitive *autre chose* que ce à quoi on aurait pu s'attendre dans un contexte didactique mieux contrôlé. Le linguiste se remet alors à l'œuvre, mobilisant cette fois-ci des compétences d'analyse de discours. Il s'immerge dans des flots de discours plurilingues et décortique des centaines de messages dans la perspective de revenir mieux armé sur le terrain d'intervention didactique²².

À la lumière de ce travail de rétrospection sur cette étape essentielle de mon parcours, je mesure aussi l'abondance et la qualité de la production scientifique que ce champ de recherche ne cesse de produire depuis trente ans. Les questionnements didactiques et linguistiques embrassent désormais tout ce qui touche à la didactique de l'intercompréhension et du plurilinguisme : de la politique éducative à la formation de formateurs, de l'analyse des interactions informelles et des phénomènes d'intercompréhension spontanée, à la dimension interculturelle, aux spécificités de l'oralité, jusqu'à l'évaluation de la compétence plurilingue. Au regard de mes propres travaux, je trouve notamment particulièrement intéressant le cheminement de la réflexion sur les notions de

²² Les instruments que ce travail d'analyse m'a donné l'occasion d'utiliser et de peaufiner ont été mis à contribution dans une publication ultérieure, portant sur l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne en contexte d'apprentissage disciplinaire (sciences de l'éducation) et en L1 (Quintin & Masperi – **doc13**).

transparence, d'analogie intralinguistique et de *transfert* (Scampa, 2008 ; Caure, 2009 ; Trama, 2018 ; Castagne et Monneret, 2021), qui me paraissent toujours aussi centrales d'un point de vue à la fois théorique et applicatif.

Dans les perspectives de recherche qui seront exposées plus loin (*cf. infra*, chapitre 4, 3.1), je reviendrai sur les possibles évolutions que j'entrevois en matière d'évaluation formative de la compétence d'intercompréhension entre langues romanes.

CHAPITRE 2

L'essor du secteur LANSAD : des transformations au cœur de l'Institution

1. Propos liminaires : cadrage de l'itinéraire de recherche-action (2004-2011)

La création d'un département LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) à l'Université Stendhal Grenoble3 en 2004 représente l'aboutissement de huit années de travail de construction et de structuration d'un secteur disciplinaire qui a bénéficié dans le contexte grenoblois – et plus largement au niveau national (Poteau, 2015) – de courants convergents à l'œuvre depuis les années 90, dont le développement des technologies de l'information et de la communication et ses effets sur l'accès aux connaissances. Le recours progressif aux technologies dans les enseignements de langues en direction des publics « spécialistes d'autres disciplines » a en effet contribué à jeter les bases d'une véritable culture de projet qui deviendra au fil des années une marque de fabrique de l'enseignement-apprentissage des langues au sein de l'Institution Stendhal Grenoble3.

L'essor de ce secteur aura participé à construire une tranche, longue et déterminante, de ma vie professionnelle, qui couvre les douze années de direction du département (2004-2010) puis du Service Commun (2011-2016) LANSAD. Il me semble donc opportun de contextualiser les débuts de cet itinéraire par un bref retour en arrière.

Nous sommes fin 1995, au moment de l'ouverture à Grenoble d'un lieu dédié aux enseignements de langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), à vocation interuniversitaire : la Maison des Langues et des Cultures (MLC). Un simple *lieu* au départ, un bâtiment équipé – lui attribuer un statut de composante académique aurait été trop ambitieux pour l'époque – néanmoins un lieu qui incarnera rapidement une identité propre pour les enseignants et les étudiants de langues du campus¹. Un lieu dont le nom est évocateur

¹ Tout en étant conçue comme une structure à vocation interuniversitaire, la Maison des Langues et des Cultures a été rattachée administrativement à l'Université Stendhal Grenoble 3, qui en a supporté l'essentiel des coûts de fonctionnement entre 1996 et 2000, lors d'une phase probatoire qui devait conduire la structure à développer une activité en mesure d'assurer une large part d'autofinancement. Le modèle économique n'ayant pas pu être stabilisé en ce sens, l'activité pédagogique de la MLC a été par la suite, entre 2000 et 2003, confiée à un chargé de mission « Politique Ouverte des Langues » et placée sous la responsabilité directe de la Présidence de l'Université Stendhal Grenoble3. Ce n'est qu'en 2004 que le secteur LANSAD a pu se constituer en composante, avec la création d'un département rattaché à l'UFR d'Études anglophones.

de rencontres plurilingues et pluriculturelles, créé dans le cadre du plan de modernisation des universités françaises « Université 2000 » pour héberger des cours de langues, mais pas seulement : au-delà de la nécessité d'accueillir un nombre d'étudiants en constante augmentation, cette nouvelle structure se donnait pour ambition de constituer, de souder et de faire monter en compétences une *équipe plurielle* (concepteurs de programmes, moniteurs, enseignants, techniciens), réunie autour d'un *projet* qu'il s'agissait de faire évoluer en commun (Greven-Borde, 1996) : un projet humaniste et éducatif, une vision de l'homme à construire, au moyen des langues et des cultures que ces langues véhiculent. Au cœur de ce projet, la volonté de prendre soin de l'individu-apprenant, de l'extraire du groupe-classe, d'élaborer des schémas de progression par niveau afin d'améliorer l'efficacité des enseignements². Mais également le souhait de diversifier les modalités d'accès à la formation en misant sur l'apprentissage en autonomie libre, guidé ou encore intégré aux cours en présentiel. Ces différentes modalités d'autoformation étaient pour la première fois offertes institutionnellement via un *centre d'auto-apprentissage* prévu et aménagé à cet effet. Si le terme adopté pour désigner ce « centre » naissant n'était pas des plus heureux³ – cet espace sera par la suite rebaptisé *centre d'apprentissage en autonomie* – la référence explicite à l'*acte d'apprendre* nous semblait en revanche bien choisie, en ce qu'elle marquait une rupture avec la posture « documentaire » suggérée par les centres de ressources en langues qui se mettaient progressivement en place dans les universités françaises à l'époque⁴. Cette innovation institutionnelle annonçait des tournants majeurs : l'enseignement-apprentissage sortait pour la première fois des murs de la classe, ce qui impliquait, corollairement, un début de spécialisation et de diversification des métiers de la formation. À côté de l'enseignant, d'autres figures se dessinent et trouvent petit à petit leurs marques, comme nous allons le voir.

La volonté de créer un service proposant une offre de parcours en autoformation était portée à bout de bras par un petit noyau de « partenaires actifs » (*ibid.*), dont je faisais partie, en qualité d'ingénieure d'étude, responsable des enseignements d'italien LANSAD et chargée de cours. La responsabilité que j'endossais comportait la coordination de l'offre d'enseignement en italien en présentiel et en autoformation libre et guidée⁵ et impliquait une réelle adhésion

² Rompant avec le schéma traditionnel d'inscription par année académique, les cours de langues à visée communicative organisés par la MLC s'adressaient à des *publics hétérogènes* par leur provenance disciplinaire et niveau d'études, répartis en *groupes de niveau*.

³ Le terme « auto-apprentissage » est rentré dans les usages pour désigner le processus d'acquisition de savoirs et de compétences qu'un individu réalise par ses propres moyens. Il s'apparente toutefois à une tautologie si l'on concède, comme le dit Porcher, que « *Personne n'apprend à la place de personne, Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit pas, constitutivement, un auto-apprentissage* ». (Porcher, 1992 : 6).

⁴ L'appellation « CRL » a contribué sans doute à renforcer un *a priori* réducteur à l'égard de ces « centres multimédia », perçus à l'origine comme des structures technologiquement bien équipées, dont l'acquisition de ressources pédagogiques et documentaires suppléait l'absence ou la faiblesse de personnel d'encadrement pédagogique.

⁵ Dès l'ouverture de la MLC (automne 1995), la demande d'enseignements en italien L2 a été conséquente : environ 300 étudiants issus de toutes les filières (scientifiques et SHS) étaient répartis en une douzaine de groupes de niveaux (du A1 au C1) et encadrés par une petite équipe d'enseignants non statutaires. Très peu de matériel pédagogique était disponible sur le marché et tout était à créer : des syllabi de cours, à la progression

à la construction d'une démarche interdisciplinaire d'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agissait d'impulser, collectivement, la complémentarité entre les diverses modalités de formation, d'endosser les contraintes que comporte une certaine transversalité méthodologique, de prendre part à l'intégration de technologies nouvelles, d'en assumer les risques, de questionner les orientations didactiques envisagées, que ce soit en termes de parcours-types ou d'itinéraires de formation individualisés, et d'accepter de les remettre en question.

« Faire bouger les lignes » dans ce domaine était grisant, et l'enthousiasme de ces débuts compensait la faible valorisation qui était accordée à la création des supports didactiques au niveau de la carrière académique. Chacun de nous en avait pleinement conscience. C'était toutefois de cette manière que nous entendions exercer notre fonction au sein de l'institution et cette « moins-value » en termes de reconnaissance rentrait dans l'équation⁶.

Les premières journées d'études de la toute nouvelle « Maison des Langues et des Cultures » se sont tenues en décembre 1996. Elles couronnaient la première année de fonctionnement de cette structure. Les contributions présentées lors de cet événement traduisaient l'intérêt croissant que l'équipe de didacticiens et de praticiens de la Maison des Langues et des Cultures accordait à l'« individu-apprenant », appréhendé en dehors du groupe, à l'observation de son cheminement formatif et de sa progression langagière, ainsi qu'à la manière de l'outiller pour rendre son processus d'autonomisation le plus aisé possible, en fonction de ses objectifs et de ses contraintes. À cette occasion, j'ai donc choisi, en collaboration avec ma co-équipière Encarnación Carrasco Perea, responsable des enseignements d'espagnol à la Maison des Langues et des Cultures et membre de l'équipe Galatea, de présenter un travail de conception didactique portant sur des itinéraires de formation *en autonomie guidée* (Carrasco & Masperi, 1996 – **doc13**). Cette modalité de formation, telle qu'elle a été conçue à cette époque, prévoyait une forte implication de l'apprenant dans la prise en main et l'autorégulation de son apprentissage. Elle avait pour caractéristique d'assouplir les contraintes du présentiel tout en gardant un lien fort avec un accompagnement pédagogique, envisagé en termes d'aide à la planification du parcours de formation. Ce modèle s'appuyait ainsi sur un « tutorat individualisé », assuré par un professionnel de la formation spécialiste de langues. Tuteur et apprenant étaient invités à travailler de concert pour être conjointement en charge, au moyen de « points d'étape » réguliers, de la co-construction de l'itinéraire de formation, ainsi que de la définition du macro-objectif et des objectifs intermédiaires du parcours (*ibid* : 40-41 ; Dejean & Tea, 2002).

des contenus par niveau, à l'harmonisation des évaluations. Cf. **Curriculum Vitæ** : *Direction d'équipes pédagogiques / création d'enseignement*.

⁶ Vingt-cinq ans séparent l'époque (1996) où ces enseignements de langue pouvaient être stigmatisés voire dépréciés au sein de mon Établissement – la comparaison avec les cours « Berlitz » était monnaie courante – et l'obtention d'un IDEFI (2012), par ce même Établissement, dans le secteur LANSAD. Un petit quart de siècle pour tant de chemin parcouru localement et nationalement dans cette filière, grâce aux efforts consentis par la recherche opérée par les laboratoires et à la culture de projet qui s'est progressivement installée dans ce domaine disciplinaire.

En l'occurrence, le modèle de référence vers lequel nous nous sommes tournées pour la réalisation de ces parcours individualisés était le modèle offert par le CRAPEL de l'Université de Nancy (Holec, 1979, 1981, 1994 ; Gremmo, 1995), revisité en fonction de notre contexte. Dans une moindre mesure, nous nous inspirions également d'exemples d'universités qui mettaient progressivement en œuvre une politique linguistique volontariste, caractérisée par une approche didactique centrée sur les étudiants et par la mise à disposition d'un environnement riche en outils de formation au sein de Centres de Ressources en Langues. SPIRAL⁷ à Strasbourg en a été (et en reste) une illustration emblématique (Poteaux, 2000, 2003, 2014, 2015 ; Albero & Poteaux, 2010 ; Cansad, Poteaux & Tribby, 2008).

La recherche que nous menions dans ce contexte était caractérisée par un mouvement circulaire entre les questionnements didactiques issus du terrain et les essais de cadrage et d'éclairage théoriques que les pionniers de l'époque pouvaient nous livrer (André, 1989 ; Holec 1979 *et sq.* ; Porcher, 1992 ; Gremmo & Riley, 1997), dans la mouvance d'une approche désormais résolument centrée sur l'apprenant (Besse, 1985). Ce contexte riche et stimulant m'a conduite à broser dans ma thèse (Masperi, 2000 : 29-175) un panorama des différentes manières d'aborder la notion d'*autonomie* en didactique des langues et à m'intéresser au rôle attribué aux stratégies d'apprentissage dans les étapes qui mènent l'étudiant à s'affranchir, à des degrés divers, de l'étaillage offert par l'enseignant au sein de l'Institution. L'intérêt pour ce champ d'étude en didactique des langues reviendra par la suite jaloner mon parcours de recherche (Masperi, 2012 – **doc18** ; Masperi, 2013 ; Masperi & Hamez, 2013 – **doc19**).

La réflexion suscitée à l'époque par le besoin d'échafauder une offre alternative, pertinente et pleinement opérationnelle, à l'enseignement présentiel en groupe-classe a été pour moi l'occasion de me doter d'outils définitifs, constitutifs de l'action de former, qui ont marqué de leur empreinte mon itinéraire d'enseignante-chercheuse. Parmi ceux-ci, l'identification des besoins langagiers, la prise en compte des profils d'apprenants et de leur biographie langagière en vue d'une intervention didactique, avec comme corollaire, comme on aura l'occasion de le voir (*cf.* chapitre 3), un intérêt croissant pour la dimension diagnostique des apprentissages, pour la dimension multimodale de la parole et pour une approche réflexive de la langue-culture, inscrite dans un discours et dans une pratique sociale donnés. Le recours à ces quelques points d'ancrage soutiendra la conception des dispositifs de formation issus des projets menés sous ma direction pédagogique et scientifique : entre 2004 et 2016, en qualité de directrice du département d'abord puis du service commun LANSAD, puis en tant que directrice scientifique de l'IDEFI Innovalangues, entre 2011 et 2020⁸.

⁷ Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources et d'Autoformation en Langues, centre de production et de mutualisation de ressources pédagogiques pour l'autoformation en langues créé en 1991 par le Pôle universitaire européen de Strasbourg.

⁸ *Cf. Curriculum Vitæ : Principales directions et animations d'équipes ou de collectifs.*

2. Vers une transformation des pratiques de formation en langues : genèse et évolutions

Le département LANSAD naît en 2004 à l'initiative de Patrick Chézaud, alors Président de l'Université Stendhal Grenoble3, sous la forme d'une composante rattachée à l'UFR d'Études Anglophones⁹. Cette création faisait suite à une première période de fonctionnement de la Maison des Langues et des Cultures (1996-2000) en tant que structure à vocation inter-universitaire administrativement rattachée à l'Université Stendhal Grenoble3, suivie de la mise en œuvre de la POL (Politique ouverte des langues, 2000-2003), confiée à un enseignant-chercheur chargé de mission « langues pour spécialistes d'autres disciplines », Christian Degache (*cf. supra*, note 1 ; Degache, 2006 : 28). Le déploiement de la « Politique Ouverte des Langues » n'a pas été une mission des plus aisées : les contraintes financières étaient fortes et la reconnaissance académique du secteur disciplinaire LANSAD pour ainsi dire inexistante, comme j'ai déjà eu l'occasion de le souligner. La gestion assurée entre 2000 et 2004 par le collègue chargé de mission a cependant permis à la fois de maintenir à flot les avancées obtenues au cours de la période précédente (1996-2000) – notamment en termes de variété de langues, de diversité de modalités de formation, de constitution d'une offre de cours désormais définie non plus par année universitaire mais par niveau de langue en voie d'acquisition – et de tisser des relations suivies, concrètes, avec les autres universités du site grenoblois en matière de coordination technique et pédagogique de l'offre d'enseignement en langues, de mise en conformité des niveaux de référence européens, de certification et d'ouverture vers les TICE (Degache & Masperi, 2003 – **doc16**). Ce fut une époque importante de rédaction de documents de cadrage et de mise en place, à titre expérimental, du Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES).

La période a également été très propice à installer une véritable dynamique de projets de recherche-action, orientée vers la formation hybride (Charlier *et al.*, 2003 ; Charlier, Deschryver & Peraya, 2006) et supportée par les TICE : à côté de Galanet (2000-2003, *cf. supra*, chapitre 1, 4), qui tournait à plein régime, a été lancé en en 2003 le projet FLODI – Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires¹⁰ (Degache, 2006 : 170 et *sq.*), un projet *plus multilingue que plurilingue* (*ibid.* : 171), qui mettait sur un plan d'égalité en termes de visibilité, de soutien financier et de plus-value didactique, un nombre considérable de langues-cibles (dix au total)¹¹. FLODI réservait également une large place aux actions de formation à l'intercompréhension en langues romanes, en offrant à ces enseignements un cadre de déploiement institutionnel en formation initiale et en soutenant les premières initiatives en direction de la formation de formateurs.

En raison notamment de l'essor que connaissait l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de son incidence sur la demande de formation en langues à l'université, ce projet

⁹ À cette date, l'enseignement de langues pour spécialistes (filière LLCE – Langues, Littératures, Civilisations Étrangères et filière LEA – Langues Étrangères Appliquées) se départageait entre l'UFR de Langues Étrangères et l'UFR d'Études anglophones, cette dernière étant dévolue exclusivement à la filière LLCE.

¹⁰ Financé par le Ministère de l'Éducation Nationale dans le cadre des projets quadriennaux des Établissements et de Grenoble Universités et par la Région Rhône-Alpes, Programme INCA.

¹¹ Allemand, anglais, arabe, catalan, chinois, français langue étrangère, espagnol, italien, japonais, russe.

répondait clairement au besoin croissant de diversification des parcours de formation (Degache & Masperi, 2003 – **doc16** : 183-185) en termes quantitatifs (éventail de langues offertes et nombre d'étudiants) et qualitatifs (meilleure adéquation de la formation aux besoins d'apprentissage et aux niveaux de compétences ciblés). En l'occurrence, FLODI se proposait d'aboutir à trois types de résultats « liés et hiérarchisés » (Degache, 2006 : 171), que nous rappelons à la lettre ici :

1. *la mise au point de modèles de formation s'émancipant à des degrés divers de la configuration présentielle classique ;*
2. *l'élaboration de parcours scénarisés accessibles sur plateforme internet et mettant à profit les ressources existantes (à distance ou in situ, dans les divers espaces langues du site) ;*
3. *la réalisation de ressources complémentaires créées au moyen des outils et générateurs d'activités disponibles.*

Dans ce contexte, mon apport personnel à la construction de cet édifice a consisté dès 2003 à encadrer la réflexion didactique de l'équipe d'enseignants d'italien, placés sous ma responsabilité¹², en matière de conception, de réalisation et d'opérationnalisation de formations en présentiel enrichi et de formations « ouvertes et à distance »¹³ (Masperi & Balzarini, 2003 – **doc17**). À cette époque déjà, l'offre curriculaire de l'Université Stendhal dans le domaine des langues étrangères, toute filière confondue, était substantielle et l'italien figurait parmi les langues les mieux représentées à la fois en tant que langue de spécialité dans les filières de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE) et de Langues Étrangères Appliquées (LEA) et en tant que langue vivante 2 ou 3 dans les cursus universitaires des étudiants spécialistes d'autres disciplines (Masperi & Tea, 2002 – **doc15**). Les modèles envisagés (Masperi & Balzarini, 2003 : 118-119 – **doc17**) se destinaient en réalité à un public assez large, recoupant les spécialistes (LLCE) de niveau avancé et les publics LANSAD de niveau intermédiaire (> A2 / < C1) car, si ma responsabilité pédagogique se limitait à la filière LANSAD, j'étais moi-même en tant qu'enseignante entièrement investie, depuis mon recrutement comme Maîtresse de Conférences, dans la filière Langues, Littératures et Civilisations Étrangères¹⁴.

Parmi les dispositifs envisagés dans le cadre de FLODI en italien L2, deux se sont nettement démarqués par leur caractère innovant et leur qualité pédagogique : il s'agit de « Tutti a

¹² Cf. **Curriculum Vitæ** : *Principales directions et animations d'équipes ou de collectifs.*

¹³ Nous parlions à l'époque, à la suite de Demaizière (2002), de FLOAD (« Formation en Langue Ouverte et à Distance », Degache & Masperi, 2003 : 185) pour désigner *peu* ou *prou* ce que Choplin (2002), Glikman (2002) et Dieumegard & Durand (2005) qualifiaient de FOAD, à savoir des « *dispositifs de formation, synchrones ou asynchrones, hybrides ou non, dans lesquels la rupture de l'unité de lieu entre formateurs et formés, la complémentarité et pluralité des situations d'apprentissage, les médiations et médiatisations humaines, technologiques et pédagogiques reposent en tout ou en partie sur l'usage des réseaux informatiques* » (Beché & Schneider, 2019 : §4).

¹⁴ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Fonctions actuelles.*

Bordo »¹⁵ (Tea, 2005 ; Degache & Masperi, 2003 – **doc16**) et de « Caso Mai »¹⁶ (Masperi & Balzarini, 2003 : 120-121 – **doc17** ; Degache & Masperi, *ibid.*). Largement et durablement exploités, ces deux modèles ont servi de référence à la construction de dispositifs en modalité hybride pendant de nombreuses années et ont contribué à enclencher le processus de transformation des pratiques de formation que connaîtra le département LANSAD entre 2004 et 2016, en interaction principalement avec les autres Établissements du site et grâce notamment à l’obtention du *Projet Interuniversitaire Langues* (PIUL), dont il sera question ci-après (*cf. infra*, 2.1). Il est à noter que la réflexion scientifique et institutionnelle en direction de dispositifs soutenus par les TICE¹⁷ commençait à laisser transparaître un enjeu socio-professionnel qu’à l’époque j’évoquais explicitement (Masperi & Tea 2002 – **doc15**) : la nécessité d’élargir la catégorie des personnels techniques et administratifs en intégrant « *des ingénieurs d’études ou de recherche formés à la conception et au développement de contenus pédagogiques en ligne* » (*ibid.* : 70), à savoir des figures capables d’assumer un rôle d’interface entre les équipes pédagogiques, les équipes techniques et les services administratifs et dotées d’un haut niveau de qualification à la croisée de plusieurs champs disciplinaires : linguistique, didactique et des technologies de l’éducation (Degache & Masperi, 2003 – **doc16**). En l’espace de quelques années, ces agents deviendront des acteurs incontournables dans la mise en œuvre des dispositifs de formation, en langues et bien au-delà¹⁸.

2.1. Consolider les acquis et les étendre : limites et impulsions

En 2004, comme nous le disions en ouverture de chapitre, la création du département LANSAD étaye le mouvement d’*innovation structurelle* impulsé institutionnellement : si l’approche reste descendante, unidirectionnelle, et l’organisation administrative résolument académique, la composante nouvellement créée, exclusivement dédiée aux formations LANSAD, assure une bien meilleure visibilité à cette filière à l’intérieur de l’institution mais également à l’extérieur de celle-ci. Ce département conserve de l’édifice sorti de terre en 1996 – la Maison des Langues et des Cultures – la dimension identitaire et en hérite la volonté de participer à la définition et à la prise en charge de son fonctionnement, que le projet FLODI avait significativement contribué à conforter. Une certaine *culture de projet* s’était en effet installée dans cette structure et la directrice nouvellement nommée que j’étais a été invitée à

¹⁵ Conçu par Elena Tea, chargée de cours d’italien à la MLC depuis sa création et à cette date ATER au département d’italien (LLCE-LEA).

¹⁶ Conçu par Raffaella Balzarini, chargée de cours à la MLC, et Yannick Hamon, ingénieur pédagogique à la cellule TICE de l’Université Stendhal Grenoble3, dans le cadre du DESS « Formateur/concepteur Multimédia en Langues. Université Stendhal Grenoble3.

¹⁷ Tout un pan de la recherche grenobloise au LiDiLEM, portée par François Mangenot, s’est engagée durablement dans cette direction, avec notamment l’organisation du colloque bi-annuel EPAL (Echanger pour Apprendre en Ligne), entre 2007 et 2018.

¹⁸ Peraya & Peltier (2020 : §21) rappellent que « *c’est à partir des années 2000 que l’on commence à évoquer la notion d’ingénierie pédagogique (notamment Paquette, 2002 cité par Basque, 2017)* », le terme « ingénierie » tendant à remplacer le terme « design » afin de « *mettre en évidence le caractère rigoureux et systémique d’une démarche qui emprunte, depuis ses origines et de manière de plus en plus marquée, aux différents domaines du génie, en particulier celui du génie logiciel à partir des années 1990* » (Basque, 2017 :10).

s’inscrire dans la continuité de ce mouvement. Je dois dire que cette tâche ne m’a jamais semblé contraignante ou inopportune, bien au contraire. J’avais déjà derrière moi une douzaine d’années de participation à des montages de projets et l’idée de me lancer dans une nouvelle entreprise, impliquant une modélisation et une formalisation à partir d’un existant déjà riche et stimulant, représentait sans conteste un défi passionnant. La rédaction du volet « langues » du contrat quadriennal 2007-2011 du PRES (Pôle de Recherche et d’Enseignement Supérieur) de Grenoble Universités¹⁹ a été l’occasion de m’essayer à cet exercice à la fois intellectuel et politique, car il s’agissait d’une part, dans le sillage précédemment tracé par FLODI, de s’inscrire dans un historique de collaboration pluriannuelle avec les Établissements du PRES Grenoble Universités (Grenoble1, Grenoble2, Grenoble3, Grenoble INP, Université de Savoie) et d’autre part de proposer un *projet éducatif* en mesure d’apporter une réponse qualitative aux nombreux besoins exprimés localement en matière d’enseignement-apprentissage des langues, tout en tenant compte des spécificités, des approches et des « cultures académiques » propres à chacun des Établissements du site grenoblois. C’est dans ce contexte qu’est né le Projet InterUniversitaires Langues (PIUL) des Établissements grenoblois²⁰.

Avec l’intitulé « *Développer et certifier les compétences en langues des étudiants* », le Projet InterUniversitaires Langues s’articulait en une série d’objectifs stratégiques²¹ pour une application en Formation initiale et Tout au Long de la Vie. Les objectifs du PIUL embrassaient l’ensemble de l’activité du domaine LANSAD, telle qu’elle a pu progressivement se définir depuis l’application de la réforme LMD²². Cette réforme prévoyait une forte intégration des langues dans les cursus diplômants, ainsi que la validation de l’aptitude à maîtriser une langue étrangère à l’issue du Master²³. Ces orientations politiques ont eu, entre autres, une forte incidence sur le développement de « parcours internationaux » en formation disciplinaire (cursus bi-nationaux et bi-diplômants, doctorats en cotutelle) et par là sur l’offre institutionnelle de cours de langues, en contribuant à sa diversification en termes de contenus, d’objectifs mais également en termes de panel de langues proposées²⁴. Sans entrer davantage dans le détail

¹⁹ Précurseur de la ComUE (Communauté d’Universités et d’Établissements) Grenoble Universités, qui préfigurerà à son tour la fusion en 2016 des trois universités qui comptaient parmi ses membres fondateurs (l’Université Joseph Fourier Grenoble1, l’Université Pierre Mendès France Grenoble2 et l’Université Stendhal Grenoble3) et la création de l’Université Grenoble Alpes (UGA). Au 1^{er} janvier 2020, à l’UGA succèdera l’Établissement public expérimental (EPE) UGA, réunissant l’Université Grenoble Alpes, Grenoble INP, l’École nationale Supérieure d’Architecture de Grenoble (ENSAG), Sciences Po Grenoble.

²⁰ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Projet en réponses à des appels d’offre : responsabilité et participation*.

Porté par l’Université Stendhal Grenoble3, et piloté par la direction du LANSAD U3, le PIUL a reçu du Ministère une dotation de 850K€, à répartir sur quatre ans pour la conception et la réalisation d’actions interuniversitaires en langues, concertées et menées de manière participative.

²¹ Pour l’essentiel : harmoniser les objectifs et les contenus des niveaux CECRL ; consolider les enseignements en présentiel ; modulariser les formations ; construire un projet pédagogique autour de la formation en autonomie en langues ; former des formateurs sur le site ; consolider l’adossé recherche.

²² Les textes fondateurs de la réforme datent de 2002.

²³ Article 6 de la création du Master, 25 avril 2002.

²⁴ En l’espace de quelques années depuis l’ouverture de la MLC (1996) l’offre est passée de dix à seize langues : allemand, anglais, arabe, catalan, chinois, espagnol, grec moderne, italien, japonais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, russe, serbo-croate, tchèque.

des actions, ni de l'argumentation, je me limiterai à souligner que mon but premier était à la fois de capitaliser les expériences éducatives existantes et d'accompagner leur montée en puissance par la consolidation et le développement de collaborations interuniversitaires. L'enjeu consistait donc en tout premier lieu à asseoir la dynamique de travail collaboratif que FLODI avait réussi à impulser, à traduire cette dynamique en une convergence d'actions communes, tout en introduisant graduellement des démarches d'innovation et de transformation pédagogique permettant d'améliorer sensiblement la qualité et l'efficacité des dispositifs de formation et les conditions d'accès au développement de compétences langagières. Une fois ce socle stabilisé, nous pouvions tenter d'élargir le panel des actions, en proposant des innovations qui seraient compatibles avec leur milieu d'accueil. Les actions devaient en effet tenir compte à la fois des contraintes structurelles qui pesaient sur l'organisation des cours de langues et de l'exigence de plus en plus clairement affichée en termes de souplesse – d'horaires, de rythmes et de modalités de travail – qui émergeait du terrain. La diversification des dispositifs et des modalités de formation, combinant des séquences pédagogiques en présence et un suivi individualisé et/ou collectif à distance, devenait ainsi incontournable. La difficulté était – comme c'est souvent le cas en matière d'innovation – de trouver l'équilibre entre les changements qu'il est nécessaire d'introduire dans le système et la capacité du système à les incorporer. Nous verrons de quelle manière cette difficulté a pu être abordée au niveau de l'ingénierie de projet (*cf. infra, 3 et sq.*).

2.2. De la diversité des langues à la diversité des modèles et des modalités de formation

Depuis l'ouverture des cours à la Maison des Langues et des Cultures, les enseignements étaient orientés vers la maîtrise de la langue et de la communication. Ils étaient organisés en groupes de niveaux établis – du mieux que l'on pouvait avec les moyens dont on disposait²⁵ – en conformité avec l'échelle des niveaux du Cadre de référence du Conseil de l'Europe (de A1 à C2). Le projet qui nous mobilisait entendait aider les enseignants et les concepteurs de cours à positionner les formations sur cette échelle de niveaux, à converger vers des évaluations harmonisées des compétences en langues, à accompagner l'étudiant dans une démarche de progression le conduisant vers une certification de ses acquis langagiers et à asseoir ainsi une certaine transversalité dans la reconnaissance des qualifications en langues décernées par les Établissements du site grenoblois.

Parallèlement au cours de « langue et communication », véritable cœur de métier de la filière LANSAD, le PIUL se proposait d'élargir l'offre vers d'autres types d'enseignements en langues, dispensés en configuration présentielle, et d'asseoir leur place dans le curriculum de formation des étudiants. Certaines formations à caractère littéraire, civilisationnel, et sur objectifs spécifiques qui avaient été proposées dès l'ouverture de la Maison des Langues et

²⁵ À côté du test DIALANG (Programme Socrates, Lingua2, Alderson, 2005), qui était massivement utilisé pour l'italien, l'anglais et l'allemand dès qu'il a été mise en ligne, au début des années 2000, d'autres tests « maison », en version papier ou informatique, ont été systématiquement proposés au moment des inscriptions pour toutes les autres langues offertes.

des Cultures à la demande notamment de certaines filières²⁶, battaient en effet visiblement de l'aile. Ce fut l'occasion d'envisager d'autres orientations formatives et de valoriser certains acquis de la recherche : une large place a pu ainsi être réservée à des cours d'enseignement précoce des langues (et de l'anglais en particulier) conçus en appui à la formation des professeurs des écoles, aux approches plurielles, aux cours d'intercompréhension en langues romanes, et aux cours d'expression artistiques et culturelles. Nous reviendrons de manière plus détaillée sur ces derniers (*cf. infra*, 3.3 ; Fonio & Masperi, 2015 – **doc23** ; Fonio & Masperi, 2016 – **doc24**).

Par ailleurs, l'essor et la diffusion des technologies de l'information et de la communication nous confrontait à la mutation qui se préparait dans le rapport à entretenir avec les outils numériques et nous incitait à explorer leur potentiel dans nos projets d'enseignement-apprentissage des langues. Dans ce contexte, la modularisation des formations, en termes de temps et de lieu d'exposition à la langue, apparaissait comme un enjeu tout aussi crucial que bénéfique pour l'avancement de nos projets. À cet égard, ce qui me semblait impératif était d'éviter de tomber dans le travers, déjà souligné par d'autres auteurs (Depover, 2003), de cultiver l'innovation par l'usage de la technologie et de légitimer les changements par les technologies mises en œuvre (*ibid* : 65).

Les formations faisant intervenir une composante distancielle devaient répondre à l'exigence d'une reconnaissance institutionnelle et permettre l'obtention de crédits européens, au même titre que les formations en présentiel. Leur conception s'accompagnait d'une réflexion sur les instruments disponibles sur le marché susceptibles d'en assurer le déploiement parmi nos publics. Ainsi, depuis le lancement de FLODI nous étions un petit nombre à partager la conviction que le critère de qualité d'une plateforme pédagogique était déterminant pour accompagner la bonne marche de la formation et surmonter ce que l'on supposait être « l'écueil de la distance ». Il nous apparaissait en effet nécessaire de disposer d'outils souples, maniables et évolutifs, en mesure d'accompagner efficacement les changements dans la médiation des connaissances et des compétences qui se dessinaient et dont on était à l'époque encore incapables d'apprécier précisément les pourtours : des outils au service de la pédagogie.

Suite à une étude comparative entre les quelques environnements *open source* disponibles à des fins pédagogiques, notre choix s'est orienté dès l'automne 2003 vers une plateforme conçue au sein de l'Unité de Technologie de l'Éducation de l'Université de Mons-Hainaut : la plateforme ESPRIT (Quintin *et al.* 2001). ESPRIT répondait à plusieurs égards au principe de souplesse recherchée : ancrée dans une approche modulaire de la formation, elle était explicitement vouée à mettre en œuvre des dispositifs adaptés aux spécificités rencontrées sur le terrain²⁷. À l'usage, la plateforme a en effet montré peu d'*a priori* pédagogiques, offrant

²⁶ Certains de ces enseignements étaient notamment destinés à la préparation de concours : épreuve de langue du Capes de Lettres Modernes ou concours de documentaliste, par exemple. D'autres, à orientation civilisationnelle, pouvaient être mutualisés avec les publics LEA.

²⁷ D'après ses auteurs, ESPRIT regroupait des fonctionnalités qui pouvaient se retrouver dans différentes catégories d'environnement « de manière à permettre la mise en œuvre de scénarios pédagogiques qui

une grande liberté à l'enseignant. Cette liberté a certainement joué un rôle dans l'acceptation de l'outil.

Le choix de la plateforme allait également avoir une forte incidence sur la *formation en autonomie*. Nous avons déjà à plusieurs reprises évoqué le Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) de l'Université Stendhal comme étant un lieu ayant vocation à alimenter des réflexions et à animer des recherches sur des pratiques diversifiées et innovantes de formation en autonomie en langues : autoformation guidée (parcours individuels tutorés), autoformation libre (en autodidaxie), et autoformation complémentaire et intégrée aux cours en présentiel (sous la responsabilité des enseignants). Bien que ce Centre ait reçu une forte impulsion dans ce sens dès son ouverture²⁸, son pilotage restait du ressort exclusif de l'administration. Si le lien avec les équipes d'enseignants engagés par les UFR et intervenant dans la réflexion sur les dispositifs de formation n'en pâtissait pas, une telle organisation semblait toutefois constituer un frein au déploiement d'un espace dévolu au montage d'actions de formation, tel qu'on pouvait l'envisager. J'ai donc proposé une évolution du service qui intégrerait la figure d'un *responsable pédagogique* enseignant-chercheur en charge de la direction et de la coordination du travail des personnels préposés à la formation : tuteurs, enseignants, ingénieurs pédagogiques TICE et langues, enseignants simple utilisateurs du CAA. La *médiation* scientifique et le *liant* pédagogique que ce didacticien serait en mesure de créer avec ces personnels, auraient permis de donner, j'en avais la conviction, une meilleure visibilité au fonctionnement de la structure et d'impulser de nouveaux projets, en lien avec les différentes modalités de formation mises en œuvre. Nous allons voir que ce choix a favorablement pesé dans l'expansion de l'activité du LANSAD, notamment en termes de *formation de formateurs* en didactique des langues, engagée sur le site et au-delà.

2.3. Asseoir le lien entre les pratiques, la recherche et la formation de formateurs

En dehors des initiatives de formations de formateurs à l'intercompréhension évoquées dans le cadre de FLODI (*cf. supra*, 2) aucune action de *formation didactique* de personnels enseignants en langues n'avait été formellement proposée jusque-là (2008) par l'Institution, alors même que la hausse constante de la demande de cours de langues pour spécialistes d'autres disciplines mobilisait chaque année un nombre croissant de personnels vacataires. Parmi les objectifs stratégiques du Projet InterUniversitaire Langues figurait de ce fait la mise en place d'un *Catalogue d'offre de formations pour formateurs en langues*, en direction des enseignants de langues titulaires et vacataires des Établissements universitaires du site. Il était prévu que ce service de formation soit coordonné en interuniversitaire par le département LANSAD en lien avec le service Formation Continue Langues de l'Université Stendhal, les cellules TICE des Établissements du site, l'IUFM de Grenoble et le Consortium territorial

supportent des actions de formation dans lesquelles l'activité auto et socio-réglée de l'apprenant occupe une place centrale » (Quintin, 2005 : 33).

²⁸ Cf. *Curriculum Vitæ*, *Communications, Journées d'études, séminaires et autres manifestations*, Greslou & Masperi, 1999 – **comm. 135**.

« Grenoble Campus Ouvert » (GreCO)²⁹. Le LANSAD entendait par cette action agir à deux niveaux : d'une part et sur un plan général, fournir une aide à la conception et à la création de supports de cours centrés sur le développement de compétences langagières et destinés à enrichir le panel de formations en langues soutenues par les TICE disponibles sur le site ; d'autre part et de manière plus ciblée assurer la diffusion des outils et des supports pédagogiques conçus dans le cadre du Projet InterUniversitaire Langues par l'organisation régulières de manifestations pédagogiques et scientifiques. Ces initiatives étaient également destinées à offrir un terrain d'observation, d'analyse et d'échange aux enseignants stagiaires des IUFM ainsi qu'aux étudiants de Master en formation didactique (Master Ingénierie de Formation Multimédia en Langues, notamment). Nous verrons qu'à partir de 2008, grâce notamment à l'attribution d'un poste d'enseignant-chercheur préposé aux fonctions de responsable du pôle « Actions et Projets » du LANSAD (*cf. infra*, 3 et *sq.*), les initiatives en matière de formation des enseignants de langues aux dispositifs réalisés localement ainsi que de diffusion des innovations didactiques issues des recherches-actions que nous menions n'ont pas cessé de croître, octroyant à cette composante un positionnement de tout premier plan dans ce secteur sur le plan national³⁰. L'activité de formation des enseignants et le regard porté sur les expériences d'enseignement mises en œuvre, en particulier celles qui concentraient leurs efforts sur l'usage des TICE, s'interfachaient par ailleurs de manière aisée avec un objectif de tout premier plan inscrit au Projet InterUniversitaire Langues, qui visait à *consolider l'adossé recherche* des actions pédagogiques envisagées. Les rapprochements avec le laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal qui s'étaient déjà naturellement établis lors du montage et du déploiement du projet FLODI (2003-2006) étaient ainsi destinés à être soutenus et renforcés autour notamment de l'axe *Didactique des langues et technologies de l'information et de la communication*, placé sous la responsabilité de François Mangenot. L'accent était notamment mis ici sur les spécificités sémio-pragmatiques de la communication médiatisée par ordinateur, sur le potentiel acquisitionnel des outils en regard des nouvelles situations d'appropriation créées, sur la modélisation ingénierique des dispositifs d'apprentissage intégrant les technologies. Les modes d'investigation pouvaient aller de l'analyse des interactions en ligne à la recherche-développement, en passant par des démarches d'analyse ethnographique de dispositifs ou de recherche-action. Cet axe se déclinait en quatre programmes, dont l'un, portant sur les *Recherches en ingénierie éducative pour les langues*, était plus particulièrement en résonance avec les actions de formation expérimentées dans les projets de recherche-action impulsés par FLODI et le PIUL : apprentissage à distance et formations hybrides, analyse des perceptions, des usages et des apprentissages dans le contexte de ces dispositifs. Le terrain d'expérimentation et d'observation fourni par le LANSAD est ainsi largement visible dans les publications et les

²⁹ Piloté par la Conférence Académique des Présidents d'Université de Grenoble (CAPU), le projet GreCO (1999-2006) se donnait le but d'améliorer la qualité de l'offre universitaire par un usage raisonné des technologies de l'Information et de la Communication.

³⁰ *Cf. Curriculum Vitæ : Organisation d'événements scientifiques et pédagogiques et Formation des enseignants : l'innovation au service de la pédagogie.*

communications d'un certain nombre de membres de cet axe entre 2003 et 2013 (à titre illustratif : Degache & Masperi, 2003 – **doc16** ; Tea, 2005 ; Nissen, 2006 ; Nissen, 2007 ; Degache & Nissen, 2008 ; Nissen & Tea, 2008 ; Nissen, 2009a, 2009b, 2009c ; Guo, 2010 ; Tea & Lignon, 2010 ; Gianninoto *et al.* 2010 ; Masperi, Scanu, & Tea, 2011 – **doc20** ; Nissen & Tea, 2012 ; Payre-Ficout, 2009, 2011 ; Masperi, 2012 – **doc18** ; Nissen, 2012 ; Entenmann & Quintin, 2012 ; Nissen & Henze, 2013 ; Jouannaud & Payre-Ficout, 2013)³¹.

3. Actions ingénieriques de transformation des pratiques : essai de formalisation

Nous venons de voir à travers l'historique que propose ce chapitre que l'innovation didactique en langues est impulsée sur le site académique de Grenoble par l'intermédiaire de « projets de site » – la Maison des Langues et des Cultures, FLODI, puis le Projet InterUniversitaire Langues (PIUL) – portés par une Université de Sciences Humaines. Lorsque le Projet InterUniversitaire Langues est lancé, en 2007, nous pouvons considérer qu'au terme de la première décennie de fonctionnement de la Maison des Langues et des Cultures et de l'introduction d'outils multimédia puis des TICE dans la formation en Langues, les pratiques que l'on observe sur le terrain, au sein de la composante LANSAD, correspondent à des pratiques en voie de modélisation, qui ont certes trouvé un terrain d'implantation favorable mais qui ne sont pas encore stabilisées. Si l'on s'en réfère à la définition proposée par Bonamy, Charlier et Saunders (2002, cités par Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 : 2), le LANSAD en est à ce moment de son évolution à un stade de l'implantation de changements innovants que ces auteurs qualifieraient de « tête de pont » : ce qui revient à dire que le processus de développement engagé par la composante, tout en étant en rupture avec les pratiques traditionnelles, permet à l'Établissement de tirer parti des nouvelles pratiques en lien avec sa stratégie institutionnelle.

À ce stade, il semblait important d'entreprendre un travail de *modélisation* de nos dispositifs autant en ingénierie pédagogique qu'en ingénierie de formation, afin de favoriser la mutualisation et la réutilisation des productions auprès des Établissements du site grenoblois. Le défi consistait donc à asseoir ces changements dans le milieu qui les accueillait et à étendre progressivement la dynamique d'innovation en dehors du périmètre institutionnel d'origine, en tenant compte des différentes cultures académiques, fortement ancrées dans une dimension disciplinaire de spécialité (scientifique, économique, juridique...) en matière de formation en langues. L'enjeu était de réduire une certaine résistance au changement présente au sein des équipes de formation et conditionnée par une organisation des inscriptions aux cours de langues par année académique, sans recours systématique à une évaluation préalable du niveau de compétences des étudiants. Le vase-clos disciplinaire se doublait ainsi de contraintes administratives, ce qui ne pouvait que rendre plus difficile l'adoption de nouvelles pratiques.

³¹ Cf. **Curriculum Vitæ**, *Communications dans des colloques* : Masperi, & Nissen, 2005– **comm111** ; Balzarini & Masperi, 2008 – **comm109** ; Masperi & Quintin 2009 – **comm107** ; Entenmann, Masperi, & Quintin, 2011 – **comm106**.

Le point de départ qui permettait d'échafauder et de faire converger un certain nombre d'actions pédagogiques résidait dans la nécessité de concevoir, d'étudier et de mettre en place des solutions de formations alternatives au « tout en présentiel », selon des modalités appropriées aux besoins spécifiques des publics étudiants du site. À cet effet, si la *modélisation ingénierique* me semblait constituer un pilier fondamental de notre édifice en construction, j'avais la conviction qu'elle ne pourrait pas porter à elle seule le poids du changement. Cette démarche ingénierique, formalisatrice et structurante, devait entrer en dialogue avec un deuxième élément, tout aussi structurant et constitutif de toute action qui tend vers la transformation des pratiques : l'adhésion et l'implication de la communauté d'enseignants à un projet qui appellerait chaque individu de cette communauté à jouer un rôle moteur d'*agent de changement* (Depover & Strebelle, 1997 ; Quintin, 2010). L'enjeu ne se limite donc pas à faire évoluer les outils utilisés par les enseignants pour accompagner la transformation. Au-delà de cela, il s'agit de provoquer chez l'individu les changements nécessaires pour devenir un acteur de cette transformation.

Je vais tenter dans les lignes qui suivent de rendre compte de ce mouvement de balancier, de ce dialogue que nous avons tenté d'instaurer entre ressources physiques, matérielles, et ressources humaines, des limites et des obstacles rencontrés dans le déroulement de l'action collective. Enfin, j'essaierai de porter un regard critique sur cette action en tenant compte des variables qui pèsent sur le processus d'innovation et sur son ancrage institutionnel.

3.1. Les leviers de la transformation

Cette politique impulsée à partir de 2008 s'articule autour de deux objectifs principaux : la *modélisation des dispositifs de formation*, à laquelle on s'attaque à bras le corps en prenant en compte l'évolution des typologies et des formats de formations, quelle que soit leur modalité de mise en œuvre : présentiel, présentiel enrichi, hybride ou distanciel, autonomie tutorée ; une *dynamique d'accompagnement à la transformation des pratiques* initiée auprès de l'ensemble de la communauté de professionnels intervenant sur le terrain : enseignants, enseignants-chercheurs, tuteurs, ingénieurs pédagogiques. Ce second objectif, qui demande un investissement bilatéral conséquent, fait appel à des déclencheurs motivationnels propres à chacun : on aura l'occasion d'observer que ce sont notamment les situations de difficultés qu'un enseignant vit face à sa classe ou alors ses inclinations personnelles vers des dimensions artistiques et culturelles de la langue qu'il enseigne, qui sont à l'origine du besoin d'expérimenter d'autres manières de construire et d'animer ses cours.

Pour pouvoir rendre compte du travail accompli sur ces deux plans, et de la liberté dont nous avons bénéficié pour le mener à bien, il peut être utile au préalable d'avoir visuellement à l'esprit de quelle manière nous avons fait évoluer le schéma organisationnel de la composante LANSAD et de la *circularité qui caractérisait le mouvement de ses actions*, qui permettait d'intégrer chaque constituant du système – pédagogique, administratif, technique – dans un tout cohérent. Comme le laisse entendre la *figure 1* ci-dessous³², la réalité que j'ai

³² Cf. *Curriculum Vitæ, Communications dans des colloques*, Masperi & Quintin, 2009 – **comm107**.

vécue est bien plus riche qu'on ne peut le raconter. C'était une époque d'expérimentation d'une didactique *volontariste et pragmatique*, qui avait réussi le pari de réunir autour de la table, en rupture avec l'organisation administrative « tubulaire » traditionnelle, une multiplicité d'acteurs de la formation tournés vers un même horizon : former des étudiants ouverts à la richesse linguistique et culturelle qui les entoure, leur apprendre à s'adapter à leur contexte de vie (partir à l'étranger, interagir dans des contextes multilingues ou plurilingues, valider ses compétences en langues par une certification...) et à relativiser l'importance d'une approche maximaliste de l'apprentissage des langues, impliquant de progresser dans toutes les habiletés langagières à la fois. C'est une époque où les objets d'apprentissage et les orientations formatives se diversifient considérablement. Vingt langues sont désormais proposées à nos étudiants³³ dans un format classique annuel de « langue pour la communication ». À côté de cette orientation à visée communicative, d'autres types de formation voient le jour, à caractère culturel, artistique, didactique, plurilingue. Nos publics peuvent ainsi coupler dans leur cursus un enseignement axé sur la langue de la communication et un enseignement mettant en scène la langue choisie d'une toute autre manière : ateliers de théâtre (en anglais, italien, espagnol, russe), ateliers de chant (russe), de musique (anglais), de danse (espagnol), cours d'histoire à travers le cinéma (italien) côtoient des cours de didactique et d'enseignement précoces des langues (anglais et Italien), et encore des approches intercompréhensives et plurielles à l'école primaire. Nous y reviendrons plus loin (*cf. infra*, 3.2 et *sq.*).

Une politique des langues comme celle qui était menée, qui œuvre en soutien de la souplesse et de la richesse formative, implique la nécessité de réorganiser les espaces et les temps de formation, et souvent de sortir les enseignements des murs de la classe, grâce notamment à des modèles de formation intégrant les TICE. À ce propos, le fait de trouver la plateforme au centre du schéma ci-dessous ne doit pas induire des représentations erronées. Qu'on ne s'y méprenne : la plateforme de formation déployée (ESPRIT) est un support permettant l'interaction que l'enseignant-concepteur envisage de mettre en place, en fonction de la formation considérée. Dans les dispositifs en œuvre au LANSAD, « *la plateforme se définit en lien avec les possibilités techniques offertes aux enseignants, concepteurs ou tuteurs, pour concevoir ou encadrer les activités d'apprentissage, et aux étudiants pour communiquer, collaborer ou réaliser les tâches qui leur sont proposées* » (Quintin, 2008 : 21). Elle reste donc en tout point au service du pédagogique, sans conditionner ni limiter les orientations et les perspectives didactiques qui pourraient émerger du terrain.

³³ Allemand, anglais, arabe, catalan, chinois (mandarin), croate, espagnol, grec moderne, hébreu, italien, langue française des signes, japonais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, russe, suédois, turc, tchèque.

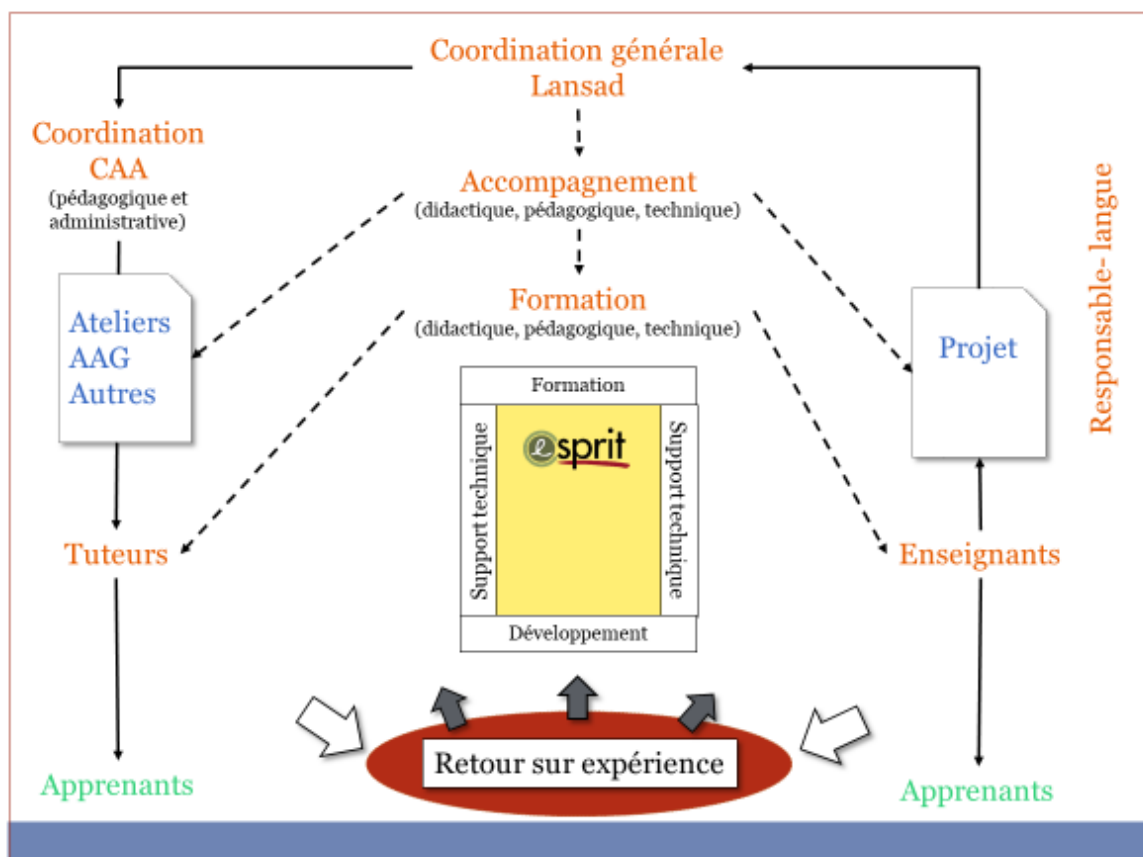


Figure 1 : Schéma organisationnel de la composante LANSAD

Les premières tentatives de modélisation des dispositifs conçus au LANSAD ont été présentées dès 2009 lors de manifestations scientifiques (i.e. au 17ème Congrès Ranacles, en novembre 2009) ou encore auprès d’instances politiques, de composantes et de laboratoires où notre témoignage a été sollicité³⁴.

Le « triangle de la distance » ici représenté (*figure 2, ci-dessous*) décline une série de modèles de formation allant du présentiel enrichi au distanciel, et inspirés d’une littérature déjà assez abondante à l’époque sur le sujet (*cf.* Peraya, 2001-2002 pour un cadre de référence ; Vins & Peraya, 2004 ; Peraya, 2011). Les typologies qui seront utilisées dans ce travail s’inspirent notamment de la typologie « Compétice », qui caractérise les dispositifs de formation en fonction de l’intégration du multimédia et de la proportion entre le présentiel et le distanciel³⁵. Cette formalisation d’une démarche d’appropriation de la « distance » – d’un peu moins de « présentiel » à un peu plus de « distance » – établie en 2009, n’était pas qu’un simple exercice intellectuel. À cette époque, l’ingénierie de formation au LANSAD était déjà une réalité de terrain et les différents modèles présentés étaient pleinement opérationnels.

³⁴ Cf. **Curriculum Vitæ**, Masperi & Quintin, 2009 – **comm107** ; Masperi & Quintin, 2009 – **comm91** ; – **comm128** ; **comm129** ; Masperi & Quintin, 2012 – **comm71**.

³⁵ Elaboré au début des années 2000 par un groupe de travail réuni à l’initiative de la Direction de la Technologie et piloté par Frédéric Haeuw (ALGORA) Véronique Dureau-Patureau (UHP Nancy), François Bocquet (GRECO), Jean-Louis Schaff (Aska), Dominique Roy-Picardi (Ministère de la recherche et de l’éducation nationale, DT B3).

C'est notamment en direction des deux premiers modèles qu'a porté l'essentiel des efforts de l'équipe. Nous en reparlerons plus en détail plus loin (cf. *infra*, 3.2).

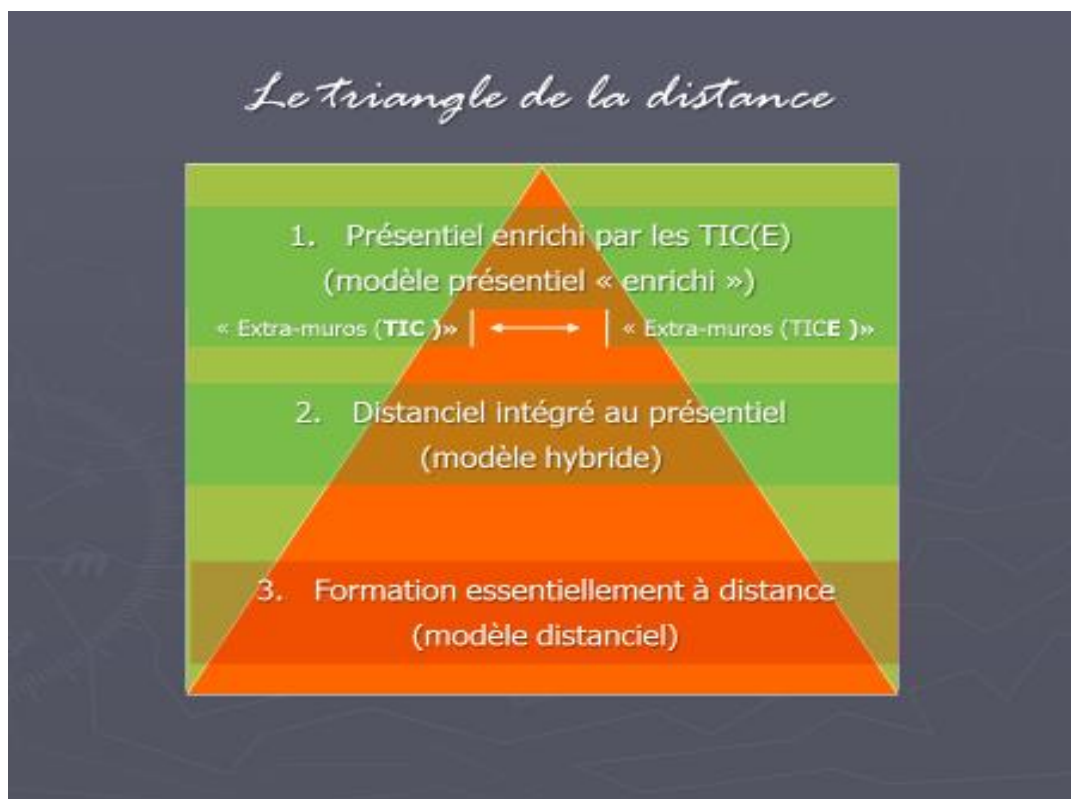


Figure 2 : La « triangle de la distance » (Masperi & Quintin, 2009)

Le premier modèle (1), dit « présentiel enrichi », est mis en œuvre dans sa forme la plus sommaire pour mettre à la disposition des étudiants, sur la plateforme, une *mémoire du cours*, à partir de diapositives, notes, synthèses et corrigés. Il sert aussi à améliorer l'organisation du cours (en donnant accès au calendrier, aux horaires, aux salles) ou encore à soutenir la communication entre les participants (*via* un forum ou par courriel). Ce modèle peut également se donner comme objectif de *prolonger le cours* par des lectures additionnelles, des liens internet ou encore au moyen d'activités proposées à distance en complément au cours en présentiel.

Dans le deuxième modèle (2), qualifié d'hybride, la formation à distance prend en charge une partie du cours. Elle est « intégrée » dans le cours. Cette modalité d'hybridation d'enseignement comporte à notre sens deux implications notables. La première intervient lors de la conception du cours : dans cette modalité de formation, l'articulation entre les activités prises en charge tantôt « en classe » tantôt « à distance » constitue un élément sensible. La seconde implication est de l'ordre du soutien que l'enseignant peut éventuellement fournir à distance pour aider les étudiants à réaliser les tâches assignées. C'est dans ce type de formation que les outils de communication vont s'avérer indispensables, en particulier si la période de distance se prolonge dans le temps. Par ailleurs, la forme que peut prendre le travail à distance implique une plus ou moins grande prise en charge, de la part de l'apprenant,

de son processus d'apprentissage. Ceci pose la question de la régulation, de l'étayage, de l'accompagnement à la réalisation des activités et, bien sûr, corollairement, de la formation de l'enseignant à ce type de pratiques pédagogiques. Nous y ferons référence plus loin (cf. *infra*, 3.2 à 3.4).

Par ailleurs, si à cette époque la structure bipolaire de la composante LANSAD – pôle pédagogique et pôle administratif – est affichée de manière très claire, le *Centre d'apprentissage en Autonomie* apparaît encore comme étant une « entité pédagogique » dévolue à des actions spécifiques, en direction de publics extérieurs ou encore menées en dehors ou à la marge du cadre diplômant. La construction de deux actions « phares » entre 2008 et 2012 – *la modélisation des formations* et *l'accompagnement des enseignants vers la transformation des pratiques* – participera à son évolution vers la définition en 2011 d'un troisième pôle du LANSAD, véritable moteur des actions d'innovation de cette composante : le pôle « *Actions et Projets* » (cf. Masperi & Quintin, 2014a – **doc21**).

La force de ce pôle est de réunir une équipe interdisciplinaire, composée d'ingénieurs de formation, d'ingénieurs pédagogiques, de tuteurs, de techniciens et de développeurs informatiques, placés sous la responsabilité d'un enseignant-chercheur. Cette équipe s'est attachée à mettre en œuvre et à formaliser un panel d'actions de formation s'intégrant progressivement dans les cursus diplômants – positionnement en prévision de la passation d'une certification ou apprentissage en autonomie validant, par exemple – ou proposées *hors cursus* et pour tout public : stages intensifs et extensifs, ateliers de conversation, positionnement en prévision d'une mobilité ou d'une inscription en Master, parcours en autonomie guidé. Les conditions d'accès aux différents dispositifs étaient dans ce cas étudiées pour que l'ensemble de l'offre reste à la portée des publics venant s'inscrire à titre individuel. Lors de la mise en place de ce pôle, l'imbrication entre les dimensions ingénierique, pédagogique et administrativo-technique a été soigneusement réfléchi. En effet, la réussite d'une structure dotée d'un fort potentiel éducatif paraît *a priori* relever d'une adéquate interaction entre ces trois composantes. Or, si cette triade joue une part importante dans la création d'un environnement de formation viable, efficace et durable, une autre variable fondamentale en conditionne le résultat : en effet, comme le soulignent à juste titre Albero et Simonian (2019 : 1), la relation avec les acteurs politiques s'avère également cruciale dans la réussite ou l'échec de telles initiatives, quelles que soient les qualités et le potentiel des projets. La fragilité d'une telle construction est évidente : en d'autres termes, la survie d'une structure atypique comme celle que nous avons façonnée, en dépit du crédit qui peut lui être attribué et de sa capacité à ne pas se laisser concurrencer par des services transversaux voués au soutien technique et pédagogique des enseignants, ne tiendra en définitive, sur le long terme, qu'à une décision politique.

3.2. Ingénierie de formation au LANSAD (2008-2012) : une approche modulaire

À un moment où la modularisation des formations se déploie et s'instrumentalise, il nous fallait réfléchir à des modalités d'implantation de dispositifs de formation innovants, à la fois agiles et efficaces, susceptibles de répondre au défi que nous souhaitions relever : tout enseignant d'une langue enseignée au sein du département pourrait bénéficier d'un soutien et d'un accompagnement vers la transformation de ses pratiques, en dépit de l'impact quantitatif que ces pratiques renouvelées auraient produit.

Nous ne pouvions cependant pas nous lancer dans une entreprise de construction de toute pièce de formations *ad hoc* : la place qui était faite à la diversité des objets d'apprentissage et à la variété des orientations formatives (*cf. infra*, 3.3) nous aurait demandé de travailler en mode industriel, ce que nous n'aurions pas été en capacité de faire, et l'ampleur de la tâche nous aurait vite essoufflés. Le pôle « Actions et Projets » ne pouvait (ni ne souhaitait) par ailleurs se substituer à d'autres structures institutionnelles – telles que les cellules TICE ou les Services Universitaires de la Pédagogie – qui avaient pour mission d'accompagner les enseignants à la prise en main des outils technologiques, à la dématérialisation des supports de cours, voire à la définition de leur mise en ligne. Le LANSAD, *via* son Pôle « Actions et Projets » était attendu sur un autre terrain : celui de la transformation graduelle, collective et transversale, des pratiques d'enseignement-apprentissages des langues. Avec des technologies en appui, certes, mais pas que cela : le potentiel de transformation qui était censé être à l'œuvre n'était pas uniquement tributaire des modalités de médiation et de médiatisation des enseignements. Ce pôle se positionnait progressivement en tant que *laboratoire d'expérimentation ingénierique* par la mise en œuvre de modèles d'*ingénierie de formation* et d'*ingénierie pédagogique* en tout point opérationnels, permettant d'apporter des réponses adaptées à la diversification de la demande exprimée en matière de niveaux ciblés, de contenus et de modalités de formation, en plusieurs langues cibles (Maspero & Quintin, 2014a – **doc21**).

Qu'a signifié concrètement cette mise en œuvre ?

« *Faire un travail « d'ingénierie en formation », c'est d'abord analyser chaque situation rencontrée [...]. Il s'agit d'inventer, à chaque fois, la réponse éducative la mieux adaptée à une situation problématique, de préparer ou d'accompagner un changement [...]; Bien connaître cet existant constitue la première condition de réussite. Formuler les objectifs, c'est à dire le sens du changement que l'on souhaite opérer, le situer par rapport à un projet plus global, y associer ceux qu'il va concerner n'est pas moins important* » (Caspar & Vonderscher, 1986, cités par Ardouin, 2010 : 25). La démarche d'ingénierie adoptée au sein du LANSAD trouve dans cette citation, datée mais toujours d'actualité, une résonance naturelle : impulsée par la diversité des besoins émanant du terrain, elle se veut *systématique, rationnelle* et *orientée résolution de problèmes*, en vue d'une mise en œuvre efficace et efficiente de *dispositifs de formation* (*Ibid.*). Concevoir et scénariser un dispositif de formation suppose d'identifier les *caractéristiques pédagogiques* de la formation (les agents de la formation et leur statut, le public cible, le contenu de la formation, le type de tâches pédagogiques proposées, le type de

documents supports, les modalités d'accompagnement et d'évaluation des apprenants), les *caractéristiques organisationnelles* (lieu et temps de travail pour l'ensemble des acteurs de la formation, le suivi administratif et financier) ainsi que, le cas échéant, les caractéristiques *ingénieriques* (la structuration des données proposées, le type de scénario pédagogique et de scénario d'encadrement retenus) et *technologiques* de la formation (fonctionnalités de l'environnement supportant la formation, en lien avec besoins des usagers et les dimensions sus-citées).

La démarche que nous avons adoptée tant au niveau de la conception des outils de formation qu'au niveau de leur utilisation, par les enseignants, en contexte, s'est progressivement formalisée au fil du temps. Les expérimentations, les retours d'expérience – informels ou plus systématisés – les journées de réflexions, les réunions d'équipes, les présentations de nos réalisations, en interne et en externe, ont contribué à façonner une approche ingénierique propre à notre situation de formation. L'idée centrale de cette approche réside dans la conception de *modules de formation* qui répondent aux contraintes de terrain, mais susceptibles de pouvoir être réutilisés dans des contextes d'enseignement-apprentissage autres que ceux pour lesquels ils ont été initialement créés. En cela, cette démarche s'apparente au concept, ancien mais toujours intéressant, d'*approche modulaire* (D'Hainaut, 1972). Ramené à ses fondamentaux, ce concept relève de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979) et réfère, d'après la définition qu'en propose D'Hainaut, à un « moyen d'enseignement » qui répond à quatre critères : présenter ou définir un ensemble de situations d'apprentissage ; posséder une fonction propre soigneusement spécifiée et viser des objectifs bien définis ; proposer des contrôles en vue d'orienter l'étudiant et/ou l'enseignant, et leur donner un « feed-back » ; pouvoir s'intégrer dans des itinéraires, des logiques et des contextes d'apprentissage variés. Son contenu peut être relativement restreint et traitable en quelques heures ou alors nécessiter d'une temporalité nettement plus longue, calculée en semaines, trimestres ou semestres. Chaque « module » est donc organisé comme un tout cohérent, pouvant fonctionner de manière autonome ou en articulation avec d'autres « modules » participant à la construction du dispositif de formation.

Si cette filiation convient bien pour cadrer la démarche sur un plan général, les exigences et les spécificités d'une formation en langue, située dans notre contexte académique, requièrent toutefois quelques ajustements. Les frontières des compétences en langues étant difficiles à circonscrire, et la progression de l'interlangue ne pouvant pas s'appuyer sur une construction cumulative et linéaire de « savoirs », notre modèle ingénierie doit faire appel à une bonne dose de souplesse, en composant par exemple avec un étalonnage dissymétrique des compétences en entrée et en sortie suivant les habiletés testées et suivant les couples de langues (source et cible) en présence. Pour le dire autrement, et en traduisant des considérations de bon sens que pourrait formuler tout enseignant de langue, nous sommes loin de pouvoir associer la progression langagière en L2 « à une *successivité reposant sur un découpage de savoirs régi par une gradation de difficultés et des relations d'implication, certains paraissant des prérequis pour d'autres* » (Nonnon, 2010 : §7).

La granularité du « module » nous paraissant en définitive un peu trop englobante pour être pleinement opérationnelle dans notre contexte de formation, il nous restait à lui associer un concept susceptible de traduire des constituants qui, dans un « jeu de ressources », seraient conçus pour se (re)combinaient et se réajuster aisément de manière à les rendre exploitables dans une vaste gamme de situations. Nous avons cherché à qualifier ce nouveau « grain » en essayant d'approcher l'idée d'« unité de base », de pièce d'assemblage ayant une fonction élémentaire dans une structure à configuration variable. C'est ainsi que nous avons abouti à la notion de « brique didactique » (Masperi & Quintin, 2014a – **doc21**), que nous avons définie comme étant *un élément mobilisable (intégrable) dans différents contextes d'usages, différents scénarios, différents parcours* à l'intérieur des dispositifs de formation mis en place. De ce fait, il est impératif qu'elle soit soigneusement formalisée et que cette formalisation s'applique de la même manière à toutes les langues impliquées dans un même type de formation. La notion de « brique didactique » s'accompagne, opportunément je pense, de celle de « brique non didactisée », que nous avons proposée pour caractériser une ressource non didactisée, mise à la disposition durant la formation. Dans ce cas, la ressource en question n'a pas été aménagée aux fins didactiques, elle se présente telle qu'elle est dans son contexte d'usage originel (un dictionnaire en ligne, par exemple).

Le concept de « brique didactique » ayant fait preuve d'une opérationnalisation satisfaisante entre 2008 et 2011, il sera par la suite mis en avant dans le document de réponse à l'appel à projet IDEFI (2011) en ces termes : *ces « briques didactiques », prévues pour s'agencer par assemblage, rencontreront les besoins multiples qui émergent de la diversité des situations communément rencontrées sur le terrain de la formation en langues [...]. L'apprenant se voit ainsi proposer une approche pédagogique intégrée, qui permet un accompagnement souple, graduel et structuré tout au long de son parcours d'apprentissage* » (Masperi, 2011³⁶). Il est d'ores et déjà intéressant de noter, en anticipant quelque peu la suite (*cf. infra*, chapitre 3), que cette démarche d'ingénierie de formation, qui était parfaitement intégrée dans le fonctionnement d'une structure institutionnelle dont la vocation était de produire de la formation de qualité en adéquation avec son environnement d'accueil, n'a pas réussi par la suite à retrouver sa place au sein d'un projet affichant des ambitions fortes en termes d'innovation pédagogique, dont les pourtours structurels et organisationnels étaient plus lâches et dont la pérennité n'était pas inscrite en dur dans l'Institution. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces considérations et d'approfondir cette analyse dans le chapitre 3.

Par ailleurs, ce modèle ingénierique s'accompagne de la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation portant sur la qualité de nos formations. Par leur visée structurante, les *retours sur expériences* ont fait profondément partie de la culture du LANSAD : pendant les trois mandats de ma direction, ce *suivi qualité* a participé à l'effort de formalisation de nos démarches didactiques, impliquant une collaboration étroite entre le pôle administratif et le pôle pédagogique de la composante. Cet effort de monitoring est intervenu à deux niveaux

³⁶ Document accessible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02004250>

du processus : lors de la conception didactique et lors de la mise à l'épreuve du terrain des solutions de formation. Les mesures adoptées lors de la mise au point de tout nouveau dispositif ont été de deux ordres : 1. l'accompagnement méthodologique des équipes de concepteurs par des superviseurs, experts du domaine ; 2. l'application d'études qualitatives auprès de tous les publics formés par nos dispositifs. Chacune des actions didactiques menées au LANSAD, quels que soient le contexte et le lieu de formation, a nécessairement fait l'objet d'une évaluation régulatrice, de manière à permettre de faire progressivement évoluer les dispositifs. L'appréciation des contenus, de l'animation et du format des formations a été établie par le biais de questionnaires anonymisés, adaptés au contexte de formation. Ces retours d'expérience ont été systématiquement consignés dans des rapports et bilans, généralement disponibles publiquement à partir de notre site institutionnel, et livrés à nos tutelles : gouvernance de l'Établissement, gouvernance du PRES Grenoble Universités et AERES³⁷.

3.2.1. Les différents types de « modules » de base

Je vais m'atteler à présenter ici, brièvement, trois exemples de « modules » qui ont participé à l'agencement de différents dispositifs de formation, déployés au niveau du site entre 2009 et 2014. Ces productions ont fait l'objet d'un certain nombre de contributions, sous forme de publications et de communications à des manifestations scientifiques, dont les références seront indiquées dans le corps du texte.

- **PAA : Parcours d'Apprentissage en Autonomie**

L'approche qui a présidé à la conception des PAA (Masperi, Scanu & Tea, 2013 – **doc20**) repose sur trois principes fondamentaux :

- une architecture façonnant une progression graduée du parcours de formation qui sollicite la prise de conscience des objectifs d'apprentissage linguistiques et pragmatiques ;
- la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être précédemment acquis que le parcours s'efforce de mettre en relation avec les compétences en voie d'acquisition.
- l'intégration du parcours au sein d'un itinéraire de formation cohérent, censé permettre à l'apprenant de s'emparer des outils langagiers nécessaires à sa pratique en tant qu'acteur social.

Pour chaque niveau du CECRL donné, et pour chacune des langues ciblées³⁸, un « parcours d'apprentissage en autonomie » se compose de six séquences, articulées en trois unités, offrant une progression graduée. Les séquences ont été agencées de manière à offrir une cinquantaine d'heures de formation en autonomie tutorée, pour un niveau CECRL donné,

³⁷ cf. **Curriculum Vitæ** : *Projets, rapports, bilans d'intérêt collectif*.

³⁸ Aucune restriction n'étant imposée *a priori*, le travail a démarré en dix langues : allemand, anglais, espagnol, italien, mandarin (cf. Gianninoto, 2017 : 118), portugais, polonais, tchèque, croate et russe. En dehors de l'allemand, de l'anglais, de l'espagnol et de l'italien, il ne s'est cependant pas poursuivi au-delà du niveau A1. Seul le russe fait exception, le niveau B2 ayant fait l'objet d'un mémoire de Master (cf. Tuzhikova, 2015).

réparties sur les deux semestres. A l'issue des trois premières séquences, une *tâche* et un *bilan* sont proposés. La tâche a pour objectif de mobiliser les compétences acquises au cours des séquences. Il s'agit plus précisément d'une tâche complexe contextualisée : l'apprenant devra réaliser plusieurs activités en lien avec une situation proposée.

Chaque unité présente plusieurs activités à réaliser à partir de ressources (CD, DVD, manuels) disponibles au Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) du LANSAD et, majoritairement, à partir de sites qui partagent des ressources sous licence libre. En effet, vu l'ampleur du chantier entrepris, il a été considéré plus fructueux sur le moyen terme d'investir dans une sélection rigoureuse de matériel existant plutôt que sur la création *ex nihilo* de ressources et d'activités, notamment lorsque l'effort de conception didactique doit porter sur des langues à large diffusion (anglais, allemand, espagnol, italien). Ainsi, tout en tenant compte de la difficulté que comporte le tri à partir de la surabondance de contenus disponible sur la toile³⁹, une préférence a été accordée à l'accès vers des liens internet stables et fiables, généralement institutionnels.

Conçus pour être utilisés en autonomie tutorée ou non tutorée, les PAA font l'objet d'une attention toute particulière concernant la présentation et la rédaction des titres et consignes. Ceux-ci doivent permettre d'identifier clairement l'objectif de la séquence, les savoir-faire visés et les compétences et les connaissances sollicitées. Pour que les concepteurs puissent travailler efficacement, un « Guide de conception » des Parcours d'Apprentissage en Autonomie (Loch & Quintin, 2009 ; Chamaco-Solano, 2010) leur est fourni, explicitant l'ensemble des options retenues, des principes pédagogiques généraux à la charte graphique, en passant par une série d'illustrations portant sur la présentation des séquences, des unités, des activités, des tâches et des bilans. La réalisation d'un travail propre, bien présenté, et *in fine* pleinement opérationnel, tient pour l'essentiel à de précieux instruments de ce type, de soutien à l'ingénierie pédagogique. J'en ai fait mon *credo* : sans outils parfaitement formalisés d'accompagnement à la conception de dispositifs de formation, la plus brillante des idées en ressortira compromise. Le résultat au bout du compte ne pourra pas traduire ses ambitions. Pour être dûment reproduite, l'œuvre inédite d'un esprit créateur doit se plier aux contraintes d'un travail d'explicitation de toutes les étapes du processus de création, dans les moindres détails, sans laisser de place aux interprétations personnelles.

Une illustration de cette démarche ingénierique et didactique, faisant écho à Masperi, Scanu & Tea (2013), a été présentée par l'équipe d'italien du LANSAD, travaillant sous ma direction, lors de la journée pédagogique du 1er juillet 2011⁴⁰. Il s'est agi ici d'observer ce qui caractérise la progression du niveau A2 vers le niveau B1, marquée par le passage entre l'environnement personnel de l'apprenant et l'ouverture vers un espace public, et d'en tenir compte au

³⁹ Loin d'être anodin, ce type d'opération nécessite, comme le rappelle F. Henri (2019 : 228) citée par Peraya & Peltier (2020 : § 2) « *un solide savoir-faire informationnel et la maîtrise d'opérations cognitives pour repérer, explorer, départager, choisir, lier, croiser, analyser et traiter le foisonnement des contenus* ».

⁴⁰ Podcastée et accessible à partir de ce lien : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/3275-progresser-du-niveau-a2-au-niveau-b1-en-italien-langue-etrangere-a-travers-un-parcours-dapprentissage-en-autonomie-sur-plateforme-web/>

moment de la conception et de la création des activités du parcours. C'est cette réflexion autour de l'adaptation de l'architecture, des objectifs et des principes didactiques qui est présentée dans ce contexte. Le questionnement didactique portait ici en l'occurrence sur la manière d'agir sur le plan didactique pour encourager la prise de conscience du rôle que l'apprenant joue en tant qu'acteur social et partant sur la manière de concevoir un dispositif hybride qui puisse contribuer efficacement à soutenir, dans cette perspective, sa progression langagière.

- **Ateliers de Conversation**

Les ateliers de conversion ont été formellement intégrés dans l'offre LANSAD en 2008, de manière à permettre principalement aux publics externes à l'université de s'exercer en production orale et en interaction dans la langue de leur choix, sans souscrire à la contrainte d'un suivi de cours hebdomadaire. Ils apportaient par ailleurs un complément appréciable, en termes de pratique de l'oral, aux parcours en autonomie guidée. Les publics étudiants en formation initiale et en formation tout au long de la vie (FTLV) pouvaient également en bénéficier. Ce modèle de formation ne dérogeait pas à la condition de « transversalité » adoptée pour d'autres dispositifs multilingues. Pour toutes les langues ciblées, un cahier des charges identique : un déroulement de 50 minutes environ, en petits groupes de 3 à 6 participants autour d'activités collectives, animées par un tuteur, à l'occasion desquelles les participants exercent leurs compétences de compréhension/expression orales et d'interaction dans la langue visée. Quatre à huit séances, suivant les langues, étaient proposées par semestre. Afin d'enrichir les échanges sur le plan linguistique et culturel, chaque séance était préparée individuellement à partir de ressources consultables en ligne, via la plateforme ESPRIT de formation à distance.

- **COOPLANG**

Connu initialement sous le nom de sa version pilote « Virtual Cabinet » (Guichon, 2004 ; Guichon & Ghaumez, 2004 ; Guichon, 2006 ; Sockett, 2007), le dispositif COOPLANG (Coopérative des langues) se destine dès son déploiement, en 2002, aux étudiants de premier cycle de diverses filières et vise la complémentarité entre la compréhension de l'oral et en production écrite, dans la perspective de passer la certification CLES 2 (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur). Les étudiants sont engagés dans un scénario qui leur propose un rôle à jouer. Ils sont amenés à écouter trois documents portant sur un événement d'actualité susceptible de susciter *des avis contrastés*, avant d'écrire une note de synthèse destinée à étayer le discours d'un professionnel de la parole qui serait amené à s'exprimer sur le sujet en question.

Conçue au départ pour la didactisation de ressources en anglais, cette plateforme d'apprentissage numérique comptait dès 2008 cinq versions (anglais, allemand, espagnol, italien, FLE) qui ont pu être déployées dans le cadre d'une convention établie entre trois universités partenaires, réunies en consortium (Lyon 2, Lille 3 et Grenoble 3). En vertu de cette

convention tripartite, chaque Institution pouvait disposer de tous les modules réalisés par le consortium. La conception de la version italienne – *Redazione in Rete* – a été confiée au LANSAD de l'Université Stendhal Grenoble 3 en 2006⁴¹ (Colombo & Tea, 2013 ; Camporato, 2007 ; Lascar, 2013). Les unités COOPLANG sont conçues de manière à pouvoir s'adapter à différents contextes d'usage, totalement en ligne ou en modalité hybride, en tant que modules indépendants accessibles en autoformation, ou intégrés dans une formation hybride de plus large ampleur.

3.2.2. Deux illustrations de dispositifs modulaires : « PASS! » et « EnForce »

Nous allons dans les lignes qui suivent faire état de deux dispositifs LANSAD qui ont bénéficié de bonnes conditions de réussite, à savoir :

- une structure organisationnelle et humaine stable ;
- la disponibilité d'enseignants formés à nos approches (coordinateur pédagogique, animateur d'ateliers de conversation et tuteurs de formation en ligne) ;
- des « briques didactiques » directement mobilisables lors de la création de nouvelles solutions de formation, partiellement ou totalement en ligne.

- **Le dispositif PASS!** (« PArcours de Soutien en languesS »)

PASS! (Masperi, 2012 – **doc18** ; Entenmann, F. & Quintin, J-J, 2012)⁴² est une formation complémentaire aux cours de langue curriculaires⁴³, déployée à distance *via* internet, dont la double spécificité est l'adaptation aux compétences linguistiques diagnostiquées et le suivi fortement personnalisé de la progression de chaque étudiant par un enseignant tuteur.

Sa conception a été motivée par la mise en application de l'arrêté du 31 mai 2010, stipulant, entre autres, qu'une certification de niveau B2 serait exigée pour accéder aux métiers d'enseignant de la fonction publique à partir de 2012. L'université Stendhal, via son département LANSAD, s'est ainsi engagée à offrir un parcours de formation complémentaire aux étudiants inscrits en première année de Master MES (Métiers de l'Enseignement Scolaire) dont les compétences en langues étaient jugées insuffisantes pour obtenir une certification attestant un niveau B2 en fin de Master.

⁴¹ Les contenus des unités de *Redazione in Rete* ont été conçus par Elena Tea, chargée de cours et ingénieure d'étude au LANSAD, et réalisés techniquement grâce au concours du service audiovisuel de l'université Stendhal Grenoble3.

⁴² Cf. **Curriculum vitae**, *Communications*, Entenmann, F., Masperi, M. & Quintin, J-J, 2011 – **comm106**. Cette même communication a été présentée lors de la journée DID&TICE organisée par le LANSAD le 1^{er} juillet 2011. Elle est disponible en ligne : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/3274-mise-a-lepreuve-dune-solution-de-soutien-personnalise-en-langues-en-situation-de-forte-heterogeneite/>

⁴³ Encore proposée par l'actuel Service des Langues de l'UGA, dans sa forme *peu ou prou*, d'origine : <https://sdl.univ-grenoble-alpes.fr/conception-de-formations/quelques-formations/>

Le parcours de soutien tutoré en ligne a été proposé dès la rentrée 2010 en quatre langues cibles (allemand, anglais, espagnol, italien), à destination d'un public de près de 350 étudiants rattachés aux universités de Grenoble et de Savoie, disséminés géographiquement au sein de l'Académie (Grenoble, Valence, Chambéry, Bonneville).

L'élaboration du dispositif *PASS!* a été possible en un temps court (mars-août 2010) grâce à la mise à profit du travail didactique réalisé précédemment (2007-2010) par l'équipe d'ingénieurs pédagogiques du LANSAD, sur la base du cahier des charges des Parcours d'Apprentissage en Autonomie (cf. *supra*, 3.2.1), qui a permis d'aboutir à une série de séquences modulaires didactisées, regroupées par niveaux CECRL (du A1 au B2), en plusieurs langues.

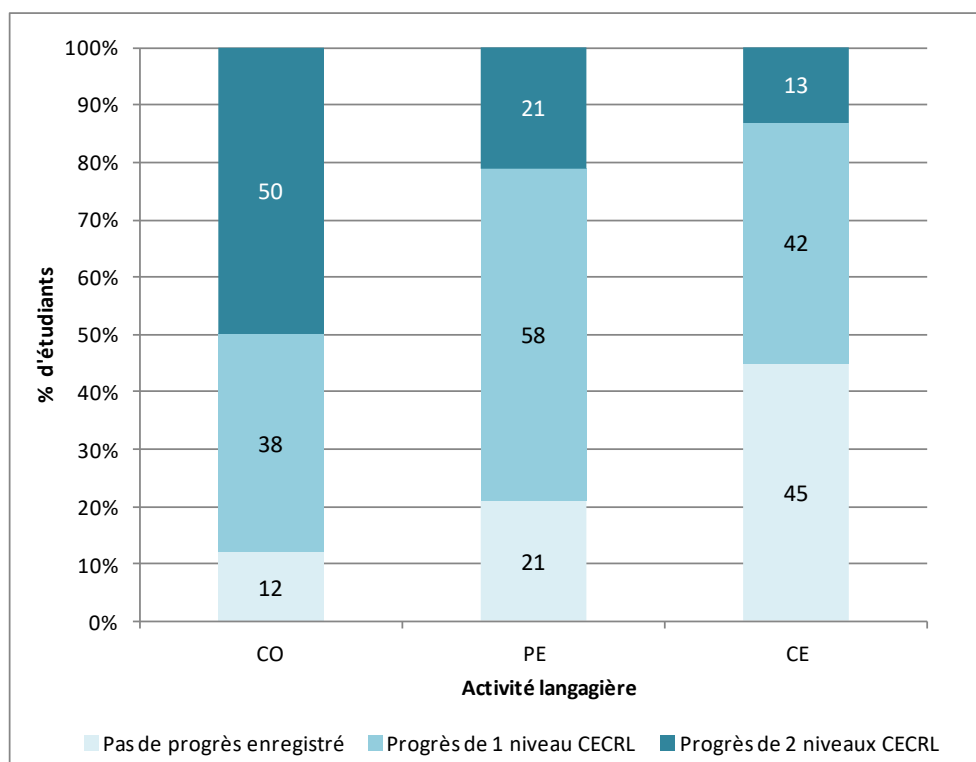
Au moment où nous nous sommes lancés dans la construction des *PASS!* nous disposions ainsi d'une trentaine de parcours que nous avons pu réinvestir dans ce nouveau contexte de formation, à hauteur d'une cinquantaine d'heures d'exposition à la langue par niveau, à répartir sur l'année. À partir de ce capital, un travail d'ingénierie de formation a permis d'aboutir à la conception du dispositif *PASS!* dans son intégralité, par l'adaptation de l'existant dans les quatre langues cibles. Un système spécifique de *suivi tutoré* (Depover *et al.* 2011 ; Depover & Quintin, 2011), soutenu par un « livret de liaison électronique » disponible à partir de la plateforme ESPRIT, a été mis en place. Les rencontres ont été prévues à échéance hebdomadaire, à hauteur environ de 15 minutes de suivi par étudiant et par semaine, tout au long de l'année. Pour couvrir les besoins de l'ensemble de la formation, une dizaine de tuteurs ont été mobilisés, sous la coordination d'un enseignant responsable de la formation. Dans ce cadre, chaque tuteur était chargé de :

- assurer l'organisation et l'animation d'une séance présentielle de 1h au début du semestre pour les étudiants de son groupe : présentation de la formation, des échéances, des modalités d'évaluation, des fonctionnalités de la plate-forme (semestre 1) ; questions organisationnelles et retour sur évaluations (semestre 2) ;
- établir et assurer le lien entre le parcours de soutien en ligne et le cours en présentiel ;
- assurer une permanence hebdomadaire en ligne (rappel des échéances, aide organisationnelle et soutien socio-affectif) ;
- alimenter, modérer et animer les échanges sur la plate-forme ;
- prendre connaissance des livrets de liaison électroniques de chacun des étudiants et les commenter.

Les tuteurs avaient pour tâche d'assurer un soutien individualisé de type essentiellement socio-affectif (encouragements, empathie, humour, etc.). Cette modalité tutorale visait à réduire le sentiment d'isolement, à développer la motivation à apprendre et la persistance dans l'effort et, enfin, à améliorer un sentiment d'efficacité personnel en langues souvent déficient (Quintin, 2008, 2011).

En termes de retours sur expérimentation, la formation a fait l'objet d'une première évaluation interne en mai 2011⁴⁴. Des témoignages collectés, il émerge que l'apport de ce suivi personnalisé dans un contexte d'apprentissage en autonomie a contribué à soutenir la motivation des étudiants, à créer un nouvel intérêt pour l'apprentissage des langues et à développer une plus grande confiance en leurs capacités de progression.

En termes de performance des étudiants, le graphique ci-dessous (Entenmann, F. & Quintin, J-J, 2012 : 40) représente l'évolution du niveau des étudiants entre le premier test diagnostique et le test final, administrés au moyen du test DIALANG. Une année universitaire s'est écoulée entre les deux tests :



Graphique 1 : Évolution des résultats entre le pré et post-test (Dialang), en termes de niveaux (CECRL)
CO = Compréhension de l'oral / PE = Production Écrite / CE = Compréhension Écrite

Au bout de la première année de pilotage du dispositif, les résultats relevés dans les trois activités langagières nous ont encouragés à consolider notre démarche : 88 % des étudiants (50 % de deux niveaux et 38 % d'un niveau) ont progressé en compréhension de l'oral (CO), 79 % en production écrite (PE) – habiletés pour lesquelles ils avaient le plus de difficultés au

⁴⁴ À mon initiative, ce dispositif a également bénéficié de l'évaluation externe, effectuée par de l'Agence-Education-Formation France en décembre 2011 : « *Projet innovant, motivant et attractif, mené sur le terrain par une équipe d'enseignants/universitaires qui disposent d'un outil de très grande qualité, économique et performant. Un accent tout particulier est porté sur le retour d'expérience et sur le bilan qu'il est possible d'en dresser. Sa valeur ajoutée dans le contexte universitaire est évidente puisqu'il participe à l'amélioration quantitative (inclusion de plusieurs langues) et qualitative par l'adoption d'une méthodologie assez performante : la langue est toujours utilisée en contexte et l'étudiant toujours en situation de communication. Le projet constitue un modèle d'inspiration pour d'autres groupes de langues et démontre ainsi sa transférabilité* ».

départ – et, de manière moins nette, 55 % en compréhension de l'écrit (CE). Certaines limites ont toutefois nuancé la lecture dans ces résultats : un effectif très réduit d'étudiants ayant passé le post-test et l'interférence de paramètres extérieurs, tel que l'investissement personnel consenti pour s'exposer à la langue et l'incidence du cours en présentiel associé au dispositif *PASS!*.

La présence d'un système de suivi tutoral personnalisé de type socio-affectif représente sans doute l'aspect le plus innovant du dispositif : les données collectées portent à croire qu'il participe à réduire les risques de décrochage provoqués par des situations de formation qui exigent une forte capacité d'auto-direction et à compenser précisément les déficits socio-affectifs que le niveau d'autonomie requis par certains environnements d'apprentissage pourrait générer (Gauducheau & Marcocchia, 2007).

- Le dispositif « EnForce » (English For Cities and Environment)

Le dispositif *EnForCE* a été conçu en 2009 en direction des étudiants inscrits en Master 2 de l'Institut d'Urbanisme de Grenoble (IUG), composante de l'Université Pierre Mendès-France Grenoble2 (cf. Tea & Lignon, 2010 ; Tea & Lignon, 2010⁴⁵ ; Tea & Carrière-Lorenzsonn, 2012). Cette formation d'anglais sur objectifs spécifiques, créée en modalité hybride et couvrant les niveaux B1 et B2, était dotée de plusieurs *briques didactiques*, étroitement articulées entre elles du point de vue pédagogique et organisationnel. La planification, la conception et la coordination d'un tel dispositif d'apprentissage ont impliqué le recours à un vaste ensemble de ressources matérielles et humaines disponibles au LANSAD. Les différentes communications et articles qui y sont consacrés présentent le déroulement de la formation et soulignent les contraintes particulières auxquelles les concepteurs ont été confrontés.

La formation se présentait avec une architecture cyclique de *dix cycles de trois semaines* chacun, entre octobre et mai, pour un total de 60h de formation. Deux parcours en ligne ont été conçus pour chacun des deux niveaux ciblés (B1 et B2), chaque parcours comportant dix unités de formation, disponibles via la plateforme ESPRIT. Le dispositif est complexe⁴⁶ et de ce fait le recours à une équipe pluridisciplinaire s'est avéré incontournable. En l'occurrence ont été réunis autour de la table : un ingénieur de formation, un ingénieur pédagogique, un enseignant préposé à l'ensemble des cours en présentiel, une enseignante en charge les ateliers de conversation, une conceptrice d'activités en ligne, un expert en urbanisme en support à la supervision des contenus et à la sélection des ressources authentiques, ainsi que les responsables institutionnels, pédagogiques et administratifs, du projet.

⁴⁵ Communication présentée à la journée d'études Did&Tice 2010 et disponible en ligne : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/3287-gerer-les-contraintes-dune-formation-hybride/>

⁴⁶ La première semaine chaque groupe-classe (N = 5) se réunit en présentiel pour un cours de 2h. La semaine qui suit (deuxième semaine) les étudiants travaillent de manière autonome, 3 heures environ, à partir d'activités et de tâches assemblées dans un parcours en ligne tutoré et la troisième semaine les groupe-classes s'éclatent en sous-groupes restreints, qui participent à des ateliers de conversation, d'une durée d'une heure environ.

Il convient par ailleurs de préciser que les deux parcours en ligne (B1 et B2) proposaient une série d'unités d'apprentissage à réaliser selon différentes modalités de travail (individuel et/ou coopératif en groupe restreint) et d'accompagnement (en autonomie ou tutoré) (cf. Tea & Lignon, 2010, pour plus de précisions). Le suivi tutorial était quant à lui assuré par les enseignants en charge des séances et présentiel ainsi que par la conceptrice des activités en ligne. Une *charte tutorale* formalisait les engagements des acteurs impliqués dans le dispositif.

3.2.3. Le lien avec les filières de spécialité : le « plan réussite » en Licence

En dépit des difficultés structurelles et des questions de territorialité qui pouvaient se poser, la volonté d'établir et d'entretenir des liens entre le LANSAD et les filières diplômantes de spécialité en langues, LLCE et LEA, a toujours été cultivée au sein de l'Université Stendhal Grenoble³. Une fructueuse occasion de collaboration entre le LANSAD et l'UFR de Langues Etrangères et l'UFR d'Etudes Anglophones s'est présentée lors de l'appel à projet « Plan réussite en Licence » lancé par le ministère de l'Enseignement supérieur à la rentrée 2008 pour une durée de cinq ans, en direction des filières diplômantes.

En prenant appui sur notre approche modulaire (cf. *supra*, 3.2), et en collaboration avec la directrice de l'UFR d'Etudes anglophones, j'ai rédigé une réponse à cet appel à projet, qui a été favorablement accueillie par nos instances académiques. Ainsi, un dispositif de renforcement linguistique fortement inspiré des pratiques du LANSAD a été mis en place à la rentrée 2008 pour les étudiants primo-inscrits (L1) de la filière LLCE Etudes anglophones au sein de notre Établissement. Conçu en agencant des actions de positionnement formatif, des parcours à distance en petits groupes tutorés via la plateforme ESPRIT et des ateliers de conversation, le dispositif a fortement bousculé des pratiques d'enseignement de cette filière, limitées jusque-là à du présentiel enrichi par des supports multimédias. Le lien avec la recherche a pu être établi grâce au travail d'un collègue angliciste, docteur – Coralie Payre-Ficout – engagée en qualité d'ingénieure de recherche. C'est sur elle qu'a reposé la mise en œuvre du dispositif. Ce montage formatif a ainsi réussi à être traduit en une action de recherche-action qui s'est prêtée à une observation longitudinale et à la confrontation avec d'autres dispositifs mis en place, dans ce même contexte de remédiation, ailleurs en France (Payre-Ficout. C. & Tea. E., 2008 ; Payre-Ficout, 2009a, 2009b ; Payre-Ficout, 2011 ; Narcy-Combes, 2008).

Ce premier montage ayant servi de brise-glace, un deuxième dispositif de renforcement linguistique a été mis en œuvre à la rentrée 2009 dans le cadre du plan « Réussite Licence » en direction d'étudiants primo-inscrits en L1 de LEA et de LLCE à l'UFR Langues Etrangères, filières études hispaniques (Nallet & Eggers, 2009). Le bilan que la collègue en charge du pilotage de ces dispositifs hybrides – Emmanuelle Eggers, agrégée d'espagnol – en tire au bout de cinq ans de pratiques, fondé sur des enquêtes et des entretiens menés auprès des utilisateurs étudiants et enseignants, nous semble particulièrement éclairant (Masperi, 2013 ; Eggers, 2013 ; Masperi & Hamez, 2013 – **doc19**). Dans un exposé présenté lors de journée

DID&TICE « *Apprendre à s’autoformer en langues : approche créatives et outils numériques* »⁴⁷ organisée par le LANSAD en 2013, Emmanuelle Eggers s’interroge sur la pertinence de ces formations. Pourquoi avoir mis en place de tels parcours ? Qu’apporte l’utilisation des TICE par rapport à un cours traditionnel ? Comment les enseignants en charge de ces cours s’approprient-ils les outils mis à leur disposition ? Quel a été le déclencheur qui a poussé bon nombre d’entre eux à adopter des pratiques hybrides ? À côté de contraintes logistiques, telles que le volume horaire prévu en présentiel dans les maquettes, et limites pédagogiques qu’impose la gestion de l’hétérogénéité des groupes, ce sont les *multiples exemples fournis par les pairs* au LANSAD, la *mutualisation des ressources et des supports numériques* soutenue par l’institution, et les *conditions d’aménagement des services d’enseignement* mises en place qui ont conforté l’usage des TICE et participé à diversifier les pratiques d’enseignement chez les collègues investis dans la formation dans ces filières de spécialités. Nous reviendrons sur ces éléments de bilan en conclusion de ce chapitre (*cf. infra*, 4).

3.3. Oser sortir des sentiers battus : les cours d’expression artistique et culturelle

À côté du socle fondamental d’enseignements tournés vers la maîtrise de la langue de communication et validant un niveau de langues, le cap qui a été donné sous ma direction au LANSAD a privilégié l’ouverture vers une diversification de l’offre pédagogique tant sur le plan des modèles de formation que des contenus des formations proposées. Ainsi, en dehors des enseignements modélisés avec le support des technologies, un riche panel de formations à orientation « artistique et culturelle » a pu progressivement se mettre en place : ateliers de théâtre (proposés en cinq langues), ateliers de musique et de chant, cours de langue et société, de médiation culturelle, de didactique des langues à l’école, d’approches plurielles et intercompréhension en langues romanes.

C’est en matière de « pratiques artistiques », et notamment théâtrales, que le questionnement en termes de recherche-action a été le plus poussé, y compris dans sa dimension transversale, interdisciplinaire (en rapport avec la littérature et les arts du spectacle), multilingue et interlangagière. L’impact institutionnel de ces enseignements n’est pas en effet à sous-estimer (*cf. Fonio & Masperi, 2015 – doc23*) : preuve en est leur introduction dans les filières de langues de spécialité (LLCER) ou de FLE⁴⁸, à l’UGA et ailleurs⁴⁹. Les questionnements issus à la fois du terrain et des instances institutionnelles portent sur les enjeux de ces enseignements : quelles sont les compétences linguistiques que les étudiants peuvent acquérir dans un atelier de pratique artistique ? Quel cadre d’évaluation poser en

⁴⁷ *Cf. Curriculum Vitæ : Organisation d’événements scientifiques et pédagogiques.*

⁴⁸ Au-delà de focale qu’accorde à ce sujet le numéro thématique de la revue LIDIL en 2015, voir la contribution éclairante de Eve-Marie Rollinat-Levasseur : *Le jeu (dangereux) de l’institutionnalisation : des fonctions et du rôle du théâtre dans le cadre éducatif*, présentée dans le cadre du colloque international *Les pratiques théâtrales dans l’apprentissage des langues*, organisé par le LANSAD et le Service Culture, Université Stendhal Grenoble3, 15-16 novembre 2012.

<https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/video/2980-le-jeu-dangereux-de-linstitutionnalisation-des-fonctions-et-du-role-du-theatre-dans-le-cadre-educatif/>

⁴⁹ À l’Université Paris Nanterre, par exemple.

termes de progression langagière ? Est-il possible voire souhaitable d'établir des référentiels de progression en lien avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ? De quelle manière interfacer efficacement ces formations avec d'autres enseignements disciplinaires ?

Dans le but d'apporter des éléments de réponses à ces questions, nous avons souvent donné la parole à des praticiens et à des chercheurs du domaine : une première journée d'études a été organisée en 2010 par le LANSAD et le service Culture de l'Université Stendhal Grenoble⁵⁰, suivie de deux journées d'études Did&TICE en 2012 et en 2013⁵¹ et d'un colloque international, organisé en 2012 en collaboration avec le Service Culture de notre Établissement⁵². D'autres contributions et retours sur expériences ont été présentés lors de journées pédagogiques LANSAD⁵³ ou encore à l'occasion d'autres manifestations scientifiques⁵⁴.

Ces moments de rencontre entendaient notamment proposer aux participants, praticiens et chercheurs, une réflexion portant à la fois sur les instruments de compréhension et d'analyse de ce qu'il est possible de concevoir et de mettre en œuvre au niveau didactique – avec ou sans le support des technologies – en matière de pratiques théâtrales et sur des expérimentations qui, dans le sillon des quelques études pionnières menées à partir du tournant du siècle (Aden & Lovelace, 2004 ; Pierra, 2006 ; Aden, 2008 ; Aden, 2009), s'étaient révélées particulièrement concluantes.

Le colloque international de 2012 a quant à lui pris une tournure quelque peu différente, en choisissant de placer tout particulièrement dans son viseur les modalités d'institutionnalisation et d'évaluation de pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues, dans les cursus spécialisés et non spécialisés. Ce colloque ambitionnait entre autres à investiguer les liens qui pouvaient être établis avec la pédagogie actionnelle promue par le Cadre Européen Commun pour l'Apprentissage des Langues, et en particulier à mettre en lumière l'apport des pratiques artistiques à la définition même de « pédagogie actionnelle ». Les échanges particulièrement riches que cette manifestation a suscités, ont incité les initiateurs et porteurs de cette initiative – mon collègue Filippo Fonio et moi-même – à soumettre une proposition de numéro thématique autour des pratiques artistiques auprès du comité de rédaction de la revue *LIDIL* (laboratoire LIDILEM, UGA)⁵⁵. Ce numéro de revue, paru

⁵⁰ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Organisation d'événements scientifiques et pédagogiques*. Journée d'Etudes : *Les pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues à l'Université*. Mars 2010.

⁵¹ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Organisation d'événements scientifiques et pédagogiques*. Journées d'Etudes : *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques*. Octobre 2012, mars 2013.

⁵² Cf. **Curriculum Vitæ** : *Organisation d'événements scientifiques et pédagogiques*. À noter le format original adopté pour cette manifestation internationale : parallèlement aux conférences théoriques et aux comptes rendus d'expériences, le colloque proposait une série de stages pratiques ouverts au public, ainsi qu'un spectacle multilingue.

⁵³ Cf. **Curriculum Vitæ**, *Communications*, Fonio, Genicot & Masperi, 2011 – **comm126**. Disponible en ligne : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/3268-cours-dexpression-artistique-et-culturelle/>

⁵⁴ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Conférences et communications sollicitées lors de manifestations scientifiques*, Fonio & Masperi, – **comm72**.

⁵⁵ <https://journals.openedition.org/lidil/>

trois ans après ce colloque (Fonio & Masperi, 2015 – **doc23**), rassemble des travaux qui apportent des éclairages variés sur les perspectives d’institutionnalisation des apprentissages artistiques, et des pratiques théâtrales en particulier, dans les cursus disciplinaires, dans le secondaire et à l’université, ainsi que sur la problématique de l’évaluation de ces apprentissages.

Le nombre de témoignages réflexifs, de comptes-rendus d’expériences, de perspectives didactiques à caractère exploratoire reçus en réponse à ce premier appel à contributions scientifiques, nous a encouragés à nous engager dans la coordination d’un deuxième numéro thématique, en langue italienne cette fois-ci, et édité par la revue LEND (*Lingua E Nuova Didattica*)⁵⁶ à quelques mois d’intervalle du précédent (Fonio & Masperi, 2016 – **doc24**). Nous sentions bien que nous étions là dans une phase de construction d’un objet d’étude à multiples facettes et potentiellement fédérateur de recherches autour de ce que ces pratiques mettent en synergie : le corps, la voix et la parole en mouvement. Des recherches dont on pouvait supposer qu’elles quitteraient les sentiers balisés pour s’approprier d’autres espaces d’investigation et qu’elles seraient mises à l’épreuve du terrain, avec différentes modalités d’application, dans des contextes contrastés⁵⁷. Cette matière à réflexion sera capitalisée et évoluera en termes de recherche-action, comme nous allons le voir, au sein l’IDEFI Innovalangues (*cf. infra*, chapitre 3).

3.4. Former les enseignants : accompagner la réflexion vers le changement

L’élaboration et le déploiement d’actions de *formation de formateurs* constitue, nous l’avons souligné, un des objectifs opérationnels du LANSAD, poursuivi activement dans le cadre du Projet InterUniversitaire Langues entre 2007 et 2011 (*cf. supra*, 2.1 ; Masperi, 2011⁵⁸; Masperi & Quintin, 2014a – **doc21**).

L’époque se prêtait particulièrement bien à impulser une politique volontariste en ce sens : nous étions à un moment charnière d’intégration des technologies et les enseignants se montraient globalement assez réceptifs à questionner les représentations sur leurs pratiques et à envisager une évolution de ces pratiques aux nouvelles conditions d’exercice de leur métier, dont on commençait à percevoir assez nettement les pourtours. Ainsi, entre 2006 et 2013, je me suis fortement investie, en qualité de directrice du LANSAD, dans l’organisation de journées pédagogiques et thématiques, de colloques et de journées d’études (vingt-six manifestations au total⁵⁹), qui ont touché un très large public d’enseignants et enseignants-chercheurs, alimentant notamment la réflexion sur le site universitaire grenoblois autour des dispositifs supportés par les technologies. Par ailleurs, à partir de 2008, en complément de ces

⁵⁶ "Lingua E Nuova Didattica" (LEND) est une revue scientifique de linguistique appliquée et de didactique des langues classée A par l’ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) avec le code ISSN 1121-5291. <https://www.rivistalend.eu/component/tags/tag/rivista>

⁵⁷ Le colloque international *Fabula agitur ! Pratique théâtrale et/en langues anciennes entre histoire, esthétique, didactique*, qui s’est tenu à Université Stendhal du 28 au 30 janvier 2015 (Bastin-Hammou, Fonio & Paré-Rey, 2019) nous offre un exemple intéressant d’extension du champ des recherches didactiques dans ce domaine.

⁵⁸ *Cf. Curriculum Vitæ : Projets de recherche financièrement soutenus.*

⁵⁹ *Cf. Curriculum Vitæ : Organisation d’événements scientifiques et pédagogiques.*

rencontres collectives, des sessions de formation en groupes restreints, réparties tout au long de l'année, ont offert aux enseignants un travail d'accompagnement continu et personnalisé, permettant de soutenir leur projet personnel, depuis son lancement jusqu'à sa mise en œuvre⁶⁰. En matière de TICE notamment, trois modules de 3h chacun étaient régulièrement proposés, une fois par mois, allant de la familiarisation à l'utilisation de la plateforme ESPRIT, à la conception d'un cours, jusqu'au suivi d'un projet pédagogique individuel. Ces moments de rencontres privilégiés ont permis aux participants de confronter leurs pratiques et d'élargir leur panel d'outils et de ressources pédagogiques en langues.

Ces deux dimensions formatives – collective et individualisée – se sont mutuellement alimentées, fournissant un terrain d'observation d'analyse et d'échange de pratiques, de sources, de ressources et d'approches. Il arrivait qu'une journée pédagogique ou thématique suscite une curiosité, voire une « appétence », et des aspirations qui allaient successivement mûrir et s'exprimer lors d'une formation en groupe restreint, débouchant sur un accompagnement de projet individuel. Et lorsque le projet était en voie de finalisation ou aboutissait, l'organisation de manifestations pédagogiques et thématiques et de journées d'études offrait aux enseignants l'occasion de présenter la nature et les résultats de leurs réalisations. Le projet convié à une présentation publique servait à son tour d'inspiration pour d'autres idées en germe, d'autres projets naissants : un véritable cercle vertueux pouvait ainsi s'installer.

Cette dynamique, très stimulante et positive, est allée *crescendo* jusqu'à aboutir en 2010 à notre première journée d'études « Did&Tice » (Quintin, 2010). Cette manifestation sera suivie de deux autres journées « Did&Tice » en 2012 et en 2013, dont les contributions feront l'objet d'un numéro spécial de la revue « Langues Modernes » (Masperi, 2013). L'initiative de lancer une série de journées d'études spécifiquement consacrées à la didactique des langues et aux TICE a été impulsée par la nécessité de conforter le travail de formalisation et de stabilisation d'usages désormais installés. L'adoption de moyens technologiques questionnait les démarches et les approches utilisées quotidiennement dans l'enseignement-apprentissage des langues et constituait à l'évidence un levier de changement des pratiques. Le caractère instrumental dont ces nouvelles pratiques tiraient profit nous offrait l'occasion d'engager une démarche réflexive sur les actions de formation, permettant de dépasser le cas par cas et donnant une signification et une orientation collective aux missions de formation des enseignants que la composante s'était progressivement vu confier. L'ambition était de promouvoir et de soutenir chez l'enseignant une posture de « praticien réflexif » (Schön, 1994 ; Quintin, 2010 : 1), que l'on sait favorisée par l'accompagnement à l'analyse des pratiques (Bouissou & Brau-Antony, 2005). Dans notre contexte et dans le cap de transformation de pratiques que l'on s'était fixé, cette posture réflexive ne s'appuie pas, ou pas uniquement, sur le concours d'outils conceptuels. Il ne s'agit non plus de se référer aux théories pour minorer la part l'empirisme que comporte nécessairement toute action de

⁶⁰ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Formation des enseignants : l'innovation au service de la pédagogie.*

formation. Notre souhait était d'installer *dans la durée*, auprès de notre communauté d'enseignants de langues, une conduite réflexive sur ses pratiques qui permettrait à chacun de s'inscrire en confiance dans la dynamique de projets initiée par la composante, d'envisager dans ce cadre son projet personnel, et de le conduire en s'exposant et en prenant des risques, sans pour autant redouter le jugement de la communauté. Nous défendions en définitive l'idée d'un modèle de la transformation des pratiques qui encourage une forte mobilité des esprits, qui valorise l'expérience de chacun et conforte l'estime de soi, de manière à voir éclore des initiatives fédératrices, et à les voir aboutir au bénéfice de la collectivité (Maspero & Quintin, 2014b : 10 – **doc26**).

Parmi les compétences professionnelles que nous avons souhaité soutenir chez les praticiens, tout au long de ces années denses en échanges et confrontations pédagogiques, *l'entrée dans l'écriture de recherche* (Pollet & Piette 2002 ; Rink, 2011 ; Lafont-Terranova & Niwese, 2012 ; Cadet & Rinck, 2014) occupe une place singulière, et me tient particulièrement à cœur. Au-delà de la question (qui n'en demeure pas moins essentielle) de l'identité de l'auteur ainsi que des processus à l'œuvre dans les écrits académiques (pratique de la citation, polyphonie, mise en discours argumentative et explicative, distance énonciative), assez largement documentés depuis une vingtaine d'années (i.e. Boch et Grossman, 2001 ; Rinck, 2006), nous nous interrogeons à l'époque, de manière très pragmatique, sur les modalités d'accompagnement des enseignants à la définition de leur « objet de recherche », à la problématisation de leurs expériences et à la diffusion, sous forme orale et/ou écrite, des retours sur ces expériences. Comment accompagner des professionnels de la formation à se distancier, par le biais de contributions orales et écrites, de leur dispositif pédagogique, à porter un regard critique sur leurs pratiques, en vue de les améliorer ? Comment encadrer et soutenir cet effort de distanciation pour le traduire en un « objet » diffusable auprès de nos communautés d'enseignants-chercheurs?⁶¹ Difficile d'entreprendre un vrai travail de « formation » à ce niveau, d'autant que ces formes de mises en texte constituent des genres non didactisés, et qu'elles relèvent plus souvent de pratiques empiriques pour laquelle on ne dispose pas de description formelle (Barré-De Miniac, 2004). L'intention n'était certes pas de donner des leçons d'acculturation à la production scientifique à des collègues qui n'avaient pas choisi d'entreprendre une carrière de chercheur, mais bien de valoriser leurs réalisations, en s'assurant qu'elles respectent des standards (rédactionnels notamment) qui permettraient de les faire connaître à assez large échelle⁶². Il a donc été privilégié un accompagnement à la

⁶¹ Notons qu'en 2020, à distance de plus de dix ans, nous pouvons lire qu'« *il existe peu de documentation scientifique sur les pratiques d'aide et d'accompagnement à l'apprentissage de la rédaction pour tous – étudiants et enseignants – c'est-à-dire sur les modalités pédagogiques d'accompagnement à l'entrée en écriture, plutôt que sur l'enseignement des règles de l'écriture dont les limites sont aujourd'hui bien connues* » (Bailly & Lemoine-Bresson, 2020 : §2).

⁶² Ce qui s'est finalement amplement produit : en matière de diffusion scientifique, sur les trois années académiques 2009-2013, les actions formatives menées sur le site universitaire grenoblois dans le secteur Lansad ont fait l'objet d'une vingtaine de communication dans une dizaine de journées d'études et cinq colloques internationaux, et d'une quarantaine d'interventions lors des journées thématiques et pédagogiques, souvent co-organisées par les services des langues du site et pour la plupart podcastées (cf. **Curriculum Vitæ : Bilans d'intérêt collectif**, Maspero, 2015, AERES, Bilan de la politique interuniversitaire des langues 2009-2014).

formalisation de préparations structurées pour les présentations orales et à une forme de révision systématique et poussée, portant sur le fond et sur la forme, des productions écrites. La révision s'apparentait dans certains cas à un processus de ré-écriture, que l'on essayé de rendre aussi collaboratif que possible. Cela faisait partie de la démarche : la visibilité du concepteur et de sa réalisation pouvait être assurée, et l'objectif était ainsi atteint.

Je dois dire enfin que l'accompagnement de mes collègues dans leur cheminement « de la pratique à la réflexion » et « de la réflexion à la pratique » a été sans doute l'une des missions les plus enrichissantes de ma carrière. Les nombreux podcasts des journées pédagogiques et d'études LANSAD qui ont pu être archivés au moment de la création de l'UGA (2016) témoignent du foisonnement d'initiatives qui a caractérisé cette époque. Il est par ailleurs significatif, me semble-t-il, qu'une dizaine de contributions tirées de trois événements organisés par le LANSAD (journée pédagogique LANSAD 2011 et journées d'études Did&TICE 2012 et 2013) constituent une partie non négligeable d'un corpus d'une thèse actuellement en cours au LiDiLEM, portant sur les *routines sémantico-rhétoriques* de guidage de l'auditeur dans les présentations de communication scientifiques orales en Sciences Humaines⁶³. Dans le cadre de cette thèse, il est prévu que les communications soient transcrites et que le corpus soit mis à la disposition de la communauté scientifique.

4. Pour conclure ce chapitre

Ce chapitre a permis de retracer les changements que j'ai accompagnés dans la construction d'une composante à vocation interuniversitaire dédiée à la formation en langues pour des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues.

À la fin des années 90, la création de la Maison des Langues et des Cultures a donné une nouvelle impulsion à l'enseignement-apprentissage des *langues pour la communication* au sein de l'Institution et a participé à l'essor de la filière LANSAD. Loin du sens étymologique qui les qualifie – *la mise en commun* , le partage, le brassage d'univers linguistiques et culturels par la parole – ces enseignements étaient associés à l'époque à l'idée d'une « langue de service », dont on pouvait mesurer le rôle ancillaire par rapport aux filières d'érudition de « Lettres » en langue étrangère. C'était toutefois sans compter sur la capacité de la « substance » qui voyait le jour à transformer les représentations.

La Maison des Langues et des Cultures s'est constituée, nous l'avons vu, autour d'un véritable projet éducatif, d'idées-forces qui prônaient une transformation des pratiques de formation en phase avec le contexte d'accueil de ce projet éducatif, portés par un petit noyau de praticiens-chercheurs, investis dans une démarche de recherche-action. Ces idées ont jeté les

⁶³ La recherche doctorale a pour titre *Étude des patrons syntaxico-sémantiques à fonction métadiscursive dans le discours scientifique oral en français* . Elle est menée par Chaeyoung Lee sous la direction de Agnès Tutin. À partir de l'analyse du corpus, Chaeyoung Lee envisage d'établir une typologie opérationnelle des structures qui jouent une certaine fonction métadiscursive dans le discours scientifique oral. Étant un des premiers travaux sur la phraséologie transdisciplinaire orale en français, cette étude a pour double objectif de décrire la phraséologie du discours scientifique oral à travers la notion de « métadiscours » et également de démontrer sa particularité en tant que propre genre discursif, qui est distinct de celui de l'écrit.

bases d'un *pôle d'innovation* en langues qui sera au fil des années scientifiquement et pédagogiquement alimenté et institutionnellement soutenu. Les trois mandats de direction de cette structure que j'ai assurés, depuis sa création en tant que département en 2004 jusqu'à sa dissolution en 2016⁶⁴, en passant par une étape de transformation en Service Commun en 2011, ont ainsi été ponctués de questionnements et de choix, qu'il a fallu opérer transversalement, en mettant en résonance les dimensions pédagogique, scientifique et administrative impliquées.

Quel bilan de cette période de recherche-action puis-je à présent dresser ? Quelles perspectives ont été ouvertes ? Que pourrions-nous, en définitive, capitaliser de ces années d'investissement collectif ? Je tenterai d'apporter des éléments de réponse à ces questions en quelques points de synthèse.

- **Les enseignants, protagonistes de la transformation.**

Entraîner des enseignants dans une dynamique qui touche à la transformation de leur pratique professionnelle n'est pas chose aisée, même lorsque la nécessité de changement qui ressort de l'environnement de formation est manifeste.

Qui sont donc ces enseignants qui se laissent prendre au jeu ?

Lorsqu'on innove en pédagogie, on ne peut le faire en effet *qu'avec et pour les autres* (De Lièvre, 2017). Sur le chemin que nous avons emprunté, à chaque étape, pour chaque nouveau projet, nous avons trouvé des enseignants compétents et disponibles, prêts à s'engager dans des dispositifs complexes, en interaction avec d'autres acteurs de la formation.

Se laissent donc prendre au jeu ces enseignants qui intègrent les innovations en s'inscrivant dans une logique de partage de connaissances, d'échanges de pratiques et de création de réseaux. Pour ces praticiens, les projets d'innovation constituent une opportunité de découvrir une autre manière d'exercer leur métier. Si l'expérience se révèle probante, ces enseignants deviendront eux-mêmes promoteurs d'innovation, propageant de « proche en proche » ce qu'ils découvrent.

Cette démarche d'essaimage procède d'une série de facteurs qui nous paraissent autant d'éléments critiques dans la réussite du processus de changement. Le premier se rapporte à l'idée d'*ancrer le changement dans un projet personnel*. Il s'agit donc ici de parvenir à favoriser l'émergence de projets, de fournir les moyens pratiques qui permettront à l'enseignant de s'engager dans la voie qu'il entend explorer et de l'accompagner tout au long de ses travaux. Un autre facteur déterminant consiste à offrir à l'enseignant les moyens de monter en compétences, notamment par des *actions ciblées de formation de formateurs*. Cette étape d'accompagnement dans l'appropriation de savoir et de savoir-faire, initiée en réponse à des besoins pédagogiques, doit être suivie d'actions qui permettent à l'enseignant d'endosser le rôle d'acteur de changement. La voie que nous avons empruntée afin d'impulser ce changement de posture est celle de la *visibilité donnée à des initiatives didactiques novatrices*, issues de projets individuels réinvestis au bénéfice de la collectivité. Cette bascule a été étayée

⁶⁴ Déterminée par la fusion des trois Établissements grenoblois en une seule entité, l'Université Grenoble Alpes.

et formalisée au niveau institutionnel par l'organisation de moments de rencontres réguliers – journées pédagogiques, journées d'études, séminaires – qui ont permis à chacun d' « externaliser » sa pratique, de la donner à voir. Ces moments d'échange participent, à mon sens, de manière déterminante à la construction du « praticien réflexif » : l'enseignant ici devient chercheur, il interroge ses pratiques et ses usages, il interroge les pratiques des autres, il ouvre sa classe au regards extérieurs, il abat les murs. Ce travail de « mise en scène » de ses expériences favorise la promotion de l'individu au sein de la communauté et rend poreuses les frontières entre les corps de métier. La confiance et l'expertise progressivement acquises participent à soutenir l'investissement que tout travail de transformation des pratiques demande, comme l'illustre le témoignage d'une de nos collègues hispanistes :

« Enfin, je tiens à le souligner, un dernier facteur a été décisif pour moi : il s'agit de l'exemple donné par nos collègues de LANSAD, à la mutualisation de leurs expériences. Les premières journées, qui étaient vraiment internes et informelles, de mutualisation de leurs travaux nous ont monté non seulement l'intérêt de l'utilisation de la plateforme, mais aussi la relative facilité de sa prise en main [...] [Emmanuelle Eggers, PRAG espagnol, journée DID&TICE LANSAD, 23 mars 2013⁶⁵].

En définitive, il ressort que la montée en compétences techniques, instrumentales voire disciplinaires d'un enseignant est certes nécessaire mais se trouve placée en arrière-plan par rapport à un but qui le transcende et qui consiste à cheminer d'un travail d'adhésion préalable de l'enseignant à la dynamique proposée jusqu'à la valorisation de l'expérience didactique de chacun, génératrice à son tour de nouvelles compétences, notamment en matière d'élaboration d'exposés et écrits scientifiques.

- **Les technologies : « effet miroir » des pratiques**

Nous avons vu qu'innover passe le plus souvent par des remises en question bien plus profondes et fondamentales que celles liées à la maîtrise des outils techniques. Cependant les technologies peuvent parfois servir de point d'ancrage, de porte d'entrée à des initiatives de transformation des pratiques. Il serait donc dommage de sous-estimer ce levier.

La plus-value des technologies numériques est souvent associée au rôle facilitateur qu'elles jouent dans la prise en charge du métier de l'enseignant et à la créativité pédagogique que peut susciter leur usage. Nous avons eu l'occasion de mettre en évidence les nombreux avantages pédagogiques que recèlent les technologies utilisées aux fins de l'enseignement et de l'apprentissage : en termes de souplesse des rythmes de travail et d'accessibilité des ressources ; en termes de variété de formes d'accompagnement et de collaboration possibles, en soutien de l'étudiant tout au long de son parcours d'apprentissage, au plan socio-affectif et organisationnel notamment.

⁶⁵ Communication podcastée : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/4827-des-cours-hybrides-en-espagnol-pourquoi-comment-bilan-de-cinq-ans-dutilisation-de-la-plateforme-esprit-en-lansad-et-parcours-de-soutien-lea-et-lce/>

Insister sur cette focale revient toutefois à risquer de passer sous silence un autre effet que le recours aux technologies est susceptible de produire, à savoir l'« effet miroir » que les TICE peuvent provoquer sur les pratiques de l'enseignant, en les sortant des murs de classe et en les rendant de ce fait visibles pour le partage et la réflexion collective. Autrement dit, par l'entremise des outils technologiques, et des plateformes de formation en particulier, l'enseignant peut être amené à exposer ses pratiques, à les partager et à engager des échanges au sujet de celles-ci. Les technologies deviennent alors « une vitrine » de ses pratiques, un soutien à la démarche auto-réflexive. Le cas échéant, elles peuvent servir aussi de « paratonnerre » sur lequel on peut porter un regard réflexif et critique, sans attaquer le praticien et ses enseignements.

Par le biais de cet « effet miroir » nous plaçons ainsi l'humain, « praticien réflexif », résolument au centre de l'innovation.

- **Transformer les pratiques : une valeur ajoutée pour l'Institution**

Attribuer à l'enseignant de nouveaux rôles dans le processus éducatif, lui donner des clés pour devenir un agent créateur de productions valorisantes et valorisées implique aussi un engagement fort de la part de l'Institution. En un mot : *sans volonté politique, point d'innovation durable*. L'engagement politique est en l'occurrence d'autant moins assuré que les enseignements dans lesquels les innovations trouvent place ne s'inscrivent que marginalement dans des filières diplômantes : ce qui est le cas de la filière LANSAD.

La question des coûts financiers ne peut pas être éludée non plus, car le risque est grand lorsqu'on parle d'innovation, de revoir sensiblement à la hausse certains postes de dépenses, dont les frais liés aux mises à jour technologiques ne représentent que la partie visible de l'iceberg. Parier sur la capacité des enseignants et de leur structure de référence à accomplir un saut qualitatif méthodologique et technologique demande d'aménager le temps de travail des enseignants, de leur libérer du temps « de service » pour qu'ils puissent se former, cultiver leur créativité, enrichir leurs expériences, les faire évoluer et valoriser leurs réalisations. De ce fait, la recherche de sources de financement participant à la prise en charge des frais de fonctionnement et d'équipement de la structure qui porte les innovations devient vite essentielle.

Afin d'assurer une culture de transformation des pratiques partagées, nous avons misé au LANSAD, comme je viens de l'évoquer dans le premier point de synthèse de cette conclusion, sur une forme d'intégration des innovations didactiques qui s'appuie sur la diffusion par essaimage. À cette dynamique d'*implantation sociale* de transformation des pratiques, nous avons associé une démarche d'ingénierie de formation qui s'est progressivement inscrite dans le périmètre institutionnel attribué à la composante. Celle-ci se caractérise par un processus systématique de planification des dispositifs de formation, qui va de l'analyse des besoins, à la conception-réalisation, à l'expérimentation sur le terrain, et qui intègre des évaluations régulatrices. Dans ce cadre, nous avons fortement misé sur la modularisation des dispositifs de formation. Nous faisons référence ici à un modèle qui dépasse la seule intégration des

enseignements présentiels et à distance. Par une approche de type modulaire, nous missions sur un agencement souple de briques didactiques, de manière à construire de véritables projets de terrain. L'interopérabilité et la transférabilité sont les deux maîtres-mots de ce modèle : les fondements didactiques, méthodologiques et ergonomiques des dispositifs conçus et mis en œuvre sont systématiquement explicités dans des cahiers de charges auxquels les concepteurs doivent se référer. Des transferts peuvent de ce fait facilement s'opérer vers d'autres contextes, langues et usages.

Que peut retirer la structure éducative de cet investissement didactique et ingénierique ?

Nombreux nous semblent être les avantages qui pourraient être mis en avant : l'émergence et la stabilisation de nouveaux métiers en appui à l'innovation sociale (ingénieur pédagogique, ingénieur de formation, tuteurs, conseiller pédagogique), la création d'un réseau d'acteurs qui construit une vision partagée de l'innovation et des instruments nécessaires à la réguler, la valorisation interne et extérieure des dispositifs créés. Je soulignerais aussi, tout particulièrement, une *culture du travail en mode projet* qui profite autant aux initiatives individuelles ou d'équipe, qu'aux projets institutionnels, et dans le meilleur des cas, lorsque les innovations s'inscrivent dans le terrain à très grande échelle, à la communauté éducative dans son ensemble.

Une Institution qui pourrait se prévaloir de tels acquis est une Institution sans doute mieux préparée que d'autres à faire face aux enjeux et aux défis éducatifs vers lesquels le XXIème siècle nous a propulsés.

CHAPITRE 3

Expérimenter et former pour transformer : l'IDEFI Innovalangues

1. Propos liminaires : cadrage de l'itinéraire de recherche (2012-2021)

En 2012, j'ai bénéficié d'un CRCT (congé recherche et conversion thématique) de six mois pour la préparation d'un ouvrage de synthèse (HDR), faisant état des recherches, des réflexions, des expériences et des avancées en matière de dispositifs de formation en langues soutenus par les TIC, dont il a été largement question dans le chapitre 2 de ce volume.

Le démarrage de ce semestre de CRCT (février 2012) a coïncidé avec l'obtention de l'IDEFI (Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes) Innovalangues (2012-2020)¹, projet ANR-PIA (Projet d'Investissements d'Avenir) que j'ai rédigé et déposé en décembre 2011 à la demande de la Présidence de l'Université Stendhal Grenoble³. Dès l'annonce des résultats en février 2012, mon CECRT a pris un tout autre tournant : le curseur a été déplacé en direction de la construction d'un projet de recherche ambitieux, que je m'engageais à mener sur le long terme.

Dernier appel à projet de la vague « Initiative d'excellence » du premier Programme d'Investissements d'Avenir (PIA1 – 2010-2012)², l'appel à projet IDEFI était destiné à « valoriser l'innovation en matière de formation par le soutien d'initiatives ambitieuses, à la hauteur des standards internationaux et emblématiques de l'offre universitaire de demain ». Tout en préfigurant « les formations universitaires du futur », ces initiatives visent à

¹ Initialement prévu sur une durée de six ans (2012-2018), le projet a bénéficié d'un premier report de clôture de douze mois (juin 2019), puis d'une ultérieure prolongation jusqu'au 30 décembre 2020.

Cf. <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/>

² De 2010 à 2012, le premier Programme d'Investissements d'Avenir (PIA 1) s'est caractérisé par le lancement de nombreux appels à projet « Initiative d'excellence » reposant sur une approche pluridisciplinaire en recherche, innovation, formation, valorisation. L'investissement financier consenti par l'Etat en direction de l'enseignement supérieur, de la formation et de la recherche (19 milliards d'euros) a permis la création d'un certain nombre d'outils favorisant l'innovation, dont entre autres : les « Initiatives d'excellence » (IDEX), les « Laboratoire d'excellences » (Labex), les « Equipements d'excellence » (Equipex) et les IDEFI. L'action IDEX – initiative phare du PIA – avait pour objectif de faire émerger sur le territoire français une dizaine de grandes universités de recherche, permettant à la France d'occuper une position de prestige dans la compétition scientifique et économique internationale.

promouvoir « *de nouvelles démarches, de nouveaux contenus, tout particulièrement fondés sur les résultats de la recherche et les approches pluridisciplinaires* »³. Il est attendu de ces « démonstrateurs » qu'ils aient un « effet transformant » sur le système universitaire qui les accueille, les innovations se situant sur le plan de l'efficacité et de l'attractivité des formations, de la pluridisciplinarité, de l'ingénierie de formation, de variété de publics touchés (de la formation initiale à la formation tout au long de la vie), de l'impact sur l'employabilité des étudiants, du lien avec la recherche, et plus en général des partenariats initiés avec les laboratoires et le monde économique pour parvenir aux résultats attendus.

Trente-six projets ont été sélectionnés (sur 93 projets déposés et 58 pré-sélectionnés) par un jury international composé de vingt-huit membres⁴. Leur gestion a été confiée à l'Agence Nationale de la Recherche (ANR)⁵.

Seul IDEFI lauréat dans le domaine des langues et doté d'un soutien financier tout à fait inédit dans notre domaine de recherche, Innovalangues a demandé dès la notification de son obtention un investissement conséquent sur le plan organisationnel, notamment au niveau de la mise en place des outils de gestion et des structures d'accueil nécessaires à mener à bien les actions de recherche. Le projet se proposait en synthèse de contribuer à doter les institutions d'enseignement supérieur françaises de moyens destinés à supporter, fédérer et amplifier les actions de formation en langues visant à porter le degré de maîtrise en langues des publics accueillis à un niveau B2 certifié (Masperi, 2011). Le caractère stratégique et transformant se situait notamment, d'après l'évaluation du jury, dans une « *démarche centrée sur l'étudiant, avec un maximum de flexibilité* » recherchée dans la réponse formative. L'impact attendu sur « *un très grand public d'étudiants et d'enseignants* », ainsi que la « *longue et riche expérience* » en la matière des partenaires universitaires réunis en Consortium (Université Grenoble3 et Université de Mons) ont été également jugé comme étant une garantie de qualité, de crédibilité et d'inscription du projet dans la durée⁶. Pour notre part – je m'exprime ici en mon nom, ainsi qu'au nom du Consortium qui s'est constitué autour de ce projet⁷ – nous considérons que le degré de mobilisation des acteurs scientifiques était une *condition sine qua non* de la réussite de ce genre d'entreprise au long cours et aux ambitions fortes en termes de transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage.

³ <https://anr.fr/fr/detail/call/initiatives-dexcellence-en-formations-innovantes-idefi-appel-a-projets-2011/>
<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25439-cid59245/95-projets-dans-le-cadre-de-l-appel-a-projets-idefi.html>

⁴ <https://anr.fr/fileadmin/aap/2011/selection/idefi-selection-2011.pdf> ;
<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid59599/37-projets-de-formation-labellises-idefi.html>

⁵ Pour une dotation globale de 150 millions d'euros, dont 4M€ accordés à Innovalangues. Il était par ailleurs attendu que les projets fassent l'objet de co-financements de la part des porteurs du projet et de leurs partenaires.

⁶ Les critères retenus pour l'évaluation peuvent être consultés dans le compte-rendu des activités du jury à l'adresse suivante : <https://anr.fr/fileadmin/aap/2011/selection/activite-jury-idefi-2011.pdf>

⁷ Réunissant l'UGA, l'université de Mons, la société Totemis (agence de services numériques, Paris), l'association de professeurs de langues LEND – Lingua E Nuova Didattica (Italie) et le réseau REAL, Réseau Européen des Associations de Langues.

L'adossement à la recherche de toute initiative de formation à caractère innovant était la clef de voûte de l'édifice. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

La conduite de cet IDEFI a impliqué la direction de deux groupes de pilotage (bureau exécutif et Comité de Pilotage) et, en période de fonctionnement à plein régime (2013-2017), l'encadrement de sept équipes opérationnelles ainsi que de quatre « lots » de recherche-action-développement, destinés à alimenter le travail de conception didactique en six langues cibles : italien, anglais, espagnol, mandarin, japonais et FLE. Mes activités de recherche se sont par conséquent considérablement enrichies des apports scientifiques issus des différents lots du projet, notamment en matière d'évaluation en langues à visée formative (lot SELF, *cf. infra*, 2 à 2.3), d'une approche au texte fortement ancrée dans son contexte social et axée sur la réception orale (*cf. infra*, 4 à 6), d'approches multimodales en production orale (lot THEMPPPO, *cf. infra*, 3 à 3.4) et, dans une moindre mesure, de ludification dans la formation en langues (lot GAMER, *cf. Loiseau et al.*, 2016 – **doc27** ; Roccetti *et al.*, 2016 – **doc28**).

Dans la suite de ce chapitre, j'évoquerai les avancées consenties dans le domaine de l'évaluation formative et de la multimodalité en production orale et aborderai de manière plus détaillée la réflexion autour d'une approche au texte fondée sur l'observation et l'exploration, au sein d'un environnement numérique de formation, des pratiques discursives représentatives de la langue-culture pilote du projet, *l'italien*.

2. SELF (Système d'Évaluation en Langues à visée Formative) et ses entours

L'évaluation des compétences en langues est l'un des principaux enjeux évoqués par les professionnels de la formation au sein des universités européennes, notamment depuis que le CECRL, avec ses échelles et ses descripteurs, est devenu un instrument de travail incontournable dans les pays de l'Union. Dès lors, l'évaluation en matière de compétences langagières occupe une place prépondérante dans l'action du praticien et le rôle des tests de langues acquiert progressivement une large reconnaissance au sein des institutions : leur construction et leur validité demeurent ainsi des questions centrales de la mise en œuvre de l'offre de formation en langues.

Alors même que la plupart des cursus académiques tendent à intégrer systématiquement une étape de positionnement en langues à l'entrée en formation, les réponses à ces besoins de terrain ne sont toutefois que trop rarement proposées par la recherche en didactique des langues en France. Le fait que ce domaine ait toujours véhiculé une image de grande technicité en explique sans doute en partie la raison. Cette représentation a probablement participé à produire et à alimenter un effet de cloisonnement disciplinaire. L'appellation réservée à la discipline – le *testing* – en dit long d'ailleurs sur son ancrage, lui conférant une sorte de statut de chasse gardée, réservée aux spécialistes, pour la plupart anglicistes et situés en dehors de l'Hexagone. Ce manque de culture disciplinaire s'est longtemps répercuté sur les options retenues par les établissements, allant de l'adoption de solutions commerciales onéreuses aux tests « maison » papiers ou informatisés.

Animé par la volonté d'avoir une vision claire des pratiques en matière de positionnement ainsi que des objectifs qui leur étaient associés, et confronté à l'exigence d'aboutir à des choix concertés en la matière sur le site grenoblois, le Département LANSAD de l'Université Stendhal Grenoble3 lance en 2009, dans le cadre du projet interuniversitaire langues (*cf. supra*, chapitre 2, 2.1), une enquête portant sur les tests de positionnement utilisés dans les établissements de l'enseignement supérieur en France. Cette enquête, menée auprès de 72 institutions, révèle une série de lacunes attribuées aux tests majoritairement utilisés, parmi lesquelles : 1/ le caractère fermé des applications, ne permettant pas leur évolution et leur mise en relation avec des parcours d'apprentissage ou de remédiation ; 2/ l'« opacité » du processus de calibrage et de validation des contenus ; 3/ l'absence de traces et de retours informatifs, qui puissent alimenter la réflexion, tout au long du parcours de formation, sur la progression de l'apprenant ; 4/ le caractère sommaire des résultats fournis aux étudiants candidats aux tests et aux enseignants-tuteurs, faisant obstacle au processus d'(auto)régulation. De plus, à l'exception de DIALANG (*cf. CECRL, 2001 : 161 ; Alderson, 2005*), les dispositifs en ligne disponibles sur le marché du *testing* se monnaient à des tarifs non négligeables, ce qui rendait leur usage difficilement conciliable avec une politique de service publique promouvant la diffusion de ressources didactiques et technopédagogiques sous licence libre. Le test DIALANG, quant à lui, manquait de stabilité informatique. De ce fait l'organisation des sessions de positionnement de la rentrée, impliquant de très grandes cohortes d'étudiants, s'avérait particulièrement aléatoire.

Ces constats de carence nous ont amenés à initier une réflexion sur la possibilité de concevoir un nouvel outil d'évaluation formative, d'utilité nationale, qui permettrait à la fois d'évaluer de manière fiable les compétences langagières de l'apprenant et de faciliter la constitution des groupes de niveau. Une première occasion d'avancer dans cette direction s'est présentée dès 2009 sous la forme d'un appel à projet national, et nous l'avons saisie⁸. Il s'agissait de l'appel à projets du *Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*, lancé par Martin Hirsch, haut-commissaire à la Jeunesse. Cette initiative visait à promouvoir des "expérimentations sociales", susceptibles d'essaimer sur l'ensemble du territoire national⁹. Le projet *Evalangues*, porté par le LANSAD de l'Université Stendhal Grenoble3, a été soumis en réponse à cet appel. Inscrit dans une démarche d'évaluation formative, et conçu pour permettre à terme de disposer d'un test à la fois pédagogiquement fiable et informatiquement stable, *Evalangues* se destinait à soutenir les *actions d'orientation active* des élèves à la sortie du lycée et les actions de *remédiation précoce* à l'entrée dans l'enseignement supérieur (par ex. le « Plan Licence », *cf. chapitre 2*). La démarche que nous préconisons consistait à :

⁸ *Cf. Curriculum Vitæ : Projets en réponse à des appels d'offres*. Masperi & Quintin (2009). *Evalangues (Outils et démarche d'orientation, d'évaluation et de diagnostic des compétences en langues étrangères)*.

⁹ Les projets soumis devaient répondre à l'un de ces quatre objectifs : réduire les sorties prématurées du système de formation initiale ; améliorer la transition entre formation et emploi ; prévenir les ruptures de parcours et enfin soutenir les initiatives et projets des jeunes.

- se doter d'*indicateurs fiables* en termes de compétences acquises en langues, de manière à assurer dès le lycée *une meilleure orientation et à réduire le taux d'échec en L1* ;
- accompagner les *lycéens de classe terminale* et les *étudiants primo-inscrits* dans la construction et le suivi de leurs objectifs de formation ;
- favoriser l'engagement des *établissements secondaires et supérieurs* de l'Académie Grenoble-Savoie dans un projet d'orientation formative, de dimension nationale.

Cette première proposition n'ayant pas été retenue, nous avons retravaillé notre texte et soumis un nouveau projet en 2011, dans le cadre du premier appel à projets national lancé par le Ministère en soutien au secteur de l'« e-Education »¹⁰. La réflexion étant à ce stade désormais bien engagée, nous avons alors choisi d'élargir notre perspective et d'intégrer l'outil de positionnement au sein d'un « écosystème en ligne » – dénommé DIALINGUA – conçu, modélisé et prototypé pour l'évaluation et l'apprentissage de quatre langues (allemand, anglais, espagnol, italien), au service des enseignants / formateurs et des apprenants francophones.

Dans ses grandes lignes, le projet se présentait de la sorte :

Dialingua est un projet de conception logicielle qui naît de la volonté de doter les établissements publics d'enseignement secondaire et supérieur, ainsi que toute autre institution de formation, d'outils fiables en matière d'orientation formative en langues étrangères (allemand, anglais, espagnol, italien). Adossé au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), *Dialingua* est un *écosystème en ligne* (LMS), qui se présente sous la forme d'un dispositif souple, organisé en fonction de besoins de formation individuels ou collectifs (individus, entreprises, centres de formation). DIALINGUA offre des parcours d'apprentissage individualisés et l'accès à des ressources pédagogiques fléchées *en fonction d'un niveau initial de connaissances et de compétences linguistiques finement détecté*.

L'outil qui permet de détecter le niveau initial de connaissances et de compétences linguistiques, dénommé SELF, est ainsi introduit :

Le Système d'Évaluation en Langues à visée Formative (SELF), intégré dans *Dialingua* constitue un ensemble de modules d'évaluation diagnostique et formative dont l'usage permet la mise en évidence du niveau de l'apprenant engagé dans un parcours de formation, par rapport à l'échelle des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence en Langues, le diagnostic des acquis et des lacunes observés ainsi que l'orientation de l'utilisateur vers des parcours complémentaires de formation adaptés à ses besoins.

Si cette deuxième tentative de financement d'un projet de formation en langues s'avère elle-même inconcluante, les enseignements tirés de ces essais seront en revanche pleinement mis à profit dans le montage de l'IDEFI, quelques mois plus tard (fin 2011) : c'est finalement au sein du projet *Innovalangues* que SELF pourra s'implanter et prendre son essor.

SELF-Innovalangues est à ce jour un dispositif numérique d'évaluation formative en six langues pleinement abouti, distribué en France depuis ses premiers déploiements en 2016 dans plus

¹⁰ Appel à projets « Technologie de l'E-Education », Investissements d'Avenir, Développement de l'Economie Numérique.

de quarante Institutions et comptabilisant plus de 150 000 passations cumulées au moment de la clôture de l'IDEFI (fin 2020). Il se présente comme un test adaptatif de type multi-stade¹¹, élaboré de telle manière à concilier les objectifs intrinsèques au test et un temps de passation réduit avec la validité et la fiabilité des résultats. En termes de diffusion scientifique, la recherche autour de ce dispositif a alimenté en six ans (2013-2020) près de 40 communications et une vingtaine publications en cinq langues¹². L'activité de recherche se poursuit depuis 2018 au sein du laboratoire LIDILEM (UGA) via l'action « Évaluation des acquisitions langagières »¹³, que je co-dirige (*cf. infra*, chapitre 4, 3.1). Par ailleurs, l'application SELF a fait l'objet d'un dépôt à l'Institut National de la Propriété Industrielle (INPI) et à l'agence de protection des programmes en juillet 2020 (code, savoir-faire et marque verbale) et un modèle économique de diffusion a été mis en œuvre en janvier 2020 par Floralis, filiale de droit privé de l'UGA.

En 2012, au moment du démarrage d'Innovalangues, SELF représentait notre action de recherche-développement la plus risquée, car nous étions tous néophytes en la matière. À l'issue du projet, ce dispositif est en termes d'essaimage et « d'effet transformant » sur les pratiques la réalisation « phare » de l'IDEFI. Il peut être de ce fait intéressant de s'interroger sur ce qui a permis à ce lot de recherche, avec ses six équipes opérationnelles, de cheminer vers ce résultat.

2.1. Du concept à la preuve du concept : les coulisses d'une recherche-développement

Comme nous venons de l'évoquer (*cf. supra*, 2), la solution numérique d'évaluation de compétences en langues adoptées jusqu'à une date récente par grand nombre d'Institutions en France – le test DIALANG – relève d'un projet achevé, mené sur fonds publics, non renouvelés. La fiabilité et le maintien techniques de l'application n'ont pu de ce fait être garantis, avec des répercussions importantes sur la mise en place des sessions de positionnement. Par ailleurs, au-delà de DIALANG, la plupart des tests de positionnement disponibles en ligne sur le marché n'étaient pas déclinés dans des langues désormais fortement représentées dans certains contextes de formation (dont le nôtre), comme le russe, le mandarin, l'arabe ou le japonais. Il s'est avéré donc nécessaire, lorsque le défi de la réalisation de SELF a été relevé, d'envisager une approche méthodologique qui tienne compte de l'exigence d'une conception multilingue, impliquant des langues typologiquement éloignées des langues européennes.

En tant qu'« outil innovant » d'orientation formative, SELF devait répondre à un certain nombre d'exigences prioritaires : positionner en un temps court (1h en moyenne) et de manière fiable les étudiants dans des groupes-classes selon les niveaux du CECRL ; se montrer

¹¹ À deux étapes : une première étape (*minitest*) commune à tous les étudiants, suivie d'une deuxième étape adaptée à la compétence de chaque candidat, détectée par le *minitest*.

¹² Accès à la liste des contributions : <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/evaluer-pour-former/>

¹³ <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/thematiques-recherche/actions-recherche/evaluation-acquisitions-langagieres>

suffisamment robuste au plan technique pour supporter un nombre de connexions simultanées important, notamment par l'effet de concentration temporelle des positionnements en période de rentrée académique ; servir de soutien aux apprenants et à leurs enseignants, leur permettant de mettre en perspective de manière cohérente et adéquate des parcours individuels et collectifs de formation (cf. Masperi, 2011).

Les tout premiers déploiements du dispositif SELF (rentrée 2015), en italien (langue pilote) et en anglais, ont été précédés de trois ans de travail de recherche, de conception, de développement et de validation quantitative et qualitative (2012-2015), largement documentés (Cervini *et al.* 2013 – **doc25** ; Cervini, 2014 ; Cervini & Jouannaud, 2015 ; Cervini, 2016 ; Coulange *et al.*, 2020 – **doc30** ; Cervini & Masperi, 2021 – **doc33**)¹⁴.

Je me propose ici de porter un regard rétrospectif et synthétique sur certains éléments qui se sont avérés nécessaires à la construction de SELF et qui font partie des « coulisses » du dispositif dans la mesure où ils ont été peu évoqués dans les contributions scientifiques parues jusqu'ici. J'en dénombre cinq, étroitement reliés : la constitution des équipes-langues, les instruments de travail adoptés, le processus de validation du test et la mise en œuvre du cahier des charges sur les plans technopédagogique et informatique.

2.1.1. Constitution des équipes

Pour pouvoir trouver sa place parmi les dispositifs de référence d'évaluation en langues au niveau national, SELF devait s'inscrire dans un processus de conception de l'application conforme aux exigences scientifiques internationales établies dans cette branche disciplinaire. Une solide préparation scientifique et linguistique de l'équipe de concepteurs et une tout aussi solide organisation du travail constituent les fondations de l'ouvrage. La montée en compétence disciplinaire des équipes s'est faite tambour battant, pendant deux ans : au sens large, en direction de l'évaluation formative en langues, et de manière spécifique et opérationnelle en interrogeant le *language testing* en tant que micro-discipline spécialisée, à la croisée des sciences du langage et la psychométrie¹⁵.

Le travail confié aux rédacteurs de tâches est un travail de professionnels, un travail méticuleux, ardu, voire rude. Le degré de connaissances disciplinaires et de rigueur méthodologique indispensable pour l'accomplir n'est pas à sous-estimer. La très grande

¹⁴ À côté des publications portant sur SELF recensées en bibliographie, je renvoie également aux communications podcastées sur le site institutionnel de l'UGA et, en ce qui me concerne, aux communications figurant dans mon CV. À noter en particulier une synthèse « en 180 secondes » des « points forts » de SELF présentée par mes soins lors de la première édition des JIPES (Journées nationales de l'Innovation Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur) 2016 : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/7823-innovalangues-jipes-2016-tour-de-linnovation-en-180s-self-systeme-devaluation-en-langues-a-visee-formative/>

¹⁵ Dans les phases liminaires de conception du prototype (2013-2014), l'équipe a bénéficié de l'encadrement méthodologique du CIEP (à présent France éducation international : <https://www.france-education-international.fr/>). Par la suite le projet a tiré parti des conseils et de l'expertise de James Purpura (Columbia University) et de la formation assurée par CITO (Department of Psychometrics and Research, Pays Bas).

maîtrise de la langue et l'attention portée aux procédures de rédaction doivent par ailleurs s'associer à une forte dimension créative qui s'exprime à la fois dans la recherche, dans la réélaboration ou dans la rédaction *ex novo* de sources originales. Un concepteur de tâches et d'items performant est donc une figure professionnelle plutôt insolite, un perfectionniste doté d'une bonne dose d'inventivité. Pour qu'une entreprise de longue haleine, telle qu'un test créé de toute pièce, ait des chances d'aboutir, il est par ailleurs fondamental que l'équipe de concepteurs puisse travailler de concert et se maintenir soudée sur une durée assez longue (2 à 3 ans). Il est également tout aussi important que les compétences des membres de l'équipe se compensent entre elles tout en étant suffisamment transversales de manière à permettre une communication efficace sur la base de pré-acquis partagés. En l'occurrence, chaque version de SELF (une par langue, en six langues) a été conçue par une équipe-langue composée de quatre figures professionnelles toutes spécialisées dans la langue-cible mais engagées sur des missions spécifiques : un responsable scientifique, linguiste expérimenté, en charge du pilotage et de la supervision du processus de création du test, qui doit *in fine* valider les contenus didactiques ; un coordinateur d'équipe, chargé de la supervision du travail de rédaction des tâches, de la correcte utilisation des instruments scientifiques nécessaires à mener à bien le travail (cahier des charges, référentiels, glossaires, littérature spécialisée) et du bon déroulement de toutes les phases de validation qualitative et quantitative des tâches et des items ; les concepteurs de tâches, engagés pour prendre part activement à chaque étape du cycle du *testing* (*cf. infra*, figure 3), tant au niveau conceptuel qu'opérationnel : recherche et analyse de l'état de l'art, rédaction des tâches, pilotages, pré-tests, analyses psychométriques, standard setting, assemblage des tâches, déploiement du test et post-tests, sans oublier l'obtention des droits d'exploitation des sources authentiques utilisées dans la phase de rédaction des tâches ainsi que la rédaction de comptes-rendus, notices et autres documents de travail ; enfin, le « lot » de recherche est piloté par une direction scientifique qui impulse, oriente, supervise le travail de conception, chapeaute le travail de valorisation scientifique et de diffusion des résultats (programme les événements scientifiques, coordonne les interventions aux colloques, rédige les rapports scientifiques et les bilans d'activité) et se porte garante de la cohérence interne du dispositif multilingue. Le respect de la nature multilingue du test constitue en effet un véritable défi en termes de transfert des approches et des méthodologies : il s'agissait pour SELF d'aboutir à des dispositifs de positionnement comparables, en termes de construit, de contenus, de protocoles d'activités et d'identité visuelle, tout en préservant et en mettant en valeur les caractéristiques spécifiques des langues impliquées (italien, anglais, mandarin, japonais, espagnol, FLE).

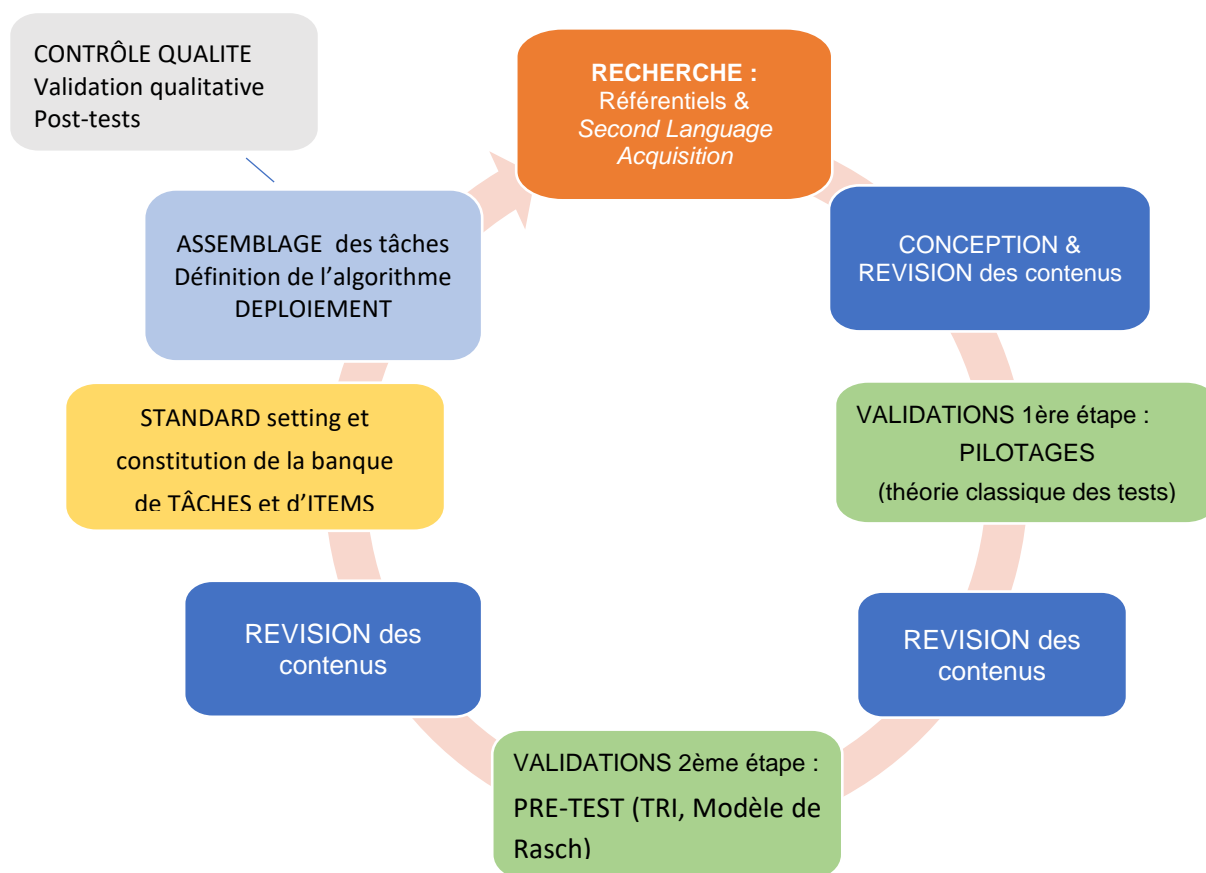


Figure 3 – Cycle de testing (cf. Cervini, 2016 : 73, inspiré d'ALTE, 2011).

2.1.2. Instruments de travail

Le choix de la transversalité méthodologique inter-langues a nécessité la mise au point d'une stratégie de mutualisation de ressources, internes et externes. Toutes les étapes de la conception ont ainsi été documentées et des guides ont été rédigés afin d'aider les équipes qui ont progressivement rejoint les langues pilotes (italien et anglais) à appliquer la même démarche de recherche, conception, révision et validation du test¹⁶. Par ailleurs, ces instruments de travail s'avèrent indispensables lorsque l'on envisage, comme dans le cas de

¹⁶ Parmi les documents rédigés : 1/ le cahier des charges général ; 2/ un guide pour le rédacteur des tâches d'évaluation (choix des documents sources et rédaction de questions à choix multiples) ; 3/ un document de synthèse pour faciliter le transfert interlangue ; 4/ un glossaire technique ; 5/ un guide pour l'utilisateur de l'éditeur en ligne (pour créer et gérer les tâches d'évaluation, les tests et les sessions de tests) ; 6/ un guide pour l'utilisation des logiciels d'analyse psychométrique, Tiaplus et Winsteps ; 7/ un mode d'emploi pour la rédaction des "fiches d'identité" des tâches et des items ; 8/ des conseils à suivre en salle d'enregistrement ; 9 /un vademécum juridique qui expose en détail les lignes directrices à suivre en matière de gestion des droits d'auteur. Il s'agit là d'un outil de référence précieux, vu l'importance que SELF et Innovalangues attribuent à la fois aux ressources authentiques, tirées de contextes sociaux (magazines, journaux, émissions télévisées, etc.) et à la volonté de promouvoir l'usage de ressources sous licence libre.

SELF, de déposer le savoir-faire du produit de formation à l'Institut National de Propriété Industrielle (INPI)¹⁷.

Une attention particulière sera ici accordée à un instrument intégré dans l'éditeur de SELF qui a nécessité de nombreux remaniements avant de se stabiliser dans son format actuel : la *fiche d'identité* des tâches et des items. À l'image d'une fiche d'identité qui définit et qui distingue un individu en fonction de données personnelles, la fiche d'identité des tâches et des items met en évidence les principales caractéristiques didactiques et linguistiques de chaque tâche d'évaluation et de chaque item qui lui est associé. Les caractéristiques qui relèvent de la *tâche* sont de nature assez générale : statut de la tâche (en cours d'écriture, en cours de révision, validée, en cours de modification post-pilotage) ; liens avec les référentiels ; caractéristiques de l'« objet de la question », c'est-à-dire de la ressource écrite ou orale à partir de laquelle sont conçus les questions (format, durée et débit pour la CO, indice de lisibilité pour la CE, type de texte et genre de discours, domaine, registre de langue, variété de langue) ; source de l'« objet de la question » (élaboré en interne *ex nihilo*, source originale conservée ou modifiée) et éventuelles indications relatives au copyright nécessaire à l'exploitation de la ressources. Les champs qui relèvent de l'*item* sont en revanche plus étroitement liés au *construit*, les rédacteurs étant invités à expliciter les éléments langagiers qui seront évalués dans les trois habiletés testées (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral et expression écrite). Le *focus langagier* de l'item, dans chacune de ces habiletés, porte principalement sur les compétences linguistiques – structures de la langue (principalement morphosyntaxiques) et lexicale – et, en moindre mesure, sur les compétences sociolinguistiques ou pragmatiques. Enfin, la fiche d'identité de l'item propose également de suggérer l'opération cognitive que l'item mobilise, à partir du *focus* retenu par les concepteurs et de la manière d'orienter l'activité de l'étudiant (i.e. : comprendre le sens général, comprendre des détails explicites, inférer des informations, interagir à l'oral ou à l'écrit, produire un énoncé cohérent, reformuler ou corriger un énoncé).

Conçue pour servir d'instrument de support aux concepteurs pendant la rédaction des contenus, l'intégration de la fiche d'identité dans l'éditeur SELF offre également l'avantage d'un traçage informatique à des fins de recherche. Le moteur de recherche de l'application devrait en effet idéalement permettre prochainement de trier dans la base de données les tâches et les items présentant des traits communs (focus, durée, type et genre textuel, contexte, etc.). Ces regroupements par catégories facilitent l'observation du « comportement » des items sur la base des indices de difficultés et/ou de discriminations mis au jour par les analyses psychométriques (cf. Biagiotti, Cervini & Masperi, 2021 – **doc36**).

¹⁷ La propriété intellectuelle du savoir-faire de SELF (enveloppe Soleau) est partagée entre l'UGA (2/3) et l'université de Bologne (1/3). L'enveloppe Soleau et le code ont été déposés à l'INPI en 2020.
N° DU DÉPÔT Banque de donnée : IDDN1 .FR2 .0013 .3100064 .0005 .S6 .C7 .20208 .0009 .2110010.
N° DU DÉPÔT Code : IDDN1 .FR2 .0013 .2500144 .0005 .S6 .C7 .20208 .0009 .2110010

2.1.3. Validation du test

La *validité* d'un test – c'est-à-dire sa pleine capacité à mesurer ce qu'il vise à mesurer – est bien entendu la clé de voûte de tout l'édifice. La validation d'un test de positionnement est un processus de longue haleine. Les étapes qui la caractérisent sont itératives, faisant alternativement appel aux dimensions quantitatives et qualitatives (ALTE, 2011 ; Noijons *et al.*, 2011 ; Cervini & Masperi, 2021 – **doc33**). Il a donc été d'entrée admis pour SELF qu'il serait souvent nécessaire de revenir sur les différentes étapes du processus à mesure que de nouvelles informations seraient disponibles.

Le processus de validation de SELF intervient à deux niveaux du processus : lors de la conception du test et lors de sa mise en service. Les mesures adoptées lors de la mise au point du test sont de trois ordres : l'accompagnement méthodologique des équipes de chercheurs et de concepteurs SELF par des experts du domaine (*cf. supra*, note 14); l'application des étapes successives de validation et d'analyses psychométriques, d'après le cycle du *testing* (*cf. supra*, figure 3) ; la collecte, lors des phases de pilotage, de verbalisations à haute voix pendant l'exécution de la tâche (procédé communément appelé *think aloud protocol*) et d'études qualitatives menées à partir des résultats post-passation, auprès des étudiants testés¹⁸. Par ailleurs, le calibrage du test a bénéficié également des retours d'expérience que nous ont livrés les établissements utilisateurs de SELF durant les phases d'expérimentation du dispositif en grandeur réelle auprès d'échantillons significatifs du public cible (2016-2020). Sollicités par nos soins en format standardisé (questionnaire d'opinion)¹⁹, ces témoignages ont joué un rôle moteur dans le processus d'amélioration continue du dispositif.

Au-delà de ces grandes lignes, la bonne marche du processus de validation dépend de l'application des quelques règles qui régissent la constitution des échantillons de public testeur et des efforts consentis pour éviter toutes sortes de biais possibles : chaque candidat ne doit être exposé au même contenu (tâche ou item) qu'une seule fois d'une part et d'autre part la sélection de groupes-cibles candidats à la passation des pilotages présuppose de disposer d'informations préalables, aussi fiables que possible, concernant le niveau de compétences en langue acquis par le groupe. Les conditions de déroulement des passations doivent en outre satisfaire à des critères de qualité qui garantissent l'équité des traitements des candidats tout au long des phases de pilotage des tâches et de pré-test. Les contraintes numériques doivent être scrupuleusement respectées (un ou deux groupe(s)-classe(s) pour chaque niveau CECRL piloté ; 250 candidats pour chaque pré-test), ce qui implique, pour les

¹⁸ Les études les plus poussées à ce niveau ont été menées par l'équipe de japonais. Elles sont disponibles en ligne : Higashi, Shirota, & Nagata, 2017 a et b ; Coulangue, 2017 ; Higashi, 2017 ; Shirota, 2017 ; Higashi, & Shirota, 2019.

¹⁹ Le panel des rubriques proposées visait à collecter des données sur l'appréciation de la qualité du produit ; le retour sur le service offert ; les suggestions d'évolution ou d'amélioration, les témoignages de l'utilisation des résultats des passations et l'effet de levier sur les pratiques pédagogiques. Un document de synthèse de l'ensemble des questionnaires collectés entre 2016 et 2018 auprès d'une trentaine d'établissements a été établi fin 2018.

langues les moins enseignées dans nos institutions d'enseignement supérieur (le japonais ou le mandarin, par exemple) de collecter des données de terrain auprès de plusieurs établissements répartis sur tout le territoire national, voire au-delà²⁰. Ces conditions de base étant réunies, les analyses peuvent alors être menées à l'aide des modèles de mesure statistiques utilisées dans le testing (et plus largement en éducation), à savoir : la *théorie classique du test* (TCT) pour une première validation à l'issue des pilotages²¹ ; la *théorie de réponse à l'item* (TRI ou IRT), et plus précisément le modèle de Rasch²², pour une deuxième validation statistique à l'issue du pré-test, cf. *supra*, figure 3)²³. Au travail de validation statistique fait suite une étape de validation didactique tout aussi incontournable, qui exige l'intervention d'évaluateurs qualifiés : le *standard setting* (Noijons *et al.*, 2011 : 65 *et sq.*). Rarement explicitée dans les contributions portant sur SELF, cette phase cruciale du cycle de validation du test mérite que l'on s'y attarde ici.

À ce stade du processus, les tâches et les items sont calibrés sur la base de leur indice de difficulté objective, issue de calculs statistiques. À noter que l'indice de difficulté ainsi obtenu ne correspond pas toujours, loin s'en faut, au degré de difficulté attribué par les concepteurs durant la phase de rédaction. Il est donc important que la procédure de standardisation adoptée permette aux experts impliqués, dits « panélistes », de neutraliser les discordances qui émergent dans l'interprétation subjective des échelles et des descripteurs du CECRL et de parvenir à une décision collégiale consensuelle. En l'occurrence, dans le cas de SELF, à la

²⁰ La validation de SELF japonais (A1-B2) a requis la mise en place de pilotages en Belgique. Pour les autres langues, les pilotages et les pré-tests hors de France ont été évités afin de réduire au maximum les différences d'ordre linguistique et culturel entre les échantillons de bêtesteurs.

²¹ Par le biais de la TCT l'on observe principalement le pouvoir discriminant des items (ce qui permet de déterminer dans quelle mesure la réussite à un item donné est reliée à la réussite du test en entier, valeurs RIR et RIT), leur difficulté (P), la consistance interne du test (alpha de Cronbach), l'unidimensionnalité du test (analyse factorielle), la distribution des réponses entre la ou les réponse(s) correcte(s) (clé-s) et les distracteurs.

Le RIR est considéré comme étant l'indice de discrimination le plus fiable dans les modèles de la TCT. Cet indice peut varier entre -1 et +1. Au-delà du seuil de 0.30 l'item est considéré comme discriminant, alors qu'en deçà de ce seuil l'item doit être révisé (entre 0.15 et 0.30) ou rejeté (ALTE, 2011 : 71 ; Green, 2013 : 29). Pour ce qui est de l'indice de difficulté, dans le cas d'items donnant lieu à une appréciation dichotomique du type juste – faux (cotées 0 ou 1), comme dans SELF, la difficulté (ou la facilité) de l'item est exprimée par la proportion d'échecs (ou de réussites) à l'item calculés par rapport au nombre total de répondants. L'indice obtenu se situe entre 0 et 1 et l'item sera considéré d'autant plus facile que la valeur de P est proche de 1 (ALTE 2011 : 79 ; Laveault & Grégoire, 2014 : 279). Les analyses ont été effectuées avec le logiciel TiaPlus (Cito, 1998-2013).

²² Le modèle dit de Rasch est une approche mathématique qui relève de la Théorie des Réponses aux Items (TRI). Il s'agit d'un modèle de nature probabiliste qui vise à estimer des paramètres cachés à partir de données observables. Le modèle se base sur l'idée qu'une réponse (donnée par un sujet X) est déterminée par deux variables : la *capacité* du sujet à choisir la bonne réponse et la *difficulté* de l'item. La réponse du sujet est donc le résultat de l'interaction entre ces deux éléments. Le modèle assigne une valeur à chaque sujet sur la base de sa capacité et une valeur à chaque item sur la base de sa difficulté. La capacité des sujets est estimée indépendamment de la difficulté des items et la difficulté des items est estimée indépendamment des caractéristiques du public auprès duquel le test est administré. À partir des valeurs assignées à chaque item et à chaque sujet, le modèle génère une échelle de mesure du niveau de difficulté des items et de la capacité des candidats (Giampaglia, 2008).

²³ Les analyses ont été effectuées avec le logiciel Winsteps (Linacre & Wright, 1999 ; Linacre, 2012). Cf. Cervini (2016) et Biagiotti *et al.* (2021) pour plus de détails sur ces modèles appliqués aux pilotages et au pré-test de SELF italien (langue pilote).

perception subjective des évaluateurs s'ajoute celle exprimée par les publics testeurs en phase de pilotage : afin d'alimenter nos réflexions, nous avons en effet programmé l'application de manière à pouvoir collecter des données au cours de l'exécution des tâches, durant les pilotages. Un questionnaire à choix multiple portant sur la *difficulté perçue* par l'étudiant testeur a été ainsi interpolé entre chacune des tâches. L'étudiant est alors invité à porter un jugement « à chaud » sur la difficulté de la tâche, sur une échelle allant de 1 à 5 (de « pas du tout difficile » à « très difficile »). (cf. Cervini, 2016 : 77 pour plus de détails).

À noter que, parmi les différentes *méthodes de standardisation* appliquées en langues (Noijons *et al.*, 2011), nous avons choisi de retenir pour SELF, d'après les suggestions de France Education International, la méthode du *marque-page* (appelée aussi *méthode des signets* ou « *bookmark* ») (Biagiotti, 2015 : 43 ; Hsieh, 2013a, 2013b ; Shin & Lidster, 2017). Cette procédure est ainsi nommée parce que les participants expriment leurs jugements en apposant des « marques » dans un livret spécialement composé d'un ensemble d'items placés par ordre de *difficulté croissante*, du plus facile au plus difficile (Cizek & Bunch, 2007). Ce classement est défini sur la base d'un indice de valeurs (« MEASURE ») établi par la Théorie de Réponse à l'Item d'après le modèle de Rasch.

Le panel d'experts se charge ainsi de définir les *scores (ou points) de césure* – qui indiquent les passages d'un niveau du CECRL à l'autre – à l'intérieur de cette banque d'items classés par ordre de difficulté. Les panélistes qui participent à un standard setting avec la méthode bookmark doivent répondre à la question suivante :

« *Est-il vraisemblable qu'un candidat à la limite du niveau recherché (A1/A2/B1/B2/C1/C2) ou ayant le niveau minimum requis puisse répondre à cet item correctement ?* »

De manière opérationnelle, la probabilité de réussite a été fixée à 67% (ou encore à 2/3). Autrement dit, si l'on juge qu'un candidat a 67% de chances de réussir l'item, dans ce cas on fait l'hypothèse que l'item en question évalue bien le niveau ciblé. En dessous de ce seuil, on n'est pas certain que l'item réponde bien à ce même impératif. Sans entrer dans le mérite d'une comparaison avec d'autres méthodes traditionnellement utilisées en matière de standard setting (comme la méthode « Angoff »), le principal avantage mis en avant dans le choix de la méthode des signets tient au nombre limité de jugements exprimés par les experts (trois : un pour chaque score de césure), qui en font une méthode relativement « agile » et facile d'utilisation.

2.1.4. Interface conception didactique – développement informatique

À côté du travail fourni par les six *équipes de conception*, la réalisation de SELF a impliqué, du point de vue technique et organisationnel, une *équipe de développement*, préposée à la programmation de l'application, et une *équipe support*, en soutien aux pilotages et à l'essaimage.

Pour rappel, le dossier de candidature de l'IDEFI envisageait l'intervention d'un pôle d'ingénierie informatique, *en charge de la définition [...] des spécifications*

technopédagogiques de l'environnement numérique, de son déploiement opérationnel et du développement informatique complémentaire des modules et des fonctionnalités nécessaires au soutien des actions de formation innovantes que le projet entend mener spécifiquement en langues » (Masperi, 2011 : 32).

Nous savons que l'adaptation aux contraintes didactiques qui incombe aux développeurs pour aboutir à la création d'objets d'enseignement est un processus complexe. Les contraintes posées par le cahier des charges seront d'autant plus fortes que les nécessités didactiques s'acquittent de modèles connus pour aller vers quelque chose de plus expérimental.

Dans le projet Innovalangues, SELF a joué le rôle de brise-glace dans l'articulation qui devait s'opérer entre la conceptualisation d'un objet didactique et sa représentation opérationnelle au moyen de langages de programmation. Au-delà de quelques exigences fondamentales mais vagues, posées d'entrée, telles que la double visée – formative et scientifique – de l'application et son utilisation massive (plusieurs milliers de connexions simultanées) à certaines périodes de l'année (en période de rentrée, notamment), les choix de modélisation informatique de SELF ont dû être posés *in itinere*, en s'accommodant d'un dispositif didactique en construction.

Une très grande attention a été portée d'entrée aux fonctionnalités de l'*éditeur* : création des tâches et des items ; création des tests par l'assemblage des tâches et des items ; ouverture et gestion des sessions de test ; administration des tests ; export de fichiers.

Parmi les impératifs didactiques posés pour la création des tâches et des items, nous avons mis en avant la *flexibilité* dans l'intégration de différentes *typologies de ressources*. Tous les champs prévus dans l'éditeur – contexte, objet de la question, questions, options de réponse – ont ainsi été prévus pour être compatibles « tout media ». Il est donc possible de télécharger dans chacun de ces champs une source audio, vidéo, une image ou de saisir un texte. Autre nouveauté : le « *tout à l'oral* » comme seule modalité d'accès aux sources sonore et audiovisuelle : dans les tâches de compréhension de l'oral, toutes les composantes (contexte, objet de la question, questions, options de réponse) sont oralisées et proposées sans aucune médiation de l'écrit. Ce choix est motivé par l'exigence de garantir une plus grande cohérence avec le construit de cette activité langagière d'une part et d'autre part de coller de plus près à une situation d'écoute/compréhension d'une production orale authentique.

Sur le plan de la conception des tâches, le rédacteur peut choisir différentes typologies d'exercices en fonction des habiletés testées et de la finalité de la tâche et, comme nous l'avons précédemment observé (*cf. supra*, 2.1.2), spécifier les caractéristiques de la tâche et des items qui la composent, au moyen des *fiches d'identité* qui leur sont associés. L'éditeur permet également au concepteur d'alimenter *a posteriori* la banque de réponses d'expression écrite à partir de réponses correctes fournies par l'étudiant, non envisagées initialement par le rédacteur. Enfin, un champ d'écriture libre a été créé en tant qu'espace de communication entre les auteurs de la tâche et les réviseurs.

La fonctionnalité « export de fichiers » permet de télécharger différents fichiers en différents formats : le fichier d'export général ; le fichier d'export contenant les réponses des étudiants à exploiter pour les analyses psychométriques ; le livret contenant une version transcrite des contenus des tâches et des items d'un test ; le fichier des résultats (score agrégé et niveau acquis par habileté). Le traçage de l'activité individuelle et de groupe représente quant à elle une valeur ajoutée de l'application, tant pour le chercheur que pour l'enseignant : les données tracées dans les fichiers exports rendent compte en effet, entre autres, d'informations personnelles communiquées lors de l'inscription au test (langue maternelle, établissement, filière, résultats issus d'autres tests si disponibles, etc.), du temps global de passation du test et du temps consacré à l'exécution de chaque tâche, et des questions sur la *perception de la difficulté* (cf. *supra*, 2.1.3), qui peuvent être proposées au candidat après l'exécution de chaque tâche du test.

Tous les scores obtenus après chaque passation sont donc sauvegardés et sont accessibles *via* une interface de gestion des utilisateurs et des résultats. Cette interface de gestion est souple et adaptable. Elle prévoit en effet un paramétrage adapté à la demande des institutions. L'interface quant à elle, lieu de communication crucial entre l'utilisateur et le dispositif informatique, doit être aussi ergonomique et intuitive que possible, de manière à éviter toute surcharge cognitive imputable à des opérations techniques. À cet effet, les protocoles d'activités prévus pour administrer les tâches dans les trois habiletés que SELF propose ont été arrêtés dès les premières phases de pilotages et de pré-test des langues pilotes et leur variété réduite à l'essentiel, l'effort de création se focalisant davantage sur la qualité et la finesse des questions et des options de réponses plutôt que sur les modalités d'administration de celles-ci. Ainsi, dans les tâches de *réception orale et écrite*²⁴, nous trouvons pour l'essentiel : les « questions à choix multiple », réparties en deux catégories : QRU (question à réponse unique dont une seule réponse est correcte) et QRM (question à réponse multiple dont une ou plusieurs réponses sont correctes) ; les protocoles d'appariements, qui permettent d'apparier des media de différentes sortes : audio/audio ; audio/image ; audio/écrit ; écrit/image ; les protocoles binaires « vrai/faux » ainsi que la triade « vrai/faux/ on ne peut pas dire », nettement plus difficile à concevoir et à exécuter, et généralement réservée à des niveaux > B1²⁵. L'écart d'appréciation entre « faux » et « on ne peut pas dire » est en effet parfois très subtile. De ce fait, le concepteur doit se montrer très vigilant en phase de conception et rédaction des tâches et privilégier cette option en référence à des éléments qui n'ont aucunement été évoqués dans le texte, ni implicitement ni explicitement. Pour éviter toute ambiguïté, il est ainsi préférable que cette option soit associée à des éléments factuels (informations, faits, événements).

²⁴ La typologie des protocoles présentée de manière synthétique dans les lignes qui suivent ici est amplement décrite et illustrée dans le cahier de charges de SELF.

²⁵ L'option « on ne peut pas dire » est une option originale introduite par SELF. Dans la littérature on trouve généralement vrai/faux/non mentionné. Ce choix terminologique accorde une plus grande attention à l'opération de décodage effectué par le récepteur.

Au sujet de la compréhension de l'oral, au-delà du choix du « tout à l'oral » longuement mûri et précédemment évoqué, une autre intéressante interrogation a porté sur le nombre d'écoutes qui pouvaient être mises à disposition du candidat pour écouter ou réécouter l'objet de la question. Comme dans une interaction authentique lorsque le canal est brouillé, la possibilité est donnée à l'auditeur de réécouter le message, généralement une fois. Le choix de conception varie donc entre une ou deux écoutes. Bien qu'il n'y ait pas de règle préétablie, une seule écoute est d'ordinaire prévue pour les textes oraux de courte durée, associée à une seule question (un seul item). Les tâches d'évaluation composées de plusieurs items prévoient en revanche toujours deux écoutes. Dans certains cas, il se peut que l'objet de la question soit de très courte durée mais que la réponse à la question implique une opération cognitive complexe, de type inférentiel par exemple. Dans ce cas-là, deux écoutes peuvent être prévues. Toujours par rapport au construit de *compréhension écrite ou orale*, précisons également qu'il a été envisagé que le candidat puisse se trouver – encore une fois comme dans bon nombre de situations d'écoute authentique – dans une posture où il est simple récepteur (auditeur/lecteur) face à des textes monogérés (conférence, cours, annonce télé/radio, annonces publiques, petites annonces, publicités...) ou face à des textes polygérés (échanges de communication entre deux ou plusieurs locuteurs) ou encore face à des situations de communication où le candidat joue le rôle d'*interactant*. Dans ce cas, la tâche proposée sera de type « *discourse completion task* », administrée au moyen d'un protocole QRU par exemple.

Concernant les protocoles de *production écrite*, il semble nécessaire tout d'abord de justifier l'appellation « expression écrite courte » que nous avons adoptée, en nous inspirant de ce que James Purpura (2004) appelle « limited production task », pour désigner le volet de tâches par lesquelles SELF teste cette habileté. Dans un test numérique de type auto-correctif, l'expression écrite ne peut pas comporter des modalités de rédaction libre et extensive, la transmission du feedback aux étudiants n'admettant pas d'intervention humaine. Avec SELF nous avons donc choisi de nous situer dans une démarche d'évaluation de la production écrite de type inférentiel et indirect, qui s'opérationnalise au moyen de productions brèves et guidées, à l'intérieur d'un texte et d'un discours aux pourtours clairement définis. Le candidat peut donc « produire » de manière appropriée parce qu'il a compris le contexte situationnel et communicatif dans lequel le texte s'inscrit et qu'il est en mesure de saisir les caractéristiques linguistiques et discursives de ce texte. La compétence d'« expression écrite courte » que le test évalue est donc de type intégrée (compréhension et expression). Cette section de SELF est également la seule où le candidat peut mettre à l'épreuve ses connaissances grammaticales, mobiliser ses connaissances lexicales et orthographiques ou encore discursives, par l'activation de connecteurs appropriés, par exemple. Si l'on peut certes déplorer les limites imposées par ce type d'exercice et soulever des questions de validité, il convient également de rappeler la place qui a été traditionnellement accordée, y compris par l'approche communicative et en contexte francophone, aux *tests de closure* et de leur version améliorée – *le C-test* – (Klein-Braley, 1997 ; Grotjahn, 2002 ; Artus *et al.*, 2008) dans

l'évaluation de la maîtrise de la compétence de communication (Artus *et al.*, 2011 ; Tardieu, 2013). SELF propose quelques variantes à ces protocoles, associées à une nomenclature spécifique. Huit catégories de protocoles ont été retenus, ainsi dénommés : 1. les « TL QROC » sans indice, à savoir les « textes lacunaires, question à réponse ouverte courte » qui n'offrent pas de suggestion. Ce type de protocole peut être proposé pour tester des connaissances morphosyntaxiques par exemple ou pour tester la connaissance d'une expression figée ou d'une collocation lexicale ; 2. les « TL QROC » avec indice (première lettre). Ce type de QROC est proposé lorsque le contexte ou le cotexte ne fournissent pas assez d'indices pour guider le candidat vers l'item omis ou encore lorsqu'on « contraint » la réponse de l'étudiant afin d'évaluer par exemple si telle ou telle occurrence fait partie de son lexique actif ; 3. « TL QROC » avec indice (première syllabe). À la fois contraignant et facilitant, ce type d'indice permet de tester des compétences lexicales spécifiques. 4. « TL QROC » avec suggestion d'un lemme entre parenthèse. Ce qui est testé ici est la capacité à activer, à l'intérieur d'une même famille lexicale, la forme requise par le texte en opérant un changement de catégorie grammaticale (ex. indice : *annunciare* > lacune à saisir : *annuncio*), ou encore de fléchir des formes verbales ; 5. « TL QRU », à savoir « texte lacunaire, question à réponse unique », assorti d'une même liste de propositions de réponses pour chaque item. La liste des mots peut contenir ou pas des distracteurs ; 6. « TL QRU/QRM » ou « TL/DCT » (Discourse-Completion Task). Dans une perspective plus pragmatique, ce protocole invite le candidat à compléter un texte en choisissant parmi les réponses suggérées, la proposition la plus adéquate. 7. « TL - Autrement dit ». Il s'agit là d'un protocole qui invite le candidat à reformuler un énoncé, à travers un indice fourni dans la lacune. 8. « Chercher l'erreur – QRU ». Ce protocole peut être utilisé pour tester la capacité du candidat à relever une erreur morphosyntaxique ou lexicale dans un texte bref du type e-mail personnel ou professionnel.

À noter que dans certaines tâches de type « texte lacunaire » ouvert, dont la réponse est à saisir, plusieurs réponses sont plausibles. Ce sont les concepteurs qui mettent à disposition, en phase de rédaction, les réponses jugées possibles et plausibles. Toutefois le choix a été fait de mémoriser les réponses saisies par les étudiants aux textes lacunaires de manière à les intégrer *a posteriori*, le cas échéant, dans le répertoire des réponses correctes.

L'impact de ces décisions didactiques portant sur la catégorisation des protocoles d'activités est toutefois tributaire de leur transposition à l'écran. De ce fait, le plus grand soin doit être accordé à l'interface de l'application, à ses caractéristiques ergonomiques et à son identité visuelle. Pour SELF, cette mission a été confiée à un enseignant-chercheur en technopédagogie, expert en ergonomie. Ce professionnel a joué un rôle de premier plan dans la réalisation du dispositif en élaborant une « grammaire de l'activité langagière », à savoir une structure des protocoles d'interaction pour les trois habiletés testées, associé à un glossaire²⁶. Trait d'union entre la conception didactique et le développement informatique, ce collègue a été chargé d'assurer la médiation entre ces deux « langages » afin d'aboutir à une

²⁶ *Étude Interface pilote SELF. Structuration de l'écran et principes de base* (Quintin, 2014)

transposition informatique satisfaisante du cahier des charges didactique. SELF lui doit également son acronyme, sa première identité visuelle et la solution adoptée pour l'accès au test²⁷, qui allège considérablement la gestion administrative des inscriptions des étudiants, participant à la mise à disposition des résultats en temps réels²⁸.

En synthèse, les décisions auxquelles le travail conjoint des différents acteurs impliqués dans la conception du dispositif a abouti permettent à ce jour de mettre en évidence plusieurs points forts de l'application tant au niveau didactique qu'au niveau technopédagogique (Cervini & Masperi, 2021 – **doc33**). À un niveau plus technique, les analyses longitudinales menées afin de comprendre les dysfonctionnements de service²⁹ qui se sont ponctuellement produits depuis les premières phases de déploiement en mode expérimental (2016) jusqu'au passage à l'échelle au niveau national dans le cadre du modèle économique adopté (2020)³⁰ nous ont permis d'optimiser l'infrastructure serveurs (puissance et paramétrage) et d'améliorer la qualité du code informatique.

2.2. Focus sur l'italien, langue pilote

La langue pilote de SELF est l'italien. Le choix de démarrer la conception de SELF dans ma langue de spécialité (et de surcroît maternelle) était lié à la nécessité de maîtriser, en tant que directrice scientifique du dispositif, le processus de création du prototype dans ses moindres détails. La conception de SELF anglais s'est mise en route dans la foulée, si bien que ces deux langues ont servi véritablement à poser nos jalons et à sous-peser nos choix didactiques. La réflexion préliminaire a démarré à partir d'interrogations classiques suggérées par la littérature (MacNamara, 2000) qui ont permis de circonscrire dans nos spécifications le construit du test, le profil du public cible et les habiletés testées (*Ibid.*, – **doc33**).

La mise en place de l'équipe de concepteurs italienne a été facilitée par la présence dans notre structure – le Service LANSAD à l'époque – de stagiaires formés en italien langue étrangère à l'université de Sienne et de Bologne principalement et d'enseignantes d'italien langue étrangère expérimentées³¹. Une dizaine de rédacteurs ont été ainsi progressivement engagés, pour la plupart *juniors*, coordonnés et supervisés scientifiquement par deux chercheuses *seniors*. Une partie de l'équipe a reçu dès le démarrage du projet (juin 2012) une première formation au *testing* dispensée par James Purpura (Columbia University) lors d'une école d'été

²⁷ Envoi d'un code de session qui offre à chaque candidat un accès direct au test, avec la récupération *a posteriori* de ses données d'identification dans la base de données.

²⁸ D'après les enquêtes qualitatives menées entre 2016 et 2020 auprès des Établissements bénéficiaires de SELF, cette mise à disposition des résultats en temps réels a un impact positif sur les personnels administratifs responsables de l'inscription de grosses cohortes d'étudiants dans des groupes-classe. Ce choix semble également réduire la quantité d'ajustements d'un groupe de niveau à un autre, après le début des cours.

²⁹ Site inaccessible, interruption dans l'administration du test, difficulté d'export des résultats etc.

³⁰ À partir de janvier 2020, un modèle économique autour du service d'hébergement et de déploiement à large échelle de l'application a été mis en œuvre. Le déploiement de SELF à l'échelle nationale est assuré par Floralis, filiale de droit privé de l'UGA.

³¹ SELF italien a fait l'objet de deux mémoires de fin d'études (L3 et M2), menés sous ma co-direction, soutenus à l'université de Sienne, cf. **Curriculum Vitæ** : *Direction et co-direction de mémoires et de stages*.

qui s'est tenue à Modène (Italie) et qui a permis à ce premier noyau de concepteurs de s'initier aux codes du métier.

L'état de l'art a été établi par l'observation et l'analyse des tests de positionnement (principalement en italien langue étrangère) utilisés dans les institutions universitaires, notamment en Italie et en France, et à travers la collaboration avec les Centres de Langue, les institutions LANSAD et les associations telles que CercleS³². D'une manière générale, ce travail de mise à plat de l'existant a mis en évidence un investissement institutionnel davantage orienté vers la création de tests destinés à l'évaluation certificative (de type « *high-stake* »)³³. Au sein des structures académiques les tests à orientation formative (de type « *low-stake* ») sont en revanche conçus la plupart du temps par des équipes d'enseignants dans le but de créer des groupes-classes et/ou de suggérer des parcours d'autoformation ou de remédiation en ligne. Réservés à un usage interne, ces tests « faits maison » sont généralement peu accessibles à des observateurs extérieurs³⁴.

La montée en compétence disciplinaire de l'équipe s'est faite progressivement au cours des deux premières années de projet (2012-2014) : elle a nécessité un temps dévolu à la lecture de la littérature de référence, principalement anglophone (Bachman, 1990 ; Bachman & Palmer, 1996 ; Bachman & Cohen, 1998 ; ALTE, 1998 ; Kunnan, 1998, 2000 ; McNamara, 2000 ; Bachman & Kunnan, 2005 ; Alderson, 2005 ; Huver & Springer, 2011 ; Huver & Ljalikova, 2013) et à la mise en place d'une série formations en présentiel d'accompagnement à la conception du test, assurées par France Éducation International.

Pour chaque niveau (du niveau A1 au niveau C1) et chacune des compétences à tester (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression écrite courte) nous avons envisagé la production d'un lot d'une trentaine de tâches d'évaluation, chaque tâche pouvant être composée de plusieurs items. Une fois la définition générale du test posée (habiletés à évaluer, architecture du test, durée du test, types de protocoles, mode de rétroaction) la réflexion sur le modèle de langue et d'usage de la langue à proposer a été un préalable incontournable à la rédaction. Au-delà du point de repère central que constituent le CECRL et la constellation de ressources éditées par le Conseil de l'Europe qui lui sont associées (i.e. cf. Noijons *et al.*, 2011 ; Piccardo *et al.*, 2011)³⁵, les référentiels de langue (Lo Duca, 2006 ; Benucci, 2007 ; Spinelli & Parizzi, 2010), nombre de manuels d'italien L2 à large diffusion, ainsi que d'autres outils de référence portant sur la théorie et la didactique des textes et des discours (e.g. Bronckart, 1985 ; Lavinio, 2004 ; Roulet, 1999 ; Adam, 2005 ; Chartrand *et al.*, 2015) ont joué un rôle important pour initier et soutenir le processus de production de tâches. À partir de cet ensemble de ressources théoriques et opérationnelles, l'équipe d'italianistes a procédé à la création d'un *syllabus* de SELF italien, décliné par niveau et par habileté. Cet

³² European Confederation of Language Centres in Higher Education.

³³ C'est le cas des certifications en langues telles que le CLES en France, le CILS ou le CELI pour la langue italienne.

³⁴ Un des rares tests en ligne que nous avons pu étudier de près a été mis à notre disposition par l'Université de Venise.

³⁵ <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/en-GB/Default.aspx>

instrument de travail a été mis au point en deux versions : une version *analytique*, établie pour l'essentiel à partir des sources sus-citées et ne portant que sur la compréhension de l'oral, et une version *synthétique* qui suggère de manière schématique les objectifs communicatifs et les éléments linguistiques, textuels et discursifs qui pourraient être pointés, dans chacun des niveaux ciblés et pour chaque habileté. Cette double facette de l'outil permet au rédacteur le recours, suivant les circonstances, à un instrument plus schématique et maniable ou alors plus théorique et complexe.

La réflexion sur l'approche au « texte » comme structure globale et complexe s'est notamment avérée essentielle pour opérationnaliser le construit d'expression écrite : les concepteurs ont été invités à identifier et à valoriser à des fins d'évaluation certaines caractéristiques du texte, telles que le genre de texte, le type de discours, les schémas formels et de contenu, les phénomènes de cohésion et de cohérence, les reprises anaphoriques. L'intention était d'aboutir à des propositions qui s'affranchissent du modèle de tâche présenté d'ordinaire dans la section « structure de la langue » des tests autocorrectifs et construit autour d'éléments linguistiques généralement déconnectés du contexte discursif (Cervini, 2016 ; Pileri, 2014). De ce fait, les textes lacunaires proposés par SELF dans la section en « expression écrite courte » sont le plus souvent multi-items et nécessitent la mobilisation de compétences intégrées de compréhension et d'expression.

Le construit de compréhension de l'oral a été quant à lui abordé dans toutes les dimensions que l'oralité nous a permis d'explorer dans les limites d'un feed-back auto-correctif, grâce notamment à la structure prosodique véhiculée par l'objet de la question : reconnaître l'intention illocutoire ou l'effet perlocutoire d'un message, identifier des états d'âmes, des émotions, saisir les implicites et les sens secondaires d'un énoncé, marqués d'un point de vue intonatif. Les variations de cadence et de mélodie des énoncés constituent également le seul moyen de distinguer en italien les énoncés affirmatifs des énoncés interrogatifs, la redondance informative n'étant pas assurée dans cette langue par des marques syntaxiques ou morphologiques. Les registres et la variété de langue proposés relèvent de l'italien néo-standard (Lorenzetti, 2002 ; Berruto, 2012 [1987] ; Cerruti *et al.*, 2017). Une attention particulière a été accordée à l'exposition aux variétés diaphasique et diatopique de l'italien contemporain dans l'objet de la question, notamment dans les tâches de compréhension de l'oral. La convocation de registres formels et informels et la présence de marques diatopiques macro-régionales (nord, centre, sud) ont été soigneusement préservées dans les sources authentiques ou expressément recherchées par les rédacteurs lorsqu'il s'est agi de produire des textes *ad hoc*. Un certain degré de variation diatopique caractérise aussi les questions et les propositions de réponse (Biagiotti *et al.*, 2021 – **doc36**).

Si les items de compréhension de l'oral et d'expression écrite courtes représentent respectivement environ 37% et 43% des items administrés dans le test (N= 131), la part réservée à la compréhension de l'écrit se limite à 20% de cet ensemble. La relative transparence de l'italien à l'écrit pour un francophone entraînant une nette dissymétrie dans la maîtrise des activités de réception écrites et orales, le construit de compréhension de l'écrit

a été testé uniquement dans la deuxième partie du test, dans chacune des trois étapes proposées aux candidats en fonction des résultats obtenus au minitest. L'évaluation porte, ici comme en CO, sur la compréhension du sens général du texte ou sur la compréhension d'un ou de plusieurs détails explicitement ou implicitement véhiculés par le texte.

À noter que, pour l'ensemble des trois habiletés testées, la rédaction des questions et des propositions de réponses a demandé à l'équipe un travail exigeant d'anticipation des écueils potentiels qui pouvaient se présenter sur le plan cognitif, de représentations trompeuses et d'interférences extra-langagières, participant à déterminer la difficulté de la tâche (Cervini, 2016). Une fois intégrées dans l'application, les tâches ont fait l'objet de deux pilotages menés en 2013, suivi d'un pré-test (Cervini, *ibid* : 74 et sq.), administré en 2014. Le premier pilotage, portant sur 37 tâches de compréhension de l'oral, visait à prendre la mesure de la sensibilité rédactionnelle des concepteurs, à asseoir le choix du « tout à l'oral » précédemment évoqué (*cf. supra*, 2.1.4) ainsi qu'à conforter d'autres choix didactiques fondamentaux, tels que le nombre d'écoutes disponibles, l'accès aux éléments de contexte et les typologies d'activités retenues. Ce premier pilotage a également permis de collecter des données sur la difficulté perçue – exprimée sur une échelle de likert de 1 (pas du tout difficile) à 5 (très difficile) – ainsi que sur le temps passé par les étudiants-testeurs sur chacune des tâches (exprimé en secondes), de manière à corriger d'éventuels écarts entre le fonctionnement du test établi sur papier et son fonctionnement réel. Le deuxième pilotage, beaucoup plus consistant, a porté sur deux habiletés (compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit) et sur trois niveaux : A1 (58 tâches), B1 (44 tâches) et B2 (27 tâches) et a impliqué environ 170 étudiants. Les analyses des résultats de ces deux pilotages ont été effectuées en appliquant la théorie classique du test (TCT), moyennant le logiciel TiaPlus (Cito, 1998-2013, *cf. supra*, note 21). Ces deux pilotages ont permis d'apprécier la consistance interne du test (valeur : alpha de Cronbach)³⁶, le pouvoir discriminant des items (valeurs : RIR/RIT)³⁷, la difficulté des items (valeur : P)³⁸ et l'unidimensionnalité du test (analyse factorielle), la distribution des réponses entre la ou les clé(s) et les distracteurs (Cervini, 2016 ; Biagiotti *et al.*, 2021 – **doc36**).

³⁶ Le coefficient alpha de Cronbach est un indice statistique qui permet d'observer si tous les items mesurent bien ce que le test est censé mesurer, l'habileté langagière dans notre cas. Sa valeur est inférieure ou égale à 1. Une valeur proche de 1 indique une fiabilité très élevée, un seuil de 0,7 étant déjà considéré comme acceptable.

³⁷ Il s'agit de deux indices qui mesurent la capacité d'un item à discriminer les candidats les plus performants des candidats les moins performants. L'indice RIT (*item test correlation*) calcule la corrélation entre les résultats que les candidats obtiennent sur un item donné et le test dans sa globalité. Cette valeur est comprise entre -1.0 et +1.0. L'indice RIR (*item-rest correlation*) exclut quant à lui de ce même calcul le score obtenu sur l'item en question. L'indice RIR est considéré comme l'indice de discrimination le plus fiable dans les modèles de la TCT. Il peut varier entre -1 et +1. La valeur minimale attribuée à un item considéré comme discriminant varie en fonction des contextes. Généralement un item tout à fait discriminant affiche une valeur > 30. Pour SELF italien nous avons considéré comme acceptables, sous réserve de révision, des items avec un indice entre 0.15 et 0.30.

³⁸ La valeur P est exprimée pour chaque item. Elle est calculée sur la base du pourcentage des candidats qui ont répondu correctement à l'item. Dans la Théorie Classique du Test (ETC) cette valeur exprime l'indice de difficulté d'un item : plus elle est élevée (ce qui traduit le pourcentage de réponses correctes obtenu), plus l'item est considéré comme facile et *vice versa*.

Nous avons enfin procédé, courant 2014, au pré-test de SELF italien. Le pré-test est censé se rapprocher le plus possible des conditions de passation du test déployé à large échelle, en termes de structure générale et de logistique, à savoir dans le cas de SELF : trois habiletés testées pour cinq niveaux en sortie (du A1 au C1) ; passation individuelle, en présentiel, prévue sur une 1h environ. Le pré-test est une étape importante du processus de validation quantitative, qui permet d'apprécier la validité des tâches et des items en appliquant les paramètres de la Théorie de Réponse à l'Item (TRI), en l'occurrence le modèle statistique de Rasch³⁹. Les analyses permettent également de repérer les items les plus discriminants et de stabiliser le niveau de difficulté des tâches, avant de procéder à l'assemblage du test. Le pré-test est administré auprès d'un échantillon représentatif de la population cible numériquement consistant, *a minima* 200-250 étudiants pour chaque version du pré-test. Pour prétester SELF italien nous avons réuni plus de 300 étudiants répartis en 21 groupes de niveau, du A1 au C1/C2 et impliqué sept enseignants.

Suite aux analyses statistiques effectuées, seules les tâches jugées valides sont intégrées dans une banque de tâches qui sera *in fine* soumise à une étape de validation qualitative : le *standard setting*. Comme nous l'avons précédemment évoqué (*cf. supra*, 2.1.3), cette étape permet, à partir d'échanges impliquant une dizaine de « panélistes » experts de la langue cible, de parachever les procédures de calibrage et de définir les points de césure entre les niveaux. Le *standard setting* de SELF italien a réuni huit panélistes, enseignants d'italien L2 auprès de publics francophones, qui ont été en charge d'envisager et de définir une « performance standardisée » permettant d'associer un *item* à un *niveau de compétence*, estimé en référence au CECRL, en dehors de toute spécificité locale. Une fois les scores de césure définis, l'étape suivante a consisté à assembler le test : les concepteurs choisissent ici, sur la base de leurs caractéristiques didactiques et psychométriques, les tâches qu'ils considèrent comme étant les mieux adaptées aux différentes étapes du test⁴⁰. Il résulte de cette sélection une version assemblée de SELF italien comportant 131 items, répartis entre la première étape du test ou minitest, commune à tous les étudiants, et la deuxième étape, adaptative, qui oriente le candidat en direction de trois macro-niveaux : A1/A2 ; > A2 / < B2 ; > B2. Sans entrer dans les détails de l'algorithme adopté⁴¹, je me limiterai à préciser que le minitest comporte 15 tâches (31 items) réparties entre compréhension de l'oral et production écrite courte, à savoir les deux habiletés les plus discriminantes pour un public francophone⁴².

³⁹ Les analyses ont été menées par le biais du logiciel Winsteps (Linacre & Wright, 1999 ; Linacre, 2012).

⁴⁰ Ainsi, les items qui possèdent un indice de discrimination élevé par exemple seront de préférence placés dans la première partie du test – appelée « mini-test » – dont la fonction est d'orienter le candidat vers la « branche » secondaire du test, considérée comme la plus adaptée à la compétence de chaque candidat, compte tenu des résultats du minitest.

⁴¹ La banque de donnée SELF a fait l'objet du dépôt d'une enveloppe Soleau. N° DU DÉPÔT : IDDN1 .FR2 .0013 .3100064 .0005 .S6 .C7 .20208 .0009 .2110010. Date du dépôt : 23/07/2020.

⁴² Nous avons choisi de limiter le minitest à ces deux habiletés, les études psychométriques menées dans les différentes phases de calibrages du test ayant montré, sans surprise, que les questions les plus aptes à discriminer les candidats les plus performants des candidats les moins performants du test sont proposées en CO et en EEC. Ce résultat était facilement prévisible du fait de la relative transparence à l'écrit de la langue cible pour un public

La compréhension de l'écrit intervient dans chacune des sections adaptatives, tout en occupant toujours une part moindre par rapport aux deux autres habiletés. De légers ajustements ont été effectués après la mise à l'épreuve à large échelle du test sur le terrain, permettant d'asseoir la validité du test et son bon fonctionnement auprès des institutions bénéficiaires.

Enfin, une dernière étude a été récemment menée sur un échantillon de près de 1500 étudiants en italien L2⁴³, très majoritairement francophones, portant sur l'observation du comportement des items et des performances des candidats en compréhension de l'oral (Biagiotti *et al.*, 2021 – **doc37**). Les analyses menées pour la première fois sur un échantillon aussi vaste confirment globalement le bon fonctionnement des items de compréhension de l'oral, en mettant toutefois en exergue, pour un nombre très réduit d'items, quelques *biais* de rédaction. Les quelques items ainsi identifiés devront donc faire l'objet d'ultérieurs révisions et recalibrages. Il a été en outre mis en évidence que les items qui présentent les meilleures valeurs psychométriques partagent certains traits communs, en termes de format et de substance langagière, ce qui pourrait faciliter à l'avenir le processus de création de nouveaux contenus. L'analyse factorielle nous a également permis d'observer en détail le comportement des items d'expression écrite courte et d'en apprécier les effets : il s'avère que ce sont précisément ces items qui contribuent le plus à discriminer les capacités des candidats au test.

2.3. Ouvertures

La conception d'un dispositif d'évaluation de compétences langagières tel que SELF s'inscrit dans un contexte politique, social et didactique où les réflexions en matière d'évaluation certificative et formative occupent une place de plus en plus visible sur la scène internationale. Rappelons à cet égard la publication du manuel ALTE (Association of Language Testing in Europe, 2016)⁴⁴ qui s'adresse prioritairement aux décideurs en charge de l'adoption de certifications en langue et qui met en exergue le renouvellement du *code éthique* pour le testing ainsi que l'enquête menée conjointement par le Conseil de L'Europe et ALTE, publiée en 2018 portant sur l'intégration linguistique des adultes migrants⁴⁵. Ou encore les grands colloques internationaux qui se sont tenus au cours de ces dernières années à Anvers (2013 – Cervini *et al.* – **doc25**), Paris (2014), Amsterdam (2014), à nouveau Paris (2016), Bologne (2017)⁴⁶ et Madrid (2021) à l'initiative des principales associations internationales de *testing* (ILTA, EALTA, ALTE) et qui ont également mis en avant des problématiques liées à l'équité (Kunnan, 2004 ; Stowell, 2004 ; McNamara & Roever 2006 ; McNamara, Knoch & Fan 2019 ; McNamara, 2021), l'inclusion et la justice sociale que ce champ disciplinaire est censé

francophone d'une part, et d'autre part de la complexité des opérations cognitives mobilisées dans les deux autres activités langagières (*cf.* Cervini, 2016).

⁴³ Ce nombre a été obtenu en cumulant les passations effectuées en France entre septembre 2018 et fin 2020.

⁴⁴ ALTE (2016). *Language tests for access, integration and citizenship: an outline for policy makers*

⁴⁵ Conseil de l'Europe (2018). *Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities*.

⁴⁶ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Communications, Colloques (nationaux et internationaux)*.

promouvoir, notamment à l'égard des publics réfugiés et migrants et du public atteint de troubles d'apprentissage ou de pathologies de la vue et/ou de l'ouïe. Plus récemment, le recours aux technologies, déjà bien ancré dans la discipline, a pris un nouvel essor du fait des contraintes d'administration à distance imposées par la crise sanitaire (COVID-19). D'ampleur certes plus modeste, mais ambitionnant à se positionner dans le calendrier des rencontres internationales de la discipline, le colloque international *EVAL19*, organisé à Grenoble à l'initiative de l'UGA (Laboratoire LIDILEM et IDEFI Innovalangues)⁴⁷, de l'Université de Bologne et de l'Université de Nice a souhaité, pour sa première édition, alimenter les réflexions autour des dimensions plurilingues et multilingues impliquées dans l'évaluation et mettre en valeur d'autres concepts clés ou émergents, tels que l'authenticité situationnelle et interactionnelle, le rôle et l'impact des différentes typologies de dispositifs d'évaluation sur les acteurs de terrain (candidats/étudiants, enseignants/évaluateurs, institutions) ou encore, à la lumière de la place qu'accorde à l'*interaction* le volume complémentaire du CECRL (2018), sur les formes que peut prendre l'évaluation de cette habileté, dans ses multiples manifestations orales et écrites. L'ouvrage qui est issu de cette manifestation scientifique (Masperi *et al.*, 2021) tente d'apporter un éclairage sur les rapports entre les différents types d'évaluation (formative, sommative, certificative), leur rôle dans le processus d'apprentissage/enseignement des langues et leur impact potentiel sur les acteurs de terrain (candidats, évaluateurs, enseignants, institutions). Réunies dans un numéro thématique de la revue *mediAzioni*, éditée par l'Université de Bologne⁴⁸, les contributions proposées rendent compte de recherches menées en plusieurs langues, dans différents contextes de formation. Comme le précisent les auteurs dans l'introduction (Bardière *et al.* 2021– **doc35**), si les questions d'évaluation portent pour l'essentiel sur des langues indo-européennes, telles que l'anglais, l'italien et l'allemand, les langues dites MoDiMes (Moins Diffusées et Moins Enseignées) comme le japonais et le chinois alimentent également le corpus d'exemples proposés en reflétant la volonté plurilingue qui anime l'ensemble de cette publication.

Par ailleurs, nous avons vu que dans sa version actuelle SELF attribue aux candidats un niveau « global » de compétence, exprimé en termes de « groupe cible conseillé » (correspondant au niveau en voie d'acquisition ou se situant juste au-dessus du niveau estimé acquis) et trois niveaux acquis dans les trois habiletés testées. Le test ne fournit pas en revanche d'autres indications quant à l'interlangue du candidat, aux connaissances en construction, acquises ou non-acquises. En d'autres termes, c'est la *dimension diagnostique* de l'évaluation formative du test qui reste à approfondir, dans la perspective d'aboutir à la réalisation à moyen terme (2025) d'une version de SELF extensive, répartie en modules (un module par compétence testée), conçue expressément dans le but d'offrir un retour formatif personnalisé.

⁴⁷ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Organisation d'évènements scientifiques et pédagogiques*.

Le programme ainsi que les enregistrements des plénières et de la table ronde sont disponibles à partir de ce lien : <https://eval19.sciencesconf.org/>

⁴⁸ <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/>

Un premier pas a été déjà franchi en ce sens, grâce à un partenariat de recherche établi autour du projet *CoPoLangues* (Co-clustering pour les tests de Positionnement en Langues) entre l'équipe SELF-Innovalangues (LiDiLEM) et le laboratoire de mathématiques appliquées et informatique Jean Kuntzmann (LJK). Le projet, financé dans le cadre de l'IDEX UGA (2018-2020) s'est donné pour objectif prioritaire d'affiner la création de groupes d'étudiants en appliquant une méthode de classification appelée « modèle des blocs latents » (LBM). A cet effet, un logiciel de classification automatique de résultats SELF a été développé, permettant de classer les étudiants en fonction de la manière dont ils ont répondu aux questions. Les analyses permettent de faire ressortir et de regrouper de manière assez nette « les profils de compétences » des candidats (Coulange *et al.*, 2020 – **doc30** ; Jouannaud *et al.*, 2021). L'outil peut également traiter statistiquement les items du test, de manière à les catégoriser en fonction des réponses des étudiants. Si les premiers résultats de ces recherches exploratoires semblent prometteurs, la pertinence de cette approche devra être éprouvée à partir d'un plus grand nombre de passations. Par ailleurs, ces modèles statistiques pourraient également permettre des observations sur la variabilité inter-individuelle et sur l'effet de la/les langue(s) maternelle(s) à partir des données renseignées par les étudiants.

Les perspectives de recherche que le champ de l'évaluation formative nous offre seront plus amplement abordées dans le chapitre 4 (*cf. infra*, 3). Il me semble toutefois important de rappeler en conclusion de ce sous-chapitre que les différentes directions de recherche qui sont en train d'être explorées tendent à étayer l'effet transformant sur les pratiques que SELF s'est donné pour but d'impulser : alors que dans un premier temps il s'est agi en substance de répondre à une demande réelle des institutions (évaluer en entrée de manière fiable un grand nombre d'étudiants en un temps réduit), de faciliter une pédagogie par groupes de niveaux et de favoriser une cohérence inter-linguistique au sein d'une offre de formation multilingue, nous souhaitons actuellement et dans un avenir proche aider à la mise en œuvre d'une offre de formation le mieux ajustée possible aux acquis et à la marge de progression de l'étudiant, le « groupe cible conseillé » constituant le préalable vers des parcours individualisés. À cet effet, sur le versant de l'apprentissage, l'outil devra évoluer de telle manière à susciter chez l'apprenant la prise de conscience de ses forces, de ses faiblesses et de ses évolutions, à soutenir son activité face aux difficultés observées et par là soutenir son autonomie : en d'autres termes, à mieux se connaître pour mieux s'orienter.

3. Transformer les pratiques : la focale sur l’oralité

Les activités langagières orales en L2, en production et en réception, sont traditionnellement considérées comme le maillon faible des pratiques de classe. La réflexion sur l’oralité a été de ce fait placée au centre des préoccupations de l’IDEFI Innovalangues. Dans les deux sous-chapitres qui suivent je m’attacherai à mettre la focale et à porter un regard critique sur le travail mené en direction des transformations des pratiques dans ce domaine. Deux lots de recherche du projet Innovalangues ont questionné sous un nouveau jour les habiletés de production et de réception orales, en convoquant des instruments conceptuels relevant de différents secteurs des sciences humaines. Les approches qui s’en dégagent sont issues, comme on le verra, de ces rencontres interdisciplinaires. Les questionnements relatifs à production orale ont été abordés par le lot THEMPPPO (Thématique Prosodie et Production Orale). Ils seront exposés dans la suite de ce chapitre (3.1 à 3.4). Les recherches menées en réception et en compréhension de l’oral seront présentées dans la section suivante (4.1 à 4.3). Dans ce propos liminaire, je tiens à préciser que si mon travail de direction scientifique et pédagogique de ces deux lots de recherche a été assuré à la même hauteur, mon investissement en tant que chercheuse, intervenant au premier plan dans la construction des hypothèses de travail, des questions de recherche, de la définition des corpus, de la création des outils didactiques a davantage concerné l’habileté réceptive d’écoute/compréhension (*cf. infra, 4 et sq.*).

3.1. L’approche THEMPPPO : une entrée dans la production orale par la prosodie

La recherche-action-développement ayant comme objet la *production orale* a été menée entre 2013 et 2020 par l’équipe THEMPPPO (Thématique Prosodie et Production Orale). Cette équipe réunit dès sa constitution en 2013 des figures professionnelles issues de contextes fort différents, dont la rencontre autour d’un objectif partagé – améliorer sensiblement les compétences de production orale des francophones en langues, et notamment en anglais – tient à une expérience plus ou moins longue et régulière de l’enseignement de l’anglais L2 en France.

Au niveau linguistique, et dans le droit fil de travaux menés au cours de ces vingt dernières années principalement par des chercheurs anglophones (e.g. Levey 2001 ; Hahn, 2004 ; Gilbert 2008 ; Baker & Murphy 2011 ; Munro and Derwing 2011 ; Saito 2012), l’accent est mis d’entrée sur la prosodie (Picavet, 2012 ; Picavet *et al.*, 2013 ; Frost & Picavet, 2014) du fait notamment de son rôle fondamental dans l’acquisition de la L1 (François, *et al.*, 1977 ; Crystal, 1986, 2009 ; Aubergé, 2002 ; Alazard *et al.*, 2009 ; D’Imperio *et al.*, 2016 ; Di Cristo, 2013 ; Dodane, 2020). Désignant classiquement les règles métriques qui régissent la lecture à voix haute de la poésie, le terme « prosodie » (du grec ancien *prosôdia*) réfère en linguistique à des phénomènes spécifiques de la parole, tels que l’accent, le rythme, les tons, intonation, la quantité, les pauses et le tempo, désignés comme des éléments suprasegmentaux du langage (Di Cristo, 2013 : 2). Les éléments prosodiques se décomposent classiquement en trois paramètres acoustiques que sont la *fréquence fondamentale* (fo), qui correspond au niveau physiologique

à la fréquence de vibration des cordes vocales, la *durée*, qui correspond au temps d'émission du signal sonore et l'*intensité* qui est liée à l'amplitude et à l'énergie du son. Sur le plan de la perception, les variations de ces paramètres sont perçues comme des changements de hauteur, de longueur et de volume sonore (Dodane, 2020 : 21). C'est précisément la variation dans le temps de ces paramètres qui détermine la mélodie des énoncés, leur rythme, leur accentuation.

Si l'on se déplace sur le terrain des acquisitions langagières en L2, ce qui importe au didacticien est le fait que ces paramètres véhiculent des signaux polysémiques, en ce qu'ils transmettent à la fois des *informations paralinguistiques et des informations linguistiques déterminantes pour la compréhension des énoncés et leur interprétation pragmatique* dans le flux du discours (Di Cristo, 2000 : 15 ; Lhote, 2001 ; Borrell & Salsignac, 2002). La prosodie joue ainsi un rôle important dans la communication non seulement pour des raisons d'intelligibilité, mais aussi pour la transmission d'informations essentielles d'ordre pragmatique et émotionnel, facilitant le déroulement de l'interaction (Aronsson, 2014). Or, en dépit d'un intérêt progressivement plus marqué vers la prise en compte de la composante suprasegmentale dans les pratiques de classe, la place accordée à cette dimension langagière dans les apprentissages d'une L2 reste à ce jour encore insuffisante, si l'on se réfère du moins aux langues majoritairement enseignées, et dans le cadre de notre projet, à l'anglais en particulier (Frost & Picavet, 2014). Le travail de recherche engagé par l'équipe THEMPPPO en didactique de la prosodie était également conforté par le constat que le transfert des traits rythmico-intonatifs de la L1 pouvait affecter les acquisitions en production orale en L2 au point de rendre difficile voire inefficace la communication exolingue chez certains locuteurs (De Meo, 2012 ; De Meo & Pettorino, 2012 ; De Meo *et al.*, 2012 ; Romano & Giordano G., 2017). L'« accent natif » n'étant toutefois pas un but à atteindre pour le didacticien, l'objectif était d'accompagner le public désireux de parfaire sa production orale vers des standards permettant une interaction fluide et aisée, un confort dans la réalisation d'un enchaînement sonore en L2 sur le plan rythmique, accentuel et intonatif, et d'éprouver les sensations que procure une « mise en bouche » réussie des mélodies de la langue cible.

Une première tentative d'approche rythmique instrumentée de l'anglais, basée sur l'utilisation d'un métronome, a apporté à ce sujet quelques résultats tangibles. Initiée en amont de son intégration dans l'IDEFI et expérimentée dès 2012 dans des classes d'anglais à l'Institut National Polytechnique (INP) de Grenoble (Picavet, 2012 ; Picavet *et al.*, 2012), cette approche se donnait comme but d'améliorer les performances à l'oral des apprenants francophones, notamment en situation d'interaction avec des locuteurs natifs (Picavet *et al.*, 2013 : 105-106). Bien que la focale didactique soit placée sur la composante suprasegmentale, des retombées étaient également attendues sur le plan de la correction phonétique, le travail rythmique étant censé favoriser le mouvement d'affaiblissement ou de centralisation vocalique des voyelles non accentuées (*schwa*), phénomène généralement non acquis, et généralement ignoré, par les francophones exposés à l'anglais en contexte d'apprentissage formel.

L'étude empirique se fonde sur l'hypothèse que la production prosodique en anglais est partiellement indépendante de la chaîne phonémico-lexico-syntaxique (*Ibid.* : 111). L'acquisition de la « musique » des énoncés, et notamment de l'ancrage rythmique de l'accent lexical – qu'on appelle communément « *stress* » en anglais – pourrait de ce fait être avantageusement supportée par l'usage d'un instrument conçu précisément pour fournir un battement régulier permettant de garder le rythme : *le métronome*. Parmi les avantages supposés, le métronome permettrait de déplacer temporairement l'attention réservée habituellement aux constituants des signes linguistiques (segmental, lexical, morphologique) et à leur agencement syntaxique au profit de la *prise de conscience de la dynamique accentuelle de la langue*. L'effet libérateur que cette prise de conscience pourrait engendrer permettrait à l'apprenant de cheminer de manière plus naturelle vers une meilleure performance langagière, avec des effets rapidement audibles d'accélération et de réduction vocalique sur les syllabes non accentuées. L'approche, testée auprès de 75 élèves ingénieurs de niveau licence et master, aurait montré des progrès significatifs, particulièrement probants dans le cas de tâches dont la finalité est un enregistrement sonore ou filmé (*Ibid.* : 113) et lorsque le texte est appris par cœur.

C'est autour de cette première intuition méthodologique, qui révèle un usage inédit offert par un objet issu de l'univers musical, que le lot THEMPPPO se met en place et se structure, en cultivant une identité pluridisciplinaire forte.

Assez rapidement, courant 2013, les activités de recherches au sein de l'équipe se répartissent entre deux groupes de travail, qui abordent chacun la question de la production orale en anglais (langue pilote) sous un angle différent : le groupe « prosodie » s'intéresse principalement au rythme, à l'accentuation et à l'intonation de la langue cible alors que le groupe « voix » travaille en direction d'aspects plus « physiques » de la production orale en utilisant des techniques empruntées aux domaines de compétence de ses membres (coaching vocal, arts de la scène, danse, expression corporelle). Ces deux focales convergent vers l'objectif commun de développer une pédagogie qualifiée de « musico-prosodique » (Frost & Guy, 2016) axée autour de la triade « corps, voix et parole ». Il est intéressant de noter, *a posteriori*, qu'au moment du lancement des premiers travaux de recherche la place du « corps » dans la production orale était approchée par une réflexion portant pour l'essentiel autour de la posture, de la respiration et des articulateurs. Si la « mise en corps » de la prosodie évoque l'association entre la production orale et la gestuelle par le lien naturel qui se crée entre la gestualité corporelle et le geste articulatoire, le corps est ici investi dans son entièreté par des activités « holistiques », par l'intermédiaire d'approches artistiques notamment. L'association entre *geste* et *activité vocale rythmique* reste globalement assez en retrait, ne parvenant pas à se constituer en véritable objet de recherche, et ceci malgré l'abondante littérature dont dispose la didactique de l'anglais à ce sujet⁴⁹ et, de manière plus

⁴⁹ L'exploration de la dimension gestuelle en didactique de l'anglais nous renvoie notamment aux travaux de Jean-Rémi Lapaire, pionnier des études gestuelles et des « apprentissages par-corps ». En investiguant entre

large, l'apport fourni par les études sur la compétence rythmico-prosodique dans l'acquisition d'une L2 (i.e. De Meo & Pettorino, 2012). D'autre part, ce champ aurait pu être également alimenté par les avancées notables consenties par l'étude scientifique de la *gestualité co-verbale* (Calbris & Porcher, 1989 ; Colletta, 2000 ; Colletta, 2004 ; Colletta *et al.* 2010 ; Colletta, 2015a, 2015b). Cette branche de la recherche, bien qu'encore très récente, a en effet produit en seulement quelques années un renouvellement profond de la connaissance que nous avons du langage, si bien qu'à l'évidence la communication parlée en face à face ne peut désormais être appréhendée autrement que comme « *un flux d'information multimodales, en provenance des mots, de la voix et du corps* » (Colletta, 2007 : 20)⁵⁰. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Le travail sur la « voix » s'orientait quant à lui vers le traitement intégré d'aspects de la langue cible souvent abordés de façon dissociée (accent lexical, accent nucléaire, quantité et qualité vocaliques, réduction syllabique, rythme, intonation). Enfin le terme « parole » renvoie dans la triade à la production orale en continu, activité qui mobilise l'ensemble des compétences langagières sur lesquelles l'apprenant aurait préalablement travaillé. Dans les séquences didactiques envisagées par l'équipe, les différents éléments de cette « triade » seraient travaillés, classiquement, de manière progressive : d'abord une *sensibilisation* à un phénomène donné, ensuite un *entraînement* de la production du même phénomène et enfin son intégration dans une activité de *production plus libre* (Frost & Guy, 2016 : §22 ; Picavet & Frost, 2014).

Si l'on comprend que la transformation souhaitée des pratiques en production orale passe ici par une approche qui revisite la manière d'aborder la perception, l'écoute, et l'élaboration de la parole à l'oral, il est par ailleurs attendu que cette transformation s'inscrive dans le contexte d'innovation technopédagogique posé par le projet Innovalangues. Comment concilier alors une approche tournée vers l'intégration des dimensions physique, articulatoire, corporelle, sensorielle avec des apprentissages médiatisés par les technologies ? Comment connecter ces dimensions avec la technologie alors que celle-ci est généralement considérée comme déconnectant les individus de leur corps et des interactions en face à face (Mitchell *et al.* 2018a ; Ferré, 2020) ?

Plusieurs tentatives ont été faites en ce sens, comme nous allons le voir. Et nous allons voir également que nombre de ces tentatives n'ont pas produit concrètement l'effet escompté. Toutefois, si les réalisations numériques envisagées n'ont pas dépassé le stade du prototype,

autres des associations entre la sémiologie gestuelle, la grammaire et l'étude du mouvement dansé, ce chercheur nous offre une œuvre d'une extrême richesse, d'une exceptionnelle originalité et d'une très grande inspiration. Cf. <https://cv.archives-ouvertes.fr/lapaire-jean-remi> pour un aperçu de l'ensemble de ses réalisations, scientifiques et artistiques. Nous rappellerons également les travaux de Nadine Herry-Benit et Lucile Cadet-Joseph (2014) sur la place dévolue au geste pédagogique dans l'apprentissage de la prononciation de l'anglais.

⁵⁰ Quelques pistes de travail en direction de la gestualité co-verbale ont été suggérées par une collègue italianiste, docteur, travaillant à la marge du projet (Tummillo, 2016, in Fonio & Masperi, 2016 – **doc24**). Nous avons creusé cette voie ultérieurement (2018), avec le collègue Jean-Marc Colletta, par une demande de post-doc sur fonds IDEX, qui n'a pas été retenue.

voire de la maquette fonctionnelle, les questions didactiques qui les sous-tendent demeurent sans conteste d'actualité.

3.1.1 Le numérique au service de la prosodie : une complémentarité à l'essai

D'avantage orienté que le groupe « voix » vers la conception et l'usage d'outils numériques, le groupe « prosodie » travaille entre 2013 et 2016 à la conception d'applications digitales susceptibles de s'intégrer dans l'environnement numérique personnalisé d'apprentissage (ENPA) que l'IDEFI a entrepris de développer en lien avec le Consortium Claroline Connect⁵¹. Face aux difficultés d'encodage d'informations de type suprasegmental, observées de manière récurrente auprès de publics francophones apprenant l'anglais, l'objectif du recours aux technologies est de faciliter le travail de prise de conscience et d'identification des composantes suprasegmentales par une entrée par des phénomènes accentuels, d'alternance entre syllabes accentuées et atones, que toutes les variétés de l'anglais ont en commun.

Grâce au concours d'une équipe informatique mobilisable pour les besoins de l'IDEFI, deux prototypes voient assez rapidement le jour : un « métronome » programmé à la fois en format simple et avancé (boîte à rythme) ainsi qu'un outil vidéo – appelé « VAC » (« vidéo-actif-comparatif ») – permettant de visionner une courte vidéo servant de modèle de production orale, et de s'enregistrer, à partir de ce modèle et dans le but de se comparer à ce modèle, en format vidéo. En principe, ces deux instruments auraient dû être disponibles et activables à partir d'un même écran, en support à production orale de l'utilisateur (Frost & Picavet, 2014 ; Picavet & Frost, 2014).

Pour le métronome, le principe qui en sous-tend l'usage reste le même à l'écran comme en présentiel : il s'agit dans un premier temps, à partir de la pulsation régulière du métronome, de repérer la distribution des accents primaires dans un groupe de souffle et de se caler sur les battements fournis par l'outil lors de la reproduction de l'énoncé, le but étant de s'acheminer vers l'acquisition du « *tempo* » de l'anglais (rythme, accent et intonation) en se passant progressivement de l'outil.

Dans sa version simplifiée (Métronome Simple), l'outil digital développé est composé d'un voyant clignotant, d'un bouton Play/Pause et de la fonctionnalité « Choix du tempo ». Dans la version avancée (Métronome Avancé ou Boîte à rythme), la composante segmentale, mobilisée en soutien à l'entraînement prosodique, comporte un travail d'identification visuelle des syllabes accentuées. À l'identification de l'accent principal, fortement marqué, le Métronome Avancé associe également le repérage d'un accent secondaire, moins marqué. L'idée sous-tendue est de sensibiliser auditivement et visuellement aux traits prosodiques qui caractérisent l'anglais et qui contribuent à différencier fondamentalement la mélodie de cette langue par rapport à celle du français. Pour ne donner que quelques exemples au niveau de

⁵¹ Consortium franco-belge qui voit le jour en 2011, regroupant progressivement une dizaine d'institutions, principalement des universités (en France et en Belgique), des hautes écoles (en Belgique) et des grandes écoles en France (i.e. Ecole Centrale de Lyon), mais aussi d'autres organisations issues essentiellement du secteur non marchand. La première version de la plateforme Claroline Connect date de 2014. <http://www.claroline.net/>

l'accentuation, rappelons que l'accent est placé en français en fin de groupe rythmique tandis qu'en anglais il est généralement en tête de groupe rythmique (Wenk, 1985 cité par Tortel, 2009 : 32) ; en anglais de nombreuses syllabes inaccentuées ont une faible intensité et un timbre réduit, alors que les syllabes atones du français conservent une certaine longueur, un timbre constant et une intensité régulière (*Ibid.* ; Beck *et al.* 2005) ; contrairement au français qui comporte un accent fixe portant sur la fin du mot, l'emplacement irrégulier de l'accent en anglais peut difficilement être anticipé lorsque le mot se présente sous une forme graphique. Par ailleurs, toujours à la différence du français, l'accentuation en anglais peut avoir une fonction distinctive (/pɜ:mɪt/ 'un permis' vs /pɜ:.'mɪt/ 'permettre'). L'ouïe du francophone doit de ce fait s'entraîner à entendre des traits qui ne sont pas pertinents dans sa langue, mais qui s'avèrent indispensables à détecter en tant que marqueurs d'apports sémantiques (Saffi, 2001)⁵².

L'outil VAC, quant à lui, a été conçu pour être en soutien de la production orale à partir de supports audio-visuels. Son principe de fonctionnement est assez conventionnel : l'étudiant est invité à regarder une vidéo ou à écouter un fichier audio, puis à se filmer avec sa webcam pour ensuite comparer sa production avec un modèle. Cette comparaison entre le modèle et le texte produit d'après le modèle a été envisagée de manière synchrone, grâce à une interface permettant d'afficher sur un même écran et de synchroniser les deux lecteurs vidéo/audio. Les productions orales seraient sauvegardées et récupérées via l'interface, à la demande de l'étudiant, de manière à permettre à celui-ci de sélectionner la production qu'il juge la meilleure pour être transférée à l'enseignant, ou à des pairs, à des fins d'évaluation.

L'application a été de surcroît programmée de manière à être assortie d'un système d'*annotation prosodique* (prioritairement mais pas exclusivement prosodique, son usage pouvant être étendu à la morphosyntaxe), considérée comme étant un complément visuel précieux à la formalisation et à la systématisation des acquisitions en prosodie. Le système d'annotation implémenté pour THEMPPPO s'est fortement inspiré de l'outil SWANS (*Synchronised Web Authoring Notation System*), développé à Toulouse par une équipe composite réunissant quatre laboratoires du site et financé par le CNRS (Beck *et al.*, 2005 ; Stenton, 2011, 2012, 2013). En partageant avec THEMPPPO – avec toutefois un temps d'avance – le postulat selon lequel l'entraînement à la perception auditive en L2 (en anglais en particulier) est souvent une expérience nouvelle et déstabilisante pour les étudiants, car elle implique la reconnaissance des syllabes, la distinction des formes fortes et faibles et la prise en compte de certaines caractéristiques acoustiques pluri-paramétriques (volume, hauteur et longueur), l'équipe toulousaine programme SWANS dans le but d'aider les étudiants à *voir ce*

⁵² De manière marginale, il convient de rappeler que pour d'autres auteurs les problèmes de perception et de reproduction que rencontrent les francophones en anglais portent sur les gammes de fréquences, les Français utilisant principalement les fréquences comprises entre 1000 et 2000 Hz, les Anglais les zones de fréquences de 2000 à 16000 Hz. On voit qu'il n'y a aucun recoupement entre les deux, contrairement au russe (125 à 16000 Hz) (*cf.* Tomatis, 1991).

qu'ils n'entendent pas toujours, en mettant à leur disposition des connaissances sur les schémas prosodiques dans la production de la parole en L2 (Stenton, 2013). THEMPPPO a également bénéficié des avancées techniques consenties par les collègues de Toulouse : ainsi, le code original de l'application a-t-il été récupéré par l'équipe informatique de l'IDEFI pour permettre une évolution vers les usages envisagés par THEMPPPO, à savoir la saisie des transcriptions d'un enregistrement audio/vidéo, avec la mise en évidence, par un codage en couleurs, des principaux phénomènes suprasegmentaux sur lesquels on entend attirer l'attention de l'étudiant : accents primaires, accents secondaires, accent nucléaire (noyau du groupe de souffle), réductions syllabiques et phénomènes phonotactiques se situant aux frontières des mots, à l'intérieur d'une unité prosodique.

Conçu prioritairement pour un usage en autonomie guidée à destination d'un public d'étudiants, l'outil d'annotation THEMPPPO profiterait également à la formation des enseignants d'anglais, qu'ils soient natifs d'une des variétés de l'anglais ou qu'ils enseignent une langue apprise et acquise à un degré jugé suffisant pour permettre l'exercice du métier en contexte formel de formation. Les enseignants sont (et se disent) en effet souvent démunis face à une composante langagière qu'ils maîtrisent naturellement lorsqu'ils enseignent leur langue maternelle mais dont ils ne connaissent pas pour la plupart les spécificités, ou qu'ils maîtrisent de manière moins assurée en tant qu'alloglotte. Ce sentiment d'insécurité s'expliquerait notamment par le fait que la formation dans ce domaine disciplinaire est généralement peu présente dans les programmes des futurs enseignants d'anglais ainsi que des enseignants en exercice et peu alimentée par les résultats de la recherche qui, par leur degré de technicité, se révèlent difficilement exploitables pour des usages pédagogiques (Lengeris, 2012)⁵³.

Les deux outils – métronome et VAC – étaient prévus pour fonctionner en synergie afin de faciliter la perception acoustique et visuelle des énoncés-modèles en L2 puis leur répétition : en prenant comme ancrage les saillances fournies par les accents primaires, dûment annotés, la scansion de l'énoncé serait étayée par les battements du métronome. En partant de l'écoute active d'un « patron », ciblée sur des traits phonologiques spécifiques de la L2, et en passant par une auto-confrontation contrôlée entre l'input fourni et l'output reproduit, cet entraînement devait progressivement préparer le terrain à la production libre : face à l'écran, l'apprenant serait invité, à partir de différentes amorces, à enregistrer des productions qui

⁵³ Les choses évoluent, toutefois. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple parmi les plus connus, le programme de recherche international PAC (Phonologie de l'Anglais Contemporain) affiche un intérêt marqué en direction de problématiques didactiques relatives à la phonétique, à la phonologie, à l'interphonologie et à la prosodie de l'anglais. Trois thèses sont actuellement en préparation à Aix-Marseille et à Toulouse, dirigées au sein des groupes de recherche PAC Prosody et IPCE-IPAC (InterPhonology of Contemporary English) : A. Marseille Boyer, "*Quel rôle pour la phonologie dans l'enseignement de l'anglais à des apprenants francophones ?*". Thèse de doctorat. Aix-Marseille Université ; D. Michari, "*L'interaccent et son développement chez les apprenants francophones en anglais L2*". Thèse de doctorat. Aix-Marseille Université ; V. O'Callaghan, "*Les erreurs de prononciation des locuteurs français en anglais L2 en contexte de communication scientifique : entrave ou facilitation de l'intelligibilité et de la compréhensibilité du discours ?*" Thèse de doctorat. Université Toulouse Jean Jaurès.

seraient ensuite réécoutées et appréciées en autonomie, puis sélectionnées et déposées sur la plate-forme pour être écoutées et appréciées par ses pairs ou par un enseignant/tuteur. Si le courant structuro-behavioriste est clairement convoqué dans la phase d'imitation « mécanique » du modèle visuo-acoustique, ainsi que dans la conception d'activités proposées en renfort de cette phase, l'approche s'en démarque en préconisant, en dehors de l'environnement numérique, une réflexion sur la dimension physico-cognitive des phénomènes sonores observés. Cela passe par une ouverture vers des connaissances généralement passées sous silence en cours de langue, relatives tant à la composante prosodique que segmentale, comportant tout d'abord un travail d' « éveil » en direction des processus articulatoires de production des sons, pour aller progressivement vers la découverte du système phonético-prosodique de la L2. Abordé de préférence en comparaison avec la L1, et sans prétendre à l'exhaustivité descriptive, ce système est exploré à partir des principaux écueils que rencontre le francophone, en réception et en production. Une large place est ainsi accordée à la structure syllabique de l'anglais, à la réduction des syllabes atones, à l'identification des traits articulatoires et distinctifs de certains phonèmes non inclus dans l'inventaire de la L1 et à la prise de conscience des phénomènes phonotactiques, source de difficulté majeure en compréhension de l'oral.

En support à l'élaboration d'un programme visant des objectifs linguistiques accés sur la prosodie et sur le segmental, le groupe de recherche a également travaillé à la définition de descripteurs prosodiques, à usage des enseignants, calibrés sur les productions d'apprenants francophones (Frost & O'Donnel, 2018). Par ailleurs, parallèlement à l'échafaudage des ressources numériques, un travail en direction des enseignants est mené en présentiel, sous forme d'atelier de sensibilisation à l'exploration d'entrée multimodale dans la langue, par la prosodie (accentuation et rythme), les mouvements du corps (posture, respiration, articulateurs de la parole) et la gestion de la voix⁵⁴.

Le travail de conception de cet ensemble de ressources pédagogiques a été engagé au démarrage de l'IDEFI en 2013, nous l'avons dit, afin d'impulser et de soutenir la transformation des pratiques de classes. Il nous fallait aboutir pour cela à des réalisations concrètes, ayant fait la preuve du concept. Beaucoup de moyens ont été mobilisés à cet effet, sur un temps long, misant prioritairement sur l'apport des technologies. Qu'en est-il de cet investissement à ce jour ? Le bilan paraît de prime abord très mitigé : le développement de ces deux outils numériques sur lesquels l'équipe avait misé n'a pas dépassé le stade du prototype. Les prototypes développés étaient de plus insuffisamment robustes pour pouvoir donner lieu à des pilotages à large échelle et à des expérimentations dans les classes. Leur intégration dans la plate-forme ENPA n'a jamais pu aboutir, à cause notamment de difficultés techniques liées à la prise en charge des médias et aux recodages nécessaires à la stabilisation du noyau dur du LMS Claroline Connect, sur lequel l'ENPA se greffait, et à sa mise en

⁵⁴ Parmi les titres des formations proposées portant sur la prosodie : *Eveil au rythme (Raising awareness to rhythm)* ; *Du rythme au sens (From rhythm to meaning)* ; *Musicalité dans l'apprentissage des langues (Musicality in language learning)* ; *De la mélodie à la gamme des sons (From melody to the gamut of sounds)*.

conformité avec les nouvelles exigences du marché, notamment en termes d'ergonomie (responsive design) et d'interopérabilité. En dépit des efforts de conception et de développement consentis, la recherche n'a produit aucun résultat issu des solutions numériques envisagées. Cette déconvenue technologique a toutefois permis, comme nous le verrons plus loin, de libérer un nouvel espace de recherche et de créativité qui fournira l'occasion à l'équipe de trouver un second souffle, en mesure cette fois-ci de produire un effet réellement transformant sur les pratiques. Avant de nous plonger dans cette deuxième phase de l'approche THEMPPPO, il convient de s'arrêter brièvement sur autre prototype numérique conçu au service de la pédagogie multimodale : l'outil Kinéphones.

3.2. Kinéphones : s'ouvrir à la multimodalité par des associations « son-couleur-forme »

La réponse à un appel à projet de site⁵⁵, établie en collaboration avec le LiDiLEM (laboratoire porteur du projet) et le LIG (Laboratoire d'Informatique de Grenoble), fournit l'occasion à l'IDEFI Innovalangues de s'engager dans la conception d'un troisième prototype numérique, destiné à alimenter le volet segmental de l'approche THEMPPPO.

Ce projet de recherche interdisciplinaire (J.-M. Colletta dir., 2014-2016) naît de la volonté de développer un *outil d'apprentissage ciblant les acquisitions phonologiques et méta-phonologiques en L2 ainsi qu'en langue maternelle*. À cet effet, des linguistes, des didacticiens et des informaticiens ont souhaité explorer les possibilités du numérique pour aboutir à des propositions pédagogiques susceptibles d'être testées dans tout milieu éducatif.

Dénommé *Kinéphones*, le projet s'appuie sur la mise en évidence récente, en sciences humaines et neuro-cognitives, du rôle que jouent les *ressources multimodales dans la construction et la communication des connaissances*. Un vaste ensemble de données collectées au cours de ces trente dernières années plaide en ce sens, confirmant la pertinence de la thèse avancée par McNeill (1992) selon laquelle les gestes ne font pas simplement partie de ce qui est dit et signifié, mais ont un impact sur la pensée elle-même. Partant, le langage et le geste contribueraient conjointement à soutenir les opérations cognitives, à les traiter et à les exprimer : l'un et l'autre représentent des ressources expressives complémentaires pour le locuteur qui produit du langage et des ressources disponibles pour le récepteur qui identifie et interprète la parole de son interlocuteur.

Ainsi l'entrée qui sera privilégiée par *Kinéphones* pour enrichir et tester l'offre de supports et de démarches visant à favoriser l'apprentissage des acquisitions phonologiques et méta-phonologiques est une entrée par la *multimodalité*, qui consiste à *systématiser le recours à la perception visuelle et à la manipulation kinésique dans la discrimination auditive, l'articulation phonatoire et les activités épi- et méta-phonologiques* (cf. J.-M. Colletta., 2014, *Kinéphones*, document contractuel)⁵⁶.

⁵⁵ Projet Exploratoire Premier Soutien (PEPS), financé par le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) et la COMUE de Grenoble en 2014-2015. <https://kinephones.hypotheses.org/>

⁵⁶ cf. **Curriculum Vitæ** : *Liste de projets soutenus ; Communications scientifiques* (Colletta & Masperi, 2015).

Le travail de recherche aboutira au bout de deux ans à la réalisation d'une application bi-langue – français et anglais⁵⁷ permettant d'écouter et de visualiser des phonèmes, isolés ou en contexte phrastique, soit par une entrée par un *Alphabet Phonétique International* (API) numérique, soit par un tableau en couleurs inspiré de l'approche *Silent Way*, prenant appui sur un codage couleur-phonème (Gattegno, 1976)⁵⁸.

L'outil numérique permet à l'utilisateur de cliquer sur un caractère et d'entendre le phonème en question de manière isolée, à l'intérieur d'un mot ou encore à l'intérieur d'une phrase énoncés par une voix masculine et féminine. L'outil API présente deux interfaces principales : une interface simple avec les caractères de l'API et une interface où chaque graphème est représenté par un rectangle de couleur(s). La version en langue anglaise (anglais britannique) comporte une interface supplémentaire où chaque graphème est intégré dans une image stylisée, qui représente le mot choisi pour actualiser le phonème (« mot de référence »)⁵⁹. À noter que le choix du positionnement des phonèmes à l'écran est lié non seulement au mode et au lieu d'articulation des phonèmes en anglais et en français, mais potentiellement aussi aux réalisations relevant de langues non implémentées dans l'application, qui ont toutefois participé à stimuler la réflexion au sein de l'équipe (italien, mandarin).

Loin de constituer un exemple isolé, Kinéphones participera à alimenter tout un courant de recherches en pédagogies multimodales au sein du LiDiLEM, qui seront regroupées au sein de l'action « Didactique des Langues et Multimodalité » dont on peut apprécier l'essor à partir de la variété des initiatives entreprises, des expériences menées et des contenus des séminaires que cette action régulièrement propose⁶⁰.

3.3. L'approche THEMPPPO : de la recherche par la formation et vice-versa

Le « corps vivant » est l'organisme qui incorpore toutes les informations nécessaires à l'activité motrice, dont la parole, et à la vie affective, assurant notre existence biologique (Da Nobrega *et al.*, 2017). Son activité se situe au seuil de notre perception consciente, indépendamment de la conscience qu'a l'individu de son « corps vécu », d'être un corps-individu incarné dans le monde. Nombre de recherches tendent à montrer l'importance que revêt la mobilisation de la dimension corporelle dans des situations de formation (Andrieu & Burel, 2014 ; Burel, 2016) et dans de la formation en langues en particulier (i.e. Faure & Garcia, 2003 ; Aden, 2009, 2010, 2013 ; Aden *et al.* 2019 ; Lapaire, 2010, 2011, 2014a, 2014b ; Jourdan, 2014 ; Fonio & Masperi, 2015 – **doc23**, Fonio & Masperi, 2016 – **doc24**), assurant la jonction entre l'expérience non pas d'« avoir un corps » – un objet de représentation – mais d'« être un corps » et d'accéder aux connaissances par la subjectivité de sa corporalité. Les bénéfices observés seraient autant d'ordre cognitif que psychologique, se traduisant dans un « mieux

⁵⁷ Kinéphones est disponible en ligne à partir de l'adresse suivante : http://dlm.univ-grenoble-alpes.fr/kinephone/#/en_gb/1/table

⁵⁸ Cf. <https://kinephones.hypotheses.org/a-propos/lapport-de-lapproche-gattegno>

⁵⁹ Cf. http://dlm.univ-grenoble-alpes.fr/kinephone/#/en_gb/3/table

⁶⁰ Cf. <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/thematiques-recherche/actions-recherche/didactique-langues-et-multimodalite-dlm>

être » susceptible de favoriser les processus acquisitionnels. En érigeant ces résultats de recherche en postulat, l'une des prérogatives du lot THEMPPPO, nous l'avons évoqué, était de pousser plus loin la réflexion autour du rôle que joue le corps dans l'acquisition d'une L2 et de la place qu'on peut lui accorder dans les pratiques de classe. Nous allons voir que ces intentions de départ se sont progressivement façonnées de manière à traduire l'activité infraconsciente ou subconsciente du « corps vivant » lorsqu'il produit de la parole verbale en expérience consciente, ressentie dans le langage du « corps vécu ».

Les tentatives d'incorporer cette dimension holistique de la parole dans un environnement numérique n'ayant pas produit les effets escomptés, une autre voie a pris progressivement et logiquement le pas : la voie de la pédagogie en présentiel, qui se construit « *par, pour et avec le terrain de la formation* » (Masperi, 2015⁶¹) et qui relègue le support technologique à un rôle subsidiaire d'appui à l'innovation.

Les premières séances de formations des formateurs mettant en scène le corps et la voix, initiées dès 2013, s'inspiraient des pratiques artistiques (notamment théâtrales) en langues, proposées dans l'offre de formation du Service Lansad (cf. *supra*, chapitre 2, 3.3 ; Masperi, 2013 ; Fonio & Masperi, 2015 – **doc23** ; 2016 – **doc24**)⁶². L'intérêt grandissant des enseignants de langue pour ces thématiques conforte l'équipe dans sa démarche (et dans son avenir multilingue) et l'amène à se désenclaver des schémas préétablis pour aller progressivement vers une exploration plus précise et poussée des entrées sensorielles et motrices, abordées *per se*, afin d'élaborer une conscience nouvelle dans la transmission de la langue et du langage. L'orientation vers une intégration consciente et systématique du corps et de la voix dans l'enseignement-apprentissage de la langue prend ainsi dès 2017 un nouveau virage : la recherche-action menée par THEMPPPO, grâce notamment à l'inclusion dans l'équipe de jeunes chercheuses issues des neurosciences cognitives et de la linguistique acquisitionnelle, se tourne progressivement vers des fondements théoriques multidisciplinaires pour construire son modèle didactique (de Koning *et al.*, 2018). La réflexion s'enrichit et évolue dès lors à partir des travaux menés dans le domaine du "*Body & movement in language acquisition*" (Locke, 1995 ; Colletta, 2004 ; Rowe & Goldin Meadow, 2009 ; Colletta *et al.*, 2010) de la *cognition située et incarnée* (Mondada & Pekarek Doehler, 2000 ; Atkinson, 2010) et des recherches – menées à Grenoble en particulier⁶³ – explorant le concept de *la voix intérieure* ("the *InnerSpeech* concept", Perrone-Bortolotti, M. & *et al.* 2014 ; Perrone-Bortolotti, M. & *et al.* 2016; Loevenbruck *et al.*, 2018).

Le cheminement intellectuel qui se dégage du croisement et de la réélaboration de ces sources théoriques dans une perspective didactique se révélera essentiel pour sortir des sentiers

⁶¹ Cf. **Curriculum Vitæ** : *Communications scientifiques* : conférences plénières tenues à Bordeaux et à Montpellier.

⁶² Quelques intitulés de formations proposées par le groupe « THEMPPPO-voix » entre 2013 et 2016, à titre illustratif : *Freeing the body, liberating the voice* ; *Sounds and feeling* ; *The body* ; *The body and the voice* ; *The body and Prosody*.

⁶³ Auprès du Laboratoire de Psychologie et de Neuro-Cognition (LPNC).

battus. Le pari est audacieux : nos traditions éducatives sont inscrites dans un cadre qui voit les apprenants assis depuis leur plus jeune âge derrière leur bureau ; de ce fait, développer l’aisance dans des pratiques multimodales d’enseignement-apprentissage des langues à l’oral implique une redéfinition profonde des comportements sensoriels qui interviennent habituellement dans un cours de langue. Or, ce que THEMPPPO propose, tant au praticien qu’à l’apprenant, est de conscientiser et de relier sa parole et le langage de son propre corps pour mieux entrer en synergie avec la parole et le corps de ses interlocuteurs. L’expressivité recherchée requiert bien plus qu’une maîtrise de la voix : c’est le corps tout entier qui est engagé dans une situation de production verbale en interaction. C’est ce que THEMPPPO appelle “*a whole body voice*” (Mitchell *et al.* 2019 : 22) : une voix qui voyage dans le corps tout entier, en suscitant une réponse physique, sensorielle, et émotionnelle (Linklater, 2006), à l’image de celle que suscite l’acquisition du langage en L1. Ce changement de repères ne peut concrètement se réaliser qu’avec le concours du terrain de la formation et l’implication de tous ses acteurs, ce terrain jouant à la fois le rôle de véhicule de connaissances et d’outil de réflexivité au service de la transformation des pratiques. La question de l’*outillage pédagogique* se pose alors en même temps que celle de la définition d’une *méthodologie* de collecte et d’analyse des données adaptée aux usages didactiques qui sont en cours de définition, comme on le verra ci-après.

3.3.1 Outiller la formation et en faire un outil de réflexivité

La démarche didactique prônée par THEMPPPO naît d’un constat somme tout assez évident dans notre domaine disciplinaire : les enseignants de langue ne font pas (ou font très rarement) appel à la dimension corporelle du langage dans leurs formations. Ils n’incitent pas les apprenants – ou du moins pas autant qu’ils le pourraient – à investir leur corps dans leur conduites langagières lorsqu’ils travaillent la production et l’interaction orales.

Quelles seraient les raisons qui limiteraient ces pratiques ? Nous identifions trois cas de figure susceptibles d’engendrer des freins ou de provoquer des blocages (Masperi *et al.*, 2018)⁶⁴ :

1. Les enseignants de langues ne disposent pas, en règle générale, de connaissances et savoirs suffisamment étayés sur le sujet. Ils se sentent démunis face à l’enjeu du corps dans l’apprentissage des langues.
2. Les enseignants disposent de connaissances théoriques étayées, mais ne sont pas à l’aise lorsqu’il s’agit d’intégrer ces connaissances et savoirs dans leur classe, auprès de leurs publics. Ils manquent d’assurance et n’osent pas se jeter à l’eau.
3. Les enseignants disposent de connaissances et de savoir-faire, ils sont à l’aise avec ces pratiques, mais manquent d’idées d’activités qui pourraient efficacement s’interpoler dans leurs formations.

Afin de lever ou de minimiser ces freins et ces blocages, les formations THEMPPPO se donnent un certain nombre d’objectifs : 1/ faire prendre conscience de la synergie qui existe entre la

⁶⁴ Cf. **Curriculum Vitæ**, *Textes de vulgarisation et de valorisation*.

parole et les mouvements corporels et de l'impact que la mobilisation du corps peut avoir dans l'acquisition des conduites langagières ; 2/ favoriser par cette conscientisation l'adhésion à l'approche didactique préconisée ; 3/ entraîner les enseignants à se sentir à l'aise dans ces pratiques, en leur fournissant entre autres les supports nécessaires à une intégration aisée de cette approche dans leurs cours.

Un cycle d'ateliers inscrits dans l'offre de formation de l'UGA démarre ainsi à partir de 2017. Conçue dans le sillage des premières formations THEMPPPO (2013-2016), cette nouvelle série d'ateliers se démarque cependant de la première par une plus grande cohérence en termes de progression, une meilleure prise en compte de la dimension corporelle dans l'espace interactionnel, de l'impact des mouvements sur la voix, sur la prosodie et la production orale. Cette phase de la recherche-action, menée durant trois ans (2017-2020) à raison d'une trentaine d'heures de formation par an, a permis de mieux définir la spécificité de la démarche proposée et de stabiliser les contenus de formation⁶⁵.

Durant cette même période, l'offre de formation en présentiel s'étoffe progressivement par la réalisation de supports didactiques utilisables en modalité asynchrone, à savoir une série de courtes *vidéos pédagogiques* (onze au total) autour du corps et de la voix, destinées à améliorer la qualité de la *présence* des enseignants face aux étudiants et à leur suggérer des pistes de travail intégrant la dimension corporelle du langage en production orale⁶⁶. Cette première série de réalisations sera successivement exploitée dans la mise en œuvre d'un *Plan d'Accompagnement à Distance (PAD)*, accessible à partir d'une plateforme et établi sur une période de six mois au cours d'une année académique. L'objectif de ce parcours en ligne est d'étayer l'action des enseignants expérimentant l'approche THEMPPPO dans leur cours de langue et de les accompagner dans une évolution durable de leur pratique. Je reviendrai sur ce plan d'accompagnement plus loin (*cf. infra*, 3.4).

Au-delà des techniques habituellement convoquées dans les arts de la scène pour mettre en scène le corps et contribuer à lever des blocages expressifs – auxquelles l'approche THEMPPPO fait largement appel – les expérimentations de l'équipe se sont affinées au fil du temps, aboutissant à une formalisation conceptuelle autour de deux *praxis* : l'« Expérience Silencieuse » ("*Silent Experience*") et le « Corps Engagé » ("*Engaged Body*") (Mitchell *et al.* 2018, 2019). En prenant appui sur les étapes fondamentales de l'acquisition du langage chez l'enfant, et notamment sur la découverte instinctive des sons et de la prosodie menant à l'acquisition progressive de la structure phonologique de la langue maternelle (Bruner, 1987 ;

⁶⁵ Les formations proposées sont articulées en quatre ateliers : « *Ça bouge !* », module de découverte de l'approche "corps et voix" pour les non-initiés (pluri-langues, 12h) ; « *Au-delà des mots* », analyse de la pratique de l'enseignant en langues, avec partage d'expériences (pluri-langues, 6h) ; « *Poetic Licence* », module d'approfondissement, en anglais, 6h) ; « *Moving into Speech* », atelier THEMPPPO-théâtre, pluri-langues, 6h).

Pour prendre connaissance des descriptifs : <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/former-et-se-former/themppo/formations-themppo/>

⁶⁶ Visionnables sur la chaîne Youtube de l'UGA et à partir de ce lien : <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/former-et-se-former/themppo/videos-activites-themppo-676830.kjsp?RH=1584454892754>

Clark, 2009 ; Kail, 2012 ; Bernicot & Bert-Erboul, 2014 ; Florin, 2016), l'équipe propose un travail sur la *co-présence* de son propre corps et sa propre voix non plus par rapport à autrui, mais *par rapport à soi-même*. Cette notion de co-présence (« *continuous presence* »), inspirée des travaux du sociologue Erving Goffman (Goffman, 1956) n'est pas tout à fait inédite dans les expériences menées en didactique des langues : elle est en effet également convoquée dans les ateliers de pragmatique sensorielle initiés et mis en œuvre par Jean-Rémi Lapaire à l'Université Bordeaux Montaigne (Lapaire, 2016).

Selon Lapaire « toute parole dite est une parole *jouée* » (Lapaire, 2014a : 2). L'équipe THEMPPPO ajoute à cela que toute parole *dite* est d'abord une parole *ressentie* – voire même *ressentie* avant d'être *énoncée*. C'est précisément cette dimension à la fois physiologique et psycho-affective de la *parole intérieure* que l'« expérience silencieuse » permet de conscientiser. Par la prise de conscience de ce qu'il se passe à l'intérieur de soi (*"The feeling of what happens"*, Damasio, 2000) *lorsqu'on produit une parole (ou une lecture) à haute voix sans voix*, l'apprenant est encouragé à subjectiver son expérience d'apprentissage langagier. En plaçant son propre corps à *la source* de ses actions verbales, il peut ressentir l'interdépendance entre le flux vital qui l'anime et les mots qu'il énonce, dans un « *silence actif* » (Mitchell *et al.* 2019 : 10). Cette conscience est stimulée par une série d'exercices documentés par ailleurs (*ibid.*) et sur lesquels je ne m'attarderai pas. Il est tout de même intéressant de placer la focale sur la manière d'initier ce processus de conscientisation : il s'agit dans un premier temps de déporter progressivement l'attention du mouvement du diaphragme vers de l'air qui passe entre les lèvres lors de l'expiration, révélant ce faisant que *la respiration est porteuse de sons*. Ce qui peut apparaître comme une observation évidente constitue en fait le premier pas franchi d'un cheminement conscient qui permet à l'esprit et au corps de se (re)connecter dans la production orale (*idib.*).

Le deuxième constituant conceptuel de l'approche THEMPPPO – *le corps engagé* – s'intéresse à la manière dont la relation spatiale avec l'environnement physique et avec le(s) auditeur(s) est perçue et vécue dans ce que THEMPPPO appelle « *l'arène de la parole* ». Cet espace peut aller de la *conversation intime* à la *prise de parole en public*. L'objectif de cette *praxis* est de montrer comment le corps subjectivise l'expérience de la relation spatiale et de quelle manière cette expérience se traduit dans la qualité vocale lorsque la voix est projetée dans l'espace que le corps-sujet investit. Les activités proposées ont pour but d'aider l'apprenant à prendre confiance dans la communication orale en agissant sur deux leviers : la compréhension de la manière dont le corps, source de la parole, est en relation avec l'environnement de la parole et la présence de l'auditeur dans cet environnement ; la prise de conscience de l'impact que peut avoir la conscientisation de soi en tant que sujet incarné sur la qualité de cette relation (Mitchell *et al.* 2019 : 13).

Par le biais de ce deux *praxis* l'apprenant est finalement conduit vers une conscience accrue *de soi et de l'autre*, qui émerge à travers le ressenti de qu'il se passe dans son corps avant et pendant la verbalisation, et par l'intégration de sa corporalité dans l'environnement contextuel du discours.

Du point de vue méthodologique, il convient de préciser que la recherche-action menée entre 2017 et 2020 par THEMPPPO s'est articulée en deux phases : 1/ une phase de « *création-action-réflexion rétrospective* », conduite par l'équipe en amont, en aval et sur le terrain de la formation, et qui a les caractéristiques d'une *recherche-action* ingénierique et didactique ; 2/ une phase de *retour sur expériences*, visant à formaliser les constats et les questionnements de départ à l'aide de la collecte et de l'analyse de données de terrain, ainsi que d'une analyse poussée de la littérature. En d'autres termes, il s'est agi de soutenir les actions du terrain élaborées durant la phase 1 par la recherche et, en retour, d'alimenter la recherche suite aux travaux menés sur le terrain. Cette phase *post recherche-action* conforte, nuance, rectifie par de nouveaux questionnements les orientations prises sur le terrain.

Les multiples confrontations entre les apports théoriques et l'expérience du terrain ont ainsi progressivement contribué à poser un *cadre de référence* pour l'approche THEMPPPO – désigné par l'acronyme « AFEEL » – susceptible de guider l'enseignant dans son travail sur le corps et la voix. Si l'on égraine cet acronyme⁶⁷, l'on retrouve en effet toutes les composantes nécessaires à mettre en œuvre l'approche : « A » comme « awareness », à savoir la conscience de son propre corps, de l'environnement, de l'espace dans lequel il s'inscrit ; « F » comme « focus » ou la focalisation concomitante à la conscience, axée vers l'extérieur, en direction des interactants et de l'espace interactionnel ; « E » comme « energy », l'énergie corporelle et vocale recherchée pour dynamiser la qualité de la communication ; « E » comme « emotion », ou les sensations que le discours suscite et qui s'expriment, au-delà des mots, dans les variations prosodiques et dans les expressions corporelles ; « L » comme « liberation » qui traduit en substance la liberté corporelle et vocale que produirait ce travail de mise en confiance du locuteur dans sa prise de parole et ses interactions en L2.

Cette démarche de recherche-action mènera progressivement à maturité celle qui deviendra *in fine* « l'approche THEMPPPO » labellisée par le prix PEPS (Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur) dans la catégorie *Recherche en Pédagogie* en 2018 (Maspero *et al.*, 2018) et dont le savoir-faire a fait l'objet en mars 2021 d'un dépôt auprès de l'Institut National de la Propriété Industrielle (INPI)⁶⁸ (Maspero *et al.* 2021)⁶⁹.

3.4. Bilan et ouvertures

À la lumière de ce qui vient d'être exposé, l'on observe que c'est par un processus dynamique que l'approche THEMPPPO a pu se construire, par essais successifs, autour du noyau central que constituent les *formations de formateurs* en présentiel. Un processus dynamique à double orientation : un mouvement d'émergence-convergence d'idées, d'intuitions et de créativité qui naît des besoins du terrain et un mouvement du haut vers le bas, nourri par la recherche et encadré par l'Institution, qui structure et interroge ces besoins et ces intuitions.

⁶⁷ D'après ses auteurs (Mitchell *et al.* 2019), cet acronyme se veut une sorte de clin d'œil à ces individus qui ont la chance d'avoir « *a feel for languages* » – le sens des langues – c'est-à-dire qui ont un goût et des prédispositions pour apprendre de nouvelles langues.

⁶⁸ Numéro de dépôt : DSO2021005419

⁶⁹ Cf. **Curriculum Vitæ**, *Valorisation de la recherche*.

Il est intéressant de souligner lors de ce bilan d'actions de recherche THEMPPPO, que si la dynamique didactique a pu se mettre en œuvre, se construire et aller de l'avant en gardant son souffle *c'est grâce à un deuil technologique*, à l'abandon des instruments que la technologie n'était pas prête à livrer, et dont la recherche n'a pas pu se doter. Ce deuil a libéré des espaces de créativité et mis au défi l'équipe, privée du support de la technologie tout autant que de ses contraintes, d'explorer ses intuitions sous d'autres angles, de creuser ses fondations méthodologiques, de chercher davantage de solidité dans le processus d'innovation didactique, et d'en tirer profit. A-t-on perdu de vue *la prosodie* pour autant ? La boucle se reboucle dans un travail de création didactique, qui ouvre l'accès à l'expérience sensori-motrice, qui se reconnecte avec la production suprasegmentale en activant ou réactivant le vécu de chacun.

Par ailleurs, si l'approche paraît à ce jour assez bien échafaudée, la difficulté relative à son implémentation institutionnelle, à plus ou moins large échelle, ne doit pas être sous-estimée. Nous savons en effet que l'appropriation par la formation d'une approche innovante, qui bouscule les pratiques, est un processus long et laborieux d'une part et que, d'autre part, proposer aux enseignants des outils et des ressources didactiques de qualité, adossés à la recherche, présage très peu de leur usage et des bénéfices que ces enseignants pourront en tirer dans leur classe, en soutien des acquisitions langagières de leurs apprenants. La transformation des pratiques professionnelles nécessite ainsi bien souvent un accompagnement individuel et régulier. À cet effet, l'équipe THEMPPPO a mis en place en 2019 un *Plan d'Accompagnement à Distance (PAD)* en direction des enseignants préalablement formés à l'approche THEMPPPO en présentiel. Un premier test du dispositif aurait dû être proposé à partir de janvier 2020, mais la crise sanitaire n'a pas permis de le lancer. Le projet n'est pour autant pas abandonné.

La formation se présente sous la forme de « challenges » mensuels, *via* emailing. Elle comporte un travail collaboratif entre les enseignants, les formateurs et les chercheurs afin de trouver un juste équilibre dans l'investissement de chacun. Dans ce cadre, il est proposé aux enseignants de suivre une progression préétablie en lien avec le cadre de référence « AFEEL » (*cf., supra*, 3.3.1). Chacun des cinq noyaux de « AFEEL » (*Awareness, Focus, Energy, Emotion, Liberation*) est abordé à l'aide de ressources théoriques nécessaires à s'approprier le ou les concept(s) évoqué(s), ainsi que d'idées d'activités permettant de le mettre concrètement en œuvre, assorties de ressources multimédia quand cela s'avère possible. Enfin un temps appelé « THEMPPPO 3' » invite les enseignants à prendre 3min par cours pour s'attarder sur les sons, la respiration, ou encore les « *non-sense words* ». La réflexion individuelle et collective sur les pratiques professionnelles, cruciale pour une transformation des pratiques réussie, est le moteur du PAD : elle est encouragée *via* la tenue d'un journal de bord (individuel) et par des échanges entre pairs, en groupe privé, à la fin de chaque « challenge ». Des sessions de visio-conférences sont également régulièrement proposées afin de noter la progression et de recueillir le ressenti des participants.

Le processus d'amélioration continue des contenus et du format de ce parcours devrait ainsi permettre dans un avenir proche de faire ultérieurement évoluer le dispositif.

4. Une théorie de l'activité langagière au service de la construction didactique

4.1. Remarques liminaires

Les travaux de recherche qui seront abordés ici portent sur la construction de *parcours numériques d'apprentissage de la L2* visant le développement d'*habiletés réceptives, à l'oral*. L'orientation scientifique de ces travaux, menés en équipe entre 2014 et 2020⁷⁰, a été posée en collaboration avec Sandra Canelas-Trevisi, anciennement MCF HDR à l'Université Grenoble Alpes et membre du groupe GRAFE à Genève⁷¹. C'est à elle que l'équipe doit les lignes directrices de *l'approche centrée sur le texte* que nous proposons. Je lui suis donc redevable d'une part importante des réflexions, des contenus et des propositions didactiques qui alimentent ce sous-chapitre.

Les questions scientifiques et les défis didactiques qui ont motivé cette recherche ont été présentés à de nombreuses reprises et discutés lors de séminaires de laboratoires, journées d'études et colloques nationaux et internationaux⁷². Ces moments de dialogue et d'échanges avec une large communauté de linguistes et de didacticiens, souvent issus d'horizons différents, ont permis d'aboutir à quatre publications que nous présentons dans le volume 2 de cette synthèse (Masperi *et al.*, 2019 – **doc29** ; Masperi *et al.*, 2020 – **doc31** ; Masperi *et al.* 2021 – **doc34** ; Masperi *et al.* 2022 – **doc37**). Le lecteur pourra trouver dans ces contributions les soubassements de l'approche préconisée : je n'y reviendrai ici que pour contextualiser ou élucider certaines questions, voire mettre en lumière et débattre de choix restés jusque-là en arrière-plan.

Je tiens également à souligner en guise de prémisses à ce qui va suivre, que la définition de notre démarche didactique a comporté un changement de posture assez radical dans la manière d'aborder la *compréhension de textes en L2*. La charpente théorique sur laquelle cette démarche s'appuie émane en effet de travaux en L1 (didactique du français langue maternelle), convoqués, partagés et revisités pour un usage en L2. Je considère que cette tentative de transposition de théories et de pratiques entre L1 et L2 constitue la pierre angulaire de notre édifice en construction. Placer le « texte » dans toute sa complexité résolument au centre de l'action didactique, emprunter aux linguistes et didacticiens de L1 une approche du texte qui met la focale sur le lien entre cet objet, son environnement (le contexte) et l'identification des formes que le texte donne à voir (le discours) me semble à présent représenter un atout majeur pour mettre efficacement en regard en L2 le linguistique (les formes) et le langagier (l'enveloppe socio-culturelle qui les abrite) et de ce fait favoriser les acquisitions. Avec le recul que permet ce travail de longue haleine, je dirais que ce choix de départ recèle des promesses inédites, de la matière à travailler dont l'intérêt va au-delà de nos attentes. Accompagner l'acte « d'apprendre à comprendre » des textes vers une

⁷⁰ Je précise qu'il s'est agi d'encadrer une équipe junior, composé d'une lectrice d'italien, de deux ingénieures d'étude et de stagiaires de Master 2 en didactique de langues.

⁷¹ Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE)

⁷² Cf. **Curriculum Vitæ** : *Communications sollicitées ; Colloques, Journées d'études, Séminaires.*

progression *en entonnoir* où un « texte » ancré culturellement embarque un « genre », qui à son tour se décline en « discours » permet à notre sens de désenclaver et de mobiliser des pans entiers de ressources cognitives, d'interroger le sens des mots de la langue en faisant appel aux inférences que produit l'observation fine du fonctionnement du langage mis en texte.

Je tiens par ailleurs également à ce que le lecteur puisse cerner ma contribution personnelle à ce travail d'équipe. Ainsi dirais-je qu'elle a consisté en un ensemble de tâches scientifiques et opérationnelles qui ont permis d'assurer la jonction entre des objectifs qui reposaient initialement sur des pratiques consolidées (*cf. infra*, 4.2), et une nouvelle trajectoire, plus ambitieuse sur le plan scientifique, que le travail d'équipe a progressivement tracée. Il s'est donc agi de co-construire et de superviser la transposition en L2 d'orientations didactiques problématisées en L1 (Sales Cordeiro & Vrydaghs, 2016 ; Chartrand, 2016) et de conforter sa viabilité sur le terrain dans la *L2 pilote* identifiée : l'italien. Ce vaste chantier a impliqué la reconfiguration des unités didactiques conçues sur papier à l'intérieur de l'environnement numérique retenu, le LMS Claroline Connect. Pour ce faire, j'ai impulsé et orchestré, entre 2014 et 2020, la conception de l'outillage technopédagogique dont cet environnement devait se doter pour rencontrer nos attentes. Parallèlement, j'ai accompagné du point de vue méthodologique les coups de sonde destinés à mettre progressivement à l'épreuve du terrain notre démarche, nos ressources didactiques et nos nouveaux instruments technopédagogiques. Je précise enfin que la construction de l'approche et les expérimentations menées auprès de publics d'étudiants spécialistes en langues (filiale LLCER) et de publics LANSAD ont fait l'objet de trois mémoires de Master2, co-dirigés avec ma collègue Cristiana Cervini (Université de Bologne)⁷³.

4.2. De l'activité langagière aux parcours en ligne : genèse d'une trajectoire de recherche

Parmi les « créations pédagogiques » envisagées au moment du dépôt du projet Innovalangues (Masperi, 2011) figurait la réalisation de *parcours didactisés*, disponibles à partir d'un environnement numérique assurant la médiation des apprentissages et la médiatisation de supports et de ressources. Si la dynamique de recherche qui allait être initiée pouvait prendre appui sur l'héritage des dispositifs conçus et déployés au sein du Service LANSAD de l'Université Stendhal Grenoble3 (*cf. supra*, chapitre 2 : 3.1, 3.2 ; Masperi & Quintin, 2014a – **doc21** ; Masperi & Quintin, 2014b – **doc26**), l'objectif du programme IDEFI était bien d'aboutir à la réalisation de « démonstrateurs » préfigurant *de nouvelles démarches pédagogiques et de nouveaux contenus de formation*⁷⁴. En termes de transformation de pratiques, la seule réponse aux besoins des enseignants ou de la structure d'accueil ne pouvait pas en effet à elle seule constituer un indicateur de changement.

⁷³ Cf. **Curriculum Vitæ** : Direction et co-direction de mémoires et de stages.

⁷⁴ Cf. document de cadrage de l'appel à projet IDEFI : <https://anr.fr/fileadmin/aap/2011/ANR-AAP-IDEFI-2011.pdf>

Or, si en termes d'usage les modèles expérimentés au Pôle « Actions et Projets » du LANSAD (cf. *supra*, chapitre 2) et adoptés au niveau institutionnel à partir de 2008 avaient fait leurs preuves (cf. Masperi & Quintin, *ibid.*), j'étais tout à fait consciente qu'en termes d'innovation – à la fois didactique et technopédagogique – nous avons atteint les limites de l'exercice.

À ce stade toutefois, le projet didactique portant sur des « parcours didactisés » n'avait pas encore des pourtours conceptuels clairement définis. Les initiatives et les propositions émergentes étaient censées s'appuyer, à des degrés différents, sur un ensemble de savoirs comportant tous des zones d'instabilité. L'intérêt et la difficulté de ce projet en gestation consistaient précisément à mettre en synergie ces savoirs pour créer des conditions favorisant l'apprentissage au sein d'un environnement numérique. Si d'une part nous ne pouvions pas attendre que les questions théoriques suscitées par la problématique abordée soient réglées avant d'entreprendre la conception didactique du dispositif, il nous a semblé en revanche incontournable d'explicitier dès les phases initiales de la recherche les choix qui allaient être posés en matière d'*organisation des contenus* soumis aux apprenants au niveau langagier. D'autre part il semblait tout aussi nécessaire d'accorder le plus grand soin aux réalisations technopédagogiques pour qu'elles expriment au mieux la concrétisation des choix didactiques.

La construction didactique des parcours en L2 (cf. *infra*, 5) devait avancer en parallèle et s'interfacer sur le plan ingénierique (ingénierie pédagogique et ingénierie de formation) avec le contexte d'usage, institutionnel. L'intention exprimée dans le document contractuel IDEFI était en effet de « décroisonner » autant que possible l'espace « classe de langue » par une offre formative réservant une part importante à *l'apprentissage en autonomie*. Il s'agissait à cet effet d'accroître à la fois le temps « *alloué* » à l'exposition à la langue (le temps « *maquette* » n'étant pas extensible) et le temps potentiellement « *consacré* » à la langue, en soutenant l'engagement des étudiants dans leur apprentissage par une plus-value qualitative, en termes d'approche, de format, de contenus, d'outillage (Masperi, 2011). Nous avons pour cela tenté de tenir compte de trois présupposés essentiels :

- le respect de la progression linguistico-communicative en langue cible ;
- l'authenticité des contextes socio-culturels et langagiers représentés par les textes didactisés ;
- une attention portée aux aspects motivationnels ainsi qu'au soutien métacognitif et socio-affectif, du fait du déséquilibre induit dans la configuration pédagogique par le degré d'autonomie supposé à l'œuvre du côté de l'apprenant.

Sur le versant technopédagogique, nous avons initialement prévu de concentrer nos efforts sur le développement d'une plateforme LMS dotée d'outils et de fonctionnalités permettant aux différents acteurs de la formation (ingénieurs de formation, enseignant-concepteur, enseignant-tuteur, apprenants) d'intervenir dans un environnement conçu *ad hoc* pour les langues. De ce fait, cet environnement se voulait *flexible* (pour mieux rencontrer des besoins et des modalités de formation diversifiées), *collaboratif et socialement partagé* (afin de favoriser l'entraide, les échanges, la coopération entre pairs, apprenants et enseignants) et

personnalisable (afin de trouver une adéquation favorable entre l'environnement numérique, les modalités de formation et les profils de chacun). Concernant la compréhension de l'oral, notamment, les ambitions affichées étaient fortes, avec tout un pan de recherche-action-développement porté au sein d'Innovalangues par le lot COCA (Compréhension de l'Oral Conception et Assistance, Kozsul & Petitgirard, 2014). Nous aborderons plus loin les avancées engrangées sur ce versant et le cheminement nécessaire à rencontrer, ne serait-ce que partiellement, nos attentes (*cf. infra*, 5.3). Pour l'heure, je me propose de revenir sur la genèse d'une trajectoire qui me semble intéressante à retracer tant en matière de construction d'un objet de recherche, qu'en termes d'ingénierie pédagogique et de formation.

4.2.1. Savoirs langagiers et formatage didactique

Dans notre dispositif de formation numérique – dénommé « Parcours d'apprentissage en condition d'autonomie » – deux volets distincts sont censés fonctionner en interaction : un volet langagier et un volet technopédagogique. Avant de me pencher sur la manière dont nous avons choisi de mettre ces constituants en dialogue, je vais tenter de discuter quelques principes relatifs aux savoirs langagiers et à leur formatage dans l'enseignement-apprentissage de la L2.

Il est généralement admis que les textes de référence institutionnels en matière d'enseignement-apprentissage des langues – le CECRL en premier – fournissent une sorte de « description » de ce qu'est le langage : cette approche descriptive repose sur un historique disciplinaire, sur des savoirs théoriques et expérientiels visant à identifier des objectifs d'apprentissage pour les langues étrangères et secondes dans un contexte européen. Il existe également un certain consensus pour admettre que le CECRL n'a pas réglé un certain nombre de problèmes théoriques. Il n'en a d'ailleurs jamais affiché l'ambition. L'objectif du CECRL au moment de sa parution (2001) était de fournir des directives cohérentes, aussi claires que possible, pour l'élaboration de programmes de langues, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues. Réédité en intégrant de nouveaux descripteurs en 2018, cet ouvrage constitue *de facto*, par sa diffusion massive et capillaire à tous les étages du système éducatif, une référence incontournable pour tout praticien (enseignants, examinateurs, formateurs ou auteurs de manuels) de l'enseignement ou de l'évaluation des langues. Les choix terminologiques opérés dans le CECRL répondent ainsi à la nécessité de diffusion et de vulgarisation des notions et des concepts inhérents aux disciplines convoquées, et s'appliquent à être en adéquation avec l'effort de réception supposé et consenti par l'ensemble du public visé. Les auteurs du CECRL ont en substance fait des choix opératoires plus ou moins explicites pour organiser l'enseignement de la langue (et du langage ?) avec l'objectif d'amener les apprenants à *agir dans le monde* : ainsi, le langage pour *agir* côtoie voire remplace le langage pour *communiquer*. L'inscription dans le CECRL d'ancrages conceptuels et de balises pédagogiques ne suffit toutefois pas à expliciter *comment configurer le langage en objet d'enseignement*. Si les catégories et les grilles des descripteurs de niveaux représentent des outils innovants et

précieux pour les praticiens et les chercheurs, et constituent sans conteste la force de cet instrument de travail, elles s'avèrent toutefois peu opérationnelles lorsqu'il s'agit de segmenter ce macro-objet qu'est le langage en *unités textuelles et discursives* mobilisables à des fins didactiques.

Or, tout un courant de la recherche de didactique du français en tant que L1 conforte l'hypothèse qu'une segmentation du langage en unités textuelles et discursives à des fins didactiques peut précisément constituer une plus-value non négligeable pour s'approcher des fondamentaux du fonctionnement langagier (Chartrand *et al.* 2013 ; Chartrand, 2016 ; Sales Cordeiro & David Vrydaghs, 2016). Ainsi, dans le cadre de nos recherches sur la compréhension de textes en L2 à l'oral nous avons cherché à réinvestir ces orientations théoriques sans pour autant éluder le socle de connaissances bâti depuis un quart de siècle en compréhension de l'oral en L2 (e.g. Cornaire & Germain 1998 ; Field 1998, 2000, 2008, 2015, 2019 ; Lopriore 2011 ; Nunan 2002 ; Vandergrift 1997, 2007). Cette approche semblait en effet nous offrir de la matière intéressante pour accompagner des transformations didactiques vouées à soutenir les acquisitions langagières.

Si l'inscription dans le contexte du champ de référence convoqué est nécessaire pour prédéterminer les grandes lignes de notre projet, elle s'avère toutefois insuffisante à elle-seule pour préfigurer la manière dont le langage serait délimité et reconfiguré par le concepteur lors de la construction d'outils pour l'apprentissage en L2. Je vais tenter d'approfondir ces questions dans les paragraphes qui suivent.

4.3. Le fonctionnement du langage : quelle entrée pour un usage didactique en L2 ?

Conformément à l'orientation donnée à notre projet en termes de visée acquisitionnelle – faciliter l'approche de textes à l'oral en L2 – et à son adossement recherche, la construction des parcours d'apprentissage en ligne auxquels nous souhaitons aboutir nécessitait de prendre appui sur deux piliers : un ensemble de *savoirs relatifs au langage et à son fonctionnement ; leur mise en synergie* en vue de *l'enseignement et de l'apprentissage de la L2* dans un environnement numérique. Une telle posture didactique ne peut s'affranchir du postulat selon lequel les savoirs disponibles comportent tous des zones de *relative instabilité conceptuelle*, autant les *savoirs sur la langue comme système* que les *savoirs sur les textes*, ce qui met d'emblée en perspective un travail méthodologique et didactique de longue haleine.

Depuis le début des années 90, de nombreuses recherches portent sur le langage en fonctionnement. Le spectre de ces recherches est très étendu, couvrant des pans disciplinaires émergents et en voie de formalisation. Les visées concernent de multiples objets épistémologiques relevant des sciences du langage – i.e. énonciation, organisation fonctionnelle des systèmes langagiers, dimension pragmatique, analyse du discours, analyse d'interactions, analyse de corpus de textes empiriques – et mobilisent toute sorte d'outils linguistiques, sociologiques, sémiotiques, philosophiques, psychologiques.

Lorsqu'on se place sur le terrain de l'intervention didactique, toute la difficulté est de se positionner clairement au milieu de cet *univers de connaissances*, de prendre conscience de

son épaisseur, de sa densité, et d’y circuler en identifiant et en convoquant la ou les sources – concepts et observables empiriques – qui paraissent les mieux adaptées pour alimenter son questionnement, nourrir sa réflexion et opérer des choix pertinents en fonction de son objet d’étude.

Nous avons ainsi débuté notre travail en prenant comme point de référence un *modèle de l’activité langagière* : le modèle de J.P. Bronckart et de son équipe (Bronckart *et al.* 1985 *et sq.*). Le langage y est abordé dans une perspective psycho-sociologique, le cadre théorique du modèle s’inspirant principalement de l’interactionnisme social de Vygotsky (*cf.* Vigotsky, 1985 ; Schneuwly & Bronckart, 1985). Deux arguments ont été convoqués pour étayer ce choix (Canelas-Trevisi, 2015⁷⁵) :

1. bien que partiel et sans doute pas assez détaillé, ce modèle s’appuie sur des principes théoriques relativement homogènes ;
2. les principes théoriques du modèle ont déjà fait l’objet de transpositions didactiques en Suisse romande et au Québec. Ils ont été reconstruits et reconfigurés de manière systématique pour l’enseignement du français en tant que L1.

À la base de ce modèle, nous trouvons la *conception de la langue* comme activité *socialement située*. Cette conception constitue le noyau dur de l’approche qui sera progressivement mise en œuvre. Elle entraîne deux corollaires fondamentaux, qui peuvent être ainsi formulés (*ibid.*) :

1. la réalité langagière empirique n’est repérable que dans des *pratiques socio-langagières en contexte*.
2. chaque fois que nous produisons du langage en utilisant les possibilités d’une langue donnée, le résultat de notre activité langagière est *un texte*.

Nous placerons donc l’objet *texte*, solidement ancré dans son contexte de pratiques psychosociales, rigoureusement au centre de notre action de construction didactique. Il sera ensuite mis en dialogue avec d’autres *objets verbaux* que notre approche des textes convoque, à savoir le *genre de texte*, le *discours* et la *prise en charge énonciative*.

4.3.1. Le « texte » au cœur de la construction didactique

Dans le champ de la désignation de la production verbale, les termes « texte » « genre » « discours » et « énoncé » se côtoient fréquemment. Si leur usage dans la littérature spécialisée en sciences du langage permet au spécialiste de leur attribuer un sens sans trop d’hésitation, la polysémie de leur emploi dans la langue courante ne fait pas de ces termes des alliés pour le didacticien des langues. Nous allons donc tâcher ici de clarifier nos choix terminologiques en passant brièvement en revue les théories linguistiques qui réfèrent aux notions convoquées et empruntées par l’approche didactique proposée ici et mise en œuvre.

⁷⁵ Communication orale lors d’un séminaire de travail.

La définition de « *texte* » que nous retiendrons renvoie à notre modèle de référence, qui place la pratique sociale au centre de toute observation sur le fonctionnement du langage. Cette posture implique que l'on prenne en compte et que l'on traite des facteurs extra-langagiers, dont il est postulé une influence observable sur la production langagière (Bronckart *et al.*, 1985). *Seule réalité observable de l'activité langagière* (Bronckart, 1997, 2004) la notion de texte réfère ainsi à « *toute unité de production verbale qui véhicule un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur le destinataire un effet de cohérence* » (Bronckart, 1997 : 74).

Tout texte empirique est ancré dans un *contexte* qui comporte une *situation de production*, matérielle, et une *situation d'énonciation*, socio-subjective (*Ibid.*). Nous pouvons les appréhender comme deux faces d'une même médaille. Sur le versant « matériel » de la production, autrement dit sur le plan des facteurs qui relèvent du monde physique, tout texte empirique est lié à une situation de production au cours de laquelle une instance physique concrète (humaine ou machine), le *producteur* (ou locuteur), s'adressant à un ou à plusieurs autres agents, le(s) *récepteur(s)*, produit un texte dans un lieu et un temps déterminés, respectivement le *lieu* et le *temps* de production.

Sur le plan des facteurs qui relèvent du monde social, tout texte est articulé à une action, donc à une forme de relation sociale, qui est désignée par le terme de *situation d'interaction sociale*. Dans sa dimension socio-subjective, la production peut être décrite au moyen de quatre paramètres : l'(es) *énonciateur(s)* et le(s) *destinataire(s)*, c'est-à-dire le (les) individu(s) inscrit(s) et impliqué(s) dans l'interaction sociale et porteur(s) d'un rôle social qui se définit relativement à l'espace social de l'interaction et qui est à l'origine du texte ; le *lieu social*, à savoir un espace social défini par des *normes*, des attentes plus ou moins stabilisées ; le *but de la production verbale*, qui désigne les projections de l'effet que l'action aura sur le destinataire, définies par rapport au monde physique, social et subjectif des interactants (*Ibid.* 96-97).

Tel que défini, le texte fonctionne comme une « unité communicative » : il peut être géré et produit par un seul individu (on parlera dans ce cas de « texte monogéré ») ou par plusieurs interactants (« texte polygéré », issu de la négociation entre ces interlocuteurs) (*Ibid.* : 186). Des descripteurs très généraux sont aujourd'hui utilisés de manière relativement consensuelle pour désigner « l'unité communicative texte », que l'on peut décliner en ces termes :

« *Chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit ; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel ; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes ; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne* » (*Ibid.* : 74).

Ceci étant posé, lorsqu'on se saisit d'un objet-texte issu d'une production « écologique » pour lui attribuer la forme et la fonction d'un *objet didactique*, nous considérons que la définition

de cet objet demande, préalablement à toute intervention didactique, deux ordres de clarification :

1. l'explicitation de la relation entre le texte et son environnement (contexte) ;
2. l'identification des formes relativement stables que le texte donne à voir.

Cette posture didactique nous amène d'emblée à expliciter ce qui dans notre approche gravite autour du texte, en oriente l'interprétation et en organise la réception : la notion de « genre ».

4.3.2. Du texte au genre

Comment relier l'organisation linéaire des unités du texte à la dimension non linéaire du sens ?

Tout enseignant de langue s'est sûrement un jour posé cette question. Nous tâchons d'y apporter un début de réponse en convoquant dans notre approche la notion de « genre ».

Les tentatives de regrouper les textes empiriques, indiscutablement très diversifiés, dans des genres partageant un certain nombre de caractéristiques existe depuis l'antiquité. Le regroupement selon le « genre », d'abord limité aux textes bénéficiant d'une reconnaissance sociale ou littéraire importante, s'est progressivement étendue à tout texte allant des formes écrites plus ou moins codifiées aux genres de l'oral « conversationnel ordinaire ». Je ne reviendrai pas ici sur l'abondante littérature qui tente de cerner et de définir cette notion. Je choisis de me positionner dans le sillage de travaux didactiques qui ont pris le parti ces dernières années, en s'inspirant du positionnement de théoriciens tels que J.P. Bronckart et J.M. Adam, d'inscrire le texte en (français) L1 dans l'espace socio-langagier où se forment et évoluent les genres (Schneuwly & Dolz, 1997 ; Canelas-Trevisi, 2008 ; Dolz & Gagnon, 2008 ; Schneuwly & Daghé, 2016 ; Chartrand, 2016 ; Schneuwly & Sales Cordeiro, 2016).

En gardant ce cadre conceptuel en toile de fond, je prendrai comme premier ancrage l'entrée dans le « genre » formalisée par Bronckart (Bronckart *et al.*, 1985 ; Bronckart, 1997). Ce que la recherche nous dit en substance, c'est qu'en dépit des caractéristiques spécifiques que chaque texte présente, l'analyse textuelle révèle des ensembles de phénomènes qui se manifestent de manière assez régulière. Certaines de ces *régularités* peuvent être expliquées à partir de *la relation avec l'environnement dans lequel le texte est produit*. C'est précisément cette relation qui nous offre des perspectives didactiques.

Comme il a été auparavant souligné (Bronckart, 1997 : 96), tout texte s'inscrit dans le cadre d'une *interaction communicative* impliquant les mondes social (normes, valeurs, règles, etc.) et subjectif (l'image que l'on donne de soi en agissant). Tout sujet, instance énonciative, baigne dans un environnement physique et social et il en possède une certaine connaissance, liée à son développement psychologique et à son histoire personnelle. L'environnement du texte est ainsi indissociable des connaissances que le sujet a construites et intériorisées. Ces connaissances, ainsi que les représentations qui y sont associées, sont également susceptibles d'exercer une influence sur le texte. De ce fait, lors de la production ou de la réception d'un texte, le sujet mobilisera ses pré-acquis et ses représentations des mondes physique et social au regard du *contexte*, d'une part, *du référentiel ou du contenu* d'autre part. À noter que, si la

notion de « contexte » fait appel à des facteurs exerçant une influence nécessaire sur l'organisation des textes, ceci ne signifie pas pour autant qu'il y ait entre les deux domaines, contextuel et textuel, des relations mécaniques (Bronckart, 1997 : 94). Autrement dit, si la relation entre *contexte* et *choix du genre* existe, elle est loin d'être déterministe, les genres pouvant s'ancrer dans des contextes matériels et socio-subjectifs divers.

En synthèse, nous retiendrons que les « genres » sont apparentés à des « modèles » de production verbale plus ou moins partagés par une communauté langagière. Ces modèles s'enracinent dans l'histoire de cette communauté, se façonnent et se transmettent en héritage, en se mettant en adéquation aux formes d'activité sociale que cette communauté développe au fil du temps. Objets de démarches d'étude et d'analyse, ils sont ainsi reconnaissables par le *sens*, la *valeur*, les *évaluations sociales* que cette communauté leur attribue.

C'est précisément cet effort d'explicitation qui nous semble pouvoir être traduit et opérationnalisé à bon escient sur le plan didactique.

4.3.3. Du genre au discours : l'aspect compositionnel

Les relations entre *types de texte* et genres de *discours* sont complexes, nous l'avons dit, et interprétées différemment dans les diverses approches théoriques. Je tâcherai d'éclaircir cette question dans la perspective de la traduire dans le cadre de notre construction didactique.

Nous venons de voir de quelle manière *l'ancrage contextuel* peut être mobilisé pour cerner l'unité texte. Or, si les *genres de texte* mettent en lumière, de prime abord, les ressemblances entre les textes, fonctionnant comme des « *guides – plus ou moins contraignants selon les textes – de production et d'interprétation* » (Monte & Philippe, 2014 : 7), ils échappent toutefois à une catégorisation claire sur la base de *critères linguistiques*. Seuls les différents *segments* de texte composant un genre peuvent être reconnus, définis et classés sur la base de caractéristiques inscrites dans la langue. Ces *segments* présentent une organisation d'unités linguistiques spécifique et fonctionnent comme des modèles prototypiques, disponibles dans l'espace socio-langagier. Dans la théorie de Bronckart, ce sont les « *types de discours* » (Bronckart *et al.*, 1985 ; Bronckart, 1997). On parlera en revanche de « *séquences* », selon Adam (1987, 1990, 1992 *et sq.*). Pour en cerner précisément la nature, Adam définit la séquence comme une *structure*, c'est-à-dire « *une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie* » (1992 : 28). Dans l'élaboration des textes, « *des schémas séquentiels prototypiques* » sont à l'œuvre, partageant avec d'autres séquences certain nombre de caractéristiques linguistiques. Bien que ces structures ne soient jamais reproduites à l'identique, ces caractéristiques partagées leur confèrent un « *air de famille* » qui porte à les identifier comme telles (*ibid.*). En d'autres termes, on peut considérer que la « *séquentialité* » est une forme de planification conventionnelle du contenu, organisée en phases et caractérisée par des procédés linguistiques spécifiques. Bronckart (1997), à l'instar

de Adam (1992), pose l'existence de cinq types de séquentialités. La définition des pourtours discursifs à laquelle ces deux auteurs aboutissent ne se recoupe pas entièrement. Toutefois, les étiquettes qui définissent ce que Adam appelle les « *structures séquentielles de base* » (1987 : 60), sorte de modèles identifiant une « *syntaxe des grandes masses verbales* » (*ibid.*), se superposent facilement. Elles sont de l'ordre du narratif, de l'argumentatif, de l'explicatif, de l'injonctif-instructionnel. À ces modèles de base s'ajoutent deux autres types de discours qui présentent des spécificités qui se démarquent sensiblement des structures précédentes, et qui pourraient se regrouper sous les dénominations « dialogale-conversationnelle » et « poétique » (Adam, 1992, 2005). Nous allons passer ces modèles prototypiques théoriques rapidement en revue, en réservant pour la suite (*cf. infra*, 5.2) leur mise en correspondance avec les catégories retenues pour notre exploitation didactique.

Le modèle se référant à la *séquentialité narrative* est sans doute le plus facilement identifiable. On s'accorde en principe pour admettre que cette forme de planification est constituée de cinq phases « canoniques » : une situation initiale ; une complication ; une phase d'action(s) ; une résolution et une situation finale (Bronckart, 1997 : 223, d'après Adam, 1992). De surcroît, la séquentialité narrative ne se limite pas à organiser chronologiquement des états et des événements : elle crée aussi une dynamique de tension dont le but est de susciter et de maintenir l'intérêt du destinataire.

La *séquentialité explicative* présente également des phases relativement bien démarquées : une phase de constat initial, qui pose une notion dans sa complexité ; une phase de problématisation, dans laquelle les éléments de complexité font l'objet d'un questionnement de l'ordre du pourquoi (ou du comment) ; une phase d'explication proprement dite ; une conclusion (*Ibid.* : 232). Dans une *séquentialité argumentative* nous trouvons en revanche un phasage sans doute plus complexe. Nous pouvons généralement identifier en ouverture des prémisses qui exposent un constat. Ces prémisses sont suivies d'une phase de présentation d'arguments et de contre-arguments, qui sont censées conduire le raisonnement vers une phase de conclusion (*Ibid.* : 229). La *séquentialité injonctive*, quant à elle, est sous-tendue par un but spécifique : *faire agir* (*Ibid.* : 227, 239 et *sq.*). Ce type de discours organise ses éléments selon un plan déterminé par l'enchaînement des actions que le destinataire est censé réaliser. Les actions préfigurées se déroulent dans un environnement physique et social dont la description est souvent nécessaire pour que les actions puissent être interprétées.

La *séquentialité dialogale-conversationnelle* s'organise en fonction d'un processus temporel en trois phases : les phases phatiques d'ouverture et de clôture, qui traduisent des rituels sociaux conventionnalisés, et une phase centrale, dite « transactionnelle » (*Ibid.* : 234). Les diverses interventions se succèdent pour former des échanges, l'échange étant défini comme la plus petite unité dialogale, décomposable à son tour en interventions ou tours de parole. L'*intervention* quant à elle est la plus grande unité monologale. Elle se compose de plusieurs *actes* de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1992). Dans la phase centrale de transaction les échanges peuvent être complexes, l'intervention pouvant développer une visée discursive particulière (explicative, argumentative, narrative...). Dans ce cas,

l'intervention présente une organisation des unités qui la rapproche du texte monogéré. Elle s'en distingue toutefois car dans une séquentialité dialogale-conversationnelle la gestion de l'intervention demande à être négociée à plusieurs reprises.

Le mode de fonctionnement de la *séquentialité poétique* est quant à lui tout à fait spécifique. Si la mise en texte poétique peut être assez aisément reconduite à des *genres* (poèmes, prose poétique, maximes, proverbes, dictons et autres slogans publicitaires ou politiques), elle se prête plus difficilement à une catégorisation en séquences discursives. Comme le dit Adam (2012 : 77) dans son étude sur « Les *Problèmes* du discours poétique selon Benveniste » (Adam, 2012), s'approcher d'un corpus littéraire consiste à questionner linguistiquement le discours poétique, ce qui « *en retour, questionne aussi les catégories de l'analyse linguistiques* » (Adam, 2012 : 77). Si bien que Adam lui-même (*Ibid.*) évite d'insérer ce type de séquence parmi ses prototypes.

Sans aller plus loin pour l'heure sur ces aspects théoriques, nous retiendrons d'une part que les *types de discours* jouent un rôle essentiel dans la production et la compréhension des textes empiriques. Lors de la production et de la réception d'un texte, oral ou écrit, monologal ou dialogal, le locuteur fait en effet appel à ses connaissances, les réorganise et les mobilise selon un plan textuel, une superstructure canonique, un schéma d'organisation de formes et de contenus intériorisés (Adam 1987 ; Kintsch & Van Dijk, 1978).

D'autre part, il est intéressant de souligner que c'est le caractère *compositionnel* du texte qui permet de *révéler la matière textuelle d'un point de vue linguistique et langagier*. Le type de discours dominant étant identifiable dans un texte à partir de la configuration des unités linguistiques, un des principaux efforts de formalisation qu'implique le modèle didactique choisi consistera précisément à *définir et à classer les unités linguistiques présentes en surface des discours*. Pour cela, il nous faudra avoir recours à un certain nombre d'analyseurs, issus largement de la linguistique textuelle, telle que la *cohérence*, la *cohésion textuelle*, les *variations énonciatives* et encore d'autres paramètres langagiers (*cf.* Bronckart, 1985 : 66-99). C'est par le crible de ces instruments d'analyse que passent les essais de catégorisation textuelle.

4.3.4. Prise en charge énonciative

Nous avons fait le choix de nous intéresser au *texte* dans sa complexité comme objet d'enseignement-apprentissage et de l'appréhender à partir d'une théorie du langage qui en explicite les aspects formels et qui assure son ancrage dans un contexte social. Nous avons vu que si le repérage des séquentialités demeure une procédure efficace d'identification des textes empiriques, celles-ci ne se réalisent pas forcément selon un plan entièrement prévisible. La décision de choisir l'une ou l'autre séquentialité reflète en effet l'intention particulière de l'*énonciateur*. Ainsi, l'approche adoptée implique-t-elle également de prendre en compte la *dimension énonciative* que tout texte véhicule et de réfléchir à la manière de la transposer sur le plan didactique.

Le terme de *prise en charge énonciative*, tel que Franck Neveu le définit dans son Dictionnaire des Sciences du Langage, désigne de manière large « *les choix énonciatifs d'un énonciateur ajustant son énoncé à une situation d'énonciation* » (Neveu 2004 : 242). Emile Benveniste (1966 ; 1970 ; 1974) et, dans ses pas, Antoine Culioli (1971, 1990, 1999a, 1999b) sont considérés comme étant les pionniers de la notion. S'intéresser à cette dimension langagière permet en particulier de mettre l'accent sur les *traces* de l'activité langagière de l'énonciateur qui se répercutent dans son énoncé, telles que l'usage de déictiques et de modalisations.

En introduisant la notion d'*énonciateur* dans la perspective de la transposition didactique du texte produit, nous entendons également rendre visible et opératoire au plan didactique la distinction entre le *locuteur* – instance de production physique de l'énoncé – et l'*énonciateur* – instance modale de l'énoncé – qui transmet par le langage *l'appréciation subjective* de ce qui est énoncé (Rabatel, 2007, 2012). Lorsqu'on applique cette distinction, l'énonciateur est appréhendé comme une instance qui n'a pas d'existence indépendamment de l'acte d'énonciation qui est en train de se produire (Charaudeau & Mainguéna, 2002). L'intérêt de distinguer du point de vue théorique ces deux instances, souvent superposées, tient au fait que cette dissociation permet de rendre compte des contrastes entre des « voix » portées par un même sujet parlant. Ainsi le « *je énonciateur* » en prenant la posture de « *locuteur* » peut exprimer des points de vue avec lesquels il n'est pas toujours en accord » (Rabatel, 2007).

La manière dont les postures discursives se définissent par la position qu'adopte un énonciateur dans sa prise de parole soulève des interrogations intéressantes pour la construction d'un objet didactique. Pointer des marques de subjectivité énonciative dans un discours revient à porter à la conscience de l'apprenant qui observe et analyse le langage en fonctionnement que la prise en charge énonciative d'un acte de langage est soumise à la complexité des possibilités qu'a le locuteur de prendre de la distance ou de fusionner avec l'objet du discours. De la même manière, pointer le choix d'un énonciateur entre une séquentialité argumentative et une séquentialité explicative, par exemple, revient à mettre en exergue les représentations que l'énonciateur a du contenu de son message et du destinataire auquel il s'adresse. Comme le souligne Bronckart (1997), si l'énonciateur considère que le contenu risque d'être problématique pour son interlocuteur, il adoptera la séquentialité explicative. Inversement, s'il pense que le contenu risque de paraître contestable, il choisira la séquentialité argumentative.

Ces questions d'articulation entre la construction du texte en tant qu'objet didactique et la prise en compte des théories du langage complexes et évolutives, telle que la théorie de l'énonciation, sont loin d'être anodines. Le traitement didactique de la notion d'énonciation demande en effet la convocation de concepts relevant d'un domaine théorique peu stabilisé qui à son tour se rattache à des domaines d'étude eux-mêmes très vastes (analyse du discours, analyse des interactions, modalisation...), ce qui rend la tâche du concepteur de supports didactiques particulièrement difficile (Boch et Grossmann, 2007 ; Defays, 2001). En L2 depuis vingt ans les instruments didactiques de référence composent toujours aussi difficilement avec cette complexité et instabilité conceptuelle, et en premier lieu le CECRL, qui avec ses

visées pragmatiques a été configuré pour trancher sans trop de nuances dans la polyphonie théorique.

Comment identifier les constructions didactiques de l'énonciateur, du destinataire et des voix « mises en scène » comme des objets à enseigner ? De quelle manière ces constructions peuvent-elles être mises en relation avec les notions de texte, de genre de textes, de types de discours, sur lesquelles notre démarche didactique tente de construire ses contenus et sa progression ? Ce sont autant de questions qui se posent à nous et auxquelles nous avons tenté de répondre au moment de la didactisation de nos textes.

5. Les parcours numériques : choix didactiques

5.1. Remarques liminaires

Nous venons de voir que nous disposions au départ d'un certain nombre d'éléments définitoires pour nous lancer dans la construction de nos parcours. Il nous a semblé intéressant de les convoquer, de les manipuler, de les tester pour en faire, dans un premier temps, des critères de sélection et de *regroupement de textes en L2* susceptibles d'être reconfigurés pour être accueillis dans un dispositif didactique numérique. Nous allons tenter dans les paragraphes qui suivent de justifier, sur le plan opératoire, les critères qui nous permettront de mettre à profit les notions convoquées. Mais avant cela, il convient de poser les deux postulats sur lesquels repose l'approche didactique qui sera progressivement mise en œuvre. Ils peuvent être formulés comme suit :

1. Nous postulons que tant les « genres » que les « types de discours » sont des outils efficaces pour développer des compétences langagières. Notre point de départ est le *texte en contexte* : le *texte* inscrit dans un *genre*, que le contexte aide à comprendre, et dont les formes linguistiques sont mises au jour à partir du *type de discours* dominant.

Nous partons du principe que dans une culture donnée, les genres possèdent des caractéristiques communes, aisément identifiables, à savoir :

- des *caractéristiques communicationnelles*, identifiées à partir de la situation de production et d'interaction sociale, dans une sphère d'activité donnée ;
- des *caractéristiques textuelles*, identifiables à partir du type de discours dominant et de schémas formels de planification du texte ;
- des *caractéristiques linguistiques*, qui découlent des caractéristiques qui précèdent.

Ces caractéristiques permettent d'identifier et de classer le texte à travailler. L'objectif langagier que nous identifions est double : sensibiliser les étudiants au type de discours, appréhendé en tant que produit d'opérations psycho-langagières ; leur faire prendre conscience que des genres divers peuvent partager un même type de discours dominant.

2. En dépit d'une catégorisation des genres et des types de discours marqués par des paramètres socio-culturels, et présentant par conséquent un degré certain de variabilité d'une langue à l'autre, nous postulons que nous nous confrontons là à des « concepts universels », produits d'opérations psycho-langagières « universelles », présents dans toutes les langues-

cultures. Cette approche serait ainsi susceptible d’assurer des formes de transfert, à tout le moins en termes d’opérations cognitives, d’une langue aux autres.

5.2. Echafaudage du dispositif

Dans son modèle de base, le dispositif numérique dénommé « Parcours d’apprentissage en condition d’autonomie » a été idéalement pensé dans une progression allant du niveau A2 au niveau B2. Le parcours qui a fait office de « démonstrateur » pour l’IDEFI a été conçu pour un niveau B2, en *italien langue pilote*. Le format envisagé prévoyait la réalisation de six « parcours » – un pour chaque type de discours retenu (*cf. ci-dessous*) – chaque parcours se composant à son tour de quatre unités. Le démarrage de la conception d’unités de niveau B2 a été dicté par des raisons didactiques et pragmatiques à la fois : d’une part, la sélection des textes (*cf. infra*, 5.2.2) s’avérait moins dépendante de contraintes langagières ; d’autre part, la mise à l’épreuve de terrain de l’approche préconisée, avec sa spécificité « tout à l’oral » dont nous parlerons plus loin (*cf. infra*, 5.3), semblait plus aisée à mettre en œuvre auprès de public de niveau avancé.

D’après le cahier des charges établi, chaque « parcours » comporte un ensemble de textes de *genres divers* ayant tous en commun le même *type de discours dominant*. Ce type de discours dominant véhicule une combinatoire d’unités linguistiques spécifiques, qui oriente naturellement la sélection des éléments à travailler. En matière d’analyse textuelle, préalable voire concomitante à la phase de didactisation, la démarche entend mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques, au moyen d’un outillage scientifique approprié. En prenant notamment appui sur les travaux menés en français L1 (*cf. Chartrand & Emery-Bruneau, 2013*), nous nous sommes accordés sur le fait que :

- l’analyse des *caractéristiques pragmatiques* pourrait s’appuyer sur l’ancrage du texte dans un *genre* ;
- l’analyse des *caractéristiques discursives* pourrait avoir recours aux outils de l’analyse discursive et interactionnelle ;
- l’analyse des *caractéristiques linguistiques* aurait plus traditionnellement recours à la syntaxe et au lexique, mais également aux faits prosodiques.
- la *réurrence des faits de langue* présents dans le type de discours dominant constituerait un ancrage pour l’ensemble des phases de l’analyse.

Par ailleurs, la prise en compte de *différentes dimensions de l’oralité* inhérentes aux textes sélectionnés étant au cœur de nos préoccupations didactiques, il était attendu de ce « produit de formation » qu’il s’articule étroitement avec les travaux sur l’oral et sur la compréhension de l’oral en didactique (*cf. Nonnon, 2011, entre autres*). À cet égard, le travail sur l’approche de construction discursive à l’oral a poursuivi un double objectif :

1. Garder en relation d’étroite interdépendance les composantes qui participent à la substance du texte. Cette posture didactique nous amène à cibler les *faits de langues* à travailler en considérant *ce en quoi ils sont révélateurs d’une spécificité du discours* et déclencheurs d’indices de compréhension du texte. Dans la configuration didactique

envisagée, les *séquences* sont appréhendées comme des *passages* (Rastier, 2008) identifiables par leur *forme* et leur *but énonciatif* et, ce qui est le plus important, par la présence et la densité de certaines formes *discursives*, *syntaxiques* et *prosodiques*. Soulignons que nous n'avons pas adopté la distinction habituelle (cf. CECRL) entre phonologie, morphologie, syntaxe. Nous ne *quittons donc jamais la dimension textuelle* pour nous centrer exclusivement sur les faits de langues, nous gardons toujours le principe de l'interaction entre les deux domaines, celui du texte et celui des unités de la langue.

2. Rendre visible la dimension formelle de la production des textes, de la construction discursive. L'outil qui permettrait ce travail serait un *corpus réduit*, à savoir un petit ensemble de textes relativement homogènes, sélectionnés à l'intérieur de contextes très proches. La notion de *corpus d'étude* au sens de Rastier (2002, 2005)⁷⁶ aiderait le concepteur à sélectionner ce qu'il entend analyser et évaluer. Autrement dit, il était prévu que chaque parcours comporte, en plus des textes travaillés, un corpus de textes indexés, dans le but de faire ressortir les relations qui existent entre le texte travaillé dans chaque unité et d'autres textes, ancrés dans la même pratique sociale. Sans nécessairement avoir l'ambition de s'inscrire dans le sillage de la linguistique de corpus, ce travail à partir de corpus soigneusement sélectionnés et étiquetés permettrait sans doute d'enrichir la didactisation des unités et de l'agrémenter notamment à l'aide des outils numériques intégrés dans la plateforme (cf. *infra*, 5.4).

Afin de tirer parti des principes évoqués pour les transposer dans un projet didactique concret, implanté dans un contexte d'usage, *six types de discours* ont été retenus. Nous y avons apposé les étiquettes suivantes : INFORMER ; EXPLIQUER ; ARGUMENTER ; FAIRE AGIR ; RACONTER ; JOUER AVEC LA LANGUE. Ce choix de nommage mérite quelques explications.

5.2.1. Focale sur les choix terminologiques : nommer les discours

Les questions terminologiques ne sont pas à sous-estimer lorsqu'on se confronte à la conception d'unités d'enseignement/apprentissage. En témoignent, si besoin est, les oppositions que l'on observe au sujet de la terminologie grammaticale, francophone en particulier.

Dans un travail de reconfiguration didactique, il n'est pas interdit de bousculer des termes et des notions, à condition d'en préserver la cohérence et l'opérationnalité. Dans le cadre de la réalisation de nos parcours de formation, nous nous sommes efforcés de rechercher une *lisibilité maximale* des termes qui devaient être convoqués didactiquement pour désigner des notions linguistiques et didactiques polysémiques. Si l'on pose à plat l'architecture des parcours (cf. *infra*, Fig. 4), ces choix touchent la construction didactique à tous ses étages.

⁷⁶ « Un corpus est un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications ». (Rastier, 2002). http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html

Pour désigner les « types de discours », nous avons d'entrée opté pour l'emploi de l'*infinitif* à la place du syntagme nominal (un substantif suivi d'un qualifiant). Cela présentait à notre sens trois avantages :

1. Remplacer « NARRATIF » par « RACONTER ». Ce verbe permet de regrouper de manière compréhensible les textes qui relèvent du *récit* (récit de vie, récit conversationnel, fait divers) et de la *narration* (conte, nouvelle) ;
2. Regrouper les types de discours repérables dans les genres liés à la création artistique sous l'étiquette « JOUER AVEC LA LANGUE ». Cette désignation permet de réunir la « création littéraire », culturellement reconnue et valorisée, et d'autres « textes créatifs » de diverse nature (dialogues de cinéma, chansons, monologues humoristiques, publicités créatives...).
3. Dans la catégorie de textes qui relève de l'« EXPOSER » (*cf. infra*), remplacer le terme technique « INJONCTIF » par « FAIRE AGIR », dont la signification nous a semblé d'emblée beaucoup plus directe.

Au-delà de la distinction binaire classique entre « RACONTER » et « EXPOSER », la démarcation entre les quatre types de discours retenus pour l'ordre de l'EXPOSER – *informer, argumenter, expliquer et faire agir* – nous semble intéressante à opérationnaliser dans une perspective de formation car elle s'appuie sur des différences empiriquement détectables dans les textes, qui demeurent toutefois insuffisamment exploitées didactiquement en L2. Tout en s'étant familiarisé avec l'étude des textes en L1 et en L2 tout long de sa scolarité, l'apprenant prête-il attention aux *pourtours discursifs* du texte auquel il est exposé ? S'en sert-il comme une clé d'accès aux contenus qu'il décode ? C'est peu probable. Et dès lors qu'un texte est identifié comme étant à but X – informatif par exemple – ce même apprenant se rend-il compte qu'un texte informatif n'a pas les mêmes caractéristiques formelles et organisationnelles qu'un texte explicatif ou argumentatif ? Rien n'est moins sûr.

Il est intéressant de souligner que la distinction posée entre types de discours de l'ordre de l'« EXPOSER » – *informer, argumenter, expliquer et faire agir* – n'est pas allée de soi : l'ajout d'un type de discours *décrire*, qui semblait à première vue nécessaire, a été écarté au profit d'une redistribution des textes à caractère descriptif dans les catégories de textes « RACONTER » et « INFORMER ». Cela nous a semblé faciliter en principe le travail didactique, sans pour autant empêcher de concevoir des activités sur la description.

Pour terminer, et toujours dans le droit fil des conventions posées par la littérature francophone de référence, nous avons départagé les entrées « INFORMER » et « EXPLIQUER » sur base de l'intention énonciative identifiée : la première entrée a été retenue pour désigner des types de textes dont le contenu est mis en discours d'une manière relativement neutre, dénouée de l'intention de convaincre, d'expliquer ou de faire agir ; la deuxième réfère en revanche à des textes d'ordre expositif impliquant la présence d'une question posée dans sa complexité, problématisée, expliquée. Nous avons enfin regroupé classiquement les textes de l'ordre de l'argumentation sous l'étiquette « ARGUMENTER ».

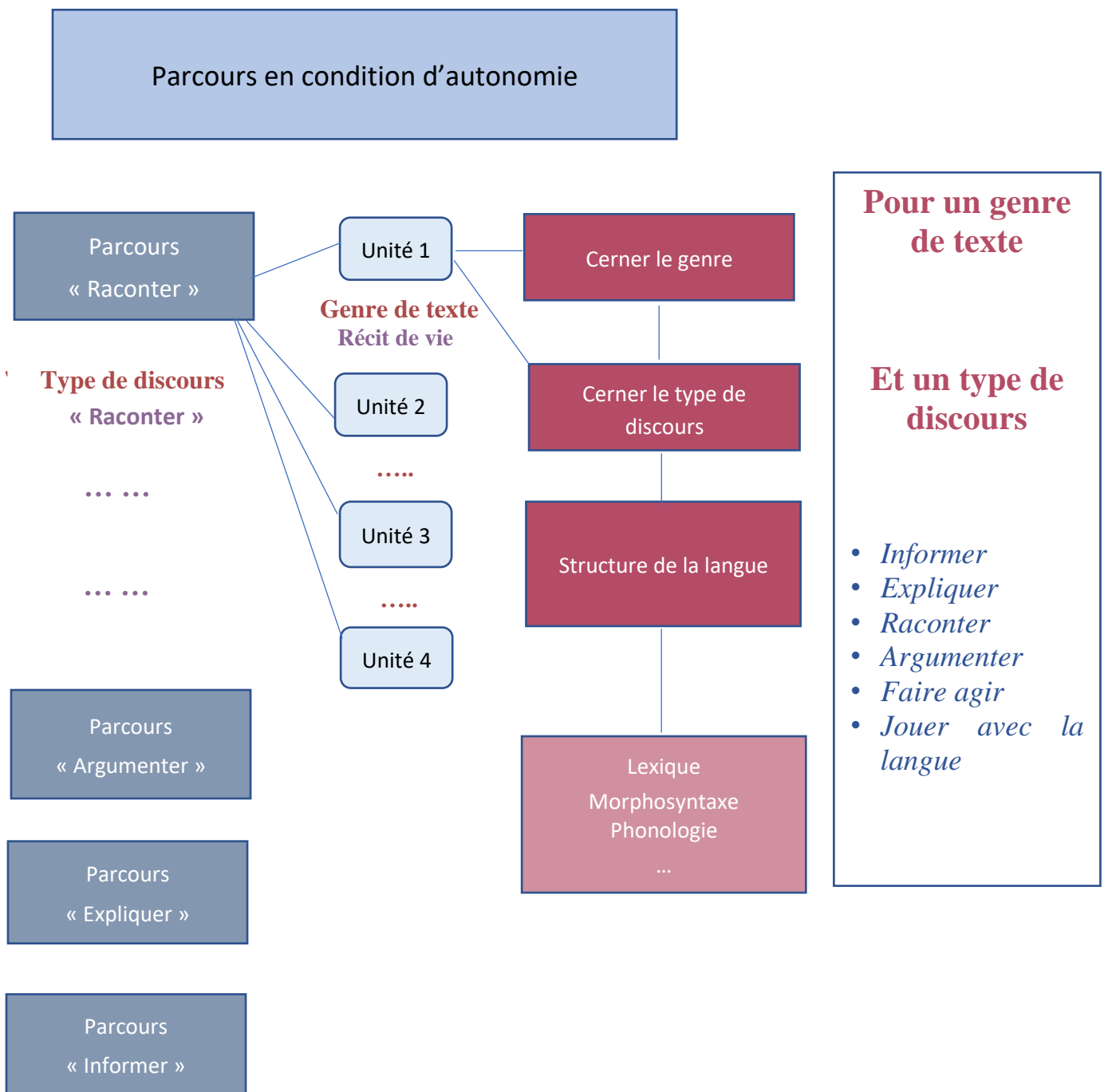


Figure 4 – Architecture des parcours numériques par « genre » et « type de discours »

5.3. Sélection des textes

Le choix des supports textuels à travailler dans les unités des parcours mobilise, comme nous venons de le voir, un certain nombre d'instruments d'analyse du langage. Cette analyse repose principalement sur l'identification de régularités permettant de proposer à nos publics des objets d'enseignement-apprentissage aux pourtours clairement définis en termes de genres et de discours.

Au-delà de ce principe de sélection de base toutefois, quels sont les critères qui nous permettent d'apprécier le potentiel didactique d'un document audio-visuel à exploiter dans le cadre d'une formation en ligne, en condition d'autonomie ? Et comment sélectionner à l'intérieur d'une ressource les données langagières auxquelles l'apprenant sera exposé ?

Nous sommes partis du principe qu'il s'agissait d'avoir clairement à l'esprit, en tout premier lieu, le type de construction didactique que nous souhaitons mettre en place. Cette construction comporte des choix à trois niveaux, étroitement imbriqués les uns dans les autres. Ces choix relèvent de la manière dont on se représente et l'on conçoit :

- le « segment » de langage, objet d'enseignement, qui pourrait se définir, de manière simplifiée, par les relations entre les formes et le contexte dans lequel le choix de ces formes fait sens. En l'occurrence, il s'agit du *texte*, composé de *passages ou séquentialités* plutôt stabilisés dans les usages ;
- les conduites d'apprentissage des apprenants censés s'approprier ce « segment » de langage, le *texte*, dans sa forme et dans son sens contextualisé (relation entre contenu langagier et habileté visée) ;
- les contraintes du dispositif de formation dans lequel le texte s'insère. En ce qui nous concerne, l'environnement numérique qui l'accueille.

On s'attendrait à ce que les deux variables textuelles majeures retenues dans notre démarche didactique – le « genre de texte » et « type de discours dominant » dans ce même texte – constituent le premier critère de sélection de nos supports didactiques. Ce ne fut pas tout à fait le cas. Le premier écrémage a été opéré sur la base de trois prérequis :

- i) la valeur culturelle du texte, à savoir son ancrage socio-culturel, sa pertinence et sa permanence en tant qu'objet de questionnement ;
- ii) l'exposition à une langue néo-standard (Sobrero, 1993), peu marquée diatopiquement et proposant sur l'axe diaphasique un registre d'oralité relativement soutenu, confié à des locuteurs experts dans la prise de parole publique ;
- iii) l'accessibilité de la source en termes d'exploitation et de diffusion publiques, à des fins non commerciales (i.e. sources diffusées sous licence libre, ou exploitables en s'acquittant de droits d'utilisation).

La question de l'attribution *a priori* d'un macro-niveau – A, B ou C – a également été posée à la fois d'un point de vue langagier et culturel et discutée, dans un tout premier temps, sur la base pour l'essentiel des conventions figurant dans le CECRL. La réponse à cette question viendra en réalité de l'analyse du texte lui-même, comme nous le verrons ci-après.

Les textes ayant passé le cap de cette première sélection appartenant tous à un « genre », ce dernier doit ensuite être retenu comme étant représentatif de la langue-culture ciblée. Ce qui nous ramène à la question – qui n’a rien d’anodin – de l’identification du genre en question : même si tout locuteur (et *a fortiori* tout enseignant ou didacticien des langues) possède une connaissance des genres qui contribuent à organiser les pratiques sociales dans cette langue, l’identification du genre reste une identification intuitive, globale, qui se base sur des critères de forme mais surtout sur des indices qui sont puisés dans le contexte. La question subsidiaire, mais judicieuse didactiquement, porte sur la représentativité d’un genre donné dans la langue/culture cible : les textes sélectionnés sont-ils intégrés dans un genre de texte que l’on identifie comme étant un représentant pertinent de la langue-culture cible ? C’est à ce niveau qu’interviennent des critères de choix qui reposent à la fois sur la littérature en didactique des L2 et de l’italien en particulier, mais également sur les acquis de l’expérience des enseignants de L2 en milieu académique.

Une fois le genre et la pertinence de ce genre cernés, se pose ensuite – de manière bien moins intuitive – la question de l’identification du type de discours dominant dans un texte. La première étape du travail consiste à identifier la répartition des textes dans la *séquence qui soit la plus efficace* pour rendre lisible et exploitable le genre et le type de discours dominant. Les textes disponibles sont-ils de bons représentants du type de discours que l’on enseigne dans une séquence donnée ? La réponse à cette question demande une analyse approfondie des séquentialités du discours et de la manière dont les unités de la langue sont configurées dans le type de discours identifié.

Nous avons eu l’occasion de souligner (*cf. supra*, chapitre 3, 2.2.1) que la distinction entre les quatre types de discours retenus pour l’ordre de l’EXPOSER – à savoir *informer, argumenter, expliquer et faire agir* – nous semble importante pour l’apprentissage. Si dans une distinction binaire classique entre EXPOSER et RACONTER ces quatre types de discours relèvent tous de l’EXPOSER, la distinction retenue entre *informer, argumenter, expliquer et faire agir* s’appuie sur des différences réelles, empiriquement détectable dans les textes. Pour concevoir des supports de formation, le concepteur essaie de sélectionner les échantillons de langue qui font ressortir la spécificité de ce que vise l’objectif d’enseignement. Si la sélection des ressources est faite, comme dans notre cas, en amont ou parallèlement aux réflexions sur leur catégorisation, il est essentiel de vérifier attentivement de quelle manière les séquences sont réparties dans les textes. En effet, il est important que l’apprenant se rende compte que le texte à but informatif, par exemple, n’a pas les mêmes caractéristiques formelles et organisationnelles que le texte explicatif ou argumentatif. Plus exactement, la spécificité de chacun de ces types de discours demande à être mise en évidence d’abord par le regroupement des textes sélectionnés et ensuite par les activités.

En définitive, comme dans tout enseignement, il y a derrière ces questions l’idée de *modèles*. Ce que je défends c’est le principe de présenter une *pluralité* et une *variété* de *bons textes*, qui renvoient donc à des modèles valorisés, en même temps que des textes – pas pour autant *moins bons* ! – relativement plus éloignés de ces modèles, notamment du fait qu’ils relèvent

de genres moins codifiés, ou parce qu'ils sont ancrés dans des pratiques sociales émergentes ou parce qu'ils relèvent de pratiques moins stabilisées socialement.

Bien que l'adoption des critères que l'on vient d'exposer nous permette de constituer un corpus intéressant de supports audio-visuels à l'état « brut », les résultats auxquels cette sélection peut *in fine* aboutir en termes de qualité et d'intérêt didactique s'avèrent difficiles à anticiper. Une fois le choix du texte posé, il s'agit de le valoriser didactiquement en se donnant des principes organisateurs suffisamment lisibles, qui puissent être saisis à la fois sur le plan des matériaux langagiers sélectionnés et sur celui des éléments du langage pointés dans les activités didactiques. Ce travail de reconfiguration didactique du texte a été abordé, nous l'avons précisé, en identifiant les caractéristiques communicationnelles du texte, dans l'esprit d'une démarche qui va du générique au spécifique : d'abord en prenant appui sur la notion de contexte (situation d'interaction sociale, dans une sphère d'activité), puis en identifiant le type de discours dominant, et enfin mettant la focale sur des faits linguistiques saillants, de type morphologique, syntaxique ou phonologique, ou encore pragmatiques.

Lorsqu'on réunit plusieurs textes appartenant aux mêmes genres et relevant des mêmes types de discours, la *cohérence d'ensemble* doit également être préservée, ce qui nécessite, à nouveau, d'adopter des procédures d'organisation du travail claires et de s'y tenir. Si dans l'absolu le texte en tant qu'objet d'apprentissage nous semble devoir être systématiquement ramené à sa construction empirique, cela n'exclut pas que le didacticien puisse y rechercher tantôt des formes, tantôt des intentions, tantôt des habiletés. Un texte condense tous ces aspects, mais l'enjeu didactique consiste précisément à les traiter de manière spécifique, selon les étapes de la progression envisagée et les tâches proposées. Les étiquettes « genre » et « type » désignant des formations textuelles et discursives très ouvertes, l'intervention didactique devrait faciliter le passage vers la réception de textes qui se présentent dans un format clairement organisé et dont les composantes langagières sont à travailler en relation plus ou moins directes avec le sens global, le contexte social de production et la position de l'énonciateur. On sait par exemple que l'impact du genre sur la syntaxe est loin d'être automatique, mais un petit ensemble de textes émanant du même contexte pourrait donner à voir des formes syntaxiques récurrentes. En revanche, l'impact est relativement plus lisible pour ce qui a trait aux variations énonciatives et à la temporalité. Quant aux formes grammaticales, elles traversent tous les textes et peuvent être traitées selon de critères de progression à établir.

5.3.1. Segmentation du texte et activités

Dans la construction de nos parcours, la première étape a consisté à identifier dans chacun des textes sélectionnés les *séquences* les plus pertinentes afin de rendre lisible et didactiquement exploitable le genre de texte et le type de discours dominant. Cet exercice de *catégorisation* est loin d'être anodin : il nécessite à la fois une solide connaissance des théories du langage retenues comme référence (*cf. supra*, chapitre 3 : 4.3) et une expérience avérée dans la réalisation d'unités didactiques qui permette une sélection d'échantillons de langue

susceptibles de faire ressortir la spécificité de la visée formative. Au niveau de la segmentation des séquences cette visée se situe, nous le rappelons, *au seul niveau discursif*.

L'hypothèse forte à la base de ce travail pourrait être ainsi formulée : les segments des textes exploités dans les activités proposées ont été retenus sur la base du principe selon lequel la compréhension approfondie *requiert de s'appuyer sur l'identification et la prise en compte des éléments de répétition et de progression* (Adam, 2015) et *sur leur mise en relation avec le but du texte*. De ce fait, à un premier stade du travail, la catégorisation des segments sélectionnés fait abstraction – sans le perdre de vue – de l'intérêt que pourraient susciter d'autres caractéristiques formelles que le texte donne à voir. Ainsi, la spécificité de chacun de ces « types de discours » est mise en exergue d'abord par le regroupement des textes sélectionnés et ensuite par la nature des activités proposées.

La question du nombre des activités à proposer n'est pas sans intérêt non plus. Comme nous adoptons les mêmes principes théoriques et méthodologiques pour travailler sur des textes transposés à l'intérieur d'un environnement numérique, et que ces textes sont certes catégorisés, mais sont aussi par définition tous différents, il nous faut chaque fois trouver des activités *localement adaptées*, en tenant compte de l'outillage technopédagogique dont on dispose (*cf. infra*, 5.3). La tendance observée, notamment lorsque la tâche de conception est confiée à une équipe de jeunes enseignants, est d'exploiter chacun des segments sélectionnés *in extenso*, sans restriction, de manière à anticiper les questions de compréhension de faits de langues susceptibles de poser les difficultés. La production qui en résulte demande de multiples retours et reformulations. La rédaction d'un guide des procédures méthodologiques détaillant pas à pas les différentes étapes de construction des parcours s'est donc avérée indispensable. Toutefois, même lorsqu'on dispose de procédures de rédaction partagées, il n'en reste pas moins illusoire de s'attendre à ce que la démarche puisse aboutir à une construction fluide d'exercices en série. Une des solutions envisagées pour simplifier et rationaliser les processus de conception et de rédaction des activités a été de se limiter dans un premier temps à couvrir *tout fait saillant* qui relèverait du discursif, de la compréhension du *but énonciatif*⁷⁷, en laissant en arrière-plan les questions formelles d'ordre linguistique (morphosyntaxe et lexique, principalement) ainsi que les questions *de contenu* à proprement parler, l'idée étant de les traiter à un deuxième niveau de granularité. Même en réduisant de la sorte l'angle de tir, le degré de difficulté de l'exercice paraît néanmoins encore trop ambitieux pour que tout enseignant-concepteur puisse s'en emparer avec aisance. Le travail de conception technopédagogique mené parallèlement à la définition de la méthodologie

⁷⁷ La mise en évidence systématique du but de l'activité langagière était posée comme une contrainte didactique forte. À ce sujet, nous avons établi au fil des textes une « banque de consignes » portant sur la « capacité » (i.e. l'opération cognitive) mobilisée par la tâche. À titre d'exemples : « identifier les éléments explicatifs qui émergent dans le discours » ; « identifier une digression » ; « comprendre de quelle manière s'articule le discours explicatif » ; « identifier une finalité l'intérieur d'un discours » ; « comprendre l'organisation des éléments explicatifs ».

didactique nous a offert à ce niveau d'intéressantes ouvertures pour contourner ces difficultés, comme on le verra plus loin (*cf. infra*, 5.3).

5.3.2. La question de la progression

Nous nous proposons d'aborder brièvement ici une autre question, jusque-là restée en filigrane, sinon passée sous silence : celle de la *progression* dans les habiletés langagières visées.

Tel qu'il a été envisagé, notre dispositif numérique de formation vise en tout premier lieu *l'entraînement à la compréhension de l'oral*. Si l'on peut convenir de la nécessité de se pencher spécifiquement sur une habileté qui est encore loin de susciter l'intérêt didactique qu'elle mérite (de Pietro *et al.* 2017), l'on peut toutefois admettre que la distinction entre les compétences de production et de compréhension est un artefact de l'activité d'enseignement et d'évaluation. Au lancement du projet nous étions plutôt investis dans la reconfiguration didactique de nos modèles théoriques et nous n'avons pas poussé la réflexion suffisamment loin pour aboutir à la définition de critères explicites de progression dans cette habileté dans nos séquences didactiques. On peut d'ailleurs se demander si une telle réflexion, au stade de conceptualisation où on se trouvait, aurait été pertinente.

La sélection d'un texte authentique, retenu selon les critères que je viens d'exposer (*cf. supra* 5.2.2) peut-elle être *a priori* mise en regard avec *l'identification d'un niveau CECRL* ? Autrement dit, et en écartant de la discussion les niveaux de maîtrise élémentaires (A1 - A2), peut-on estimer que tel texte, qui rencontre l'ensemble des critères souhaités, serait à proposer plutôt en B2 qu'en B1 ou en C1 ? La réponse devrait en principe nous être donnée par l'analyse du texte. Si nous alimentons notre réflexion *a posteriori* en prenant comme point de repère les unités du parcours prototypique « B2 EXPLIQUER », nous observons que nous avons d'abord questionné l'ancrage dans le contexte et ensuite étudié le fonctionnement du discours : *qu'est-ce qui est expliqué ? De quelle manière est menée l'explication ?*

Si ces questions destinées à orienter la compréhension et l'interprétation émergent facilement du texte et que les réponses attendues sont faciles à anticiper, on peut déjà admettre que le texte est utilisable. Le degré de facilité/prévisibilité des réponses attendues constituera un premier indice pour positionner le texte sur l'axe de la progression. Ces deux premières questions relèvent de la compréhension globale du texte, sans qu'on s'attarde sur son contenu. Ensuite, il s'agit de s'interroger sur les aspects de planification et d'organisation du texte, sur le degré de complexité lexicale et morphosyntaxique. Ces trois aspects sont à prendre en compte de manière reliée. On peut par exemple être confronté à un texte dont le plan relève de la séquentialité explicative ou argumentative de manière clairement interprétable, dont le but communicatif est clairement inférable, mais qui comporte de nombreuses digressions. Il faut donc décider en fonction de critères plus « micro », lexicaux et morphosyntaxiques, quel est le coût que l'interprétation requiert à l'étudiant : ces digressions entraînent-elles des difficultés de compréhension de type culturel,

morphosyntaxique, lexical ? Les pilotages sur le terrain sont incontournables pour fournir des réponses plausibles à des questions de ce type.

5.4. Construction didactique et interfaçage avec les outils numériques

La démarche que nous avons adoptée a demandé un temps long de maturation : du temps de conceptualisation, de redéfinition, de reconfiguration des apports théoriques pour les adapter aux desseins des concepteurs et aux contraintes du terrain, du temps dévolu au travail de recherche de supports vidéo, du temps dévolu à la construction didactique d'unités à partir d'une matière « brute » et enfin du temps de conception et de réalisation de l'outillage technopédagogique.

Au moment de la rédaction du projet Innovalangues, la manière dont l'évolution des pratiques de formation était envisagée tenait à la mise à la disposition de ressources didactiques et d'outils technopédagogiques dûment formalisés et dont l'essaimage serait favorisé par leur médiatisation numérique. Au fil du temps, l'interfaçage avec la composante numérique a pris rapidement un tour quelque peu différent par rapport au protocole d'élaboration et de développement initialement envisagé. Conformément à nos engagements contractuels, le processus de développement informatique se voulait *itératif et systémique* (Depover, Quintin & De Lièvre, 2000), impliquant des phases de régulation, internes et externes, qui interviendraient aux différents stades du déroulement du projet. Les actions de régulation avaient pour but de s'assurer de l'adéquation et de l'acceptabilité des solutions de formations proposées et de la cohérence d'ensemble entre les différentes « briques » didactiques participant à la construction de l'éco-système Innovalangues. Si sur papier cette vision ne faisait pas un pli, la réalité du terrain s'est révélée tout autre. Dans les faits, le dispositif informatique constitue souvent un moule contraignant dans lequel la vision didactique est invitée à se couler. Même lorsque les plans technique et didactique sont programmés pour une mise en dialogue constante et un avancement en parallèle, si l'outil technique n'est pas conçu exclusivement au service d'un usage didactique clairement défini, avec ses contraintes et ses délais – ce qui a été le cas pour SELF (*cf. supra*, chapitre 3, 2) – l'articulation avec le volet didactique s'avère souvent plus laborieuse que prévu.

Concernant la conception de nos parcours numériques de formation, l'interaction avec la composante informatique du dispositif a requis un travail de longue haleine de définition d'objets partagés. La conception et la révision des cahiers des charges technopédagogiques se sont en effet étalées sur quatre ans avant d'aboutir à une version stabilisée des fonctionnalités requises, apte à être intégrée dans la plateforme et mise en production⁷⁸.

Rappelons à ce propos que lorsque nous avons posé le cadre conceptuel de notre approche nous avons pris le parti de traiter l'oral *sans la médiation de l'écrit*. À cet effet, nous avons entrepris de concevoir *ex nihilo* une série d'outils technopédagogiques susceptibles de

⁷⁸ Cf. Blog Claroline Connect, à propos de l'outil bornage :

https://www.claroline.com/?fbclid=IwAR3waIJZ6Sb1gluqyNlp733YfPiFbBnmInCHA7IqV_427AzJncjb3P09PdI#/home/blog

permettre à l'étudiant de manipuler le document sonore au fil du texte de manière à faciliter le processus de traitement de l'oral, *in itinere*, au moment de l'écoute. Nous partions du principe qu'il fallait tenter de renverser la tendance ancrée dans les pratiques formatives (numériques, notamment), qui consiste à évaluer *ex post* le résultat du processus d'accès au sens (« *qu'avez-vous compris ?* »), pour soutenir et accompagner les processus auditifs et les stratégies d'écoute et de compréhension (« *qu'êtes-vous en train d'entendre et de comprendre ?* »). Je ne vais pas ici reproposer en détail le descriptif des outils d'assistance à la compréhension issus de cette réflexion. J'invite le lecteur à se tourner vers les articles publiés qui en font mention, réunis dans le volume 2 de cet ouvrage (Masperi *et al.*, 2020 – **doc31** ; Masperi *et al.*, 2021 – **doc34** ; Masperi *et al.*, 2022 – **doc37**), ainsi qu'aux démos disponibles sur le site du projet⁷⁹.

Les expérimentations menées à l'aide de ces outils auprès de publics d'étudiants italianistes (spécialistes et non spécialistes) entre 2017 et 2019⁸⁰ tendent à montrer que le choix du traitement exclusif par l'oral de la dimension sonore et visuelle du texte, dûment soutenu par la technologie, aide les étudiants à se construire une compréhension plus approfondie du texte qui se glisse au cœur de la structure du discours. L'ensemble de l'outillage mis à disposition semble participer à soutenir la persistance dans l'effort dans le traitement de textes complexes, à forte valeur culturelle, et permettre aux étudiants de gagner progressivement en aisance dans ce type d'activité langagière (*cf.* Masperi *et al.*, 2021 – **doc31**).

6. Vers la réalisation d'un « démonstrateur » : synthèse des étapes du processus

Garantir le caractère innovant des actions de recherche pour qu'elles produisent un effet transformant effectif sur les pratiques d'enseignement-apprentissage était l'objectif principal de l'IDEFI Innovalangues. Cette visée prenait comme point d'appui la constitution et la mise à disposition de dispositifs de formation implémentables dans différents contextes d'enseignement-apprentissage ainsi que l'accompagnement du déploiement de ces dispositifs sur le terrain (Masperi, 2011). La construction de parcours d'apprentissage disponibles à partir d'un environnement numérique personnalisé d'apprentissage (ENPA) participait à cette dynamique de transformation : elle reposait sur le levier que constitue la nécessité, pour l'enseignant, de trouver des solutions, des supports et des outils mobilisables pour répondre aux exigences et aux contraintes de sa situation singulière de formation. Dans le processus d'innovation préconisé, la phase d'adhésion à des « objets didactiques » conçus et déployés en réponse à des attentes, devait idéalement être suivie d'actions permettant à l'enseignant de *prendre part activement au mouvement de création initié*. C'est là sans doute que se situe

⁷⁹ Pour accéder au démos des outils d'assistance à la compréhension de l'oral : <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/former-et-se-former/enpa/outils-innovants-pour-la-comprehension-de-l-oral/outils-innovants-d-assistance-a-la-comprehension-de-l-oral--645577.kjsp?RH=1590501562506>

⁸⁰ Prioritairement mais non exclusivement, puisque l'approche a été développée et déployée en moindre mesure également auprès d'étudiants anglicistes (non spécialistes d'anglais) de niveau B2/C1.

la clé de voûte d'une innovation consolidée. Et c'est précisément ce mouvement qui doit être soutenu sur le long terme par des actions ciblées, dont premièrement la formation des enseignants.

Si l'articulation entre la culture didactique reposant sur le CECRL, les référentiels de compétences, les syllabi d'une part, l'instrumentation statistique et l'outillage technologique d'autre part est très lisible, comme nous l'avons vu dans le dispositif d'évaluation SELF (*cf. supra*, chapitre 3, 2), les parcours d'apprentissage numériques sont le produit d'un croisement de références autrement complexe. La conception de nos parcours convoque, nous l'avons vu, un adossement à la recherche fondamentale et à ses reconfigurations didactiques en français langue première. Ces apports scientifiques sont mis au profit d'un projet numérique qui propose une alternative aux approches habituellement convoquées dans le traitement de l'oral en réception. Nous prenons nos distances de *l'écrit* en tant que *médiateur d'accès à l'oral* d'une part, et d'autre part nous faisons le choix de nous orienter vers des textes qui se démarquent du « prototype de texte oral » que représente l'oral dialogal-conversationnel, avec ses traits d'oralité et ses conventions discursives.

La démarche de construction didactique a requis d'abord une redéfinition et une conceptualisation des notions posées de manière schématiques dans le CECRL : conception du langage, conception du texte, du genre et du type de discours, compréhension du texte oral monogéré et polygéré. Ce travail de conceptualisation s'est interfacé avec le travail de sélection et le traitement des vidéos et de définition des activités numériques. Les interrogations soulevées ont été d'emblée nombreuses, touchant à la compréhension de l'oral des médias, à la segmentation du texte et à la construction des activités ou encore à la place du tutorat dans un tel dispositif. La question du suivi qualité de ce type de réalisation s'est également posée comme étant une pièce incontournable du processus d'innovation. La démarche adoptée a consisté en la mise en œuvre d'un cycle de conception-validation de chaque unité des parcours et du dispositif dans son ensemble. En synthèse, ce cycle prévoit, pour chacune des unités composant chaque parcours, une série d'étapes représentées ci-dessous visuellement (*cf. infra*, figure 5) qui se déclinent comme suit :

1. une étape de recherche de référentiels en langues et une revue de l'état de l'art concernant l'approche adoptée (principalement en L1) ;
2. une sélection critériée des supports audio-visuels en L2 ;
3. la segmentation du texte en extraits, en fonction d'une analyse textuelle ;
4. la sélection de l'extrait à didactiser ;
5. la conception et la rédaction des contenus en format papier (avec navettes de révision, en équipe) ;
6. la reconfiguration des contenus en format numérique (enregistrement fichiers audio, traitement du son et de l'image, découpage, intégration LMS) ;
7. la révision des contenus (avec navettes, en équipe) ;

8. l'assemblage de la V1 (unité et questionnaire qualitatif) ; l'administration (en ligne) de l'unité et du questionnaire qualitatif qui lui est associé, portant sur l'approche, sur l'unité et sur les outils ;
9. l'analyse des données et les révisions des contenus (post-production). Le recours au protocole *think aloud* (verbalisation à haute voix, pendant la tâche) a été ponctuellement associé à ce cycle.

En définitive, si le projet ambitionnait à tracer des lignes d'évolution méthodologique dans l'approche des textes en L2, et notamment des textes oraux, nous ne pouvions pas nous douter au moment de lancement de nos travaux de recherche que la réflexion didactique serait *in fine* poussée aussi loin des voies précédemment empruntées (*cf. supra*, chapitre 2)⁸¹. La stabilisation de la modélisation didactique a nécessité un temps long de maturation, nous l'avons souligné. Les produits de formation à laquelle cette recherche a abouti dans la langue pilote – 4 parcours B2 en italien, pour un total de 9 unités et 50h de travail en autonomie – sont maintenant disponibles pour être testés à plus large échelle. Un certain nombre de facteurs semble toutefois conditionner la prise en main de ces parcours par des enseignants de langue et leur transfert dans d'autres contextes de formation, parmi lesquels l'adhésion à la démarche didactique préconisée et l'adoption de l'environnement numérique d'accueil de ces formations. Ce deuxième facteur peut constituer un sérieux frein à la diffusion.

⁸¹ En 2019, au bout de trois années de travail de recherche-action-développement, et confortés dans notre démarche par les retours obtenus lors des premiers déploiements de nos parcours en dehors de l'UGA (auprès d'un public d'étudiants de l'ENSAE Paristech), nous avons estimé que ce démonstrateur avait atteint un degré de maturité suffisant pour concourir à l'obtention du prix PEPS 2019. Se présentant sous l'intitulé « *Entendre la "voix" du texte : vers une modélisation d'une approche de l'oral en L2 par les genres et les discours* », la candidature était assortie de lettres d'appui, de témoignages de collaborateurs et partenaires ainsi que de témoignages d'étudiants. Des traces illustrant le dispositif sur plateforme et des contributions scientifiques explicitant les choix didactiques opérés complètent le dossier. Le projet, non récompensé, a obtenu l'évaluation suivante de la part du jury : *Le projet 'Écouter la « voix » du texte : vers une modélisation de l'approche de l'oral en L2 par les genres et les discours' est un projet intéressant et novateur dans un domaine et une filière où les innovations pédagogiques sont assez peu développées. Il possède un excellent adossement sur les acquis de la recherche ce qui permet au jury d'en appréhender aisément la logique et la démarche. La volonté de dissémination du projet et de rédaction de publications scientifiques montre une réelle envie de transférabilité qui est fortement appréciée. Enfin, le processus d'évolution est bien explicité et représente une des forces de ce dossier.*

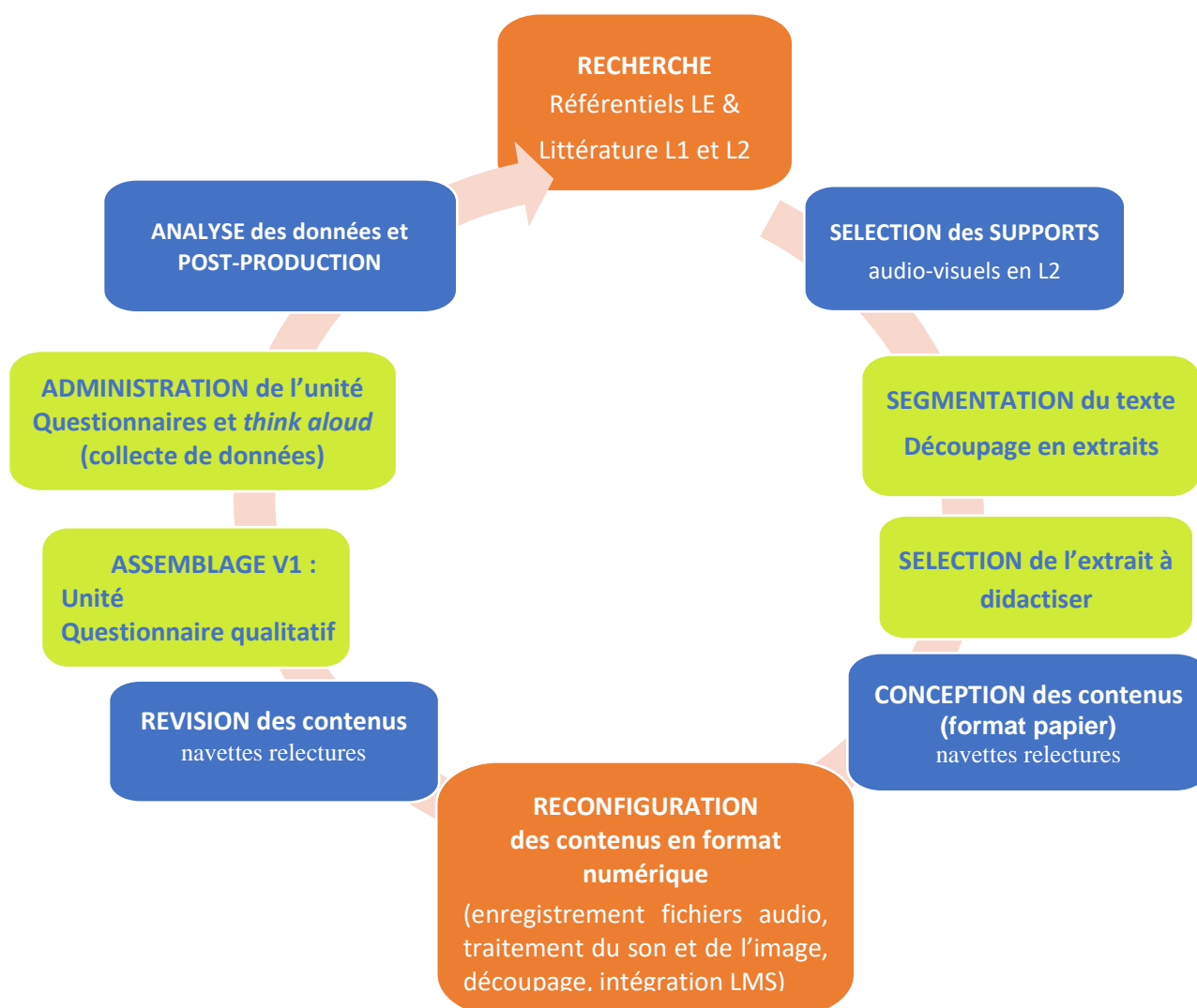


Figure 5 : Cycle de conception/validation de chaque unité didactique.

7. Pour conclure ce chapitre

Neuf années se sont écoulées entre l'obtention de l'IDEFI (février 2012) et son rapport de clôture (avril 2021). Neuf années de direction scientifique d'un IDEFI représentent une longue tranche de vie professionnelle. Huit rapports scientifiques, ainsi que des bilans détaillés d'activité, ont scandé, annuellement, sa progression. Il me semble peu pertinent d'inclure ces rapports dans le volume qui rassemble mes productions. Ce chapitre tente en revanche de rendre compte des éléments marquants qui ont contribué à l'obtention des résultats scientifiques et pédagogiques escomptés. Cet exercice rétrospectif permet de prendre de la distance par rapport à la fonction de direction scientifique d'un projet d'envergure nationale qui demande de s'adapter au quotidien à la multiplicité des missions qui lui sont associées : gérer des moyens humains et financiers alloués au projet, veiller au respect des conditions de

travail des équipes, impulser la construction des collaborations et des partenariats scientifiques indispensable à l'avancement du projet, envisager la valorisation et le transfert des connaissances et des résultats issus des travaux des équipes. Un enseignant-chercheur tout expérimenté qu'il soit et rompu à l'exercice de direction de projets ou de composante n'est pas pour autant en possession de tous les instruments de travail nécessaires à mener à bien ce large panel de tâches. Pour ma part, j'ai dû me forger nombre de savoir-faire et de savoir-être sur le terrain ce qui fut un exercice souvent inconfortable, parfois éprouvant, même s'il s'est révélé très formateur.

Cette richesse et diversité d'activités influe également sur la contribution scientifique individuelle qui peut être réservée « au noyau dur » conceptuel du projet, et qui assurera la cohérence des actions dans la durée, leur consolidation, voire leur pérennisation. L'alternance entre l'expression à la première personne du singulier et la première personne du pluriel adoptée tout au long de ce chapitre traduit la distinction entre les engagements et les décisions que j'ai pris en qualité de responsable scientifique du projet, de ceux qui relèvent de la conduite collective du projet, confiée à sa gouvernance, le Consortium Innovalangues. Le « nous » rend compte également de l'effort collectif consenti par tous les personnels engagés, indépendamment de leur statut.

Après avoir donné une large place aux résultats atteints, cela vaut sans doute la peine à présent de poser le regard sur des difficultés rencontrées tout au long de ce parcours. Ces difficultés étaient pour certaines pressenties, mais n'ont pas pu être toutes anticipées. J'ai pris conscience à différents stades du projet des fragilités voire des dysfonctionnements auxquels nous pouvions être (ou nous étions déjà) confrontés. Le budget de fonctionnement très confortable qui nous avait été alloué nous accordait certes une très grande liberté d'action, mais mettait également la gouvernance face à l'ampleur des défis envisagés, aux contraintes d'un fonctionnement rigoureux en mode projet, se donnant pour cible l'atteinte d'un objectif commun dans les délais imposés, et la nécessité d'instaurer au sein des équipes une véritable *culture du résultat*, sans pour autant brider les initiatives innovantes et créatives.

Je vais départager ces difficultés en deux grands ordres, étroitement imbriqués, l'un relevant d'éléments « culturels », l'autre ayant trait aux exigences de travail en mode projet.

a. Culture de projet vs. culture institutionnelle

Innovalangues se donnait l'ambition d'initier, de soutenir et de déployer des actions visant l'évolution et la transformation des pratiques de formation en langues sur le site grenoblois et, par actions de diffusion, sur le territoire national. Dès son démarrage, le projet a pu prendre appui, nous l'avons vu, sur des soubassements scientifiques et opérationnels solides : un Service Commun LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines) au sein de l'Université Stendhal Grenoble3 à la pointe en matière d'approches, de dispositifs, de ressources et d'équipements didactiques et un Laboratoire de linguistique et de didactique des langues (LiDiLEM) implanté sur le site depuis plus de vingt ans. À partir de ce terreau favorable, le projet s'est construit en tablant sur la capitalisation des ressources et des outils

probants et disponibles, mais également en relevant le défi des faiblesses et des carences observées, au niveau du site et au-delà.

Les Consortiums créés en réponse à cet appel à projet pouvaient être de nature assez hétéroclite, associant des partenaires issus d’horizons différents : monde académique, monde économique ou associatif, en France ou à l’étranger. Au près du partenariat qui s’est constitué au moment du montage du projet, cette ouverture a impliqué la prise en compte d’un *enjeu interdisciplinaire* majeur. Nous savions d’entrée qu’il nous fallait sortir de notre zone disciplinaire de confort, misant sur de fructueuses convergences, susceptibles de produire des effets transformants sur le terrain pédagogique. Pour que ces convergences se produisent, il nous fallait aménager des espaces de rencontre, introduire de la souplesse dans les procédures, faire en sorte que différentes cultures disciplinaires et méthodologiques puissent dialoguer entre elles de manière efficace. Créer donc, et entretenir à long terme, une véritable « culture de projet ». La tâche était certes ambitieuse, mais au démarrage d’un « projet d’excellence » l’optimisme était de mise.

Un comité de pilotage, réunissant les membres du Consortium deux fois par an, s’est constitué dès le lancement du projet. Il avait pour mission d’assurer les orientations stratégiques et politiques, de statuer en matière d’affaires financières, de veiller à la convergence des actions, à leur cohérence et à leur structuration en lien avec les ambitions du projet. En matière de gestion courante, le Consortium s’est en revanche appuyé sur le travail d’un bureau exécutif, en charge des questions opérationnelles.

Une première difficulté a été rapidement observée lorsque la gouvernance du projet a été confrontée à la nécessité de mobiliser des ressources humaines et matérielles internes à l’Institution. L’environnement qui a accueilli le projet à l’époque de son lancement – nous remontons quasi de dix ans en arrière, dans le contexte d’une université de Langues, Lettres, Langage et Communication de petite taille – ne disposait pas de l’outillage logistique, administratif et technique adapté aux contraintes de gestion RH, financière, administrative et technique imposées par le volume des opérations envisagées et par le calendrier que le projet s’était initialement donné (2012-2018). Nous avons donc rapidement dû nous résoudre, sur le plan technique par exemple, à nous tourner vers des solutions externes d’hébergement ou de sauvegarde de données. Par ailleurs, au plan scientifique et pédagogique, nous missions sur l’engagement de collègues statutaires en poste au sein de l’Établissement porteur, ainsi que dans d’autres Établissements du site ou de la Région. Un projet d’une telle envergure étant très consommateur de ressources humaines, nous nous sommes rapidement heurtés à un *chevauchement de territoires*, entre les territoires traditionnels de l’Institution et les territoires créés par le projet. La nécessité de libérer les collègues *sur leur temps de service* en contrepartie d’un reversement d’heures complémentaires à leur composante d’affectation nous semblait une condition indispensable pour assurer l’adhésion nécessaire à mener à bien les missions proposées. Si en définitive des arrangements ont pu souvent (mais pas toujours) être trouvés, c’est au prix d’un effort collectif considérable : de l’Institution qui a bien voulu faire bouger les lignes par le vote de référentiels de service aménagés, de quelques directeurs

de composantes bienveillants et coopératifs, conscients des enjeux, mais surtout de bon nombre d'enseignants et d'enseignants-chercheurs statutaires, très investis, qui ont donné de leur temps sans compter.

b. Travail en mode projet : motivations, convergences et fractures

Le travail en « mode projet » a consisté à se donner pour but d'adopter une approche transversale de construction des livrables, en créant les espaces de liberté nécessaires aux évolutions et aux transformations attendues (Masperi & Quintin, 2014b – **doc26**). Nous avons souhaité pour cela rassembler des « talents » d'horizons différents et les associer au projet avec leur lot d'attentes, de pratiques et d'expériences, en misant sur la dynamique créative que cet appel réussirait à susciter. Ainsi, nous sommes-nous d'emblée orientés vers la mise place de « lots » de recherche-action qui, tout en s'inscrivant dans le cadre de notre document contractuel, étaient censés favoriser l'émergence de défis scientifiques et pédagogiques, à la fois stimulants et réalistes, et faire converger les efforts de chacun vers des objectifs partagés (*ibid.*). L'enjeu étant de créer les conditions permettant à ces différents profils de travailler conjointement et efficacement, des dispositions ont été prises pour qu'une telle entreprise garde toutes ses chances de succès, dont :

- le recrutement de personnels dont la qualification est attestée et en phase avec les missions attribuées ;
- une définition claire des tâches et l'attribution des rôles et des responsabilités de chacun en fonction de ses compétences ;
- la mise à disposition d'outils facilitant les échanges et la mise en commun des informations ;
- la volonté et la capacité de chacun des membres de travailler de manière collaborative ;
- la mise à disposition de moyens matériels et financiers en phase avec les objectifs fixés.

Autre pièce maîtresse du dispositif, sur laquelle reposaient de nombreuses attentes : un chef de projet en charge de la gestion du projet, de la coordination des différents intervenants et garant de la mise en œuvre des plans d'action. Il était demandé à cette figure professionnelle d'être dotée d'une bonne dose d'intelligence sociale, un profil à orientation « résolution de problème », une capacité de médiation entre les équipes sur le terrain et la gouvernance du projet. Par rapport à ce dernier point, crucial, il s'agissait de faire preuve d'une attitude à fédérer les équipes, à désamorcer les conflits latents, à éviter les dérives, à faciliter les échanges, à ménager les rôles et les territoires de chacun. C'était dans l'idéal et sur papier. Dans les faits, il nous a fallu composer avec un panel très restreint de candidats, souvent en recherche de reconversion à l'issue d'une expérience plus ou moins longue dans le privé. À la lumière de notre expérience, un des prérequis nécessaires pour exercer efficacement un tel rôle au sein d'un projet de recherche d'envergure mené en milieu académique, et pour rencontrer pleinement ces attentes, serait de recruter un personnel préalablement rôdé, avec une expérience du terrain scientifique, rompu aux rouages et aux pratiques de l'environnement d'accueil.

Au final, afin de mener à bien les actions envisagées, plus de deux cents personnes ont été engagées en huit ans, toute catégorie de personnels confondue – enseignants, chercheurs, informaticiens, techniciens, ingénieurs pédagogiques, stagiaires – ce qui a impliqué le recours à une large gamme de modalités d'embauche. Sans surprise, les difficultés de gestion de ressources humaines n'ont pas manqué. Elles tiennent pour l'essentiel à des facteurs qui relèvent à la fois de la complexité du projet initial et de son horizon d'attente et de l'idiosyncrasie des équipes-lots. En l'occurrence, nous soulignerons :

- une adhésion faible ou partielle au projet due à la difficulté d'appropriation d'un projet complexe, initié, conçu et écrit en cercle très restreint ;
- des difficultés de convergence entre enseignants-chercheurs relevant de cultures disciplinaires et méthodologiques différentes et animés par des motivations diverses. Au-delà de la volonté d'œuvrer dans l'intérêt de la collectivité – ce qui a constitué un trait d'union certain entre les individus et les équipes – la participation au projet était nourrie par d'autres ressorts intellectuels et individuels, tels que faire entendre des convictions fortes, exercer sa créativité, se construire des perspectives de carrière. La confrontation intellectuelle a pu parfois générer une certaine compétitivité entre les membres des équipes ou encore faire émerger des rivalités de territoires dans les échanges et les débats.
- un certain manque de flexibilité cognitive, voire une certaine résistance à l'effort d'intercompréhension disciplinaire qu'un projet tel qu'Innovalangues nécessairement demandait.

Enfin, je soulignerai un travers qui a été parfois observé et qui était lié à la trajectoire des actions entreprises, plus souvent orientées « avancement de la connaissance » que « résultats opérationnels » à proprement parler. C'est là une difficulté pour le chercheur--concepteur de réalisations pédagogiques qui travaille dans un projet de formation adossé à la recherche : savoir faire la part entre la nécessité de transformer par la recherche et ses temps longs – d'observation, de doutes, de compréhension, de mise à l'épreuve du terrain – les rapports aux savoirs et au savoir-faire des étudiants et des enseignants, et la contrainte d'aboutir à des solutions formatives concrètement opérationnelles.

CHAPITRE 4

Travaux en cours et en perspective

1. Propos liminaires

Les travaux que j'évoquerai dans ce chapitre se situent dans la continuité des recherches menées au cours des dix dernières années dans le cadre de l'IDEFI Innovalangues. Ils sont pour certains en plein chantier et pour d'autres encore en perspective, à court terme. Il s'agit de travaux académiques qui s'efforcent de répondre à des enjeux sociétaux. Ils ont pour finalité l'intégration de réalisations didactiques dans un contexte de formation institutionnel et leur valorisation dans le monde socio-économique. Valoriser des travaux de recherche tel que je l'entends ici revient à transformer un savoir-faire académique en une innovation pour la société. En d'autres termes, en ce qui concerne les produits issus de nos recherches, cela revient à faire émerger et à contribuer à diffuser un produit de formation en langues inédit et novateur ou un nouveau service sur le marché de la formation, dans le domaine public en priorité, mais pas exclusivement.

Les démarches de valorisation initiées prennent appui, comme on l'a vu (*cf. supra*, chapitre 3), sur des réalisations issues de recherches où la didactique des langues s'interface avec d'autres disciplines en sciences humaines et sociales, à la lisière avec les sciences formelles. Cette ouverture interdisciplinaire constitue le fil conducteur de mes chantiers de recherche actuels et à venir : je la cultive avec conviction car j'observe qu'elle offre des opportunités de dynamiser la recherche disciplinaire. Porter un regard croisé sur un objet de recherche ne va toutefois pas de soi. Cela demande aux disciplines impliquées de mettre en synergie des savoir-faire, de construire un espace partagé de réflexion et d'investigation tout en veillant à préserver une approche cohérente et rigoureuse. De ces difficultés méthodologiques peuvent toutefois se dégager des solutions qui profitent aux avancées conceptuelles des disciplines elles-mêmes (Fontanille, 2010).

En gardant cette dimension interdisciplinaire en toile de fond, je vais m'employer dans un premier temps à développer dans ce chapitre les travaux qui s'inscrivent dans le sillage des recherches lancées dans Innovalangues. Dans ce cadre, je distinguerai les *actions de valorisation de la recherche* actuellement en cours (Point 2), où j'interviens en qualité de « référent scientifique », des *recherches amorcées et émergentes* (Point 3) où je me positionne en tant que chercheuse et co-directrice de thèse. Dans un deuxième temps j'exposerai l'évolution que prennent mes recherches en lien avec la cognition et les neurosciences (Point 4). Cette orientation, de nature plus exploratoire, est motivée par l'intérêt d'affiner au moyen de mesures neurophysiologiques la compréhension des processus cognitifs à l'œuvre dans le développement de compétences orales en L2.

2. Actions de valorisation de la recherche

2.1. Dans le domaine de l'évaluation formative

Au bout de sept ans de recherche-action-développement (2013-2020) et de diffusion expérimentale à large échelle au niveau national (> 150 000 passations ; > 40 institutions impliquées), SELF fait l'objet depuis le 1^{er} janvier 2020 d'une valorisation *via* la filiale de droit privée de l'UGA, Floralis¹. Les procédures de cession des droits d'auteur à l'UGA, de dépôt de propriété intellectuelle (dépôt de la marque, dépôt du code auprès de l'Agence de Protection des Programmes et dépôt du savoir-faire ou « enveloppe Soleau »²) et de formalisation de la documentation SELF relative aux droits d'exploitation des ressources sonores et écrites utilisées dans la création des tâches ont été finalisées en 2019. Depuis 2020, SELF est la propriété de l'UGA.

La réflexion au sujet de la mise en œuvre d'un modèle économique autour du service d'hébergement et de déploiement à large échelle de l'application a abouti à l'adoption en 2020, à titre expérimental, de trois scénarios de déploiement de SELF mis en œuvre par Floralis. Cet essaimage à l'échelle nationale a nécessité la mise en place d'une infrastructure serveur capable de soutenir un nombre de connexions simultanées de plus en plus important, qui s'explique notamment par l'effet de concentration temporelle des positionnements en période de rentrée académique (fin août-septembre-octobre). Pour donner une idée du flux d'activité depuis la mise en œuvre du modèle économique (1er janvier 2020), entre juin 2020 et juin 2021 SELF a été déployé en six langues auprès de 22 institutions (13 universités, 7 grandes écoles, 2 lycées) totalisant plus de 24 000 passations réparties en 127 sessions de positionnement. Si l'on s'en tient à SELF UGA, nous comptabilisons au début du mois de juin 2021 11 560 passations distribuées sur 80 sessions de positionnement.

Nous avons déjà eu l'occasion de préciser que les six langues de SELF ont été développées selon la même méthodologie de conception, qui s'est affinée tout au long du projet Innovalangues (*cf. supra*, chapitre 3, 2.1). Actuellement l'expertise acquise par les concepteurs peut bénéficier à la conception de nouvelles langues ou à de nouvelles versions des langues

¹ Cf. <https://www.floralis.fr/offres/projet/SELF-Systeme-dEvaluation-en-Langues-a-visee-Formative>

² Cf. *Curriculum Vitæ, Valorisation de la recherche*.

existantes pour les langues les plus utilisées, comme l'anglais ou le français. De nombreuses institutions souhaitent en effet tester les mêmes étudiants à quelques semaines ou mois d'intervalle (par exemple avant et après une formation intensive ou extensive) et peuvent de ce fait difficilement se contenter d'une seule version de SELF³.

Pour faire face à ces exigences, une nouvelle phase de conception-développement de SELF a été soutenue par l'IDEX UGA. Ce chantier, ouvert dès fin 2019, est finalisé à la réalisation d'une version parallèle (V2) de SELF anglais, dont le déploiement est prévu pour septembre 2022. Les contenus de cette nouvelle version ont pour l'essentiel été créés en 2020. À cause de la crise sanitaire du Covid-19, et faute d'étudiants physiquement présents lors des passations, les phases de validation (pilotes et prétest) et de finalisation (standard setting, assemblage), prévues courant 2020-2021, n'ont pu se dérouler qu'à la rentrée 2021 : si SELF peut en effet être administré à distance, les pilotes et le prétest doivent se faire en présentiel pour assurer le bon calibrage du test.

Une deuxième version parallèle de SELF actuellement à l'étude est la version SELF-FLE. Le souhait est d'aboutir à une version FLE « internationale » mieux représentative de la francophonie et partant susceptible de prendre en compte certaines variétés du français. Cette nouvelle version du test serait délivrée de la contrainte de l'*exception pédagogique* à laquelle est soumis SELF-FLE actuel et serait donc exploitable en dehors des frontières françaises⁴. Par ailleurs, et toujours en tirant pleinement partie de notre assise méthodologique, il est également envisagé d'élargir l'éventail des langues proposées à l'allemand, au russe et à l'arabe.

2.2. Dans le domaine de la multimodalité

Le savoir-faire THEMPPPO (enveloppe Soleau) a été déposé à l'INPI en mars 2021⁵. Le modèle économique pour la diffusion des formations de formateurs THEMPPPO est à l'étude auprès de Floralis depuis 2020⁶. L'objectif est de créer un cadre pérenne et favorable à la formation continue des enseignants en langues, prioritairement du secondaire et du supérieur, en matière de pédagogies multimodales, en suscitant notamment une plus grande conscience quant à l'intégration du corps (en mouvement, en interaction) et de la voix dans l'enseignement des langues. Le dispositif de formation doit tenir compte de la nécessité d'un

³ Bien que le test soit semi-adaptatif, un certain nombre d'items est présenté à tous les candidats, quel que soit leur niveau. La deuxième passation de SELF est donc en principe facilitée par la première.

⁴ Les ressources authentiques qui ont servi de support pour la conception des tâches de SELF FLE ont bénéficié du régime de "l'exception pédagogique" introduit en droit français par la loi n° 2006-961 du 1er août 2006 et destiné à répondre à une demande de longue date du milieu scolaire et universitaire. Cette loi permet à un enseignant, à certaines conditions, de reproduire et représenter des extraits d'œuvres au profit de la formation dispensée et des élèves ou étudiants qui y assistent. Pour plus de détails : https://www.canal-u.tv/video/cerimes/5_la_citation_des_oeuvres_et_le_regime_de_l_exception_pedagogique.3865

⁵ Cf. *Curriculum Vitæ*, Valorisation de la recherche.

⁶ <https://www.floralis.fr/offres/projet/THEMPPPO-Thematique-Prosodie-et-Production-Orale>

accompagnement personnalisé des stagiaires en présentiel ainsi que du besoin croissant de contenus dématérialisés disponibles en soutien à la formation. Pour ce faire, nous disposons actuellement d'une « boîte à outils » THEMPPPO qui se compose de :

- une série de modules (4) de formation de formateurs en présentiel, d'une durée de 6h à 12h chacun⁷ ;
- un Parcours À Distance (PAD) d'accompagnement et d'assistance à la mise en œuvre de l'approche THEMPPPO dans les classes de langues ;
- une série de vidéos (14), réparties entre vidéos de présentation de l'approche (2), teasers de présentation des activités (4), vidéos activités (8) ;
- deux manuels à destination des enseignants (*Vocal revelations* ; *Moving into Speech*) en cours de publication ;
- une dizaine de publications scientifiques disponibles en ligne⁸.

Avec cet ensemble de données, nous envisageons le montage d'une offre de formation en direction des enseignants des Établissements publics et privés qui pourrait s'étaler sur une durée de douze mois selon une organisation de ce type :

- Summer School (3 à 4 jours) THEMPPPO en juillet/août – en présentiel
- PAD (accompagnement à distance de la mise en œuvre de l'approche) – 2 semestres
- Winter School (2 jours) en février – en présentiel
- Summer School (2 à 3 jours) – avec *accréditation de la formation* (Certificat Universitaire)

Cette accréditation s'inscrirait dans le droit fil de l'approche par compétences, dans un contexte de formation tout au long de la vie.

3. Recherches amorcées et émergentes

3.1. Dans le domaine de l'évaluation formative

Les recherches menées dans le domaine de l'évaluation formative dans le cadre de l'IDEFI ont tout d'abord ouvert la voie à la création en 2018 au sein du LIDILEM de l'action de recherche « *Évaluation des acquisitions langagières : du formatif au certificatif* », dont je partage la responsabilité avec mon collègue Yves Bardière. Cette action constitue le trait d'union entre les problématiques relevant du dispositif d'évaluation SELF et celles qui concernent la certification CLES, dont le portage scientifique national est confié depuis 2012 à l'UGA⁹. Elle est actuellement dynamisée par une série de webinaires qui ont pour titre « *Regards croisés sur l'évaluation en langues* » et qui sont portés conjointement par deux laboratoires de Sciences Humaines de l'UGA, l'ILCEA¹⁰ et le LIDILEM.

La réflexion au sein de cette action est également alimentée par un *contrat de recherche doctoral* (2021-2024) financé par l'UGA en soutien à la conception et à la valorisation de

⁷ <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/former-et-se-former/themppo/formations-themppo/>

⁸ <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/former-et-se-former/themppo/contributions-scientifiques/>

⁹ Cf. *Curriculum Vitæ, Projets en réponse à des appels d'offres : responsabilité et participation.*

¹⁰ Institut des Langues et Cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie

SELF¹¹. La thèse, dont j'assure actuellement le co-encadrement¹², porte sur le développement et l'expérimentation d'un dispositif d'aide à l'évaluation formative en production orale supportée par des technologies de traitement automatique de la parole. L'objectif est de mettre au point un dispositif expérimental d'évaluation de la prononciation dans un but diagnostique, qui serait à terme implémentable dans la plateforme SELF. Dans ce cadre, une importance particulière est accordée à la prosodie. La thèse se focalise sur l'anglais comme langue cible et s'adresse à un public d'apprenants francophones et japonophones.

Au-delà de ces chantiers qui suivent leur cours, d'autres sont en gestation. Je les déclinerai dans les lignes qui suivent. À ce stade, certains sont plus avancés que d'autres. Tous ne pourront pas être menés de front dans les mois ou les années à venir, mais l'éventail de possibilités qui nous sont ouvertes donne la mesure de la fécondité de ce champ de recherche.

Evaluation formative : convergences interdisciplinaires

SELF étant un objet de recherche de nature interdisciplinaire, des relations ont pu se tisser sur le site Grenoble Alpes entre le LiDiLEM et le laboratoire Jean Kunzmann (LJK, statistiques). Ce rapprochement inter-laboratoires a permis de monter en 2018 le projet *CoPoLangues : CO-clustering pour tests de Positionnement en Langues* et d'obtenir son financement dans le cadre de l'IDEX (2019-2020)¹³. CoPoLangues s'est donné pour objectif de comparer les classifications en niveaux de l'algorithme actuel de SELF avec une méthode de classification appelée « modèle des blocs latents » qui permet d'obtenir des « profils de compétences » et de mesurer l'effet potentiel des covariables individuelles, comme la langue maternelle ou les langues secondes des étudiants (*cf. supra*, chapitre 3, 2.3). Les informations psychométriques qu'un tel traitement de données nous livre peuvent ainsi aider à améliorer la composition des tests actuels et futurs (Brault *et al.*, 2021).

Par ailleurs, le dialogue interdisciplinaire ouvert sur le site entre les laboratoires LiDiLEM, ILCEA4 et LJK en matière d'évaluation formative nous a récemment incités à réfléchir en direction d'une collaboration permettant à moyen terme de répondre conjointement à un appel à projet de site. La recherche se donnerait comme objet la conception d'un test SELF *en anglais scientifique et technique*. Les objectifs de cette collaboration seraient de trois ordres : 1/ renforcer l'assise scientifique du test SELF en approfondissant les aspects psychométriques et statistiques, et leur automatisation possible directement sur la plateforme SELF ; 2/ étudier l'impact de la langue de spécialité sur le construit du test ; 3/ améliorer la robustesse de l'application pour permettre de concevoir et de déployer des modules diagnostiques spécialisés. Le volet diagnostique du dispositif apporterait des réponses à un niveau de

¹¹ Le doctorant, Sylvain Coulange, a pris part activement à la conception de SELF japonais (2014-2020), puis a assuré la gestion de la plate-forme ainsi que le soutien scientifique et technique à la conception, le paramétrage et le pilotage de SELF auprès de Floralis (2020-2021).

¹² *Cf. Curriculum Vitæ, Encadrement de thèses.*

¹³ *Cf. <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/copolangues>*

granularité plus fin et personnalisé de l'évaluation des acquisitions langagières. La synergie recherchée nous permettrait de construire et de fédérer un réseau d'experts en évaluation formative en langues sur le site Grenoble Alpes, qui pourraient jouer le rôle de référents académiques – scientifiques et pédagogiques – dans ce domaine en Europe.

Evaluation formative : la visée diagnostique

La conception d'une *version de SELF à visée diagnostique*, qui permettraient à l'étudiant d'obtenir des feedbacks plus précis sur ses acquis et ses difficultés, est un chantier de recherche que l'on a mis en perspective depuis un certain temps. L'objectif à moyen terme est de doter le dispositif d'évaluation formative SELF de modules diagnostiques, chacun spécifique à une langue cible, à une compétence et à un (macro-)niveau.

Une tentative de lancer ce chantier a été faite en 2020, lors du dépôt du projet Erasmus Plus « SOLÉIL » (Solutions de formation pour l'Evaluation à l'International en Langues)¹⁴. Il était prévu dans ce cadre d'aboutir à la conception et à la mise en œuvre d'un module prototype d'italien qui consisterait en un test linéaire (non-adaptatif) constitué d'une banque de tâches de compréhension de l'oral offrant suffisamment de matière pour évaluer finement les compétences de l'étudiant et apporter des réponses personnalisées en termes de retour formatif. Les caractéristiques langagières de chaque tâche seraient dûment renseignées dans une « fiche d'identité » de la tâche, établie d'après le modèle conçu pour la version positionnement de SELF (*cf. supra*, chapitre 3, 2 et *sq.*). En croisant les caractéristiques de la tâche avec les résultats obtenus, nous devrions parvenir à collecter des données intéressantes.

Le projet se donnait également l'objectif d'implémenter dans l'application SELF de nouvelles typologies d'exercices, plus adaptés à soutenir la dimension diagnostique du dispositif. À cet effet, un certain nombre d'outils didactiques seraient d'ores et déjà disponibles et mobilisables en modalité expérimentale. Il s'agit des outils numériques d'assistance à l'écoute-compréhension de l'oral conçus et développés dans le cadre de l'IDEFI (*cf. supra*, chapitre 3, 5.4 ; Masperi *et al.* 2020 – **doc31**). Ces outils – appelés outils « de bornage » – facilitent la mise en exergue d'éléments langagiers susceptibles de faire obstacle à la compréhension, qu'ils soient d'ordre phonético-prosodique, lexical, syntaxique ou pragmatique. Pour ce faire, l'apprenant est invité à interagir avec la tâche au moyen d'un protocole d'activité qui lui permet de mettre en surbrillance (i.e. « border ») directement dans l'extrait sonore les éléments de réponse aux questions posées et d'obtenir un retour formatif après la validation de ses réponses. Ce type d'outil peut également être utilisé en modalité « libre », en dehors de toute réponse attendue : dans ce cas, l'apprenant est invité à mettre

¹⁴ Projet porté par l'UGA en collaboration avec l'Université de Mons, l'université du Luxembourg, l'Université de Genève et l'Université de Bologne. *Cf. Curriculum Vitæ, Projets en réponse à des appels d'offres : responsabilité et participation.*

en surbrillance dans l'extrait sonore le segment qui fait obstacle à sa compréhension (personnelle) du texte puis à saisir et à communiquer au concepteur des éléments d'explication qui portent sur les obstacles identifiés. Les données collectées pourront ainsi sensiblement étoffer le panel des zones de résistance à la compréhension des langues ciblées que la littérature de la didactique de l'oral nous livre encore trop timidement.

Le projet a obtenu des appréciations encourageantes de la Commission et une nouvelle mouture du projet est actuellement à l'étude en vue d'un nouveau dépôt. L'université Ca' Foscari (Venise) est pressentie en tant que porteur potentiel de ce nouveau chantier. Le projet aurait comme finalité la création de quatre modules à visée diagnostico-formative de la compréhension orale sur trois niveaux (débutant, intermédiaire, avancé) en italien, espagnol, français, portugais et d'un module en *intercompréhension orale* en langues romanes. Cette ouverture vers des problématiques liées à l'intercompréhension, appréhendées sous l'angle de l'évaluation formative, m'offre une opportunité que j'ai à cœur de saisir : celle de renouer avec le domaine de la didactique qui m'a initiée à la recherche, de me confronter avec ses avancées conceptuelles et de me les approprier en bénéficiant des instruments de réflexion et d'analyse avec lesquels j'ai pu me familiariser en dehors de ce champ disciplinaire.

Evaluation formative et inclusion

Une autre perspective de recherche intéressante qui touche à l'évaluation formative est ouverte par des changements sociétaux et institutionnels qui se dessinent depuis quelques années en matière d'inclusion en milieu scolaire et académique. Depuis 2005 la loi impose en effet aux institutions éducatives en France des aménagements en faveur de l'égalité des droits et des chances pour les personnes en situation de handicap (Loi du 11 février 2005)¹⁵. Ainsi la charte *Universités Handicap* (que l'UGA a signé en 2012) incite-t-elle à mettre en place les mesures nécessaires à l'accompagnement des publics en situation de handicap. Ces mesures consistent pour l'essentiel en une majoration du temps accordé aux évaluations ou à l'adaptation des conditions de passation des épreuves, avec l'assistance de secrétaires, l'allègement des sujets d'examens, des passations en salles à petits effectifs et l'utilisation de matériel spécifique. Tout en représentant un pas dans la bonne direction, ces aménagements restent toutefois insuffisants et souvent mal adaptés aux nécessités spécifiques du terrain. En matière de testing, les codes éthiques des associations internationales incitent les concepteurs et les institutions certificatives à dispenser des tests équitables, inclusifs et accessibles, et ce défi sociétal fait son chemin. Les problématiques liées à l'évaluation de publics atteints de troubles spécifiques d'apprentissage suscitent en effet un intérêt croissant auprès des linguistes et des didacticiens. Il s'agit notamment d'avancer dans la connaissance du fonctionnement de ces apprenants dans l'acquisition de la L2, en évitant de confondre un déficit dans les compétences ciblées avec une performance biaisée par des difficultés propres à ces troubles spécifiques d'apprentissage. Je citerai à cet égard, à titre illustratif, le travail

¹⁵ Cf. Rapport « Élèves en situation de handicap, Document de synthèse », Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2020.

d'adaptation des tests en italien et en anglais pour les étudiants dyslexiques ou sourds entrepris depuis quelques années à Venise et à Bologne (cf. Cervini, 2018 ; Cardinaletti, 2018, 2021).

4. Ouvertures interdisciplinaires dans le domaine de l'oralité.

Le projet d'une recherche interdisciplinaire en didactique des langues – neurosciences a longuement mûri dans mon esprit ces dernières années. Il a pris forme lors de ma participation aux travaux d'un groupe de recherche interdisciplinaire réuni autour du projet MInd and BODY Approach (MIBODA, 2019-2020), dans le cadre du projet de site NeuroCog¹⁶. Solidement implanté au niveau local, ce groupe de recherche relève principalement du GIN (Grenoble Institut des Neurosciences), du LPNC (Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition) du CHUGA et du LIP (Laboratoire Inter-universitaire de Psychologie, UGA, USMB). Ma participation aux travaux du groupe tenait à l'intégration dans le projet d'un questionnaire en lien avec le projet THEMPPPO (cf. *supra*, chapitre 3, 3.1 à 3.4) ayant comme objet la prise en compte de la *dimension multimodale et émotionnelle* dans l'expression et les interactions orales en L2. L'étude envisagée se donnait comme objectif de questionner le processus d'appropriation d'une L2 par des mesures physiologiques (capteurs de la réactivité électrodermales) et éventuellement neurophysiologiques (IRMf), l'objectif étant d'observer si, de quelle manière et dans quelle mesure la trace d'une approche intégrant pleinement le *corps* dans le processus acquisitionnel en L2 s'inscrirait dans le fonctionnement neurophysiologique de notre public cible. Si les conditions structurelles n'étaient finalement pas réunies pour pouvoir mener ce type d'étude dans le cadre de MIDOBA, le travail de réflexion mené au sein de ce groupe m'a permis de m'approcher d'instruments de connaissance du fonctionnement neurophysiologique du langage et de compréhension des acquisitions langagières et de mettre en perspective des travaux de recherches interdisciplinaires à moyen et à long terme¹⁷. Deux projets de thèses de doctorat ont ainsi vu le jour entre 2019 et 2021. Ils ont fait l'objet de réponses à des appels à projet internes au site (IDEX) et externes. Avant de présenter l'objet de ces recherches, je tiens à préciser en quelques lignes ce qui me motive à explorer ce champ d'études, à établir des ponts entre les recherches en didactique des langues et en neurophysiologie du langage. S'il est vrai qu'un certain nombre d'ouvrages, scientifiques et de vulgarisation, invitent depuis quelques années les pédagogues et les didacticiens à s'ouvrir vers une réflexion qui intègre des éléments de neurophysiologie dans nombre d'interrogations liées aux apprentissages (Berthier *et al.* 2018 ; Rivoltella, 2012 ; Buccino &

¹⁶ Le projet s'inscrit dans l'axe « *Cognition sociale, applications santé et éducation* » du Cross Disciplinary Projet « NeuroCog », financé par l'IDEX Grenoble Alpes (2017-2020) (<https://www.univ-grenoble-alpes.fr/resultats-de-l-appel-a-projets-/neurocog-654159.kjsp>),

¹⁷ J'ai notamment pu bénéficier d'une formation « Functional MRI: principle & tools, Theory & Practice » organisée par le GIN et l'INSERM, qui s'est tenue à Lyon (Neurocampus) les 18, 19 et 20 novembre 2019.

Mezzadri, 2015 ; Naccache, 2018 ; Huc & Vincent-Smith, 2011) mon intérêt va clairement au-delà d'un simple effet de mode. Il naît de la conviction qu'il me paraît souhaitable, voire nécessaire, d'enrichir nos formations disciplinaires en langues, en didactique des langues, en acquisition des langues, de connaissances en matière de langage qui dépassent les frontières habituellement posées en sciences du langage.

Le langage est partout là où est l'homme. Il est étroitement lié à tout acte ou geste social, à toute opération mentale, à tout processus cognitif qui occupe nos journées. Ces processus sont dépendants d'un apprentissage, d'une société et d'une culture, mais ont également des soubassements cérébraux. Pourtant connaître et comprendre le fonctionnement du langage en relation avec son substrat neuronal et aux circuits qui s'établissent entre l'anatomie du cerveau et son fonctionnement ne fait pas partie des fondamentaux de nos acquis éducatifs. Pas plus que ne l'est la connaissance et la compréhension de la manière dont nous mettons en œuvre en production sonore, par des gestes articulatoires, cette faculté. À vrai dire, les spécialistes même des disciplines qui relèvent du langage, voire et surtout les enseignants de langues, se trouvent souvent démunis en la matière. Si cette synthèse ne se destine pas à fournir au lecteur un détour sur les bases anatomiques et fonctionnelles du langage oral pour ensuite aborder de manière spécifique ce qui relève de la production et de la compréhension d'une langue, ce projet d'écriture est quelque chose que je mets en perspective pour enrichir mes enseignements et que j'espère étoffer avec des données issues de recherches de terrain, et précisément des rencontres interdisciplinaires que j'évoque ici, dont je garde espoir qu'elles donneront matière à des études doctorales.

4.1. Oralité, multimodalité et acquisition en L2 : une étude pilote interdisciplinaire

Ce premier projet de recherche interdisciplinaire a été déposé à deux reprises (2019 et 2020) en réponse à l'appel à projet du Programme VINCI (Université Franco-italienne). Il a été soutenu par quatre laboratoires du site Grenoble Alpes : LiDiLEM, GIN (Grenoble Institut des Neurosciences), GIPSA-Lab (Grenoble Images Parole Signal Automatique), LPNC (laboratoire de psychologie et de neurocognition). Une co-tutelle était prévue avec l'Université de Turin, en lien avec le Laboratoire de Phonétique Expérimentale « Arturo Genre ». Si ces premières tentatives de financement d'une allocation doctorale n'ont pas abouti, les retours favorables obtenus de la part des évaluateurs m'incitent à ne pas abandonner cette perspective de recherche¹⁸.

La finalité de l'étude est double : il s'agit d'une part d'observer *l'impact acquisitionnel* d'une approche formative principalement axée sur une *parole multimodale, incarnée*, mise en œuvre lors de *l'apprentissage d'une langue à ses débuts*. Cet impact serait apprécié par des mesures de progression à la fois qualitatives et instrumentales. Corollairement, sur un plan

¹⁸ L'appel à projet « VINCI » met au concours annuellement *trois* allocations de recherche au niveau national (en France) pour financer des thèses en co-tutelle avec l'Italie, toute discipline confondue. La sélection est particulièrement sévère (56 dépôts éligibles en 2020 et 32 en 2019). Notre projet a été évalué A+/A+ (2019) et A+/B (2020) par les rapporteurs italiens et français.

opérationnel, il s’agirait de concevoir des supports didactiques adaptés aux expérimentations que nous souhaitons mener, les tester et les valider sur le plan formatif.

Je proposerai ici un aperçu synthétique de ce projet tel qu’il a été présenté, en mettant en exergue le contexte, son ancrage interdisciplinaire, la méthodologie et les résultats attendus. Je suis consciente des raccourcis, des imprécisions et des lacunes que laisse entrevoir ce travail, notamment au plan méthodologique, toutefois je pense que ce premier essai de dialogue interdisciplinaire, tout imparfait qu’il soit, participe à jeter les bases d’une interaction fructueuse entre les différents secteurs convoqués et contribue à alimenter les questionnements des recherches en didactique des langues portant sur l’oral L2 au plan général et en italien L2 en particulier.

Contexte de la recherche et ancrage interdisciplinaire

Dans le cadre d’un apprentissage formel et extensif d’une langue en groupe-classe, les apprenants sont traditionnellement placés en situation de développement simultané d’un ensemble d’habiletés langagières, orales et écrites, en production et en compréhension. Dans ce contexte, la place accordée aux habiletés orales, et notamment aux habiletés phonologiques et prosodiques, est généralement très contrainte. Or, de nombreuses études menées notamment au Canada (Germain & Netten, 2012, 2015 ; Germain *et al.*, 2015 ; Germain, 2017 ; Germain, 2018 ; Huc & Vincent Smith)¹⁹ préconisent d’accorder *dès le tout début de l’apprentissage d’une L2* un rôle prépondérant à la *dimension orale* (perception, compréhension, production). Nous nous inscrivons dans ce courant, en prenant plus particulièrement appui sur les recherches menées au sein d’Innovalangues qui invitent à expérimenter l’engagement du *corps tout entier* dans le processus acquisitionnel de la parole en L2 (*cf. supra*, chapitre 3, 3). Par ailleurs, nous postulons que les processus cognitifs sont fortement influencés par les états émotionnels et par les modifications neurophysiologiques qui les accompagnent (Coello & Fischer, 2016). De ce fait, l’observation du fonctionnement du système nerveux autonome [SNA] d’un individu placé en situation d’apprentissage pourrait nous aider à mieux comprendre l’expression de sa nature bio-psycho-sociale.

Le cadre théorique convoqué prend appui à la fois sur les travaux portant sur des approches axées sur une *entrée dans la L2 par l’oralité* (en contexte institutionnel), sur les travaux supportés par les techniques instrumentales de collecte de données phonétiques et prosodiques portant sur les productions d’étudiants à un stade précoce d’acquisition d’une L2 (Busà & Stella, 2012), ainsi que sur les (quelques rares) recherches neurophysiologiques ayant recours à des mesures instrumentales, comme l’IRMf, dans le cadre d’études portant sur l’apprentissage d’une L2 (e.g. Warkins *et al.* 2017, Wong *et al.* 2017 ; Barbeau *et al.* 2017 ; Grimaldi, 2017). Très peu d’études en neurosciences ont en effet jusque-là convoqué des mesures de ce type pour observer le fonctionnement langagier dans la perspective d’apporter un éclairage aux processus complexes d’acquisition des langues. Des ouvertures vers des

¹⁹ Je fais référence ici aux recherches qui traitent de l’*Approche Neurolinguistique* (ANL).

études en neurocognition sur les effets de l'acquisition d'une L2 – et en particulier de nouvelles catégories phoniques – sur la plasticité cérébrale (Zhang, 2009 ; Ylinen S, 2010 ; Costa and Sebastián-Gallés, 2014 ; Witteman *et al.*, 2018 ; Giannakopoulou *et al.* 2018) pourraient également s'avérer pertinentes.

Les expérimentations seraient menées auprès de deux groupes composés chacun d'une quinzaine d'apprenants adultes francophones qui débutent l'apprentissage de la *langue italienne* de manière extensive (niveau cible : A2) exposées à *deux approches fortement contrastées* (cf. *infra*, 4.1.2). Afin de disposer d'un échantillon homogène, les apprenants seraient sélectionnés en fonction de critères soigneusement établis (âge, niveau universitaire, langue maternelle).

Hypothèses, méthodologie et résultats attendus

La recherche se donne comme objectif de questionner le processus d'appropriation d'une L2 par le biais d'une étude longitudinale qui confronte des données langagières issues de deux approches contrastées, l'une traditionnelle, de nature communicativo-actionnelle et misant sur la progression des quatre habiletés à la fois, l'autre relevant prioritairement de l'oral, et mettant en jeu autant que possible *le corps de l'apprenant dans sa totalité*, en support de la parole, dans le processus d'apprentissage.

Les hypothèses qui sous-tendent la recherche portent sur *l'impact acquisitionnel de l'approche formative expérimentale* ciblée et convoquent la notion de *sentiment d'efficacité personnel* (Bandura, 1997), source d'engagement et de motivation dans la poursuite des apprentissages. Elles se déclinent ainsi :

1. Le groupe expérimental suivant un entraînement principalement axé sur une *parole incarnée* aurait un sentiment d'efficacité personnel plus affirmé que le groupe contrôle dans une tâche qui relève de l'oralité.
2. Lorsqu'on met en scène son corps dans l'acquisition des compétences liées à l'oral l'apprenant gagnerait en engagement, en plaisir, en motivation. Ce plaisir, cet engagement, cette motivation impacterait le sentiment d'efficacité personnel au-delà des habiletés orales ciblées. De ce fait, et malgré un très faible input langagier en compréhension et en production de l'écrit, le groupe expérimental développerait un *sentiment d'efficacité personnel équivalent au groupe contrôle dans les habiletés relevant de l'écrit*.

Au plan méthodologique, il s'agirait d'observer le groupe expérimental d'un point de vue quantitatif et qualitatif et de le comparer au groupe contrôle, en tenant compte des différentes mesures de progression envisagées. Le noyau de la recherche se construit par le biais de protocoles propres aux recherches menées en didactiques des langues et plus généralement en sciences du langage : observations longitudinales à partir de tâches ciblées, questionnaires d'autoévaluation et entretiens semi-directifs. Par ailleurs, et dans le droit fil de recherches préalables menées par l'université italienne partenaire (Romano & Giordano, 2017), des mesures acoustiques sur les productions vocales (durée, intensité et f0) seraient pratiquées sur la totalité de l'échantillon. Complémentairement, le projet prévoit de collecter

des données physiologiques au cours de tâches de production orale au moyen de marqueurs physiologiques de la mesure du stress (mesure de la réactivité électrodermale et de la variabilité du rythme cardiaque). Si toutes les conditions parviennent à être réunies enfin, des mesures obtenues par imagerie fonctionnelle (IRMf), pourraient compléter cet ensemble de données. Elles seraient prélevées auprès d'un échantillon de dix étudiants par groupe (les dix sujets présentant les plus forts critères de convergence en termes de profil).

À partir de l'observation des processus d'apprentissage à l'œuvre auprès du groupe test et du groupe contrôle, et grâce aux différents instruments de collecte et d'analyse de données convoqués, cette recherche tente de faire émerger les traits saillants départageant les deux groupes impliqués. Les données obtenues devraient apporter un éclairage sur les processus d'acquisition des compétences langagières orales en L2 à un stade précoce d'apprentissage, et nous renseigner en particulier sur les réactions (neuro-)physiologiques concomitantes à l'exécution de tâches de production orale. Ceci devrait permettre d'enrichir la réflexion sur la manière dont les travaux en didactique des langues, en psycholinguistique et en neurosciences pourraient avantageusement entrer en résonance pour questionner la pertinence d'une approche « neurodidactique » des langues (Huc & Vincent-Smith, 2011), encore grandement inexplorée.

4.2. Projet COraIL : Compréhension de l'Oral Interdisciplinaire en Langues

Le projet « *COraIL* (Compréhension de l'Oral Interdisciplinaire en Langues). *Observer, questionner et comprendre le fonctionnement neurophysiologique (SNA²⁰ et réseaux neuronaux) lors d'une tâche de compréhension de l'oral en L2 : une étude-pilote interdisciplinaire* » est un projet qui permet de capitaliser et de faire converger différents outils et résultats de recherche obtenus par Innovalangues en évaluation formative et en compréhension de l'oral.

COraIL a été présenté à deux reprises (2020 et 2021) en réponse à l'appel à projets IRGA (Initiatives de Recherche Grenoble Alpes) et soumis également en réponse à l'appel à projet VINCI (en 2021 et en 2022). Les résultats des soumissions de 2021 et 2022 seront connus au printemps 2022.

Le projet réunit deux laboratoires du site Grenoble Alpes, le LiDiLEM et le GIN (Grenoble Institut de Neurosciences) et s'ouvre à une cotutelle internationale en partenariat avec l'université de Bologne²¹. Pour des questions de budget, les deux versions du projet soumises cette année académique ne se recoupent pas entièrement. En effet, seule la candidature à un financement IRGA permet de demander le budget prévisionnel nécessaire à collecter des

²⁰ Système Nerveux Autonome.

²¹ Dans toutes les versions du projet *COraIL* soumises en réponse aux appels à projets IRGA et VINCI, mon nom apparaît en tant que porteuse. La partie méthodologique, résolument interdisciplinaire, a été conçue et rédigée en étroite collaboration avec la collègue du GIN co-directrice potentielle de la thèse, Chantal Delon-Martin. En ce qui concerne le dépôt VINCI, une collaboration interdisciplinaire a été établie avec Paola Bonifacci, *professoressa associata* (MCF HDR) en psychologie cognitive à l'Université de Bologne.

mesures d'imagerie fonctionnelle à travers la technique de l'IRMf. C'est cette version du projet qui sera exposée dans ce volume. J'opte ici pour une présentation intégrale du projet soumis fin 2021 de manière à rendre compte des avancées méthodologiques qui ont pu être accomplies depuis deux ans dans la rédaction du projet grâce notamment à une meilleure connaissance et compréhension de ma part des travaux constituant le socle de l'état de l'art afférent à la dimension neurophysiologique de la recherche. Cette présentation sera fournie en annexe 1 de cette synthèse, assortie de sa bibliographie.

5. Pour conclure ce chapitre

Nous venons de voir que les recherches exposées ici, en cours ou émergentes, sont toutes émaillées, peu ou prou, d'une composante applicative. De manière plus ou moins marquée, chacune de ces recherches se donne comme finalité, principale ou incidente, de participer à l'évolution des pratiques de formation moyennant des approches expérimentales et des instruments didactiques conçus, réalisés et mis à l'épreuve du terrain.

Mon parcours d'enseignante-chercheuse m'a maintes fois fourni, vingt-cinq ans durant, l'occasion de me pencher sur l'imbrication entre la recherche comme outil pédagogique et le terrain de formation comme outil de recherche. Innovalangues a alimenté ce questionnement tout au long de ces dix dernières années. Distingué en tant que « projet phare » par l'ANR dans le rapport « synthèse régionale Auvergne-Rhône-Alpes 2011-2020 »²² par les résultats obtenus en termes à la fois de publications scientifiques et de réalisations pédagogiques, ce projet est l'exemple prototypique d'un projet de formation adossé à la recherche tout autant que d'un projet de recherche à visée applicative. Il a été mené sur la base de la conviction forte, sans cesse mise en avant, que toute transformation de la formation devrait être soutenue par la recherche et que la recherche, si elle voulait se donner des chances de produire de la transformation dans les pratiques, devrait être menée « *par, pour et avec* » le terrain de la formation (Masperi, 2015²³).

Et pourtant, la démarcation entre « projets de recherche » et « projets de formation » est encore profondément ancrée dans les politiques d'établissement. Or, j'ai tendance à penser que c'est une erreur que de vouloir faire rentrer des initiatives qui touchent à la transformation des pratiques éducatives en une seule et unique case : recherche *ou* formation. Cela revient à sous-estimer la réalité de l'interaction entre praticiens, chercheurs, concepteurs, technologues et techniciens, et tant d'autres encore, qui s'avère incontournable pour nourrir de tels projets. Je préfère pour ma part convoquer l'image d'un *continuum* entre ces deux pôles, d'un processus de reliance qui se construit dans un mouvement circulaire,

²² Cf. <https://anr.fr/fileadmin/documents/2021/ANR-IA-Synthese-regionale-2020-ARA.pdf>

²³ Cf. *Curriculum Vitæ*, *Conférences et communications scientifiques sollicitées* : « Innover en langues dans l'enseignement supérieur : au-delà des discours et des formules, une délicate alchimie », *Conférence plénière*, Colloque International *Des Machines et des Langues*, 30 juin – 1^{er} juillet 2014, ENSC-INP Université Bordeaux Montaigne.

d'un cercle vertueux qui gagnerait à être systématiquement enclenché dans le monde éducatif.

Dans les lignes de conclusion qui vont suivre, j'aurai l'occasion de m'attarder sur ces quelques éléments de réflexion en adoptant le point de vue à la fois du chercheur et de l'enseignant. Je les aborderai dans le cadre d'une plus vaste interrogation, qui me semble toujours d'actualité, sur le statut épistémologique de la didactique des langues.

Pour conclure

Les recherches présentées dans ce volume s'inscrivent dans le domaine de la *didactique des langues*. C'est ainsi que s'ouvre cet ouvrage, à la première ligne de son introduction.

La question de la nature de cette discipline en tant que science à vocation interdisciplinaire se pose à moi depuis que j'ai été initiée à la recherche. Mon activité scientifique en didactique des langues tente depuis ses débuts d'ouvrir des espaces de dialogue avec d'autres champs disciplinaires et d'en dessiner les pourtours en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les quinze premières années de ma carrière m'ont-elles amenée à construire des objets didactiques en prenant appui sur des ancrages théoriques issus de la linguistique diachronique et contrastive, de l'analyse du discours et des interactions, des technologies de l'éducation. Par la suite, mon activité de direction de composante et de direction scientifique de projets m'a conduite à alimenter ma réflexion en me tournant vers d'autres sources : des pratiques artistiques à l'évaluation formative, de la modélisation d'outils et de parcours en ligne à la multimodalité.

À l'aune de ce parcours, quel profil cet ouvrage de synthèse brosse-t-il de la didactique des langues en tant que science humaine ?

Si à la lecture de ces pages il apparaît que mon action de didacticienne se nourrit prioritairement des savoirs disponibles en sciences du langage, nombre de théories, de concepts et d'outils d'analyse mobilisés ou potentiellement mobilisables sont également empruntés à des domaines situés à la lisière ou en dehors de ce champ : sciences de l'éducation, informatique pédagogique, statistiques, lettres et arts, psychologie cognitive, psychologie du langage, neurosciences cognitives.

Les différents cadres de référence convoqués tour à tour par les projets de recherche que j'ai conduits ou supervisés m'ont ainsi mise sans cesse au défi de traverser les frontières de la discipline. La variabilité qui en résulte dans la définition de sa géométrie, dictée par les conditions, le contexte et les objectifs des formations ciblées, témoigne précisément de la difficulté d'attribuer à la didactique des langues un statut de discipline autonome, autrefois revendiqué. De ce fait, je plaide, comme d'autres l'ont fait avant moi, pour la préfigurer en tant que discipline intégratrice, située au carrefour d'autres disciplines traditionnellement dotées d'autonomie conceptuelle et méthodologique.

Le caractère compositionnel que mon itinéraire de recherche donne à voir est intrinsèquement lié à la visée praxéologique de la discipline – à savoir les orientations et les interventions concrètes qu'elle propose dans la construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être langagiers – qui apparaît alors comme une composante fondamentale de son positionnement épistémologique. Cette dimension interventionniste a été déterminée dans mon parcours par la nécessité d'entreprendre des actions d'innovation éducative en réponse à des attentes sociales. Accompagner des transformations dans le domaine de la formation a de ce fait impliqué de se mettre au service de la collectivité en visant un « mieux être » des individus, apprenants ou formateurs.

L'ensemble des actions qui jalonnent ma trajectoire de recherche tend également à montrer que la dimension intégratrice de la discipline transcende le plan purement scientifique pour se traduire en un mouvement circulaire entre savoirs théoriques et terrain d'intervention. Un mouvement qui gagnerait à être systématiquement favorisé – des voix éclairantes n'ont pas manqué de le souligner avant moi – tout autant du côté du chercheur que du côté de l'enseignant.

Lorsqu'on se place du côté de l'enseignant, ce point d'articulation entre théorie et pratique est à rechercher dans la figure du formateur tourné vers la recherche et ses questionnements. Une telle posture implique d'adopter une démarche réflexive à l'égard de sa pratique professionnelle, de prendre du recul vis-à-vis d'automatismes, de praxis consolidées, d'apprendre à choisir à bon escient entre différentes alternatives pédagogiques. Il est aujourd'hui demandé aux enseignants de gérer des processus complexes, multidimensionnels, qui nécessitent de croiser des compétences disciplinaires, méthodologiques, didactiques, relationnelles, réflexives dans des situations que l'on pourrait définir potentiellement de *recherche-action continue*. Face à la nécessité de trouver des solutions adéquates aux questions qui émergent du contexte où ils œuvrent, les praticiens que j'ai observé travailler dans l'enseignement supérieur sont souvent en demande de références actualisées. Ils cherchent à s'inspirer de nouveaux modèles, à les mettre à l'épreuve, à alimenter leurs réflexions à partir de travaux issus de la recherche, voire à acquérir la maîtrise de techniques d'enquête empiriques. Pour les accompagner dans ce cheminement les portes des laboratoires devraient, me semble-t-il, leur être plus facilement ouvertes en favorisant par exemple des recherches collaboratives menées à partir de productions de données dont les praticiens eux-mêmes pourraient se charger.

Lorsqu'on se place du côté du chercheur-didacticien, la posture qui caractérise ce métier implique une prise de distance de la réalité complexe que l'on observe et sur laquelle l'on est souvent amené à intervenir concrètement. Il s'agit en d'autres termes de garder la recherche disciplinaire en connexion avec les pratiques éducatives, tout en préservant l'effort de théorisation, de recul critique et d'objectivité scientifique. Tel est l'enjeu de la didactique des langues, telle que je la pratique depuis toujours : faire du terrain à la fois le *partenaire* et le *miroir* des résultats de mes recherches. C'est une approche systémique et interactionniste que je prône, où le terrain est envisagé comme lieu d'expérimentation mais également comme vivier d'idées et gage d'ajustement de positions théoriques qui, en l'absence de cette pierre de touche, risqueraient de ne produire que des hypothèses « hors sol ».

Cette proximité, voire ce partenariat, avec le terrain demande dans bien des cas au chercheur d'accompagner les acteurs du monde éducatif à se forger une posture de chercheur. Les échanges qui se produisent avec différents corps de métiers dans une grande variété de contextes éducatifs permettent d'articuler un discours pédagogique autour de la recherche qui peut être entendu et compris par le plus grand nombre. Cette dynamique participe à construire une *pédagogie de la recherche*, et par là à éclairer la compréhension des différentes modalités de mise en œuvre de la science.

La recherche est un outil d'émancipation, un outil d'éducation individuelle et professionnelle, mais également un outil d'évolution tourné vers la collectivité. À cet égard, lorsqu'on pense à la diffusion de la recherche dans le domaine de l'éducation, on comprend aussitôt qu'il est difficile de disséminer les résultats obtenus sans un noyau d'acteurs de terrain, actifs dans la recherche-action. On comprend dès lors toute la nécessité du dialogue interprofessionnel : comment diffuser des produits de formation issus de la recherche auprès des enseignants si les enseignants n'ont pas pris part au processus d'élaboration de ces outils, à la démarche qualité et au processus d'amélioration continu qui accompagne leur réalisation ? Pour diffuser, il est nécessaire de briser la dichotomie entre ceux qui « savent » et ceux qui « utilisent » les produits de ce savoir. Lorsqu'on accueille dans une équipe de recherche d'autres figures de terrain – formateurs mais aussi ingénieurs et conseillers pédagogiques – on met alors toutes les chances de son côté pour une meilleure diffusion des résultats de la recherche.

Enfin, pour aller un pas plus loin dans cette prise de recul sur ce métier qui est le mien depuis vingt-cinq ans, lorsque l'on place sur le devant de la scène son cheminement, ses choix, les actions et les projets menés, avec la part de regrets et de satisfactions qui les accompagne, on peut se demander ce qui nous a motivés au fond à aller de l'avant, à remettre mille fois le métier sur le tapis, à agir avec foi et détermination, y compris dans les périodes de turbulence. Une réponse possible à cette question m'est suggérée par l'origine de l'appellation de la discipline : dès son introduction au 16^{ème} siècle, « didactica » est *un terme de combat* Schneuwly (2020 : 45)¹. Chaque recherche en didactique se présente en effet à mes yeux comme une nouvelle campagne, dont la tâche est d'éclairer le chemin vers une meilleure prise en compte des processus d'appropriation du langage et des langues. Chaque nouveau projet est un chapitre épique qui demande une redéfinition des instruments de travail. La variété des sources et des connaissances auxquelles on est confronté oblige à un renouvellement constant de la réflexion, et ceci permet précisément, comme le dit si bien Galisson, de libérer la didactique « d'une pensée à sens unique » (1989 : 112).

On pourrait voir dans ce « tourbillon » de la dispersion, et en effet c'est bien là un des risques vers lequel la recherche de moyens et de voies à emprunter pour accompagner la transformation des pratiques de formation peut mener. Néanmoins, ce que cette synthèse a l'espoir de donner à voir c'est que mes travaux sont tous sous-tendus par un même fil conducteur, objet de la didactique des langues : *comprendre ce qu'est la langue en voie de construction et agir pour rendre ce processus de construction plus efficace*. Ce travail implique de placer le sujet-apprenant – dans sa dimension sociale, psychologique, cognitive – résolument au centre de ses interrogations.

¹ Wolfgang Ratke, pédagogue et théoricien de l'éducation de langue allemande, introduit ce terme afin de souligner la nouveauté de son programme de réforme scolaire, prévoyant une école accessible à tous et indépendante de l'Église (*ibid.*).

Bibliographie de Référence

Sont répertoriées dans la *Bibliographie de Référence*, et classées par chapitres, toutes les références que je cite dans le volume 1, y compris celles qui apparaissent dans les bibliographies des travaux rassemblés dans le volume 2 de ce dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, ainsi que dans ma thèse de doctorat.

Dans la *Bibliographie Complémentaire du chapitre 1* sont répertoriées des références qui ne sont pas citées dans le volume 1 mais qui participent à donner une vision exhaustive de la littérature de référence du champ disciplinaire évoqué.

Les liens qui renvoient vers des publications en ligne ont été vérifiés en avril 2022.

CHAPITRE 1

- ADAM, J-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège.
- ADAM, J-M. (1992). *Les textes, types et prototypes*, Nathan, Paris, 223 p.
- ÁLVAREZ, D., CHARDENET, P. & TOST, M. (dir.), (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Union Latine, Agence universitaire de la Francophonie, Paris, 455 p.
- ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H. (2003). *Galatea : apprendre à lire en français. Pour lusophones adolescents débutants*, Fundação João Jacinto Magalhães, Aveiro, Portugal.
- ARAÚJO e SÁ, M.-H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités d'insertion curriculaire de l'intercompréhension à distance, Rapport publié dans le cadre du projet Miriadi*. Aveiro: UA Editora.
- ARAÚJO e SÁ, M.-H., DE CARLO, M. & ANTOINE, M.-N. (Eds.) (2011). *L'intercompréhension : la vivre, la comprendre, l'enseigner...*, *Cadernos do Lale*, serie Propostas 6, Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO e SÁ, M.-H., MELO-PFEIFER, S. (Eds.) (2016), *Interações plurilíngues: descrições, dinâmicas e aprendizagens – Domínios de Lingu@gem*, 10, 4.
- ARCAINI, E. (1987). *Avant-Propos, Repères 2*, Do.Ri.F.- Università, Roma, 1-4.
- ARCAINI, E., FOURMENT BERNI CANANI, M. & LÉVY -MONGELLI, (a cura di), (1989). *Analisi comparativa francese/italiano, Ricerca linguistica insegnamento delle lingue*, Atti del 1 °Convegno Internazionale del Do.Ri.F.-Università, Marina di Grosseto, Grosseto, 6,7, 8 ottobre 1988, Liviana Editrice, Padova.
- ARCAINI, E., FOURMENT BERNI CANANI, M. & LÉVY -MONGELLI, (a cura di), (1994). *Lingue e culture a confronto, Ricerca linguistica, Insegnamento delle lingue*, Volume 11, Atti del 2° Convegno Internazionale di Analisi Comparativa francese/italiano, Do.Ri.F.-Università, Roma.
- BANGE P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris : L'Harmattan.
- BAQUÉ, L., ESTRADA, M., LE BESNERAIS, M., TELLO, M., MURILLO, J. & TOST, M.A. (1999). GALATEA: un estri per a la intercomprensió de llengües romàniques, *Actes de les III Jornades "L'Autònoma i la Innovació Docent: les Noves Tecnologies a l'Ensenyament Superior"*, Bellaterra.
- BAQUÉ, L., ESTRADA, M. (1999). L'intercompréhension orale entre langues romanes. In *Diálogos Hispánicos*, 23, 269–281.
- BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M. & MASPERI, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique., *LIDIL*, 28, 137–152.

- BANDURA, A. (1998). Exploration of Fortuitous Determinants of Life Paths. *Psychological Inquiry*, vol. 9, 2, 95–99.
- BANDURA, (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- BERGER, D., BIDAUD, F., GREGOIRE, G., HEDIARD, M., LEVY, D., MERGER, M.-F. *et al.* (2003), *Galatea : cédérom pour la compréhension du français écrit par des italophones*, DoRiF Università, Roma.
- BIDAUD, F. (1994). *Grammaire du français pour italophones*, La Nuova Italia. Firenze.
- BILLIEZ, J. (1996). Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées, *Études de Linguistique Appliquée*, 104, 401–410.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., (1991). Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université d'Aix-en-Provence, *Dialogues et Cultures*, Numéro spécial, 91-1, Actes du séminaire de Nice, 9–16.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., (1993). Actualité de l'étude comparée des langues romanes, *Dialogues et Cultures*, 37, Actes du 8ème congrès FIPF, Lausanne 1992, 264–271.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A. (coord.), (1997). *L'intercompréhension, le cas des langues romanes*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette.
- BOCH, R. (1988). *Les faux amis aux aguets. Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano*, Zanichelli, Bologna.
- BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Collection LAL, Crédif, Ratier/Didier, Paris.
- BRUNET, J., (1978-2011), *Grammaire critique de l'italien*, Saint-Denis, PUV, Université Paris 8-Vincennes
- CADDEO, S. & JAMET, M.-C. (2013), *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- CAMBIAGHI, B. (1989). Les vrais amis dans la didactique d'une langue de spécialité, In : E. Arcaini *et al.* (coord.), *Analisi comparativa francese/italiano, Ricerca linguistica insegnamento delle lingue*, Atti del primo convegno internazionale del Do.Ri.F-Università, Marina di Grosseto, Grosseto, 6,7,8 ottobre 1988, Padova, Liviana Editrice, 241–246.
- CANDELIER, M. (1996). Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on y veuille vraiment. *Apprendre l'Europe, Les Langues Modernes*, n°2/1996, Revue de l'APLV, 21–28.
- CARRASCO PEREA, E. (2000). *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez les lecteurs débutants en catalan*. Thèse de doctorat en co-tutelle, Université Stendhal Grenoble3 et Universitat Autònoma de Barcelona.
- CARRASCO PEREA, E. (2002). L'intercompréhension dans le domaine roman : la portée opératoire de la langue intermédiaire parente. In : Müller-Lancé & Riehl (éds). *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête – plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement*, Editiones EuroCom, Vol. 9, 79–86.
- CARRASCO PEREA, E. (2006). L'intercompréhension romane véritable projet européen : les dispositifs Galatea et Galanet (CD-Rom et plate-forme collaborative), *Synergies Europe n° 1*, 165–171.
- CARRASCO PEREA, E., DEGACHE, D., PISHVA, Y., (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université, *L'Intercompréhension. Travaux en intercompréhension : conceptions, outils et démarches pour la formation en langues*, *Les Langues Modernes*, 62–74.

- CARRASCO, E., MASPERI, M. (2004). L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. In : H. Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions*, L'Harmattan, Paris, 131–148.
- CARRASCO PEREA, E., PICCARDO, E., (2009). Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant, *LIDIL*, 30, 19–41
- CANDELIER, M. (1996). Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment, *Apprendre l'Europe, Les langues modernes*, 2/1996, Revue de l'APLV, 21–28.
- CAPUCHO, F. MARTINS, A. DEGACHE C. & TOST, M. (dir.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisbonne, Universidade Católica.
- CARRELL, P.L. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels, In : D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette, Collection F., 16–29.
- CARRELL, P.L., DEVINE, J., ESKEY, D. (eds.) (1988). *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge university Press, New York.
- CASTAGNE, E. (coord.) (2007). *Les enjeux de l'intercompréhension*, Collection ICE, Epure
- CASTAGNE, E. (2007). Transparence lexicale entre langues voisines. In : E. Castagne (coord.), *Les enjeux de l'intercompréhension*, Reims : Epure, 155–166.
- CASTAGNE, E., MONNERET, P. (2021). *Intercompréhension et analogie*. DeBoeck.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (coord.), (1997). Alternances des langues et apprentissages, *Études de Linguistique Appliquée*, 108, Didier Erudition, Paris.
- CAURE, M., (2009). Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion par ajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais, ANRT, Université de Lille, 425 p.
- CHAMBON, J.P. (2010). Pratique étymologique en domaine (gallo)roman et grammaire comparée-reconstruction. À propos du traitement des mots héréditaires dans le TLF et le FEW. In : I. Choi-Jonin, M. Duval & O. Soutet (éd.), *Typologie et comparatisme. Hommages offerts à Alain Lemaréchal*, Louvain/Paris/Walpole, Peeters, 61–75.
- CHARDENET, P. (2005a). La dynamique d'extension de l'objet et du sujet de la didactique des langues vers l'interlinguisme, *Entrelinhas, année II*, 1, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (Brésil). <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=3>
- CHARDENET, P. (2005b). L'entre et le lien (apprendre à manier des langues) / El entre y el lazo (aprender a manejar las lenguas). In : D.O, Abdelsselem & O.-M, Díaz (coord.) *Plurilinguisme et écologie des langues du monde*, Synergies-Chili, 1, Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation, Santiago du Chili, 90-97 version en français ; 98–105, version en espagnol. <http://site.voila.fr/gerflint/chili1/CHARDENET.pdf>
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*, Collection F, Hachette, Paris.
- CLERC, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes 2-1999*, 48–58.
- CONTI, V., GRIN F. (dir.), (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Georg éditeur, Chêne-Bourg (Suisse), 407 pages.
- CORDER, P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and second Language Acquisition, *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, vol. VIII, No. 4 ; version italienne (1981). *Analisi degli errori, interlingua e apprendimento della seconda lingua*. In : A. Amato (coord.), *Analisi contrastiva e analisi degli errori . Problematica.*, Bulzoni editore, Roma, 15–33.

- COSTE, D., HEBRARD, J. (éds.) (1991). *Vers le plurilinguisme ?* Paris : Hachette.
- COSTE, D., LEHMANN, D. (éds.) (1995). Langues et curriculum : contenus programmes et parcours. *Etudes de Linguistique appliquée*, 98.
- DABÈNE, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines, *Langage*, 39, 51–64.
- DABÈNE, L. CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.C., FOERSTER, C. (1990). Variation et rituels en classe de langue. Crédif- Hatier, Collection LAL.
- DABÈNE, L., (1994). Le projet européen Galatea: pour une didactique de l'intércompréhension en langues romanes. In : J. Stolidi (éd.) *Etudes hispaniques, 2, Recherches en linguistique hispanique*, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, mars 1992, Publications de l'Université de Provence, 41–45.
- DABÈNE, L., (1996). Pour une contrastivité revisitée. In : L. Dabène & C. Degache (coord.) *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 393–400.
- DABÈNE, L., (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion. In : J. Billiez, C. Foerster et D. Simon (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6^e colloque ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999, 9–13.
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. (1996). *Comprendre les langues voisines*, Etudes de linguistique appliquée, 104, Didier Erudition.
- DABENE, L. *et alii* (2001). Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines", Projet Galatea ; In : *La pluralité linguistique*, Actes du XX^e Congrès mondial FIPLV, *Enseigner les langues à l'aube du 21^e siècle : les défis de la pluralité*, Paris, 22-26 juillet 2000, *les Langues Modernes* 1/2001, 65–71.
- DANLER, P. (2006). Il lessico verbale dell'italiano fra opacità e trasparenza: per un approccio diacronico. In : E. Cresti (ed.), *Prospettive nello studio del lessico italiano*. Atti SILFI (vol. 1.), Firenze University Press, 259–266.
- DE CARLO, M. (a cura di), (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Università degli Studi, di Cassino, 347 p.
- DE PIETRO, J.F., MATIHEY, M., PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In : D. Weil, & H. Fugier (éds.), Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99–124.
- DEGACHE, C. (1996a). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Thèse de Doctorat, Université Stendhal Grenoble3.
- DEGACHE, C. (1996b). La réflexion « méta » de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol. In : L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 479–490.
- DEGACHE, C. (2002). Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones. In G. Kischel (Éd.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D), 9-10, novembre 2001, 269–281.
- DEGACHE, C. (coord.) (2003). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, LIDIL, 28, Grenoble : Ellug
- DEGACHE, C. (2005). Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet. In : S. Borg et M. Drissi (éds.),

- Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie, 2-2005, 50–60.*
- DEGACHE, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal Grenoble3.
- DEGACHE, C., GARBARINO, S. (Ed.) (2012). *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Actes du colloque IC2012. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-23 juin 2012.
- DEGACHE, C., MASPERI, M., (1995). Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement /apprentissage de la compréhension en langues romanes : Galatea. In M. Candelier (coord.), *Des jalons pour l'Europe des langues, LIDIL, 11, 141–159.*
- DEGACHE, C., MASPERI, M. (2007). Représentations entrecroisées et intercompréhension. In : P. Lambert et al. (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, coll. Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris, 259–270.
- DEGACHE, C., MASPERI, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In : J. Billiez (coord.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, CDL-LIDILEM, Université Stendhal Grenoble3, 361–375.*
- DENHIÈRE, G. (1984). *Il était une fois ... compréhension et souvenir de récits*, Presses Universitaires de Lille.
- GAONAC'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection LAL, Crédif, Hatier, Paris.
- GAONAC'H, D. (1990) (coord.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Collection F, Hachette, Paris.
- GARBARINO, S., VARCHETTA, M.C. (2015). Chemins et perspectives de l'insertion curriculaire de l'IC dans la formation de formateurs et au-delà. In : Araújo e Sá et al. (coord.), *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*. Rapport publié dans le cadre du projet Miriadi. Université de Lyon 2, France.
- GENOT, G. (1989), *Système de la langue italienne*, Erasme, Nanterre.
- GEYSEN, R. (1990). *Dictionnaire des formes analogues en 7 langues : latin, italien, espagnol, français, anglais, néerlandais, allemand : avec résumé de grammaire comparée*, Duculot.
- GRIGGS, P., CAROL, R. & BANGE, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII, 25–38.
- HEDIARD, M., (1997). Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italophone, *LiDIL, 14, 145–154.*
- HILTON, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition / apprentissage* en didactique des langues, *Cahiers de l'APLIUT, Pratiques émergentes et recherches en didactique de l'anglais : jalons, interrogations et perspectives*, Vol. XXXIII, 2, 34–50
- JULLION, M.C. (1989). La praxis contrastive et les « vrais amis » dans l'enseignement du français langue de spécialité. In : E. Arcaini et al. (coord.), *Analisi comparativa francese/italiano, Ricerca linguistica insegnamento delle lingue, Atti del primo convegno internazionale del Do.Ri.F-Università, Marina di Grosseto, Grosseto, 6,7,8 ottobre 1988, Padova, Liviana Editrice, 247–254.*
- KATERINOV, K. (1980). L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri. *Quaderni di metodologia dell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Edizioni Guerra, Perugia.

- KELLERMAN, E. (1987). *Aspects of transferability in Second Language Acquisition*, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Nijmegen.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1975). Comment on se rappelle et on résume les histoires. In : J.-F. Le Ny (éd.), *Problèmes de sémantiques psychologique*, Langages, 40, 99–116.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T.A. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, 85(5), 363–394
- LADO, R., 1957, *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan.
- LE BESNERAIS M., MARTIN, E. (1999). Présentation d'un C.D.Rom de compréhension orale du français à l'usage des hispanophones, *Actes de les Terceres jornades de llenguës estrangeres*. Tarragona : Generalitat de Catalunya.
- LICARI, C. (1992). *I veri amici. Lessico comune francese, inglese, italiano*, Pitagora Editrice, Bologna.
- LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ, A., FERNÁNDEZ-VALMAYOR, A. (2000). *Lire en français : método interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa*, proyecto GALATEA, programa SÓCRATES-LINGUA, SGEL.
- MALHEIROS-POULET, M.-E., DEGACHE, C., MASPERI, M., (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In : J.C. Pochard (coord.), *Profils d'apprenants*. Actes du 9ème colloque international Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335–350.
- MARTIN, E. (2003). Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue du site Galanet. *LIDIL*, 28, 121–135
- MARTIN, E. (2004). Le dispositif de ressources plurilingues du site Galanet. Du bon usage des stratégies de compréhension et de la proximité linguistique. In : L. Baqué & M. Tost (Ed.), *Diversités et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères & Applications (IV)*. Barcelone : ICE-UAB, 49-57.
- MARTINET, A. (1968). *Le Langage*, La Pléiade. Editions Gallimard.
- MASPERI, M. (1992). Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en langue voisine inconnue romane : français langue source, italien langue cible. Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies (DEA) en Sciences du Langage, Université Stendhal Grenoble3.
- MASPERI, M. (1994a). Zones de résistance à la compréhension et traitement par analyse syntaxique. In : L. Dabène (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, Actes des 4èmes Journées d'Etudes Galatea, Naples, mai-juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3.
- MASPERI, M. (1994b). La construction de sens du lecteur en Italien Langue Voisine Inconnue face à des segments présentant des articulateurs logico-temporels. In : L. Dabène (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, Actes des 4èmes Journées d'Etudes Galatea, Naples, mai-juin 1994, COL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3.
- MASPERI, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants, *Études de Linguistique Appliquée*, 104, Didier Erudition, Paris, 491–502.
- MASPERI, M. (2000). *Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de Doctorat, Université Stendhal Grenoble3, 19 juin 1998, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- MASPERI, M. (2002). Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique. In : Müller-Lancé & Riehl (eds.) *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Shaker Verlag, Aachen, 87–98.

- MASPERI, M. (2004). Médiation phonologique et construction du sens en italien, langue voisine inconnue. In : Grossmann & Simon (éds), *Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde, étrangère*, Editions Peter Lang, Bern, 103–114.
- MASPERI, M. QUINTIN, J-J. (2007). Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets », *Actes du Colloque international Scenario 2007*, 14-15 mai 2007, Montréal, Canada. 113–120.
- MELO, S., ARAÚJO e SÁ, M^a. H. et PINTO, S. (2005). Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses. In : A. I. Andrade & M^a H. Araújo e Sá (org.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*, Cadernos do Lale, Série Reflexões, 1, 39–62.
- MELLO, L., SATTA, A.-M. (1988). *Falsi amici, veri nemici?* Dictionario de similitudes engañoses entre el italiano y el español. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- MIONI A., (1983). Italiano tendenziale : Osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione, *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, 2 vol., Pisa, Pacini, 495–517.
- MOIRAND, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris.
- PICCOLI, V. (2017a). *Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones : de l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes*. Thèse de doctorat en cotutelle, en Sciences du langage. Université Lumière Lyon2, Université de Bologne.
- PICCOLI, V. (2017b). "Puedes hablar italiano" : négocier la conversation plurilingue dans un salon commercial international. *Domínios de Lingu@gem, Interações plurilínguas: descrições, dinâmicas e aprendizagem*. <https://doi.org/10.14393/DL27-v10n4a2016-7>
- PY, B. (1984). L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle, *Le Français dans le Monde*, 185, 32–37.
- PY, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In : V. Castellotti et D. Moore, (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, Études de Linguistique Appliquée*, 108, Didier Erudition, Paris, 495–503.
- PORQUIER, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours, *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 98, 92–102.
- QUINTIN, J-J., DEPOVER, C. & DEGACHE, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet, *EIAH 2005*, Montpellier, France.
- QUINTIN, J-J., MASPERI, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, Vol. 9, 5–31.
- RUMELHART, D.E. (1977). Toward an Interactive model of Reading. In : S. Domic (ed.), *Proceedings of the Sixth International Symposium on Attention and Performance*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 573–603.
- RUMELHART, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In : R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 33-58.
- SCAMPA, P. (2008). *Les « non amis » en FLE. Ce qu'on italien ne peut savoir du lexique français sans le demander !* L'Harmattan, Italia, 217 p.
- SEGUIN, H., TREVILLE, M.C. (1992). Les congénères interlinguaux : un atout pour accélérer l'acquisition du vocabulaire et faciliter la compréhension des textes 1. In : R.J. Courchêne et al. (éds.), *Comprehension-based Second Language Teaching / L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 477–487.

- SOUCHON, M. (1992). *Lire, entre langues et discours : analyse des obstacles à la lecture des textes en langue étrangère*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université de Franche-Comté.
- TOST, M., BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M., ESTRADA, M., MARTIN, E. (2001). *CD-Rom de compréhension orale du français pour hispanophones, projet Galatea*, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona : Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- TRAMA, (2018). *Lecture et lexique : intercompréhension et L2*. Thèse de doctorat, Université de Nanterre - Paris X; Università degli studi Roma Tre, 354 p.

CHAPITRE 1 : Bibliographie Complémentaire (focus sur l'oral)

- ANDRADE, A. I., PINHO, A. S. (2003). Former à l'intercompréhension : qu'en pensent les futurs professeurs de langues ? *LIDIL*, 28, 173–184
- BALBONI, P. (2009). Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. In M.-C. Jamet (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, 197–203.
- BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M. & MARTIN, E. (2007). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. In F. Capucho. F., A. Alves P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Univ. Católica Editora, 431–446.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2009). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres. In : M.-C. Jamet (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, 19–32.
- BONVINO, E., CADDEO, S. (2007). Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? In : F. Capucho. F., A. Alves P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Univ. Católica Editora, 385–394.
- CAPUCHO, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue, *Pratiques*, 139–140
- CADDEO, S., CHOPARD, D. (2008). Le projet VRAL. L'intercompréhension orale entre langues parentes en milieu scolaire. *L'intercompréhension, Les Langues Modernes*, 1/2008, 34–44.
- CARRASCO PEREA E. (2010). *Intercompréhension(s): Repères, interrogations et perspectives – Synergie Europe* n°5.
- CANEPARI, L. (2009). Trasparenza e opacità fonica : per una comparazione fra lingue romanze. In M.-C. Jamet (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, 33–47.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2011). Aspetti metacognitivi e processuali della comprensione di un testo audiovisivo in spagnolo da parte di italofoni. *Redinter-Intercompreensão, Vol.2*, 203–226. [Page web]. <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-2>
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2012). Dalla comprensione scritta alla comprensione orale con EuRom5: una sperimentazione in Colombia. *Redinter-Intercompreensão, 3, Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, pp. 269-292. [Page web]. Accès : <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-3>
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2015). *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2016). La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese In E. Bonvino & M.-C. Jamet (Ed.),

- Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico, SAIL 9 (81-111). Venezia: Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing.
- DEGACHE, C. MELO-PFEIFER, S. (Eds). (2008). *Les langues modernes. Dossier L'intercompréhension*. Paris: APLV.
- DJORDJEVIC, K., PIERRA, G. & et YASRI-LABRIQUE E. (dir.), (2011). *Diversité didactique des langues romanes*, coll. « Latinus », vol. 1, Cladole, Montpellier, 239 p.
- JAMET, M.-C. (2005a). L'intercompréhension orale en expérimentation. *Le français dans le monde*. juillet-août, 31-33, <http://www.fdlm.org/fle/article/340/jamet.php>
- JAMET, M.C. (2005b). Le strategie cognitive nel processo di comprensione. Scritto e orale a confronto. In : A. Benucci (Ed.), *Le lingue Romanze. Una guida per l'intercomprensione*, UTET, 116–131.
- JAMET, M.C. (2005c). L'intercompréhension orale entre langues voisines : réelle possibilité ou illusion ? *Synergies Italie*, n°2-2005, 69-74. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/jamet.pdf>
- JAMET, M.-C. (2007a), *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- JAMET, M. C. (2007b). La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice. In : F. Capucho. F., A. Alves P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Univ. Católica Editora, 385–394.
- JAMET, M. C. (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- JAMET, M.-C. (2009). Comprendre et "intercomprendre" l'oral : performances et stratégies. In M.-C. JAMET (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, 91–108.
- JAMET, M.-C. (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, Venezia.
- JAMET, Marie-Christine (2016). La reconnaissance de mots isolés à l'oral. Expérience en mémoire entre français et italien. In : E. Bonvino & M.-C. Jamet (Ed.), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico, SAIL 9 (59-80). Venezia: Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing.
- MARTIN KOSTOMAROFF, E. (2011). *Les tests de compréhension orale spontanée pour l'intercompréhension entre langues romanes*. Mémoire de Master Oficial en Tractament de la Informació i la Comunicació Multilingüe, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., H.G. KLEIN & T. D. STEGMANN (2003). *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Aachen: Shaker,
- MELO-PFEIFER, S. (2011). De la dissociation à l'articulation de compétences : apports théoriques au concept d'Intercompréhension. In: Meißner, F.-J.; Capucho, F.; Degache, Ch.; Martins, A.; Spita, D. & Tost, M. (coord.) (2011), *Intercomprehension: Learning, teaching, research / Apprentissage, enseignement, recherche / Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Verlag, 219–242
- MURILLO, J. (2007). La structuration de la matière phonique dans les processus d'intercompréhension. In : F. Capucho. F., A. Alves P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Univ. Católica Editora, 419–429.
- MURILLO, J. (2009). Paramétrisation verbo-tonale de l'intercompréhension. L'exemple du français et de l'espagnol. In M.-C. Jamet (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, 49–76.

- MURILLO, J. & HARMEGNIES, B. (2005). Fattori e strategia d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo ». In A. Benucci (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: Utet, 89–115.
- PICCALUNGA, M, HARMEGNIES, B. (2008). Aux sources de l'intercompréhension. Facteurs psycholinguistiques de la qualité interprétative en langues proches. In : V. Conti & F. Grin (Ed.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 169–195.
- PICCALUNGA, M, POCH-OLIVÉ, D. & HARMEGNIES, B. (2010). La transparence lexicale en modalité orale; le cas du couple espagnol – français. In : Iliescu, Siller-Runggaldier & Paul Danler (eds), *Tome I-VII: Innsbruck, 3 – 8 septembre 2007*, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2010, 2-127-2-136.
- TOMBOLINI, A. (2017). *Intercompréhension orale entre langues romanes : stratégies cognitives-émotionnelles et implications didactiques à travers une recherche-action*. Tesi di Dottorato in Scienze del linguaggio, Università Ca'Foscari di Venezia, sotto la direzione di Marie-Christine JAMET.

CHAPITRE 2

- ADEN, J. (2008). Fare du théâtre en anglais : vers une prise en compte des compétences émotionnelles. *Les Cahiers pédagogiques*, 6, 38–40.
- ADEN, J. (2009). Les langues enactées. In : S. Abdelgaber & M.A. Médioni (dir.) *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen, Les Cahiers pédagogiques*, numéro hors-série, 123–127.
- ADEN, J., LOVELACE, K. (2004). *3,2,1... Action! Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. Académie de Créteil. Scérén CRDP.
- ALBERO, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In : B. Albero & N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs, 67–94.
- ALBERO, B., POTEAUX, N. (dir.) (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université*. Paris, France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- ALBERO B., SIMONIAN S. (2019). *Les conditions d'un dialogue majorant entre le politique et le pédagogique. Le cas du Campus numérique FORSE*. In : A. Jezegou (dir.) *Traité de la e-formation des adultes*, Bruxelles, De Boeck.
- ANDRÉ, B. (dir.) (1989). *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Didier, Paris.
- ARDOUIN (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise - Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. Dunod, 274 p.
- BAILLY, S., LEMOINE-BRESSON, V. (2020). Littéracies universitaires, accompagnement et autonomisation dans l'apprentissage des écrits universitaires. *Revue Internationale de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, 36(2) <https://doi.org/10.4000/ripes.2608>
- BARRÉ-DE MINIAC (2004). Une pratique d'écriture scientifique : la proposition de communication, *Pratiques*, Vol. 121-222, 199–215.
- BASQUE, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* (4e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.telug.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ. 25 p.
- BASTIN-HAMMOU, M., FONIO, F. PARÉ-REY, P. (dir.) (2019). *Fabula agitur : Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*. Grenoble : UGA Éditions.
- BÉCHÉ, E., SCHNEIDER, D. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 27. <https://doi.org/10.4000/dms.3910>

- BOCH, F., GROSSMANN, F. (2001). De l'usage des citations dans le discours théorique. Des constats aux propositions didactiques, *Lidil*, 24, 91–111.
- BONAMY, J., CHARLIER, B. & SAUNDERS, M. (2002). *Issues in the organisational and change context for case study courses in Recre@sup*, Namur, Belgique : Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.
- BOUISSOU, C., BRAU-ANTONY, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation : Regards critiques, *Carrefours de l'éducation*, 20, 113–122. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>
- BLOOM, (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Labor, Bruxelles.
- CADET, L., RINCK, F. (2014). Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 184, 3–13. <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0003>
- CAMPORATO, A., (2007). *Redazione in Rete. L'adaptation d'une plateforme pour la préparation au CLES d'italien*, Master 2 Industrie de la Langue, Université Stendhal, Grenoble3.
- CANDAS, P., POTEAUX, N. & TRIBY, E. (2008). Le centre de ressources de langues : un dispositif d'apprentissage à l'université. *Questions vives, état de la recherche en Sciences de l'Education*, 4 (9), 165–178.
- CARRASCO E., MASPERI, M., (1996). Itinéraires individualisés en auto-apprentissage guidé, In : D. Andréolle (coord.), *Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, Actes des Journées d'Etudes 1996, Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal Grenoble3, 35–48.
- CASPAR, P., VONDESCHER M. J. (1986). *Profession, responsable de Formation*, Editions d'organisation.
- CAMACHO SOLANO (2010). Conception, réalisation et évaluation des Parcours d'Apprentissage en Autonomie en espagnol. Mémoire de Master 2 Professionnel, Spécialité : Didactique des Langues, Ingénierie Pédagogique et Multimédia, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00561208/document>
- CHARLIER, B., PERAYA, D. (Eds.) (2003). *Technologie et innovation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck
- CHARLIER, B., BONAMY, J. & SAUNDERS, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In : B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck, 43–68.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. & PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469–496. <https://doi.org/>
- CHOPLIN, H. (2002). Innover avec les formations ouvertes ? Entre innovation et formation ouverte, les nouveaux dispositifs de formation. *Éducation permanente*, 1–7.
- COLOMBO, O., TEA, E. (2013). Les enjeux du numérique dans l'apprentissage lexical en italien langue étrangère. [Communication]. Colloque *Enjeux du numérique*, Paris, 7 juin 2013.
- COLOMBO, O., TEA, E. (2011). Compétences plurilingues et métalinguistiques dans l'apprentissage des noms dérivés en italien langue étrangère dans un forum en ligne. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Juin 2011, Grenoble, France. hal-02010605
- DEJEAN, C., TEA, E., (2002). Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnement et usages des TICE. In : M.-J. Barbot & V. Pugibet (Eds.), *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*, Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications, janvier 2002, Clé International FIPF, 144–152.
- DE LIEVRE, B., TEMPERMANN, G. (2017). Innovation numérique et formation, [Conference] *L'innovation pédagogique, clé de la formation aujourd'hui*, Aix-en-Provence - 9ème rencontre de la e-formation.
- DEGACHE, C., MASPERI, M., (2003). De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions. In : H. Greven-Borde & D. Spalding-Andréolle

- (coord.), *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, CERELC, PPF langues et cultures, Université Stendhal Grenoble 3, 173–198.
- DEGACHE, C., NISSEN, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *ALSIC*, Vol. 11, 1, 61–92.
- DEMAIZIERE, F. (2002). Analyse de deux thèses récentes. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Alsic*, vol. 5, 1. 93–98.
- DEPOVER, C. (2000). *Introduction à la technologie éducative*. Cours écrit et dispensé par C. Depover. Accessible en ligne : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/0304/basespsychopeda.pdf>
- DEPOVER, C. (dir.) (2000). La recherche en technologie éducative. Un guide pour découvrir un domaine en émergence. Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- DEPOVER, C. (2003). Présent et futur d'un dispositif innovant, In : B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, 65–70.
- DEPOVER, C., DE LIEVRE, B. PERAYA, D. QUINTIN, JJ, JAILLET, A. (dir.) (2011). *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles : De Boeck.
- DEPOVER, C. QUINTIN, JJ (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. In : Depover *et al.* (dir.) *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles : De Boeck, 15–28.
- DEPOVER, C., STREBELLE, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif. In : L-O. Pochon & A. Blanchet. *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, IRDP, 73–98.
- D'HAINAUT, L. (1972). Une conception modulaire de l'éducation, *Education et culture*, 20, 17–25.
- DIEUMEGAR, G. & DURAND, M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : revue de littérature. *Savoirs*, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, L'Harmattan, 93–109.
- EGGERS, E. (2013). Des cours hybrides en espagnol : pourquoi, comment ? Bilan de cinq ans d'utilisation de la plateforme Esprit en LANSAD et parcours de soutien LEA et LCE. In : M. Masperi, (coord.) *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques*, *Les Langues Modernes*, 4-2013, APLV, Paris.
- ENTENMANN, F., QUINTIN, J.J. (2012). Les interventions tutorales dans un dispositif de formation à distance, *Les Langues Modernes*, 3/2012, APLV, 38–46.
- FONIO, F., MASPERI, M., (2015). Introduction : Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, enjeux, perspectives, *LIDIL*, 52, 5–13.
- FONIO, F., MASPERI, M., (2016). Introduction : Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, 2/2016, 5–16.
- GIANNINOTO, M.R. (2017). *Hybridation des traditions linguistiques chinoise et occidentale : réflexions sur le lexique, la grammaire et la didactique*. Habilitation à Diriger des Recherches, Volume I, Mémoire de synthèse, 156 p.
- GIANNINOTO, M.R., GUO, J. & MURE, H.L. (2010). Réflexion sur les projets pour le chinois : cours en présentiel et formation en autonomie (niveau A1). In : J-J. Quintin (coord.) (2010). *Did&tice*. Actes de la journée d'études Didactique des Langues et TICE, Université Stendhal Grenoble3, 26 mars 2010, 55–66, <https://docplayer.fr/12812423-Actes-de-la-journee-d-etudes.html>
- GLIKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning » : Panorama des formations ouvertes et à distance*, Presses Universitaires de France.
- GREMMO, M-J. (1995). Autonomie et autodirection dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « mais comment ça marche » ?, *Langage, Théories et Applications en FLE*, Association A.D.E.F., 2, 11–30.

- GREMMO, M.-J., RILEY, Ph. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée, *Mélanges CRAPEL*, 23, 81–107
- GREMMO, M.-J., MASSOU, L. (dir.) (2013). TIC et enseignement supérieur : questions pour la recherche. *Distances et Médiations des Savoirs (DMS)*, 4. <http://dms.revues.org>
- GREMMO, M.-J., POTEAUX, N. & WEISSER, M. (2014). Le sujet apprenant entre espace et dispositif. In : M.-J. Gremmo & N. Poteaux (dir.), *La médiation éducative entre dispositif et espace. Essai de conceptualisation*. Paris : L'Harmattan. Collection Pédagogie : crises, mémoires, repères. 31–45.
- GREVEN-BORDE, H. (1996). Comprendre, créer, maintenir. In : D. Andréolle (coord.), *Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, Actes des Journées d'Étude du CERELC (Centre de Recherche appliquée à l'Enseignement des Langues et des Cultures), Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal Grenoble3.
- GUICHON, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE : les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat, Didactique de l'anglais, Université de Nantes, 443 p.
- GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE Méthodologie de conception multimédia* – Collection autoformation et enseignement multimédia. Paris, Editions OPHRYS.
- GUICHON, N., GHOMEZ, E. (2004). *Virtual Cabinet*. Dispositif d'apprentissage de compréhension de l'anglais oral. <http://nicolas.guichon.pagesperso-orange.fr/projets.html>
- GUO, J. (2010). Dispositif hybride d'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère : conception et retour sur expérience. In : J.-J. Quintin (coord.) (2010). *Did&tice*. Actes de la journée d'études Didactique des Langues et TICE, Université Stendhal Grenoble3, 26 mars 2010, 67–76, <https://docplayer.fr/12812423-Actes-de-la-journee-d-etudes.html>
- HAYES, J. R., FLOWER, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106–1113.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Hatier.
- HOLEC, H. (dir.) (1981). *Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*, *Études de Linguistique Appliquée*, 41, Didier Érudition, Paris.
- HOLEC, H. (1994). *L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- JOUANNAUD, M.P., PAYRE-FICOUT, C. (2013). Favoriser l'autonomie en apprentissage des langues : l'exemple de deux dispositifs pour les futurs professeurs des écoles. In : M. Masperi (dir). *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques*, *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2013, 4. ([hal-02521022](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02521022))
- LAFONT-TERRANOVA, J., NIWESE, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture, *Pratiques* 153-154 Littéracies universitaires : nouvelles perspectives, 115–128 <https://doi.org/10.4000/pratiques.1959>
- LASCAR, M. (2013). *COOPLANG, Plateforme d'apprentissage numérique des langues étrangères : de la conception à l'usage, bilan et perspectives*. Master 2 - Ingénierie de Formation, Parcours Enseignement, Apprentissage et Formation, UMPF, Grenoble2, Université Stendhal Grenoble3.
- LINARD, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, *Éducation permanente, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation*, Arcueil, 143–155.
- LOCH, S. QUINTIN, J.J. (2009). *Guide de conception des parcours d'apprentissage en autonomie*. Document ronéotypé. Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, 25 p.
- MASPERI, M., (2012). Introduction : L' « autonomie » en langues - processus et dispositifs d'apprentissage, *Les Langues Modernes*, 2-2012, APLV, Paris, 9–11.

- MASPERI, M. (coord.) (2013). *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques*, Les Langues Modernes, 4-2013, APLV, Paris.
- MASPERI, M., BALZARINI, R. (2003). Autonomie, environnements multimédias et apprentissage des langues : le cas le d'italien à l'Université Stendhal de Grenoble. In : C. Desmoulins et al. (éds.) *EIAH, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Annexes aux actes de la conférence EIAH 2003*. Strasbourg, 15-17 avril, ATIEF, ULP, 117–122.
- MASPERI, M., TEA, E. (2002). L'italien en France en milieu institutionnel : état des lieux et perspectives. In : F. Bidau (a cura di), *Atti del Convegno Internazionale Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?* Pisa 11, 12 ottobre 2001, Baroni Editore, Viareggio-Lucca, 57–73.
- MASPERI, M., HAMEZ, M-P. (2013). Introduction : Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques, *Les Langues Modernes*, 4-2013, APLV, Paris, 11–16.
- MASPERI, M., SCANU, F., TEA, E. (2013). Progresser du niveau A2 au niveau B1 en italien langue étrangère à travers un parcours en apprentissage en autonomie sur plateforme Web. In : Colloque *Apprendre les langues à l'université au 21e siècle*, UPMC, Sorbonne Universités, 9, 10, 11 juin 2011, DILTEC, UPMC, Sorbonne Universités, Paris, 15p.
- MASPERI, M., QUINTIN, J-J. (2014a). Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs d'ingénierie innovants dans la formation en langues. In : C. Cervini & A.C. Valdiviezo (coord). *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*, Collana "Contesti Linguistici", Bologna. CLUEB, 61–80.
- MASPERI, M., QUINTIN, J-J. (2014b). L'innovation selon Innovalangues, *LEND, Lingua e Nuova Didattica*, 1/2014, 6–14.
- NARCY-COMBES, M-F. (2008). L'anglais de spécialité en LEA : entre proximité et distance, un nouvel équilibre à construire, *La revue du Geras*, 53-54, 129–140, <https://doi.org/10.4000/asp.396>
- NALLET, T., EGGERS, E. (2011). Utilisation de la plateforme Esprit en parcours de soutien LEA : présentation et bilan. *Les Cahiers du GERES*, Éditeur Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES), 2011, 24–38. (hal-02019456)
- NISSEN, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. In : *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, 44–58.
- NISSEN, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 10, 1, 129–144. <http://alsic.revues.org/617>
- NISSEN, E. (2009a). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, 2, <https://journals.openedition.org/rdlc/2188>
- NISSEN, E. (2009b). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride – Analyse de pratiques". In : A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (dir.). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Lille : Éditions du conseil scientifique de l'université Charles-de-Gaulle Lille 3, 191–210.
- NISSEN, E. (2009c). *Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel* In : E. Nissen, F. Poyer, F. & T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble : UGA Éditions, <http://books.openedition.org/ugaeditions/1203>
- NISSEN, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2012, 18-27.

- NISSEN, E., TEA, E. (2008). Quelle influence a l'artefact sur l'écriture dans un journal de bord ?, *Colloque Jocair (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau)*, Aug 2008, Amiens, France, 71–83. [\(hal-00785931\)](#)
- NISSEN, E., TEA, E. (2012). Going Blended: New Challenges for Second Generation L2 Tutors, *Computer Assisted Language Learning*, Taylor & Francis (Routledge), 2012, 25 (2), 145–163. [\(hal-00785950\)](#)
- NISSEN, E., HENZE, K. (2013). Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique, In : M. Masperi (dir). *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques*, *Les Langues Modernes*, 4/2013, 129–141.
- NONNON, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement, *Repères*, 41, 5–34 <https://journals.openedition.org/reperes/276>
- PAQUETTE, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseaux*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- PAYRE-FICOUT (2009a). Tentative de remédiation : présentation d'un dispositif de soutien pour les étudiants spécialistes LLCE de première année. [Communication] *Congrès de la SAES - Atelier Didactique et acquisition des langues de la SAES (ARDAA)*, May 2009, Bordeaux, France. [\(hal-02521849\)](#)
- PAYRE-FICOUT C. (2009b). Activités d'apprentissage et modalités tutoriales dans une formation hybride de remédiation pour spécialistes. *RANACLES*, Nov 2009, Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines, France. [\(hal-02521837\)](#)
- PAYRE-FICOUT C. (2011). Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie (APLIUT), 2011, 102–116. [\(hal-02521041\)](#)
- PAYRE-FICOUT. C., TEA. E. (2008). Comment pallier les difficultés d'apprenants spécialistes de première année : présentation de deux dispositifs de remédiation à l'Université Stendhal-Grenoble 3 [Communication]. *Journées d'études de l'équipe de recherche LIDILE (Rennes 1- Rennes 2), axe DILEM.*, Décembre 2008, Rennes, France. [\(hal-02521450\)](#)
- PIERRA, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- PERAYA, D. (2001-2002). Staf 17 - Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance, *La formation à distance. Un cadre de référence*, Version 01.01, TECFA - 2001-2002.
- PERAYA, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence », *Distances et savoirs*, 9, 445–452. <https://doi.org/>
- PERAYA, D., CHARLIER, B. (2003). *Introduction*. In : B. Charlier et D. Peraya (Eds.), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur*, 9–17. Bruxelles : De Boeck.
- PERAYA, D., PELTIER, C., VILLIOT-LECLERCQ, E., NAGELS, M., MORIN, C. *et al.* (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Quelle université pour demain ? May 2012, Canada, 147–155.
- PERAYA, D., CHARLIER, B., DESCHRYVER N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, 2014, n° e-301, p. 15–34. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
- PERAYA, D., PELLETIER, C. (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... *Distances et médiations des savoirs*, 29. <http://journals.openedition.org/dms/4817>
- PERRENOUD, Ph. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In F. Clerc & P.-A. Dupuis (dir.). *Rôle et place*

- de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, Éditions CRDP de Lorraine, 1994, 19–44.
- POLLET M.C., PIETTE V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 29, Lire-écrire dans le supérieur, 165–179
- PORCHER, L. (coord.) (1992). *Les auto-apprentissages*, Le Français dans le monde, Recherches et Applications, Hachette.
- POTEAUX, N. (2000). Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. *Les Langues Modernes*, 3, 8–11.
- POTEAUX, N. (2003). L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques. In : Albero (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès, 131–140.
- POTEAUX, N. (2014). Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur », *Recherche et formation*, 77, <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2328>
- POTEAUX, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIV, 1, 27–45, <https://journals.openedition.org/apliut/5015>
- QUINTIN, J-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèses en Sciences de l'Éducation, Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal – Grenoble3, 308 p.
- QUINTIN, J-J. (coord.) (2010). *Did&tice*. Actes de la journée d'études Didactique des Langues et TICE, Département Lansad, UFR d'Etudes Anglophones, Université Stendhal Grenoble3, 26 mars 2010, <https://docplayer.fr/12812423-Actes-de-la-journee-d-etudes.html>
- QUINTIN, J-J., PORCO, F., FLOQUET, C., TOUZÉ, J., & DEPOVER, C. (2001). *Esprit : Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance*. Unité de Technologie de l'Éducation, Université de Mons-Hainaut.
- QUINTIN, JJ. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relational des groupes restreints. In : Depover *et al.* (dir.) *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles : De Boeck, 61–86.
- RINCK, F. (2006). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de Rapports de stage », *LIDIL*, 34, <https://doi.org/10.4000/lidil.23>
- RINCK, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche : quels enjeux, quelles exigences ? *Le Français Aujourd'hui*, 174, 79–89, <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-79.htm>
- ROLLINAT-LEVASSEUR, E.-M. (2015). Les répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. In: Fonio & Masperi (dir.) *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, Enjeux, Perspectives*. *LIDIL*, 52, 63–81 <https://doi.org/10.4000/lidil.3821>
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques
- SOCKETT, G. (2007). Analyse de Virtual Cabinet, *Alsic*, Vol. 10, n°2, 59–70. <http://alsic.revues.org/index326.html>
- TUZHKOVA, V. (2015). *Le rôle du parcours d'apprentissage en autonomie (PAA) en ligne au sein d'une formation de russe (niveau B2)*, Mémoire de master 2 professionnel, Mention Sciences du langage Spécialité : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia, 125 p.
- VINS, J., PERAYA D. (2004). Une démarche de rechercheaction de type évaluationformation pour soutenir l'innovation pédagogique en eLearning, *Revue suisse des sciences de l'éducation* 26 (2) 2004, Academic Press Fribourg, 229–248.
- TEA, E. (2005). Concevoir un module de formation ouverte et à distance pour l'enseignement/apprentissage de l'italien : *Tutti a bordo!* In : M.A. Mochet *et al.* (coord.)

Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges Daniel Coste, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, 303–312.

TEA, E., LIGNON, E. (2010). Gérer les contraintes d'une formation hybride : le cas du dispositif « EnForCE », J.-J. Quintin (coord.) (2010). *Did&tice*, Actes de la journée d'études Did&tice, Université Stendhal Grenoble3, 26 mars 2010, 15–31, <https://docplayer.fr/12812423-Actes-de-la-journee-d-etudes.html>

TEA, E., CARRIERE-LORENZSONN, C. (2012). EnforCE : exemple de formation hybride. [Communication]. Colloque *Le numérique au service des langues*, Besançon 2 et 3 juillet 2012. <https://docplayer.fr/10855191-Enforce-exemple-de-formation-hybride.html>

CHAPITRE 3

ADAM J.-M. (1987). Types de séquences élémentaires. In : *Les types de textes*, Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 56, 54–79.

ADAM J.-M. (1987). Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. In : *Langue française*, 74 (1), 51-72.

ADAM, J-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga, 285 p.

ADAM, J-M. (1992), *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Armand Colin.

ADAM, J-M. (1997), « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 3(75), 665–681.

ADAM, J-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

ADAM, J-M, (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, 234 p.

ADAM, J-M. (2012). Les *problèmes* du discours poétique selon Benveniste, *Semen* [Online], 33

ADAM J-M. (2015), *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

ADAMS, C. (1979). *English Speech Rhythm and the Foreign Learner*, Walter de Gruyter & Co, 231p.

ADEN, J. (2009). Les langues enactées. In : S. Abdelgaber & M.A. Médioni (dir.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen. Les Cahiers pédagogiques*, numéro hors série, 123–127.

ADEN, J. (dir.) (2010). *Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? Les Langues Modernes*, numéro spécial, 2.

ADEN, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues, *Langages*, 192(4), 101–110. <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>

ADEN, J., CLARK, S., & POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : Une approche énative de l'enseignement de l'oral. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 59. <https://doi.org/10.4000/lidil.6047>

ALAMILLO, A. R., COLLETTA, J.-M., GUIDETTI, M. (2013). Gesture and language in narratives and explanations: The effects of age and communicative activity on late multimodal discourse development. *Journal of Child Language*, 40(3), 511–538.

ALAZARD, C., ASTESANO, C., BILLIERES M. (2009). Rôle de la prosodie dans la structuration du discours - Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Etrangère, *Proceedings of the Intefrance Discours and Prosodie conference 2009* (Paris, France) http://makino.linguist.jussieu.fr/id09/actes_fr.htm

- ALDERSON, J.C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between Learning and Assessment*, 2005Continuum, 284 p.
- ALTE Authoring Group (1998). Multilingual Glossary of Language Testing Terms, *Studies in Language Testing volume 6*, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press. <https://www.alte.org/Materials>
- ALTE Code of Practice – www.alte.org/setting_standards/code_of_practice
- ALTE Authoring Group (2011). *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et examens de langue – A utiliser en liaison avec le CECR*. Strasbourg : Division de Politiques linguistiques – Service de l'éducation Conseil de l'Europe. <https://www.alte.org/Materials>
- ALTE Authoring Group (2016). *Language tests for access, integration and citizenship: An outline for policy makers'*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. <https://www.alte.org/Materials>
- ANDRIEU B., BUREL N. (2014). Expériences corporelles et gestes professionnels. *Recherches & Éducation*, Octobre 2014 (Tome 1) n° 12.
- ARONSSON, B. (2014). Prosody in the Foreign Language Classroom – Always Present, Rarely Practised? *Journal of Linguistics and Language Teaching*, Vol. 5, 2, 207–224
- ARTUS, F., REICHERT, M., DEMEUSE, M., MARTIN, R. (2008). Le C-Test comme outil d'évaluation en langue dans le cadre d'une enquête internationale : tentative de mise à l'épreuve, *Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Variations sur le thème des langues modernes*, Service de Pédagogie expérimentale, Liège, 111–130.
- ARTUS F., DEMEUSE M., CASANOVA D., CRENDAL A., DESROCHES F., HOLLE A. (2011). Évaluer la compétence écrite en français des étudiants non-francophones en situation académique. In : Actes du 23e colloque international de l'Association pour le Les cahiers de l'asdifle, 2011, 23, 37-46.
- ATKINSON, D. (2010). Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5), 599-622. <https://doi.org/10.1093/applin/amq009>
- AUBERGÉ, V. (2002). A Gestalt morphology of prosody directed by functions : the example of a step by step model developed at ICP. In : *Proceedings of the 1st Conf on Speech prosody*, 151-155.
- AURIAC-SLUSARCZYK, E., COLLETTA J-M. (dir.) (2015). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 432 p.
- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F., COHEN, A.D. (1998) *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, Cambridge University Press.
- BACHMAN, L.F., PALMER, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford : Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F., KUNNAN, A. J. (2005). *Statistical analysis for language assessment*.
- BALCH, A., CORRIGAN, M., GYSEN, S., KUIJPER, H., PERLMANN-BALME, M., ROPPE, S., RÜBELING, H., STEINER, S., Van AVERMAET P. & B. ZEIDLER (2008). Language tests for social cohesion and citizenship -an outline for policymakers. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/Co-ERMPublicCommonSearchServices>.
- BARDIERE, Y., CERVINI, C., MASPERI, M. (2021). Introduction. In : M. Masperi, C. Cervini & Y. Bardière (dir.). *Evaluation des acquisitions langagières : de formatif au certifiatif*, mediAzioni, n°32, Université de Bologne, 1–11.
- BARNI, M. (2005). Etica e valutazione delle competenze il L2. In: Vedovelli, M. (dir.). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci Editore.
- BACK, A., DÉCURRÉ, N., GAILLARD, P., KABBAJ, N., PÉCHOU, A., STENTON, A., TAZI, S., TOMA, A., TRICOT, A., VAILLANT-SIRDEY, C. (2005). SWANS, un système auteur de synchronisation et

- d'annotation pour un apprentissage multimodal des phénomènes accentuels en langue vivante 2, *EIHA 2005*, 1–14.
- BAKER, A., MURPHY, J. (2011). Knowledge Base of Pronunciation Teaching: Staking Out the Territory, *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada*, 29–50.
- BECK, A., DÉCURRÉ, N., GAILLARD, P., KABBAJ, N., PÉCHOU, A., STENTON, A., TAZI, S., TOMA, A., TRICOT, A., VAILLANT-SIRDEY, C. (2005). SWANS, un système auteur de synchronisation et d'annotation pour un apprentissage multimodal des phénomènes accentuels en langue vivante 2, *EIHA 05*, 1–14.
- BENUCCI, A. (2007). *Sillabo di italiano per stranieri*. Guerra Editore.
- BENVENISTE, E. (1966, 1974). *Problèmes de linguistique générale I et II*, Paris, Gallimard, 1966, 1974.
- BENVENISTE, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation, *Langages*, 17, 12–18.
- BERNICOT, J., BERT-ERBOUL, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant*, In Press Edition.
- BERRUTO, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci Editore.
- BIAGIOTTI, T. (2015). *La validation quantitative et qualitative d'un test d'évaluation en langues: le cas de SELF*. Mémoire de Master 1 DILIPEM. Direction : M. Masperi. UFR LLASIC, UGA.
- BIAGIOTTI, T., CERVINI, C., MASPERI, M. (2021). Tracciare la competenza linguistica in italiano L2: cosa ci rivela SELF in Comprensione Orale. In : M. Masperi, C. Cervini & Y. Bardière (dir.). *Evaluation des acquisitions langagières : de formatif au certificatif*. mediAzioni, n°32, Université de Bologne, 97–133.
- BOCH, F., GROSSMANN, F. (2007). L'énonciation dans les manuels scolaires de troisième, *Lidil* 35 | 2007, <http://journals.openedition.org/lidil/2163>
- BORRELL, A., SALSIGNAC, J. (2002). Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE). In : Renard (Ed.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2, La phonétique verbo-tonale*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- BOTTINEAU, D. (2011). Parole, corporéité, individu et société : L'embodiment entre le représentationnalisme et la cognition incarnée, distribuée, biosémiotique et enactive dans les linguistiques cognitives. *Intellectica - La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, 56, 187–220. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00656024>
- BRONCKART, J-P. *et al.* (1985). *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé, 175 p.
- BRONCKART, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. Hommage à François Rastier, *Texto* [<http://www.revue-texto.net>.], XIII, 1.
- BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Les genres de la parole, Langages*, 153, 98–10
- BRUNER, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Editions Retz.
- BUREL, N. (dir.) (2016). *Corps et méthodologies. Corps vivant, corps vécu, corps décrit*. L'Harmattan.
- CALBRIS, G., PORCHER, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Editions Didier.
- BUSÀ M.G., STELLA A. (eds), (2012). *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*. Padova: CLEUP
- BUSÀ M.G., STELLA A. (2012). The role of prosody in pronunciation teaching: a growing appreciation. In: Busà, M.G. and Stella, A. (eds.) *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*. Padova: CLEUP, 101–105.
- BUSÀ, M.G. (2015). Teaching learners to communicate effectively in the L2: Integrating body language in the students' syllabus, *Lingue e Linguaggi*, 15, 83–98.

- CANELAS-TREVISI, S. (1997). La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.
- CANELAS-TREVISI, S. (2008). Les objets grammaticaux et les pratiques de classe en FLE, *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris, France, 2008.
- CASTAREDE, M.-F. (2007). Le rythme et la mélodie, *Spirale*, n° 44(4), 39–46
<https://www.cairn.info/revue-spirale-2007-4-page-39.htm>
- CERVINI C. (2014). La valutazione multilingue nel contesto dei dispositivi formativi : il sistema 'SELF' per il posizionamento e la diagnosi delle competenze linguistiche. *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, 1: 16–26. Milano. <https://www.researchgate.net/publication/284664034>
- CERVINI, C. (2016). Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica. *Quaderni del CeSLiC, Atti di Convegni CeSLiC – 4*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01942378>
- CERVINI, C., JOUANNAUD, M.-P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle, *Alsic* [En ligne], vol. 18, 2, <http://alsic.revues.org/2821>.
- CERVINI, C., MASPERI, M., JOUANNAUD, M.-P., SCANU, F. (2013). Defining, modeling and piloting SELF, a new formative assessment test for foreign languages. In : J. Colpaert, M. Simons, A. Aerts, & M. Oberhofer (Éds.), *Language Testing in Europe: time for a new framework*, University of Antwerp. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01968811>
- CERVINI, C., MASPERI, M. (2021). Designing a Multilingual Large-Scale Placement Test with a Formative Perspective: A Case Study at the University of Grenoble Alpes. In Issues Betty Lanteigne, Christine Coombe, and James Dean Brown (eds.), *Challenges in Language Testing Around the world. Insights for language test users*. Singapore : Springer. ISBN 978-981-334-231-6.
- CERVINI, C., HAMON, Y., MASPERI, M. (2021). Évaluer pour mieux enseigner avec SELF FLE : perceptions croisées. In : A. Corvaglia & F. Wolf-Mandroux, (dir.) *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes* Collection Plidam, 27 – 38. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03323227/document>
- CERRUTI, M., CROCCO, C., MARZO, S. (Eds) (2017). *Towards a New Standard: Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, Mouton De Gruyter.
- CHARAUDEAU, P., MAINGENAU, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil, 662 p.
- CHARTRAND, S.-G., (2016). Les genres du discours : point nodal de la discipline français. In : G. Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), *Statut des genres en didactique du français*, Namur : Presses universitaires de Namur, 53–81.
- CHARTRAND, S.-G., EMERY-BRUNEAU, J., SENECCAL, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f. ; www.enseignementdufrancais.ulaval.ca
- CITO (1998-2013©). *TiaPlus® Users Manual*, M. & R. Department, Cito, Arnhem, NL.
- CIZEK, G. J., BUNCH, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- CLARK, (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLETTA, J.-M. (2000). La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières », *Communication et organisation*, 18 |2000, mis en ligne le 27 mars 2012, URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2427>

- COLLETTA, J-M (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition* (BUPE Bonneville, Libre-accès 155.413 COL). Mardaga.
- COLLETTA, J.-M. (2005). Communication non-verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? In : *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial juillet 2005. Paris : Clé international.
- COLLETTA, J.-M. (2007). Signaux corporels et acquisition du langage : des relations constantes et étroites, *Langage & pratiques*, 39, 20–33
- COLLETTA, J-M (2015a). Philosopher avec les mains ? In : E. Auriac-Slusarczyk & J.M Colletta, *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 289–310.
- COLLETTA, J.-M. (2015b). Gesture and Language Development: towards a unified theoretical framework. In : G. Ferré, & M. Tutton, *Gesture and Speech in Interaction - 4th edition* (GESPIN 4). Nantes, France.
- COLLETTA, J.-M., MILLET, A., PELLENQ, C. (2010). Multimodalité de la communication chez l'enfant: Introduction. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 42, 5–8.
- COLLETTA, J.-M., PELLENQ, C., GUIDETTI, M. (2010). Age-related changes in co-speech gesture and narrative: Evidence from French children and adults. *Speech Communication*, 52(6), 565-576. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.02.009>
- COLTIER, D., DENDALE, P., De BRABANTER, P. (2009). La notion de prise en charge : mise en perspective. *Langue française*, 162, 3–27.
- CORNAIRE, C., GERMAIN, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: Clé International.
- COULANGE, S. (2017). Processus de validation du test SELF (Système d'Évaluation en Langues à visée Formative) japonais – premiers pilotages des items. Présenté à Actes des Journées d'Études Innovalangues, Université Grenoble Alpes, 9 et 10 juin 2016. Disponible à l'adresse suivante : [Journée d'étude SELF Japonais](#)
- COULANGE, S., JOUANNAUD, M.-P., CERVINI, C., MASPERI, M. (2020). From placement to diagnostic testing: improving feedback to learners and other stakeholders in SELF (Système d'Évaluation en Langues à visée Formative), In : C. Argondizzo & G. Mansfield (Eds). *Language Learning in Higher Education, Collected Papers*, XV Cercles International Conference "Broad Perspectives on Language Education in the Globalized World", 6-8 septembre 2018, Poznan, Pologne, CercleS 2020; 10(1): 195–205. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2015>
- CRYSTAL, D. (1986). Prosodic development. In : Fletcher & Garman (eds), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (2009). Persevering with prosody. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 257. <https://doi.org/10.1080/17549500902858753>
- CULIOLI, A. (1971). « Modalité », *Encyclopédie Alpha*, t. 10, Paris, Grange Batelière et Novare, Istituto geografico de Agostini, 4031 p.
- CULIOLI, A., 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, t. 1, Paris, Ophrys.
- CULIOLI, A., 1999a, *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*, t. 2, Paris, Ophrys.
- CULIOLI, A., (1999b), *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel, repérage*, t. 3, Paris, Ophrys.
- DA NOBREGA, T., SCHIRRER, M., LEGENDRE, A., ANDRIEU, B. (2017). Sentir le vivant de son corps : trois degrés d'éveil de la conscience. *Staps*, 117-118, 39–57.

- DAMASIO, A. (2000). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Mariner Books.
- DE MEO, A. (2012). How credible is a non-native speaker? Prosody and surroundings. In : M.G. Busà & A. Stella (eds.), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*. Papers from ML2P 2012, 3–9.
- DE MEO, A., PETTORINO, M. (dir.) (2012). *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*. Cambridge Scholars.
- DE MEO, A., PETTORINO, M., VITALE, M. (2012). Comunicare in una lingua seconda. Il ruolo dell'intonazione nella percezione dell'interlingua di apprendenti cinesi di italiano. In : M. Falcone & A. Paoloni (eds.), *Proc. of the 7th Congress of Italian Association of Speech Sciences AISV - La voce nelle applicazioni*, Roma: Bulzoni ed., 117–129.
- DE PIETRO, J.F., FISHER, C., GAGNON, R. (dir.) (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Namur, Presses universitaires de Namur, collection « Recherches en didactique du français », n°9, 323 p.
- DEFAYS J.-M. (2001). Didactique de l'énonciation, l'énonciation en didactique, *Texte, revue de critique et de théorie littéraire*, 27-28, Toronto, 209–218.
- DEPOVER, C., QUINTIN, J.J., DE LIEVRE, B. (2000). La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique / de la pratique à la théorie, *ALSIC*, vol. 3, 1 | 2000 spécial Eurocall'99, 3–8, <https://journals.openedition.org/alsic/1770>
- DI CRISTO, A. (1998). Intonation in French. In : D. Hirst & A. Di Cristo, (eds). *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages*. Cambridge: Cambridge University Press: 3–45
- DI CRISTO, A. (2000). Interpréter la prosodie, *Actes XXIIèmes JEP*, juin 2000, Aussois, France.
- DI CRISTO, A. (2013). *La prosodie de la parole* : De Boeck-Solal.
- D'IMPERIO, M., DITTINGER, E., BESSON, M. (2016). Prosodie et intonation : notions de base et données neuro-psycholinguistiques. In : Pinto, S. & Sato, M. (Eds.) *Traité de neurolinguistique*, De Boeck, 133–145.
- DODANE, C. (2020). *Au commencement était la prosodie : du langage en émergence à l'histoire de la description de la parole*. HDR Sciences du Langage. Université de Toulouse Jean Jaurès.
- DODANE, C., BOUTET, D., DIDIRKOVA, I., HIRSCH, F., OUNI, S., MORGENSTERN, A. (2019). *An integrative platform to capture the orchestration of gesture and speech*. <https://hal.inria.fr/hal-02278345>
- DODANE, C., DEL RÉ, A. (2019). Enfance et Langage : voix, corps et discours. *Cahiers de Praxématique*, 70, 2018. <https://journals.openedition.org/praxematique/4736>.
- DODANE, C., HIRSCH, F., OUNI, S., BOUTET, D., MORGENSTER, A. (2017). Multimodalité lors de l'acquisition du langage : interaction entre le signal de parole et la gestualité. *AAP Défi Instrumentation aux Limites*, CNRS.
- DODANE, C., MARTEL, K., ROUX, G. (2012). The first steps into syntax in French: the role of prosodic cues in the transition. *3rd ELA (Early Language Acquisition)*, Lyon, 5-7 décembre 2012, 2012, Lyon, France. hal-03076492
- DOLZ, J., GAGNON, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit, *Pratiques* 137/138, 179–198.
- ESCHENAUER, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : Vers une définition de la translanguageance. *E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*, 6, 1–24. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818564>

- FAURE, S., GARCIA, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. In: *Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe, Revue française de pédagogie*, 144, 85–9.
- FERRÉ, G. (2019). *Analyse de Discours Multimodale. Gestualité et prosodie en discours*. UGA Editions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02385207>
- FERRÉ, A. (2020). *Using ICT to enhance second language gesture acquisition*, Mémoire de Master 2, Université di Littoral Côte d'Opale, 83 p.
- FIELD, J. (1998). Skill and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELF Journal*, 52(2), 110-118.
- FIELD, J. (2000). Finding one's way in the fog: Listening strategies and second-language learners. *Modern English Teacher*, 9(1), 29–34.
- FIELD, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FIELD, J. (2015). Dans la tête de l'auditeur : le défi de la compréhension orale d'une langue étrangère. Conférence, UGA, <https://innovalangues.univgrenoble-alpes.fr/innovalangues/contributions-scientifiques/videos-et-podcasts/dans-la-tete-del-auditeur-le-defi-de-la-comprehension-orale-d-une-langue-etrangere699872.kjsp?RH=4830846371796247>
- FIELD, J. (2019). *Rethinking the second language listening test: From theory to practice*. Sheffield: Equinox Publishing.
- FLORIN, A. (2016). *Le développement du langage*, Éditions Dunod.
- FONIO, F., MASPERI, M., (dir). (2015). Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, enjeux, perspectives, *LIDIL*, 52, 5–13.
- FONIO, F., MASPERI, M. (dir). (2016). *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, enjeux, perspectives*. ELLUG. <http://journals.openedition.org/lectures/19878>
- FRANÇOIS, F., FRANÇOIS, D., SABEAU-JOUANNET, E., SOURDOT, M. (1977). La syntaxe de l'enfant avant 5 ans. Collection « Langue et Langage ». Paris: Larousse
- FROST, D., GUY, R. (2016). L'innovation est le ton qui fait la chanson : Une approche musico-prosodique en secteur Lansad. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut, Vol. 35 N° spécial 1*, Article Vol. 35 N° spécial 1. <https://doi.org/10.4000/aplut.5526>
- FROST, D., PICAUVET, F. (2014). Putting Prosody First – Some Practical Solutions to a Perennial Problem : The Innovalangues Project. *Research in Language*, 12(3), 233–243. <https://doi.org/10.2478/rela-2014-0002>
- FROST, D., O'DONNELL, J. (2018). Evaluating the essentials, the place of prosody in oral production. In: J. Volín, & R. Skarnitzl (Eds.) (2018). *The Pronunciation of English by Speakers of Other Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 228-259.
- GAGNON, R., DE PIETRO, J.-F., FISHER, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques [introduction]. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (éds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Namur: Presses universitaires de Namur, 11-40.
- GATTEGNO, A. (1976). The Silent Way, In: J. Fanselow & Crymes, R. (eds), *On TESOL 76*, Washington D.C.: TESOL
- GAUSSEL, M. (2018). Que fait le corps à l'école ? *Dossier de veille de l'IFÉ*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02569143>
- GLAS, N., PELACHAUD, C. (2015). Definitions of engagement in human-agent interaction. *2015 International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction (ACII)*, 944-949. <https://doi.org/10.1109/ACII.2015.7344688>
- GIAMPAGLIA, G. (2008). *Il modello di Rasch nella ricerca sociale*, Napoli : Liguori Editore.

- GILBERT, J. (2008) *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GOFFMAN, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor Books.
- GREEN, R. (2013). *Statistical Analysis For Language Testers*. London : Palgrave Macmillan
- GROTJAHN, R. (2002). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd.4)*. Bochum: AKS-Verlag.
- HAHN, L. D. (2004). Primary Stress and Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201-223. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3588378>
- HERRY-BENIT, N., CADET-JOSEPH, L. (2014). *Fonctionnalité des gestes pour l'enseignement de la phonoprosodie, Edition Maison des Langues*, 141–154.
- HIGASHI, T. (2017). Parcours cognitifs chez des étudiants lors de la passation du test pilote SELF japonais – À partir du protocole think aloud. Présenté à Actes des Journées d'Études Innovalangues, Université Grenoble Alpes, 9 et 10 juin 2016. Disponible à l'adresse suivante : [Journée d'étude SELF Japonais](#)
- HIGASHI, T., SHIROTA C., & NAGATA, M. (2017a) CEFRに準拠した日本語オンラインテストの開発 (élaboration d'un test du japonais en ligne adossé au CECRL) (p. 159-166). Présenté à Actes du 16ème colloque sur l'enseignement du japonais en France, Paris: Inalco. http://aejf.asso.fr/files/symposium_actes/2017_actes/actes_2017_ippanhappyo/18HIGASHI-Tomoko_SHIROTA-Chieko_NAGATA-Michiko_INALCO2017_new.pdf
- HIGASHI T., SHIROTA, C. & NAGATA, M. (2017b) Developing a Japanese Language Test for a Multilingual Online Assessment System: Towards an Action-oriented Approach to Japanese Instruction in Europe. ALTE 6th International Conference (p. 236-245). Présenté à ALTE (2017) Learning and Assessment: Making the Connections – Proceedings of the ALTE 6th International Conference, Bologna, Italy. C <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01908200/document>
- HIGASHI, T., & SHIROTA, C. (2019). 行動中心アプローチに基づいたヨーロッパにおける日本語オンラインテストの開発 (Développement d'un test de Japonais en ligne dans une perspective actionnelle en Europe). ICT x 日本語教育 : ICTが作る新しい日本語教育への挑戦 (TIC pour la pédagogie du japonais : Challenge d'une nouvelle pédagogie du japonais grâce aux TIC), Hitsujishobo, Tokyo (pp.150-165).
- HSIEH, M. (2013a). An application of Multifaceted Rasch measurement in the Yes/No Angoff standard setting procedure. *Language Testing*, 30, 491–512.
- HSIEH, M. (2013b). Comparing yes/no Angoff and bookmark standard setting methods in the context of English assessment. *Language Assessment Quarterly*, 10(3), 331–350.
- HOSSEIN, B. (2012). The Relationship between Listening and Other Language Skills in International English Language Testing System. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 4, pp. 657–663, April 2012.
- HUVER, E., SPRINGER, C. (2011). *L'évaluation en langues*, Éditions Didier, 352 p.
- HUVER, E., LJALIKOVA, A. (dir.) (2013). *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, n°53, 157 p.
- JOUANNAUD, M.P. (2020). *Diagnostic et remédiation orientés vers le lexique en compréhension aurale de l'anglais*, Thèse de Doctorat, 13 janvier 2020, Université de Lyon.
- JOUANNAUD, M.P., COULANGE, S., PERRET, A.C. (2021). Piloting an automatic clustering algorithm to supplement placement test results for large groups of students. *Collated Papers for the ALTE 7th International Conference, Madrid, 2021*. [\(hal-03258668\)](#)

- JOURDAN, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation, *Recherches & éducations*, 12 | 2014, 105–116.
- KAIL, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Presses Universitaires de France.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, Armand Colin, 318 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). Texte et contexte, In : *SCOLIA*, 6, 39–61.
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- KLEIN-BRALEY, C. (1997). C-Tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal. *Language Testing*, 14(1): 47–84.
- KOZSUL, B., PETITGIRARD, J.Y. (2014). COCA “Compréhension Orale : Conception et Assistance”, *LEND*, 1, 36–40.
- KUNNAN, A. J. (Ed.). (1998). *Validation in language assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KUNNAN, A. J. (Ed.). (2000). *Fairness and validation in language assessment*. [Studies in Language Testing, Volume 9]. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- KUNNAN, A. J. (Ed.). (2004). Test fairness. In Milanovic, M. & Weir C., (Eds.), *European language testing in a global context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 27–48.
- KUNNAN, A. J. (Ed.). (2015). *Language testing and assessment*. New York; NJ: Routledge.
- LAPAIRE, J.-R. (2010). Grammaire et expression corporelle. *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 1–9. [\(hal-01542208\)](#)
- LAPAIRE, J.-R. (2011). Grammar, gesture and cognition : insights from multimodal utterances and applications for gesture analysis. *Visnyk of the Lviv University. Series Philology [=Bulletin de l'université de Lviv]*, Université de Lviv, 2011, 88–103. [\(halshs-01629052\)](#)
- LAPAIRE, J.-R. (2014a). À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues. *E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*, 6. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01628916>
- LAPAIRE, J.-R. (2014b). Grammaire de l'oral et engagement du corps apprenant. In : C. Martinot & A. Pégaz Paquet (eds.). *Innovations didactiques en français langue étrangère*, La Cellule de Recherche en Linguistique (CRL), pp.25-37, 2014, ISBN 2-9526027-5-1. [\(halshs-01629045\)](#)
- LAPAIRE, J.-R. (2016) : Engager le corps pour concevoir, articuler et enseigner. Etude d'un cas: 'Les mouvements du temps', *Séminaire-atelier d'études gestuelles appliquées à la didactique des langues*. HEP Vaud (Ecole des Hautes Etudes Pédagogiques), 15/12/2016/ Lausanne.
- LAPAIRE, J.-R. (2016). *Jeux en jeu dans l'enseignement des langues* », Université de Lyon 1, « Le jeu social de la parole : apports de la pragmatique et des études gestuelles à l'enseignement-apprentissage des langues ». Conférence plénière invitée., *Colloque de l'APLIUT 03/06/2016*
- LAVINIO, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci Editore.
- LAVEAULT, D., GREGOIRE J. (2014). *Introduction aux théories de tests en psychologie et en sciences de l'éducation*, De Boeck, 392 p.
- LENGERIS, A. (2012). Prosody and Second Language Teaching : Lessons from L2 Speech Perception and Production Research. In : J. Romero-Trillo (eds.), *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching* (Vol. 15, p. 25–40). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3883-6_3
- LEVEY, D. (2001). Stressing Intonation. In : Harris, Roldan, Sanz, & Torreblanco, (eds). *ELT2000: Thinking Back, Looking Forward*. Granada, Greta: 35–45

- LHOTE, E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Etudes de linguistique appliquée*, 123-124(3), 445–453. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-445.htm>
- LINACRE, J. M., WRIGHT, B. D. (1999). *Winsteps Rasch-Model Computer Program* (version 2.88) [logiciel informatique]. Chicago, IL : MESA Press.
- LINACRE J.M. (2012). *A User's Guide to W I N S T E P S[®] M I N I S T E P* Rasch-Model Computer Programs.
- LINKLATER, K. (2006). *Freeing the Natural Voice: Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*, Nick Hern Books.
- LO DUCA, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*, Carocci Editore.
- LOCKE, J. L. (1995). *The Child's Path to Spoken Language*. Harvard University Press.
- LOEVENBRUCK, H., BACIU, M., SEGEBARTH, C., ABRY, C. (2005). The left inferior frontal gyrus under focus : An fMRI study of the production of deixis via syntactic extraction and prosodic focus. *Journal of Neurolinguistics*, 18(3), 237–258. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2004.12.002>
- LOEVENBRUCK, H., GRANDCHAMP, R., RAPIN, L., NALBORCZYK, L. DOHEN, M. PERRIER, P. BACIU, M. PERRONE-BERLOTTI M. (2018). A cognitive neuroscience view of inner language: to predict and to hear, see, feel, In : P. Langland-Hassan & A. Vicente. *Inner Speech: New Voices*, Oxford University Press, 131–167.
- LOISEAU, M., CERVINI, C., CECCHERELLI, A., MASPERI, M., SALOMONI, P., ROCCETTI, M., VALVA, A., BIANCO, F. (2016). Exploring learners' perceptions of the use of digital letter games for language learning: the case of Magic Word. In : S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouësny (éds). *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, 277–283.
- LOPRIORE, L. (2011). La compréhension orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi. In P. Leone & T. Mezzi (éds), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*. Milano: Franco Angeli Edizioni, 21-38.
- LORENZETTI, L. (2002). *L'italiano contemporaneo*. Carocci Editore.
- MASPERI, M. (2011). *Projet IDEFI Innovalangues*. ANR-11-IDFI-0024. MESRI. PIA1.
- MASPERI, M., (dir.) (2013). Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques, *Les Langues Modernes*, 4-2013, APLV, Paris.
- MASPERI, M., QUINTIN, J-J. (2014a). Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs d'ingénierie innovants dans la formation en langues. In : C. Cervini & A.C. Valdiviezo (coord). *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*, Collana "Contesti Linguistici", Bologna. CLUEB, 61–80.
- MASPERI, M., QUINTIN, J-J. (2014b). L'innovation selon Innovalangues, *LEND, Lingua e Nuova Didattica*, 1/2014, 6–14.
- MASPERI, M., BIAGIOTTI, T., QUARANTA, G., BARLETTA, M. (2019). Appréhender la diversité langagière et culturelle au fil des textes et des discours : une entrée par la notion de « genre ». In : S. Diab-Durantou & A. Lachkar (dir.), *Des genres en Méditerranée : pratiques, représentations et transfert*. ILCEA, 37.
- MASPERI, M. BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M., MAZZARELLA, L., ZANINI-GOBELIN, R. (2020). Appréhender l'oral à travers l'oral : outils d'assistance à la perception du texte authentique en L2. Une étude exploratoire. Actes du Colloque Prune, *Perspectives de Recherche sur les usages du Numérique dans l'éducation - Research perspectives on the use of digital technologies in education*", UFR Lettres et Langues - Université de Poitiers, 3,4,5 juin 2020.
- MASPERI, M, BIAGIOTTI, T., CANELAS-TREVISI, S. (2021). Écouter la « voix » du texte : modélisation d'une approche de l'oral en L2 au sein d'un environnement numérique. In : A. Kamber, M. Dubois & S. Cotelli Kureth (éds.) *La linguistique appliquée à l'ère digitale*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial, été 2021, volume 2, 221–245.

- MASPERI, M., CERVINI, C., BARDIERE, Y. (dir.) (2021). Évaluation des acquisitions langagières : du formatif au certificatif, *mediAzioni*, 31, Bologna <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-32-2021.html>
- MASPERI, M., BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M., MAZZARELLA, L., ZANINI-GOBELIN, R. (2022). Formare attraverso il testo: stimoli per l'ascolto/compréhension in L2 in un ambiente digitale. In : N. Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment. Les défis pédagogiques*, Collection Proximités Sociolinguistique et langue française, EME Editions, 243–266.
- McNAMARA, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNAMARA, T. (2021). Fairness, justice and language assessment. In : Masperi et al. (dir.) Évaluation des acquisitions langagières : du formatif au certificatif, *mediAzioni*, 31, Bologna <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-32-2021.html>
- McNAMARA, T., ROEVER, C. (2006). Psychometric Approaches to Fairness: Bias and DIF. *Language Learning*, 56(Suppl 2), 81–128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00381.x>
- McNAMARA, T.; KNOCH, U., FAN, J. (2019). *Fairness, Justice and Language Assessment*, Oxford University Press.
- McNEILL, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University Chicago Press.
- MITCHELL, C., De KONING, M., TREILLE, A., GUY, R. (2018a). La place du corps et de la voix, entre présentiel et plateforme numérique, THEMPPPO projet IDEFI-ANR Innovalangues, *Actes du colloque ATIU 2018*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01935443/document>
- MITCHELL, C., De KONING, M., GUY, R. (2018b). The “Silent Experience” : A New Approach to Prosody. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. 37 N°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.6367>
- MITCHELL, C., GUY, R., FOURNEL, A., TREILLE, A., De KONING, M. (2019). Affective learning for effective communication. Emotion and prosody in theatre improvisation. *TIPA. Travaux Interdisciplinaires Sur La Parole et Le Langage*, 35. <https://doi.org/10.4000/tipa.3297>
- MONDADA, L., PEKAREK DOEHLER, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.4000/aile.947>
- MONTE, M., PHILIPPE, G. (2014). *Genres & Textes. Déterminations, évolutions, confrontations*. Presses Universitaires Lyon, 300 p.
- MUNRO, M.J., DERWING, T.M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44(3), 3016–3027.
- NEVEU, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin, 317 p.
- NOIJONS, J., BERESOVA, J., BRETON G., SZABO G. (2011). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), Conseil de l'Europe.
- NONNON, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français, *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 184–206.
- NUNAN, D. (2002). Listening in language learning. In; J. C. Richards & W. A. Renandya (éds), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 238–241.
- PERRONE-BERLOTTI, M., RAPIN, L., LACHAUX, J-Ph., BACIU, M., LOEVENBRUCK, H. (2014). What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioural Brain Research*, 261, 220–239.

- PERRONE-BERTOLOTTI, M, GRANDCHAMP, R., RAPIN, L., BACIU, M., LACHAUX, J.P. *et al.* (2016). Langage Intérieur. In : S. Pinto, & M. Sato, *Traité de Neurolinguistique : du cerveau au langage*, De Boeck Supérieur, 109–123.
- PICAVET, F. (2012). *Production orale L2 des francophones : une approche rythmique guidée de l'apprentissage peut-elle améliorer leur performance ? Étude de cas*. Mémoire de Master 2, Université Stendhal Grenoble3.
- PICAVET, F., AUBEGÉ, V., ROSSATO, S. (2012) Can a guided rhythmic approach contribute to the oral performance of learners of L2 English? A case study. In : Busà & Stella (eds) *Methodological Perspective on Second Language Prosody*, Padua, Italy: Cooperativa Libraria Editrice Università di Padova (CLEUP), 73-77.
- PICAVET, F., AUBEGÉ, V., ROSSATO, S. (2013) Production orale en anglais : travailler en rythme, produire du sens et être compris. In : Masperi (dir.) *Les Langues Modernes*, 4, 2013, 104–114.
- PICAVET, F., FROST, D. (2014). Le lot THEMPO dans le projet Innovalangues : recherche-action en prosodie et en production orale. *LEND - Lingua e Nuova Didattica*, 1, 2014, 29–35.
- PICCARDO E., BERCHOUD, M., CIGNATTA, T., MENTZ, O., PAMULA, M. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- PILERI, G. (2014). *Testare la comprensione orale: presupposti teorici e applicazione nel SELF (Système d'évaluation en Langues à visée formative)*. Tesi di Laurea Magistrale in Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale. Direction : M. Barni et M. Masperi. Università per Stranieri, Siena.
- POLO, C., COLLETTA, J.-M. (2020). La médiation multimodale du savoir: Leçons tirées de pratiques explicatives en café scientifique. *Éducation & didactique*, 14, 9–29. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5292>
- PURPURA, J. (2012). *Assessing grammar*. Cambridge University Press.
- RABATEL, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique, *Éducation et didactique* 1-2 | septembre 2007, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/162>
- RABATEL, A (2012). Les relations Locuteur/Énonciateur au prisme de la notion de voix, *Arts et Savoirs* 2 | 2012, <http://journals.openedition.org/aes/510>
- RASTIER, F. (2005). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus, In : G. Williams (dir). *La linguistique de corpus*, Actes des deuxièmes Journées de la linguistique de corpus, Lorient, 12-14 septembre 2002, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 31–46.
- RASTIER, F. (2008). Passages et parcours dans l'intertexte, *Texto!* octobre 2008, vol. XIII, n°4.
- ROCCETTI, M., SALOMONI, P., LOISEAU, M., MASPERI, M., ZAMPA, V., CECCHERELLI, A., CERVINI, C., VALVA, A. (2016). On the design of a word game to enhance Italian language learning. In : *2016 International Conference on Computing, Networking and Communications (ICNC)*, 2016, Kauai, United States.
- ROULET, E. (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Paris, Didier.
- ROWE, M. L., GOLDIN-MEADOW, S. (2009). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*, 12(1), 182–187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00764.x>
- SAFFI, S. (2011). Syntaxe et prosodie en italien et en anglais, *Italies* 5 | 2001, <http://journals.openedition.org/italies/2070>
- SAITO, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies, *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854.
- SALES CORDEIRO, G., VRYDADHS, D. (dir.) (2016). *Statut des genres en didactique du français*, Presses Universitaires de Namur.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Lausanne: Delachaux & Niestlé.

- SCHNEUWLY, B., AEBY DAGHE, S. (2016). Genres scolaires et genres scolarisés en écriture et pratiques sociales de référence. Le cas de l'école primaire en suisse romande (1830-2010), *Recherches*, 65, 163–175.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27–40.
- SCHNEUWLY, B., SALES CORDEIRO, G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques, In : G. Sales Cordeiro, D. Vrydadhs, (dir.) *Statuts des genres en didactique du français: recherche, formation et pratiques enseignantes*, Presses universitaires de Namur, 83–128.
- SHIN S-Y, LIDSTER R. (2017). Evaluating different standard-setting methods in an ESL placement testing context. *Language Testing*, 34(3): 357–381. doi:[10.1177/0265532216646605](https://doi.org/10.1177/0265532216646605)
- SHIROTA, C. (2017). Conception d'un test de japonais à partir du CECRL. Présenté à Actes des Journées d'Études Innovalangues, Université Grenoble Alpes, 9-10 juin 2016. [Journée d'étude SELF Japonais](#)
- SIDNELL, J. (2006). Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. *Research on Language and Social Interaction*, 39(4), 377–409. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3904_2
- SKULMOWSKI, A., & Rey, G. D. (2018). Embodied learning : Introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>
- SOBRERO, A. (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 volumi, Editori Laterza.
- SOULAINÉ, S. (2018). Une approche énaïve de l'enseignement-apprentissage des langues : Le corps au centre de la formation des futurs enseignants. *Recherches & éducatives*, 19 HS. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6086>
- SPINELLI, B., PARIZZI, F. (2010). *Profilo della lingua italiana*, La Nuova Italia Editore.
- STENTON, A. (2011), Managing the monolingual mindset. SWANS: an authoring system for raising awareness of L2 lexical stress patterns and for inhibiting mother-tongue interference, *The EUROCALL Review*, No. 18, March 2011, 75–85.
- STENTON, A. (2012). The contribution of the computer to improving L2 oral production. An examination of the applied and theoretical research behind the SWANS authoring programme. *Études en didactique des langues*, 19, 59–80.
- STENTON, A. (2013). The role of the syllable in foreign language learning. Improving oral production through dual-coded, sound-synchronised, visual annotations, *Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)*, 2 (1), 145–161
- STOWELL, M. (2004). Equity, justice and standards: assessment decision making in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, No. 4, 495–509.
- TARDIEU, C. (2013). Les tests de langues : une nécessité ? In : *L'évaluation en didactique des langues/cultures. Continuités, tensions, ruptures, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, 67-79. [hal-01423819](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01423819)
- TOMATIS, A. (1991). *L'oreille et le langage*, Collection Points Sciences, Seuil Editeur, 186 p.
- TORTEL, A. (2009). *Évaluation qualitative de la prosodie d'apprenants français : apport de paramétrisation prosodiques*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2009.

- TUMMILLO, F. (2016). Gestualità e didattica L2: spunti teorici e piste di lavoro. In : F. Fonio & M. Masperi (dir.) *Approcci teatrali della didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione*, LEND, 2, Numéro spécial *Innovalangues*, 113–122.
- VION, R. (1992). *La communication verbale - Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- VANDERGRIFT, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, 387–409.
- VANDERGRIFT, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language teaching* 56, 431–462.
- VIGOTSKY, L. (1985). *Pensée et langage*, Éditions Sociales
- WENK, B. J. (1985). Speech rhythm and second language acquisition, *Language and Speech*, vol. 28 (2), 157–175.

CHAPITRE 4 et Conclusions

- BARBEAU, E.B., CHAI, X.J., CHEN, J.K., SOLES, J., BERKEN, J., BAUM, S. WATKINS, K.E., KLEIN, D. (2017). The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: An intensive language training Fmri study, *Neuropsychologia*, Amsterdam: Elsevier, 169–176.
- BEACCO J.C. (dir). (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Collection Langues et didactique, Paris : Didier, 256 p.
- BERTHIER, J.L., BORST, G., DESNOS, M., GUILLERAY, F. (2018). *Les neurosciences cognitives dans la classe*, ESF Sciences Humaines, 303 p.
- BRAULT, V., COULANGE, S., LETUÉ, F., JOUANNAUD, M.P., MARTINEZ M.J., PERRET, A.C. (2021). Comment former des groupes d'étudiants homogènes à partir des résultats de SELF ? Présentation d'un outil d'aide à la décision pour la création de groupes. In : M. Masperi, C. Cervini & Y. Bardière (dir.) *Évaluation des acquisitions langagières : du formatif au certificatif*, *mediAzioni* 32: A185-A203, <http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it>
- BRODEUR, M., DEAUDELIN, C., BRU, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- BUCCINO, G., MEZZADRI, M. (a cura di) (2015). *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Franco Casati Editore.
- BANDURA, (1997). Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- BUSÀ M.G., STELLA A. (eds), (2012). *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*. Padova: CLEUP
- CERVINI, C. (2018). Le parole nascoste. Cloze e C-test nelle prove di italiano. In: A. Cardinaletti (dir.), *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*, Milano: FrancoAngeli, 213–232.
- CARDINALETTI, A. (dir.) (2018). *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*, Milano: FrancoAngeli.
- CARDINALETTI, A. (2021). On accessible language testing for students with disabilities. In : M. Masperi, C. Cervini & Y. Bardière (dir.) *Évaluation des acquisitions langagières : du formatif au certificatif*, *mediAzioni*, 32 : A32-A53, <http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it>
- CASTELLOTTI, V. (2013). L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? In : Beacco (dir.) *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Collection Langues et didactique, Paris : Didier, 74–98.

- COELLO Y., FISCHER M.H. (Eds.) (2016). *Foundations of embodied cognition: Perceptual and emotional embodiment*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- COSTA A., SEBASTIAN-GALLÉS N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nat. Rev. Neurosci.* 15, 336–345
- DEHAENE, S. (2011). Comment le cerveau apprend. *La recherche*, (449), 40-41
- DEMAIZIERE, F., NARCY-COMBES, J.P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. In: *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. 45–64. En ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm.
- FONTANILLE, J. (2010). La valorisation des SHS est-elle nécessairement le supplément d'âme des transferts de technologies ? *Université de Limoges*, 2010. http://www.unilim.fr/pages_perso/jacques.fontanille/textes-pdf/AvalorisationSHS.pdf
- GALISSON, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). In: *Langue française*, n°82, 1989. Vers une didactique du français ? pp. 95–115.
- GERMAIN, C. (2017). *L'Approche Neurolinguistique (ANL)*. Foire aux questions. Myosotis presse.
- GERMAIN, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NAL) for Learning and Teaching Foreign Languages – Theory and Practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- GERMAIN, C., NETTEN, J. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique, *Neuroeducation*, 1(1), pp.85–114.
- GERMAIN, C., NETTEN, J. (2015). Introduction : Approche Neurolinguistique (ANL) - Version adultes. <https://docplayer.fr/76937568-Approche-neurolinguistique-anl.html>
- GERMAIN, C., LIANG, M. & RICORDEL, I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 12(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/288> ; <https://doi.org/10.4000/rdlc.288>
- GIANNAKOPOULOU A, UThERM, YLIEN S. (2018). Enhanced plasticity in spoken language acquisition for child learners: Evidence from phonetic training studies in child and adult learners of English. *Child Language Teaching and Therapy*. 2013;29(2):201–218.
- GRIMALDI, M. (2006). Lo studio interdisciplinare del linguaggio e la sfida delle neuroscienze, *Quaderni del Dipartimento di Linguistica - Università di Firenze* 16, 23–38.
- GRIMALDI, M. (2011). Toward a neural theory of language: Old issues and new perspectives, *Journal of Neurolinguistics*, 25 (2012) 304–327.
- GRIMALDI, M. (2017), Il cervello fonologico: normalità, apprendimento, patologia, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)* – Anno XLV- Fascicolo 1/2017.
- GRIMALDI, M. (2019). *Il cervello fonologico*, Carrocci Editore, 143 p.
- GOLESTANI, N., PALLIER, C. (2007). Anatomical correlates of foreign speech sound production, *Cereb Cortex* 17 (4), 929–934.
- HUC, P., VINCENT-SMITH, B. (2011). *Neurodidactique, Imagerie Cérébrale Fonctionnelle et Langues Secondes. Enjeux et applications pédagogiques*. Éditions Universitaires Européennes, 53 p.
- MACAIRE D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les Après-midi de LAIRDIL*, 17, 21–32. [hal-00554831](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554831)
- MASPERI, M. BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M., MAZZARELLA, L., ZANINI-GOBELIN, R. (2020). Appréhender l'oral à travers l'oral : outils d'assistance à la perception du texte authentique en L2. Une étude exploratoire. Actes du Colloque Prune, *Perspectives de Recherche sur les usages du Numérique dans*

- l'éducation - Research perspectives on the use of digital technologies in education*", UFR Lettres et Langues - Université de Poitiers, 3,4,5 juin 2020.
- NACCACHE, L. NACCACHE, K. (2018). *Parlez-vous cerveau ?* Odile Jacob, 224 p.
- RIVOLTELLA, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende.* Raffaello Cortina Editore, 172 p.
- ROMANO A., GIORDANO G. (2017). Esperienze e riflessioni sulla didattica assistita dell'intonazione in italiano, inglese e francese. In: A. Damascelli (a cura di), *Digital Resources, Creativity, Innovative Methodologies and Plurilingualism: New Approaches to Language Teaching and Learning* (Atti del XX Seminario Naz. AICLU, Torino, 29-31 maggio 2014), Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing, 176–200.
- SCHNEUWLY, B. (2020). « Didactique »? *Didactique*, vol. 1, no. 1, 40–60
- TREMBLAY K., KRAUS N., CARRELL T. D., MCGEE T. (1997). Central auditory system plasticity: generalization to novel stimuli following listening training. *J. Acoust. Soc. Am.* 102, 3762–3773.
- WONG, P., VUONG, L.C., LIU, K. (2017). Personalized learning: From neurogenetics of behaviors to designing optimal language training, *Neuropsychologia*, 98, 192–200.
- WATKINS, K., KLEIN, D., JOHNSRUDE, I. (2017). The neural basis of language learning: Brief introduction to the special issue, *Neuropsychologia*, 98, 1–3.
- WITTEMAN J., CHEN, Y., PABOLS-ROBLES, L., PARAFITA COUTO, M. C., WONG, P., SCHILLER, N. O. (2018). Editorial: (Pushing) the Limits of Neuroplasticity Induced by Adult Language Acquisition. *Frontiers in psychology*, 9, 1806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01806>
- YLINEN, S, UTHER, M, LATVALA, A, VEPSALAINEN, S, IVERSON, P, AKAHANE-YAMADA, R, NAATANEN, R (2010). Training the brain to weight speech cues differently: A study of Finnish second-language users of English. *Journal of Cognitive Neuroscience* 22: 1319–32.
- ZHANG, Y., KUHL P. K., IMADA T., IVERSON P., PRUITT J., STEVENS E. B., NEMOTO I., *et al.* (2009). Neural signatures of phonetic learning in adulthood: A magnetoencephalography study. *Neuroimage* 46, 226–240.

ANNEXE 1

Initiatives de Recherche à Grenoble Alpes (IRGA) Année 2022

Acronyme du projet	COraL (Compréhension de l'Oral Interdisciplinaire en Langues)
Titre du projet	Observer, questionner et comprendre le fonctionnement neurophysiologique (SNA et réseaux neuronaux) lors d'une tâche de compréhension de l'oral en L2 : une étude-pilote interdisciplinaire
Porteur du projet	Monica MASPERI
Dispositif	Projet exploratoire et émergent
Demande de moyens	<input type="checkbox"/> Fonctionnement/Investissement <input checked="" type="checkbox"/> ADR - Ecole doctorale : LLSH - Langues, littératures et sciences humaines <input type="checkbox"/> Post-doctorant <input type="checkbox"/> BIATS/IT

Description du projet

Projets : nouveaux arrivants ou exploratoires-émergents (5 pages maximum)

Contexte scientifique et/ou technologique, objectifs du projet et positionnement sur les scènes locale, nationale et internationale (1 page)

La compréhension de l'oral est un processus cognitif complexe, qui occupe une place centrale à l'intérieur du processus d'acquisition et d'apprentissage d'une langue seconde (L2) et qui implique une charge cognitive importante (Gaonac'h, 1990, 2003 ; Buck, 2001). Les recherches se font écho depuis trente ans de la complexité des processus cognitifs impliqués dans cette activité (Gaonac'h, 1990, 2003) et nombre de recherches en didactique des langues ont dès lors porté sur les stratégies mises en œuvre au cours d'une tâche d'écoute/compréhension en L2, à différents niveaux d'acquisition (du niveau élémentaire au niveau expert) et auprès de différents publics (en termes d'âge et de profils langagiers) dans différents contextes d'acquisition (e.g. O'Malley, Chamot, Küpper, 1989 ; Levelt, 1989 ; Oxford, 1990 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Anderson, 1995 ; Cornaire & Germain, 1998 ; Kintsch, 1998 ; Cutler & Clifton, 1999 ; Nunan, 1999 ; Goh, 2000 ; Hilton, 2000, 2005, 2019 ; Buck, 2001 ; Lopriore, 2001 ; Rost, 2002 ; Vandergrift, 2002, 2003 ; Graham 2006 ; Field, 2008, 2019 ; Bloomfield et al., 2010 ; Vandergrift & Goh, 2012 ; Roussel, 2014, 2015, 2019, 2020 ; Zoghliami, 2016). Les données sont le plus souvent collectées sur la base de protocoles de type qualitatif, en particulier par le biais de questionnaires d'opinion, d'entretiens semi-directifs ou par des verbalisations à haute voix, sollicitées in vivo, pendant la tâche. Ces études nous éclairent certainement quant aux stratégies et processus cognitifs et métacognitifs à l'œuvre, toutefois la recherche en compréhension de l'oral, en L1 comme en L2, laisse encore aujourd'hui la place à de nombreuses questions (de Pietro et al., 2017), notamment quant à la nature des obstacles et à leur catégorisation pour un public donné et aux *réponses cognitives et physiologiques déclenchées lorsque l'accès au sens est entravé*. Très peu d'études interdisciplinaires ont été menées dans ce domaine, ce qui ne nous permet pas à présent de confronter les données empiriques issues des verbalisations *in itinere* ou *ex post* ainsi que des évaluations des tâches de compréhension de l'oral (ciblant le *résultat* du processus) avec les données physiologiques et neurophysiologiques associées à ce type de tâche. *Les quelques études actuellement disponibles*, menées notamment dans le cadre de protocoles IRMf et TEP (Mazoyer, Dehaene et al., 1993 ; Perani, Dehaene et al., 1996 ; Dehaene et al., 1997 ; Kim et al., 1997 ; Perani et al., 1998 ; Pallier & Argenti, 2003 ; Perani & Abutalebi, 2005 ; Pallier, 2006, 2009 ; Grimaldi, 2012 ; Hesling et al., 2012 ; Barrós-Loscertales et al., 2013 ; Barbeau et al., 2017 ; Watkins et al., 2017 ; Hernandez, Li & Abutalebi, 2019) nous laissent entrevoir un espace de recherche fondamentale interdisciplinaire, de grand intérêt, à défricher. Ce projet de thèse soulève par ailleurs des questionnements qui entrent fortement en résonance avec les travaux menés au niveau national et international par les co-directeurs de thèse : du côté du LIDILEM, Jean-Pierre Chevrot (ex-directeur du laboratoire LIDILEM, spécialiste des approches interdisciplinaires du langage) et Monica Masperi (ex directrice de l'IDEFI Innovalangues, ANR-11-IDEFI-0024), didacticienne des langues et spécialiste de l'oralité. Du côté du GIN : Chantal Delon-Martin, chercheuse INSERM, experte en neuroimagerie par IRM. Elle a copiloté le projet MIBODA (NeuroCog) qui a permis la constitution d'un groupe de travail multidisciplinaire à Grenoble sur le système autonome. L'italien étant la langue-pilote d'Innovalangues, de fructueuses collaborations en matière d'approches innovantes en didactique des langues ont été engagées avec l'Italie. Nous pourrions notamment nous référer au partenariat scientifique, scellé en 2020 par une convention triennale, entre l'UGA (réf. M. Masperi, LIDILEM), l'Université de Bologne (réf. Cristiana Cervini, chercheuse senior) et l'Université de Pérouse (réf. Prof. Daria Coppola) ainsi qu'à la collaboration initiée en 2017 avec le groupe de recherche interdisciplinaire GLIILLI – Gruppo di Lavoro Interfacoltà e Interdipartimentale su Lingue, Linguaggio e Integrazione, Université Catholique Sacro Cuore (Milan), piloté par Savina Raynaud, Professeure en philosophie du Langage. Les travaux menés dans ce cadre se situent au croisement entre philosophie, psychologie, médecine et linguistique et se rencontrent précisément sur le terrain des langues et du langage. Le projet de thèse pourra ainsi facilement solliciter un encadrement en co-tutelle avec l'une des universités citées. Au plan local, et au-delà du domaine afférant spécifiquement aux Sciences du Langage, ce projet de thèse s'inscrit naturellement dans l'axe « *Cognition sociale, applications santé et éducation* » du projet NeuroCog (<https://www.univ-grenoble-alpes.fr/resultats-de-l-appel-a-projets-/neurocog-654159.kjsp>), mené au sein de l'UGA. Le groupe de travail interdisciplinaire de référence est solidement implanté au niveau local et relève principalement du GIN (Grenoble Institut des Neurosciences), du LPNC (Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition), du Gipsa-Lab (Parole et Cognition), du CHU-GA et du LIP (Laboratoire Inter-universitaire de Psychologie, UGA, USMB).

Moyens disponibles : préciser les financements et les moyens dont le porteur bénéficie actuellement ou dont il bénéficiera pendant la durée du projet, pour la réalisation de celui-ci.

Le projet de recherche pourra bénéficier du soutien de la MSH-Alpes, par la mise à disposition de la plate-forme SCREEN (service commun de ressources pour l'expérimentation et l'équipement numérique) et de personnel de soutien à la collecte et à l'analyse des données, ce qui scellerait la toute première collaboration LIDILEM – SCREEN. Le système d'acquisition des données BIOPAC MP36R sera mis à disposition par le projet MIBODA (NeuroCog) et utilisé de préférence dans les locaux de la MACI (cabines isolées acoustiquement) ou dans les salles de la MSH (box ouverts), en fonction des disponibilités. La sauvegarde et le stockage des données seront de préférence confiés à PUD-GA, plateforme UGA de soutien aux recherches quantitatives en SHS.

Programme scientifique / Méthodologie / Résultats escomptés (3 pages)

Problématique

Cette étude-pilote interdisciplinaire se propose d'*investiguer le processus de compréhension de l'oral en L2* (italien, langue cible) auprès d'un public d'apprenants francophones de niveau avancé (niveau B2 du CECRL). A ce niveau de maîtrise langagière l'usager est en mesure de déployer un large panel de stratégies cognitives et métacognitives d'accès au sens et d'une capacité à discriminer l'essentiel de l'accessoire. Sur le plan méthodologique, nous nous proposons d'interfacer les méthodes d'investigation comportementales utilisées en sciences humaines avec des méthodes d'investigation physiologiques et neurophysiologiques utilisées en neurosciences cognitives et de *questionner par ce biais les modifications neuro-physiologiques* qui accompagnent trois moments-clés du processus de compréhension d'un texte en L2, à savoir :

- le moment de *compréhension fluide* du flux sonore (passage en « zone d'accès au sens »)
- le moment de *compréhension entravée* : surgissement de l'obstacle et décrochage (passage en « zone de résistance »)
- le retour réflexif sur les zones de résistance et les obstacles identifiés (solicitation de l'activité métacognitive).

En observant dans un premier temps le *fonctionnement du système autonome* dans ce type de tâche, nous entendons *pousser plus loin les frontières de l'observation et de la compréhension de ce qu'il se passe* dans la tête et dans le corps de l'auditeur, en mettant en regard les données empiriques déclaratives avec des données physiologiques, quantitativement pertinentes. Les données physiologiques seront dans un premier temps collectées à l'aide d'instruments non invasifs : ECG et RED. Ces données seront successivement étayées par des recherches neurophysiologiques, nécessitant la mise en place de protocoles de neuroimagerie.

Contexte de la recherche et cadrage méthodologique

L'observation de l'activité d'écoute/compréhension de l'oral en L2, pratiquée *sans la médiation de l'écrit*, a fait l'objet de recherches menées ces dernières années dans le cadre du projet IDEFI Innovalangues (ANR-11-IDEFI-0024 ; Masperi, 2011)¹. A cet effet, différents outils numériques ont été développés, intégrés dans une plate-forme² et testés lors d'une étude exploratoire menée en situation écologique (Masperi *et al.* 2019, Biagiotti & Quaranta, 2020 ; Masperi *et al.*, 2020 ; Masperi *et al.*, 2021). Ces outils ont été développés avec l'objectif de mettre en condition l'auditeur d'adopter une posture adaptée à la tâche de compréhension et tout premièrement de *prendre appui sur des ancrages facilitant l'autorégulation de son processus de compréhension*. Leurs fonctionnalités ont été conçues afin de permettre aux apprenants d'extraire et de traiter en autonomie, avec un certain degré d'aisance, la matière phonique signifiante exprimée dans un flux sonore authentique³. Un de ces outils en particulier – dénommé outil de *Bornage Libre* – permet à l'auditeur de sélectionner une ou plusieurs zones à l'intérieur d'un extrait sonore présenté sous la forme d'un oscillogramme et de mettre en surbrillance (borner) directement sur la forme d'onde les éléments qui entravent son processus de compréhension⁴. L'auditeur a en outre la possibilité de *préciser la nature de l'obstacle rencontré* à l'aide d'un champ « commentaire » (*cf.* Masperi *et al.*, 2020). Les verbalisations sollicitées *in itinere* par une telle instrumentation participent à une meilleure compréhension des zones de résistance rencontrées dans les documents

¹ Cf. <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/fr/>

² Learning Management System (LMS) Claroline Connect

³ Pour un approfondissement, *cf.* communication au Colloque DIDACTIFEN, Université de Liège, 7-8 juillet 2020 : <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/innovalangues/contributions-scientifiques/videos-et-podcasts/didactifen-juillet-2020-704943.kjsp?RH=1585905377360>

⁴ Cf. Illustration du Bornage Libre : <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/former-et-se-former/enpa/outils-innovants-pour-la-comprehension-de-l-oral/bornage-libre-671313.kjsp?RH=1584455890230>

audio-visuels sélectionnés. Toutefois, les questionnements que soulève l'exploration d'un domaine aussi "brumeux" que celui auquel on s'intéresse nécessitent à notre sens d'aller au-delà du déclaratif et d'ouvrir une fenêtre vers la recherche fondamentale. A ce sujet nous savons que la mémoire de travail est impliquée dans le traitement et le stockage des données langagières au cours de ce type de tâche (Hilton, 2006 ; Andringa et al., 2012 ; Linck et al., 2014 ; Satori, 2021 ; Roussel et al., 2021) et que ce traitement instantané de l'oral est associé à une charge cognitive importante (Gaonac'h, 2003). C'est la raison pour laquelle nous souhaiterions mener une étude-pilote interdisciplinaire, qui permettrait la convocation d'un outillage scientifique en mesure de tracer de manière fidèle l'activité de l'auditeur au cours de l'exécution de la tâche d'écoute/compréhension. Qu'observons-nous au moment où surgissent les entraves lors du processus de compréhension ? Quel type de réponses, au niveau du système nerveux autonome, ces moments de 'décrochage' provoquent-ils ? Ces réponses du SNA peuvent-elles être mises en lien avec certaines variables socio-langagières et/ou psycho-neuro-langagières, dont notamment le fonctionnement de la mémoire de travail ? La mesure des variables neurovégétatives pourrait apporter un éclairage à ces questions, en ce qu'elle permet d'évaluer l'état fonctionnel de l'individu au cours de l'exécution d'une tâche, ce qui représente un intérêt pour mieux comprendre son comportement neurophysiologique. Nous souhaiterions, en l'occurrence, dans un premier temps, mesurer les réponses électrodermales (RED) et la variabilité du rythme cardiaque (VRC) lors d'une tâche de compréhension de l'oral en L2, selon le protocole décrit plus loin (*cf. infra*). Les études montrent en effet que certains stimuli ont un impact sur l'activité du SNA et que cela se reflète dans l'AED et dans la VRC (Hot et Delplanque, 2013 ; Sequeira et D'Hondt, 2013 ; Pellissier, 2013). Concernant les investigations menées au moyen de réponses électrodermales, nous disposons depuis un certain nombre d'années d'une assez large littérature portant sur différents objets (Sequeira et D'Hondt, 2013). A titre illustratif : prise de décision (Damasio et al. 1990) ; anticipation comportementale (Amiez et al., 2003) ; charge cognitive (Salvia et al. 2012) ; dimension émotionnelle (Greenwald et al., 1989 ; D'Hondt et al., 2013). Quant à la VRC, les recherches s'accordent pour dire que « ce marqueur somatique de l'équilibre fonctionnel du réseau anatomique central » (Pellissier, 2013) est lié aux processus de type cognitif et émotionnel (*ibid.*) ; la mesure de la VRC conjointement à celle de l'AED serait en effet un indicateur de la « régulation neurovégétative en lien avec les fonctions cognitives » (*ibid.*). **Concernant notre objet d'étude – l'observation de l'état fonctionnel d'un auditeur pendant une activité de compréhension d'un texte oral en L2 – les mesures RED et AED n'ont jamais, à notre connaissance, été appliquées. Ce domaine de recherche demeurerait, à l'heure actuelle, inexploré.**

Ainsi, nous proposons-nous d'extraire les meilleurs indicateurs du signal électrodermal pour différencier la charge mentale induite par la situation d'écoute/compréhension au cours des trois moments-clés exposés plus haut (*cf. infra*, problématique). *Nous faisons l'hypothèse* que les deux premières situations (moments d'écoute fluide vs. entravée) sont comparables en termes d'exigence comportementale mais foncièrement différentes au niveau du fonctionnement cognitif. En effet, cette détection de non-sens s'apparente à une détection d'erreurs, dont on sait qu'elles génèrent des réponses électrodermales et de variations du rythme cardiaque (Hajcak et al., 2003 ; Ullsperger et al., 2010 ; Łukowska et al., 2018 ; Bury et al., 2019). La troisième situation – déclenchée à partir des moments de 'décrochage' – étant de nature métacognitive, est quant à elle considérée a priori comme étant la tâche la plus discriminante au niveau de l'engagement cognitif. Dans un deuxième temps, et à la lumière des résultats obtenus par les mesures RED et AED (*cf. problématique*), nous souhaiterions pousser plus loin nos questionnements sur le terrain neurophysiologique : il s'agirait d'effectuer des mesures de l'activité cérébrale lors d'une tâche de compréhension de l'oral, telle que précédemment décrite, à travers des techniques de neuroimagerie. Au cours des trente dernières années des nombreuses études ont été menées en appliquant des techniques d'imagerie cérébrale (EEG, TEP, IRMf et MEG) afin d'investiguer le traitement du langage chez les bilingues (Perani et al., 1996 ; Fabbro, 2001 ; Hasegawa et al., 2002 ; Osterhout et al., 2008 ; Abutalebi et al., 2009 ; Pallier & Argenti, 2003 ; Perani, 2005 ; Pallier, 2006, 2009 ; van Heuven & Dijkstra, 2010 ; Consonni et al., 2013 ; Liu & Cao, 2016). Le principal objectif de ces travaux a été l'étude comparative de l'activation des aires cérébrales lors de l'exécution d'une tâche linguistique (de compréhension et/ou de production) en L1 et en L2. L'intégration ou la séparation cérébrale des deux langues a été en particulier étudiée en prenant en compte différentes dimensions, telles que le niveau de maîtrise en L2, l'âge d'acquisition de la L2 ou encore la proximité des deux langues (Hasegawa et al., 2002 ; van Heuven & Dijkstra, *ibid.*). Les résultats obtenus sont parfois contradictoires et dépendent fortement des protocoles mis en place lors des expérimentations et de la nature des stimuli présentés. Les différentes méta-analyses conduites à partir des études sur le cerveau des bilingues tendent toutefois à présent à converger sur un point : le facteur ayant le plus d'impact sur les représentations neuronales serait le *niveau de maîtrise atteint en L2* (Perani et al., 1998 ; Hernandez et al., 2000 ; Rinne et al., 2000 ; Pallier & Argenti, 2003 ; Sebastian et al., 2011 ; Hesling et al., 2012). Les résultats des recherches en IRMf tendent en effet à montrer que deux langues maîtrisées à un très haut niveau engendrent des patterns d'activation cérébrale très similaires. Autrement

dit, plus les compétences en L2 sont élevées, plus le réseau cérébral entre L1 et L2 serait partagé lors de l'exécution d'une même tâche langagière (Grimaldi, 2019). En revanche, chez les sujets avec un plus faible niveau de compétence en L2, les aires cérébrales activées seraient davantage distribuées dans les deux hémisphères (Sebastian et al., 2011 ; Hesling et al., 2012). Cette distribution pourrait indiquer que le traitement d'une L2 implique une charge cognitive plus importante qu'en L1, avec une activation moins ciblée d'aires associées au traitement du langage (Hasegawa et al., 2002). Bien que la recherche des spécificités du « cerveau bilingue » constitue un sujet attractif et médiatique, les études avec l'IRMf portant de manière spécifique sur la *compréhension de l'oral en L2* restent, à l'état actuel, assez peu nombreuses. D'autre part, dans les quelques études récentes disponibles, les sujets manipulent le plus souvent des *mots isolés*. Ce qui signifie que tous les niveaux de traitement du langage ne sont pas mis en action et observés : comprendre ou produire des phrases complexes suppose en effet de mettre à contribution davantage de ressources linguistiques et cognitives. En ce sens, notre étude interdisciplinaire apportera une *contribution originale* et à bien des égards *complètement inédite*, aux recherches tournées vers les acquisitions langagières.

Méthodologie : constitution du corpus et de l'échantillon

La constitution du corpus de textes oraux qui sera utilisé lors de la prise des mesures physiologiques et neurophysiologiques (dans un premier temps, RED et ECG ; ensuite IRMf) se fera en deux étapes :

1. mobilisation d'un échantillon d'informateurs, apprenants francophones d'italien (minimum 80, nombre égal d'hommes et femmes), d'un âge compris entre 18 et 30 ans et ayant atteint un niveau B2 attesté en compréhension de l'oral. Ce niveau sera établi par un pré-test, moyennant le dispositif d'évaluation SELF (Système d'Evaluation en Langues à visée Formative, Cervini & Masperi, 2021). À ces sujets (N 80) sera soumis N15 extraits audios dotés de caractéristiques textuelles spécifiques (*cf. ci-après*) à écouter/comprendre de manière individuelle, à l'aide de l'outil *Bornage Libre* (*cf. supra*). Cette mise à l'épreuve du terrain nous permettra de valider ou d'invalider la pertinence de nos choix textuels et de procéder à une toute première catégorisation des obstacles rencontrés. À ce même échantillon seront en outre appliquées des mesures de contrôle sur les processus cognitifs, avec une focalisation sur la mémoire de travail en tant que facteur susceptible d'avoir une incidence sur la compréhension du texte oral ; 2) nous procéderons ensuite à une sélection des extraits les plus pertinents pour l'expérimentation qui fera l'objet de l'étude doctorale. Le corpus textuel *in fine* constitué sera étiqueté selon les catégories suivantes : niveau du CECRL ; typologie textuelle (« type de discours dominant » et « genre de texte ») ; traits linguistiques saillants (marques lexicales, morpho-syntaxiques, phonologiques, prosodiques). Les textes devront respecter en outre les critères suivants : durée comprise entre 90 et 180 secondes ; très bonne qualité sonore ; absence d'éléments qui pourraient représenter des biais de compréhension (i.e. implicites socio-culturels et pragmatiques, variations diatopiques, diaphasiques ou diastratiques très marquées).

Les données comportementales, physiologiques et neurophysiologiques seront ensuite collectées au moyen de deux études successives :

1. Une première étude portera sur l'investigation des réponses du SNA à travers la captation de la RED et de l'ECG. Pour cela, nous sélectionnerons un deuxième échantillon de 60 à 70 apprenants francophones droitiers ayant les mêmes caractéristiques que le premier échantillon d'informateurs (*cf. ci-dessus*) : apprenant d'italien L2 (nombre égal d'hommes et femmes), d'un âge compris entre 18 et 30 ans et avec un niveau B2 attesté en compréhension de l'oral, pré-testé avec le dispositif d'évaluation SELF. L'étude portera sur N10 extraits du corpus constitué. Les extraits seront présentés à chaque sujet sans la médiation de l'écrit, via l'outil de « Bornage Libre » intégré dans la plateforme Caroline Connect. L'expérimentation aura lieu dans une cellule insonorisée de la MACI ou une salle de la plate-forme SCREEN à la MSH-Alpes. Les sujets seront équipés de capteurs pour la mesure de la RED et de l'ECG qui permettront le traçage des réponses physiologiques lors des trois étapes identifiées (*cf. supra*). Ces réponses seront mesurées pendant toute la durée de l'expérimentation (1h30 environ) qui sera organisée de la manière suivante :

- 1) captation de la RED et de l'ECG au repos (*baseline*)
- 2) étape préparatoire : écoute d'un extrait en langue maternelle (L1)
- 3) prise en main de l'outil « Bornage » à travers l'écoute de cet extrait
- 4) captation de la RED et de l'ECG tout au long de la phase préparatoire
- 5) pause
- 6) première écoute des extraits sélectionnés en L2 sans interaction avec l'outil « Bornage » ; captation RED et ECG synchronisée avec l'écoute des extraits
- 7) pause
- 8) deuxième écoute des extraits sélectionnés en L2 sans interaction avec l'outil « Bornage » ; captation RED et ECG synchronisée avec l'écoute des extraits

- 9) écoute des mêmes extraits en L2 et interaction avec l'outil « Bornage », associé à la verbalisation à haute voix;
- 10) pause
- 11) captation de la RED et de l'ECG à repos (récupération après exercice)

Un questionnaire de stress pourra être ajouté avant et après la tâche. Les données seront collectées et analysées avec le logiciel AcqKnowledge 4. Les comparaisons des données de RED et ECG seront faites entre les trois conditions d'écoute (écoute fluide, écoute entravée et métacognition). Les analyses statistiques seront en principe effectuées avec SPSS et des corrélations avec les verbalisations des apprenants – collectées grâce à l'activité de « Bornage » et au Think Aloud Protocol – seront recherchées. L'étude finale rendra compte des considérations effectuées en croisant les données physiologiques et comportementales en ce qui concerne en particulier la notion d'*obstacle à la compréhension*. Dans un deuxième temps, nous prévoyons d'effectuer des mesures d'*imagerie fonctionnelle* à travers la technique de l'IRMf. L'étude sollicitera un échantillon de 40 à 50 apprenants francophones droitiers (nombre égal d'hommes et femmes). La sélection sera faite parmi les informateurs ayant participé à la première étude. Les sujets seront sélectionnés à partir des résultats les plus probants en termes de mesures physiologiques. L'étude portera sur N5 extraits du corpus constitué, avec la mise en place d'un protocole comparable au protocole appliqué lors de la première étude. Cette deuxième étude vise à observer et identifier les réseaux neuronaux impliqués dans une tâche de CO en L1 et en L2. Nous analyserons tout d'abord les régions mises en jeu par la détection d'un obstacle (analyse en évènementielle) selon leur typologie. Nous analyserons la connectivité non seulement dans le réseau du langage mais encore dans celui de la mémoire de travail (dérivé de la méta-analyse de 1091 études décrite dans neurosynth.org) et celui de la performance cognitive (dérivé de la méta-analyse de 174 études décrite dans neurosynth.org). Ces analyses seront comparées selon le type de tâche (écoute passive en L1, en L2, écoute active avec bornage en L2). De plus, afin d'évaluer les corrélats neuronaux de la réponse autonome mise en jeu dans ces différentes tâches, nous calculerons l'évolution des réponses tonique et phasique de l'AED et les fluctuations basses fréquences de la VRC pour les introduire comme régresseurs d'intérêt dans les analyses. Cette observation devrait nous permettre de comparer : 1) la connectivité cérébrale dans les différents réseaux pendant les différentes tâches en L1 et en L2, en évaluant en particulier l'impact du stress.

- 1) L'expérimentation sera composée de quatre sessions fonctionnelles de 12 minutes chacune auxquelles s'ajoutera le temps d'acquisition des images anatomiques (environ 1h au total). Chaque session sera organisée de la manière suivante : écoute d'un extrait audio d'une durée maximale de 3 minutes en L1 (*baseline*)
- 2) écoute active d'un extrait audio d'une durée maximale de 3 minutes en L2
- 3) écoute du même extrait audio en L2 avec une tâche d'identification des moments de compréhension entravée (Bornage en modalité libre adapté aux conditions de captation de l'IRMf)
- 4) écoute du même extrait audio en L2 avec identification de la nature des obstacles rencontrés (par macro-catégorie).

Les acquisitions en IRM fonctionnelles seront réalisées sur la plate-forme Recherche IRMaGe de Grenoble qui dispose d'un scanner IRM à 3T, des outils de présentation des extraits audio et de mesure des retours comportementaux. Cette instrumentation spécifique sera adaptée pour réaliser les tâches de bornage dans l'IRM. En outre, les instruments de mesure de l'AED et de la VRC, compatibles IRM seront utilisés pour acquérir les données physiologiques concomitantes. Afin de permettre la compréhension orale des extraits audios, les séquences IRM fonctionnelles seront adaptées pour minimiser le bruit de la machine et ne pas ajouter d'entrave supplémentaire à la tâche.

Résultats escomptés

Par son ancrage interdisciplinaire, ce projet de thèse ambitionne l'obtention de *résultats originaux et éclairants* à la fois en recherche fondamentale et en recherche appliquée. L'analyse des données physiologiques et neurophysiologiques collectées contribueront à conforter les hypothèses et à étayer les résultats engrangés par les études disciplinaires en neurosciences dans le domaine de l'acquisition des L2 d'une part et d'autre part à nourrir, stimuler et renouveler les questionnements sur les processus et les stratégies d'écoute/compréhension en L1 et en L2 en didactique des langues. Les résultats pourront également irriguer les enseignements disciplinaires dans les cursus académiques de formation des enseignants de langues (LLCER). Enfin, le corpus de textes oraux sélectionné et catégorisé en L2, ainsi que l'identification de la nature des obstacles rencontrés lors de l'exécution des tâches administrées, pourront être réinvestis dans la conception du volet diagnostique de l'outil d'évaluation formative SELF (valorisé par l'UGA et diffusé

de manière capillaire dans les Etablissements d'enseignement supérieur en France)⁵ assurant à cet outil une réelle plus-value qualitative et contribuant par là également à améliorer la qualité de la formation en L2.

Organisation du projet : échéancier, personnel impliqué et pourcentage du temps prévu, partenariats, utilisation des crédits (1 page)

Nota bene : pendant les trois années de la thèse nous prévoyons avec le/la doctorant.e des rencontres mensuelles régulières et un point-étape trimestriel sous forme de séminaire

Démarche	Production	Année ADR	Personnel impliqué	Utilisation des crédits
Elaboration du cadre théorique : production de données théoriques et empiriques	Production de fiches de lectures, notes de synthèse et articles de cadrage	A1	Doctorant.e	ADR
Elaboration de la méthodologie	Pré-test via l'outil 'Bornage Libre'	A1	Doctorant.e	ADR 1k ordinateur
Analyse des résultats du pré-test	Constitution du corpus de référence (sélection et étiquetage) pour l'étude 1 et l'étude 2	A1	Doctorant.e	ADR
	Premier plan détaillé pour la rédaction de la thèse	A1	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	ADR
Méthodologie (étude 1)	Constitution de l'échantillon pour l'étude 1	A1	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	ADR
	Constitution du dossier éthique pour la réalisation des études menées sur la personne humaine	A1	Doctorant.e Porteur et co-encadrants Promoteur CPP	ADR Prévisionnel CPP 4k
	Etude 1 : étude interdisciplinaire de données physiologiques et comportementales	A2	Doctorant.e IE de la plateforme SCREEN Stagiaire M2 Porteur et co-encadrants	ADR 0.5 mois IE
Analyse des données (étude 1)	Analyse quantitative et qualitative	A2	Doctorant.e Stagiaire M2 Porteur et co-encadrants	ADR 0.5k logiciels d'analyse statistique
Valorisation de la recherche	Participation colloque et conférence	A2	Doctorant.e Porteur et coencadrants	1k Frais de mission
Méthodologie (étude 2)	Constitution de l'échantillon pour étude 2	A2	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	ADR
	Constitution du dossier éthique pour la réalisation des études menées sur la personne humaine	A2	Doctorant.e Porteur et co-encadrants Promoteur CPP	ADR Prévisionnel CPP 4k
	Etude 2 : étude interdisciplinaire de données neurophysiologiques et comportementales	A2	Doctorant.e Techniciens plate-forme Recherche IRMaGe Stagiaire M2 en Neurosciences cognitives Porteur et co-encadrants	ADR 12k prestations IRMf
Analyse des données (étude 2)	Analyse quantitative et qualitative ; Rectification éventuelle de la problématique	A2	Doctorant.e Stagiaire M2 en Neurosciences cognitives Porteur et co-encadrants	ADR 0.5k logiciels d'analyse statistique

⁵ Cf. <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/evaluer-pour-former/>

Valorisation de la recherche	Participation colloques et conférences	A3	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	1k frais de mission
	Séminaire interne	A3	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	1k actions de communication
	Rédaction de deux à trois articles à paraître dans des revues scientifiques internationales ⁶	A3	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	ADR
Travaux complémentaires	Analyses approfondies, lectures et confrontations théoriques	A3	Doctorant.e	ADR
Rédaction et révision		A3	Doctorant.e Porteur et coencadrants	ADR
Mise au point finale		A3	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	ADR
Démarches de la soutenance		A3	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	ADR
Soutenance		A3	Doctorant.e Porteur et co-encadrants	ADR

⁶ Revues pressenties : Brain Science, Brain and Language, Language Learning, Second Language research, AILE

Projet COraIL IRGA 2022 – Documentation complémentaire

Projet COraIL - Key points.....	211
Complément d’informations disponibles en ligne	212
Bibliographie.....	213

Projet COraIL - Key points

Constat 1. La compréhension de l'oral est un *processus cognitif complexe*, qui occupe une *place centrale* à l'intérieur du processus d'acquisition et d'apprentissage d'une langue seconde (L2) et qui implique une *charge cognitive importante*.

Constat 2. Ce qui est observé et évalué sur le terrain de la formation (en présentiel ou à distance) est pour l'essentiel **le résultat** de l'activité de réception de l'oral (« qu'avez-vous compris ? ») en L2, le plus souvent *médié par l'écrit*.

Constat 3. Dans la littérature, les obstacles rencontrés durant le processus de décodage de l'oral en L2 sont décrits à partir de **données déclaratives** : i.e. traces verbales sollicitées *in vivo*, pendant la tâche, ou (le plus souvent) *ex post*, moyennant des questionnaires d'opinion et/ou des entretiens semi-directifs.

Enjeu épistémologique. Du fait de la complexité des processus impliqués dans un tâche de compréhension orale d'une L2, de nombreuses questions restent ouvertes quant à la *nature des obstacles* et aux *réponses cognitives et physiologiques déclenchées lorsque l'accès au sens est entravé*.

Très peu d'études interdisciplinaires ont été menées dans ce domaine, ce qui ne nous permet pas à présent de confronter les données empiriques issues des verbalisations *in itinere* ou *ex post* ainsi que des évaluations des tâches de compréhension de l'oral avec les données physiologiques et neurophysiologiques associées à ce type de tâche.

Problématique. Investiguer les processus de compréhension de l'oral en L2 (italien) après d'un public d'apprenants francophones de niveau avancé (B2) par le biais d'une approche méthodologique interdisciplinaire qui repose sur des *mesures comportementales et neurophysiologiques*.

Objectif 1. Focalisation sur l'observation de trois moments-clés d'une tâche d'écoute/compréhension : i) compréhension fluide du message ; ii) compréhension entravée par le surgissement d'un obstacle ; iii) retour réflexif sur les obstacles identifiés.

Observation de l'état fonctionnel physiologique de l'auditeur : mesure de la réponse électrodermale (RED) et de la variabilité du rythme cardiaque (VRC). En concomitance : collecte des données déclaratives *in itinere*, lors des étapes ii) et iii), par des verbalisations à voix haute (*think aloud protocol*). Ces verbalisations sont sollicitées au moyen de la manipulation d'un outil informatique (« Bornage ») conçu *ad hoc* afin de permettre à l'auditeur d'isoler (« borner ») directement dans l'extrait sonore les segments qui font obstacles à sa compréhension et de les traiter au niveau (méta-) cognitif.

Objectif 2. Observation du fonctionnement neurophysiologique de l'auditeur (activation des réseaux langagier, attentionnel et cognitif, avec une focalisation sur le réseau de la mémoire de travail et celui de la performance cognitive, impliqués dans une tâche de CO en L1 et en L2) : mesures d'imagerie fonctionnelle (IRMf). L'observation devrait permettre de comparer la connectivité cérébrale dans les différents réseaux pendant les différentes tâches en L1 et en L2, en évaluant en particulier l'impact du stress.

Résultat 1. En recherche fondamentale, l'étude-pilote permettra : i) au niveau physiologique d'ouvrir un front de recherche interdisciplinaire inédit ; ii) au niveau neurophysiologique, de questionner et d'étayer es hypothèses les plus récentes émises sur le fonctionnement cérébral des sujets bilingues tardifs non équilibrés.

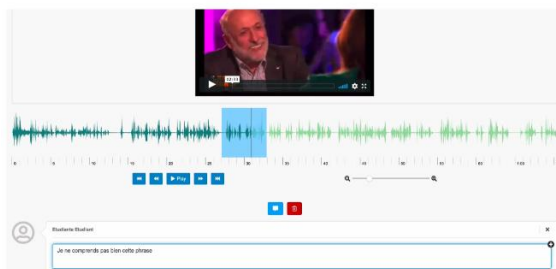
Résultat 2. En recherche appliquée, les résultats engrangés au niveau comportemental et neurophysiologique seront susceptibles d'alimenter la réflexion et l'intervention didactique dans le domaine de la compréhension de l'oral en langues.

Résultat 3. Le corpus textuel servant de support à la recherche et à la catégorisation des obstacles rencontrés pourront sensiblement nourrir la dimension diagnostique de l'évaluation de la compréhension de l'oral en L2. Ces données pourront être réinvesties : i) dans le domaine de la formation des enseignants et futurs enseignants ii) dans le dispositif numérique d'évaluation formative SELF, valorisé par l'UGA *via* Floralis, en lui assurant une réelle plus-value qualitative.

Complément d'informations disponibles en ligne



[Aller sur le site du projet IDEFI Innovalangues](#)



[Visionner le tutoriel de l'outil « Bornage Libre »](#)



[Visionner la Communication « Identifier, questionner et franchir les obstacles de l'oral par l'oral : modélisation d'une approche en L2 » au Colloque DIDACTIfen 2020](#)



[Aller à la page dédiée au dispositif d'évaluation SELF](#)

Bibliographie

- Abutalebi, J., Della Rosa, P.A., Tettamanti, M., Green, D.W. & Cappa, S.F. (2009). Bilingual aphasia and language control : a follow-up fMRI and intrinsic connectivity study. *Brain and Language* 109(2-3), 141-156.
- Amiez, C., Procyk, E., Honoré, J., Sequeira, H., Joseph, J.P. (2003). Reward anticipation, cognition and electrodermal activity in the conditioned monkey. *Experimental Brain Research*, 149, 267-275.
- Anderson, J.R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). New York : Freeman.
- Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R., Hulstijn, J. (2012). Déterminants of Success in Native and Non-Native Listening Compréhension: An Individual Differences Approach. *Language Learning* 62: Suppl. 2, September 2012, 49–78.
- Barbeau, E.B., Chai, X.J., Chen, J.-K., Soles, J., Berken, J., Baum, S., Watkins, K.E. & Klein, D. (2017). The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: An intensive language training fMRI study. *Neuropsychologia* 98, 169-176.
- Barrós-Loscertales, A., Ventura-Campos, N., Visser, M., Alsius, A., Pallier, C., Avila Rivera, C. & Soto-Faraco, S. (2013). Neural correlates of audiovisual speech processing in a second language. *Brain and language* 126, 253-262.
- Biagiotti, T. & Quaranta, G. (2020). Approcher les textes par les notions de “genres” et de “types de discours” : présupposés didactiques et mise en œuvre au sein d’un environnement numérique. In : *Actes du Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique (CEDIL)*, Qu’a changé le numérique ? Perspectives linguistiques et didactiques, Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes, 30 mai - 1er juin 2018, Grenoble.
- Bloomfield, A., Wayland, S., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). *What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension*. Maryland : University of Maryland Center for Advanced Study of Language.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bury, G., García-Huésca, M., Bhattacharya, J., Herrojo Ruiz, M. (2019). Cardiac afferent activity modulates early neural signature of error detection during skilled performance. *NeuroImage* 199, 704-717.
- Cervini, C. & Jouannaud, M.P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d’un système d’évaluation numérique multilingue en ligne dans une perspective communicative et actionnelle ». *ALSIC – Apprentissage des langues et systèmes d’information et de communication*. Numéro spécial ‘Des machines et des langues’.
- Cervini, C. & Masperi, M. (2021). Designing a Multilingual Large-Scale Placement Test with a Formative Perspective: A Case Study at the University of Grenoble Alpes. In Issues Betty Lanteigne, Christine Coombe, and James Dean Brown (eds.), *Challenges in Language Testing Around the world. Insights for language test users*. Singapore : Springer. ISBN 978-981-334-231-6
- Conseil de l’Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.

- Consonni, M., Cafiero, R., Marin, D., Tettamanti, M., Iadanza, A., Fabbro, F., Perani, D. (2013). Neural convergence for language comprehension and grammatical class production in highly proficient bilinguals is independent of age of acquisition. *Cortex*, 49(5), 1252-1258.
- Cornaire, C. & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé internationale.
- Cutler, A., & Clifton, C. (1999). Comprehending spoken language: a blueprint of the listener. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of language* (pp. 123-166). Oxford : Oxford University Press.
- Damasio, A.R., Tranel, D., Damasio, H. (1990). Individuals with sociopathic behavior caused by frontal damage fail to respond autonomically to social stimuli. *Behavioural Brain Research*, 41, 81-94.
- De Pietro, J.-F., Fisher, C. & Gagnon, R. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dehaene, S., Dupoux, E., Mehler, J., Cohen, L., Paulesu, E., Perani, D. et al. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second languages. *Neuroreport*, 8, 3809-3815.
- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language* 79, 211-222.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Field, J. (2019). *Rethinking the second language listening test: from theory to practice*. Sheffield : Equinox.
- Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In Gaonac'h, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette, 41-49.
- Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. In D. Gaonac'h and M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 137-154). Paris : Hachette.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *Systems*, 28, 55-75.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective ». *System*, 34, 165-182.
- Greenwald, M.K., Cook, E.W., Lang, P.J. (1989). Affective judgment and psychophysiological response : Dimensional covariation in the evaluation of pictorial stimuli. *Journal of Psychophysiology*, 3, 51-64.
- Grimaldi, M. & Craighero, L. (2012). Future Perspectives in Neurobiological Investigation of Language. *Journal of Neurolinguistics*, 25(5), 295-303 <http://dx.doi.org/10.1016/j.jneuroling.2012.02.001>.
- Grimaldi, M. (2019). *Il cervello fonologico*. Roma : Carocci.
- Hajcak, G., McDonald, N. & Simons, R.F. (2003). To err is autonomic: Error-related brain potentials, ANS activity, and post-error compensatory behavior. *Psychophysiology*, 40, 895-903.
- Hasegawa, M., Carpenter, P.A. & Just, M.A. (2002). An fMRI Study of Bilingual Sentence Comprehension and Workload. *NeuroImage* 15, 647-660.
- Hernandez, A.-E., Martinez, A., Kohnert, K. (2000). In Search of the Language Switch: An fMRI Study of Picture Naming in Spanish-English Bilinguals. *Brain and Language* 73, 421-431.

- Hernandez, A.E., Li, P. & Abutalebi, J. (2019). The Bilingual Brain: Emergent, Dynamic, and Variable. Albert Costa (1970–2018). *Trends in Cognitive Sciences*, 23(8), 631-633.
- Hesling, I., Dilharreguy, B., Bordessoules, M. & Allard, M. (2012). The Neural Processing of Second Language Comprehension Modulated by the Degree of Proficiency: A listening Connected Speech fMRI Study. *The Open Neuroimaging Journal*, 2012, 6, 44-54.
- Hilton, H.E. (2000). La Didactique de la compréhension aurale : une approche stratégique. *Annales de l'Université de Savoie*, 28, 23-39.
- Hilton, H.E. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les Langues Modernes*, 3, 12-21.
- Hilton, H.E. (2006). Quelques aspects de la mémoire verbale en L2. Aspects of verbal memory in second language acquisition. *Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXV N°2 | 2006*, 44-60.
- Hilton, H.E. (2019). *Sciences cognitives et didactique des langues*. Rapport du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO), dans le cadre de sa Conférence de consensus sur l'enseignement des langues vivantes à l'école en France (Paris, 13-14 mars 2019).
- Hot, P. & Delplanque, S. (2013.), *Electrophysiologie de la cognition*. Paris : Dunod.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K. M. & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171-174.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Linck, J.A., Osthus, P., Koeth, J.T. & Bunting, M.F. (2013). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review* 21, 861-883.
- Liu, H., Cao, F. (2016). L1 and L2 processing in the bilingual brain: A meta-analysis of neuroimaging studies. *Brain and Language* 159, 60-73.
- Lopriore, L. (2011). La comprensione orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi. In P. Leone & T. Mezzi (éds), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università* (pp. 21-38). Milano : Franco Angeli Edizioni.
- Łukowska, M., Sznajder, M., Wierzchoń, M. (2018). Error-related cardiac response as information for visibility judgments. *Scientific Reports*, 8: 1131.
- Masperi, M. (2011). Présentation du projet Innovalangues. http://lansad.u-grenoble3.fr/medias/fichier/innova-langues-public_1373974805723-pdf
- Masperi, M., Biagiotti, T., Quaranta, G. & Barletta, M. (2019). Appréhender la diversité langagière et culturelle au fil des textes et des discours : une entrée par la notion de « genre ». In : Diab-Duranton S. & Lachkar, A. (coord.) *Langues, Cultures et Médias en Méditerranée : Genres, goûts, odeurs et couleurs*, Revue *ILCEA*, 37, 2019, UGA Editions.
- Masperi, M., Barletta, M., Biagiotti, T., Mazzarella, L., Zanini-Gobelin, R. (2020). Appréhender l'oral à travers l'oral : outils d'assistance à la perception du texte authentique en L2. Une étude exploratoire. In : Actes du Colloque Prune, Perspectives de Recherche sur les usages du Numérique dans

l'éducation - Research perspectives on the use of digital technologies in education", UFR Lettres et Langues - Université de Poitiers, 3,4,5 juin 2020.

Masperi, M., Biagiotti, T., Canelas-Trevisi, S. (2021). Écouter la « voix » du texte : modélisation d'une approche de l'oral en L2 au sein d'un environnement numérique. In : A. Kamber, M. Dubois & S. Cotelli Kureth (éds.), « La linguistique appliquée à l'ère digitale », Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial, été 2021, volume 2, p. 221-245.

Mazoyer, B.M., Dehaene, S., Tzourio, N., Frak, V., Murayama, N., Cohen, L., Lévrier, O., Salamon, G., Syrota, A., & Mehler, J. (1993). The cortical representation of speech. *Journal Cognitive Neuroscience*, 5, 467-479.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA : Heinle and Heinle.

O'Malley, J., Chamot, A.U., Küpper, L., (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition, *Applied Linguistics*, Volume 10, Issue 4, December 1989, Pages 418-437

O'Malley, J., Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Osterhout, L., Poliakov, A., Inoue, K., McLaughlin, J., Valentine, G., Pitkanen, I., Frenck-Mestre, C. & Hirschensohn, J. (2008). Second-language learning and changes in the brain. *Journal of Neurolinguistic* 21(6), 509-521.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Rowley, MA : Newbury House.

Pallier, C. & Argenti, A.-M. (2003). Imagerie cérébrale du cerveau bilingue. In O. Etard & N. Tzourio-Mazoyer (éds), *Cerveau et langage. Traité des sciences cognitives* (pp. 183-198). Paris : Hermès Sciences.

Pallier, C. (2006). Imagerie cérébrale du cerveau bilingue. In C. Liégeois-Chauvel, B. Guéguen, P. Chauvel & P. Kahane (éds), *Neurophysiologie du langage*. Elsevier.

Pallier, C. (2009). Imagerie cérébrale et différences individuelles dans l'apprentissage des langues. In Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (dir.), *Apprentissage des langues* (pp. 317-325). Paris : CNRS Editions.

Pellissier, S. (2013). Variabilité du rythme cardiaque. In Hot, P. et Delplanque, S. (dir.), *Electrophysiologie de la cognition* (pp. 157-177). Paris : Dunod.

Perani, D., Dehaene, S., Grassi, F., Cohen, L., Cappa, S. F., Dupoux, E., Fazio, F. & Mehler, J. (1996). Brain processing of native and foreign language. *NeuroReport*, 7(15-17), 2439-2444.

Perani, D., Paulesu, E., Sebastian, N., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V., Cappa, S., Fazio, F., & Mehler, J. (1998). The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain*, 121, 1841-1852.

Perani, D. & Abutalebi, J. (2005). The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 202-206.

Perani, D. (2005). The neural basis of language talent in bilinguals. *Trends in Cognitive Science*, 9(5), 211-213.

- Rinne, J.O., Tommola, J., Laine, M., Krause, B.J., Schmidt, D., Kaasinen, V., Teräs, M., Sipilä, H., Sunnari, M. (2000). The translating brain: cerebral activation patterns during simultaneous interpreting. *Neuroscience Letters* 294, 85-88.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London : Longman.
- Roussel, S. (2014). *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO). <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/acquisition-du-langage/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>
- Roussel, S. (2015). Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension orale et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. Alsic, disponible en ligne : <http://alsic.revues.org/2788>
- Roussel, S. (2019). *Les activités cognitives dans la classe de langues : l'exemple de l'entraînement à la compréhension de l'oral*. Paris. CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires). http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Roussel_MEF-v2.pdf
- Roussel, S. (2020). *Apport du numérique à l'enseignement apprentissage des langues*. Paris. CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires). http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Roussel_Numerique_Langues_vivantes-1.pdf
- Roussel, S., Tricot, A. and Sweller, J. (2021), The advantages of listening to academic content in a second language may be outweighed by disadvantages: A cognitive load theory approach. *Br J Educ Psychol* e12468. <https://doi.org/10.1111/bjep.12468>
- Salvia, E., Guillot, A., Collet, C. (2012). Autonomic nervous system correlates to readiness state and negative outcome during visual discrimination tasks. *International Journal of Psychophysiology*. 84, 211-218.
- Satori, M. (2021). Effects of working memory on L2 linguistic knowledge and L2 listening comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 42(5), 1313-1340.
- Sebastian, R., Laird, A.R., Kiran, S. (2011). Meta-analysis of the neural representation of first language and second language. *Applied Psycholinguistics* 32(4), 799-819.
- Sequeira, H. & D'Hondt, F. (2013). L'activité électrodermale dans l'étude de la cognition. In Hot, P. et Delplanque, S. (dir.), *Electrophysiologie de la cognition* (pp. 137-156). Paris : Dunod.
- Ullsperger, M. & Wessel, J.R. (2010). Conscious perception of errors and its relation to the anterior insula. *Brain Structure and Function*, 214, 629-643.
- van Heuven, J.B.W., Dijkstra, T. (2010). Language comprehension in the bilingual brain: fMRI and ERP support for psycholinguistic models. *Brain Research Reviews* 64, 104-122.
- Vandergrift, L. (2002). It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58, 555-575.
- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59, 425-440.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening : Metacognition in action*. New York : Routledge.

Watkins, K.E., Klein, D., Johnsruide, I.S. (2017). The neural basis of language learning: Brief introduction to the special issue. *Neuropsychologia*, 98, 1-3.

Zoghalmi, N. (2016). La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques. *Cahiers de l'Aplut*, 35(1).

ANNEXE 2

Curriculum vitæ :

1. Activités dans les domaines de la recherche et de l'administration : fonctions d'intérêt collectif, activités d'encadrement, d'évaluation et de valorisation de la recherche, organisation d'événements scientifiques et pédagogiques.
2. Liste exhaustive des travaux de recherche : publications (chapitres d'ouvrages, coordination de numéros de revues, articles, actes de colloques) ; communications lors de manifestations scientifiques ; textes de vulgarisation ou de valorisation ; rapports de fin de contrat ;
3. Enseignements dispensés, liste des mémoires (Master 1 et Master 2) encadrés et co-encadrés, formations créées et réalisations pédagogiques éditées.

MONICA CATERINA MASPERI**CURRICULUM VITÆ****RESUME DE LA TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE****Formation**

- 2022 (En préparation, juin 2022) **Habilitation à Diriger des Recherches**, 7^{ème} et 14^{ème} sections.
- 1998 **Doctorat Sciences du Langage**, Université Stendhal Grenoble3, Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM). Qualifiée en 7^{ème} (Sciences du Langage) et 14^{ème} (Études romanes – italien) sections. Mention Très Honorable avec Félicitations du Jury.
- 1992 DEA Sciences du Langage, linguistique et didactique des langues. Université Stendhal Grenoble3. Sous la direction de Louise Dabène. Mention TB.
- 1989 Maîtrise Français Langue Etrangère étrangère, Université Stendhal Grenoble3.
- 1988 Licence d'Italien LLCE, mention Français Langue Etrangère. Université Stendhal Grenoble3.
- 1985 **Diplôme d'Interprète-Traducteur** (italien/anglais/français) et **d'Interprète de Conférence** (italien/français). Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori, Milano.

Fonctions actuelles

- 2020-... Direction scientifique, chargée de valorisation de l'IDEFI Innovalangues – UGA, FLORALIS.
- 2017-... Maître de conférences Hors Classe, section d'italien, UFR LE : linguistique générale, linguistique des langues romanes (approche diachronique, synchronique et contrastive), phonétique et phonologie de l'italien contemporain, sociolinguistique de l'italien (norme et variation), histoire de la langue, traduction littéraire et sur objectifs spécifiques (LLCER). UGA.
- 2000-2016 Maître de conférences classe normale à l'UFR Langues Etrangères, section d'italien (L, M & CAPES), Université Stendhal Grenoble3, UGA.

Distinction

- 2017 Chevalier de l'ordre des Palmes Académiques

Expérience professionnelle préalable (enseignement, ingénierie pédagogique, traduction)

- 1999-2000 Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, département d'Italien, Université Grenoble3.
- 1995-1999 Ingénieure d'études contractuelle : montage et responsabilité de la section d'italien pour spécialistes d'autres disciplines ; enseignements de langue et civilisation italiennes et de langue de spécialité, Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal Grenoble3.
- 1985-1994 Enseignements de langue et civilisation italiennes en classes de lycée, BTS, Institut d'Etudes Politiques, en Ecole de Commerce et à l'Institut Culturel Italien de Grenoble.
- 1985-1990 Traductrice-Interprète.

Fonctions d'intérêt collectif**Projets en réponse à des appels d'offres : responsabilité et participation**

- 2020 Coordination du montage et du dépôt du projet Erasmus+ (Partenariat Stratégique) SolEIL « Solutions d'Evaluation à l'International en Langues » (porteur UGA, en partenariat avec l'université de Genève, l'université de Mons, d'université du Luxembourg et l'université de Bologne. Non obtenu.

- 2012-2020 **Montage et pilotage** du projet **IDEFI** (Initiative d'Excellence en Formations Innovantes) **Innovalangues**, MESRI, ANR, UGA. Financement obtenu : 4 millions d'euros.
- 2019-2020 Participation au montage du projet **Aurora European University** programme en qualité de coordinatrice interuniversitaire du groupe de travail « Langues ». Projet coordonné par Kees Kouwenaar (Vrije Universiteit, Amsterdam, Pays Bas). *Obtenu.*
- 2018-2020 Participation au montage et membre de l'action de recherche **MIBODA** (Mind BODY Approach) : Aspects Cognitifs et Physiologiques. Projet obtenu dans le cadre de **NeuroCog**, porté par Pascal Hot (LPNC) et Chantal Delon (GIN). Groupe de travail interdisciplinaire (LPNC, LIP, GIN, SENS, LidiLEM, CHU). UGA. *Obtenu*
- 2018-2019 Montage et portage (en collaboration avec F. Fonio, UFR LE, LUHCIE) de l'**Ecole Thématique** *The role of drama in higher and adult language education: teacher training and the challenges of inclusion*, AAP IDEX Summer School, UGA. *Obtenu*
- 2017 Participation au montage du PIA3 **UNNET**, Université Numérique en réseau pour les Entreprises et les Territoires, INSA Toulouse, Groupe INSA. *Non obtenu.*
- 2017 Participation au montage du PIA3 **Flexi-EAD**, Transformation numérique et hybridation croisée, UGA. *Non obtenu.*
- 2017 Participation au montage du projet **École Universitaire de Recherche** du pôle SHS, axe Psychologie Cognition et Langage et axe Arts, création et humanités numériques, UGA. *Non obtenu.*
- 2016-2017 Participation au montage du projet « **AGREX** » (APP IDEX Formation), en collaboration avec l'UFR de Langues et l'UFR SHS, UGA. *Non obtenu.*
- 2016-2021 Participation au montage et au pilotage du projet (PIA) **E-FRAN « Fluence »**. CNRS, UGA, Rectorat *Obtenu.*
- 2015-2016 Participation au montage du projet **LINCDIRE** (LInguistic and Cultural Diversity REinvented), 2015-2018. CRSH, Partenariat UGA, projet Innovalangues - Université de Toronto. *Obtenu.*
- 2014-2015 Collaboration au montage et à la coordination du projet PEPS (Projets Exploratoires Premier Soutien) **Kinéphones** – LIDILEM/LIG/Innovalangues – Université Grenoble Alpes. *Obtenu.*
- 2012 Réponse à l'appel à projet MESR pour l'obtention de la **Coordination Nationale CLES**. *Obtenu*
- 2011 Montage (en collaboration) du projet **DIALINGUA**, appel à projets « Technologie de l'E-Education », Investissements d'Avenir, Développement de l'Economie Numérique. *Non obtenu.*
- 2009 Montage (en collaboration) du projet **Evalangues** (*Outils et démarche d'orientation, d'évaluation et de diagnostic des compétences en langues étrangères*), en réponse l'appel à projets du *Fonds d'expérimentation pour la jeunesse*, Ministère de l'Education Nationale. *Non obtenu.*
- 2009-2011 Participation au projet européen REDINTER, Réseau européen d'intercompréhension, Lifelong Learning Programme. Laboratoire LIDILEM.
- 2007-2010 **Montage et pilotage** du **Projet Interuniversitaire Langues** des Etablissements grenoblois (« PIUL », Contrat Quadriennal 2007-2010) : mise au point de solutions de formation hybrides appropriées aux publics, langues, objectifs et situations sur le site grenoblois. MESR, Région Rhône-Alpes et Grenoble Universités. Financement obtenu : 850K€.
- 2004-2007 Participation au projet ACI Education et formation **ODIL** (Outils et Didactique pour les Interactions en Ligne). Laboratoire LIDILEM.
- 2001-2004 Membre du projet européen **GALANET** (formation à l'intercompréhension en langues romanes). Programme Socrates - Lingua2. Laboratoire LIDILEM.
- 2003-2007 Membre du projet Interuniversitaire **FLODI** (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires). MESR, Région Rhône-Alpes et Grenoble Universités.
- 2003 Portage du dispositif ALiS (Apprentissage en Langues Individualisé et Suivi), dans le cadre du projet interuniversitaire FLODI (Formation en Langues Ouverte et à Distance Interuniversitaire)
- 2001 Membre du projet DGLF « **Observatoire des pratiques linguistiques** : une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble ». Laboratoire LIDILEM.
- 1996-1999 Membre du projet européen **GALATEA** (Socrates Lingua D) pour l'entraînement à la compréhension des langues romanes (7 cédéroms publiés). Laboratoire LIDILEM.

Engagements dans des instances collectives académiques

Politiques et stratégiques

- 2015-2019 **Elue** au Conseil Académique de l'Université Grenoble Alpes. Membre de la Commission Recherche UGA ; Membre des commissions avancement de grade et mobilité, CAC, UGA
- 2015-2019 **Elue** au Conseil Académique de la ComUE Grenoble Alpes. Membre de la commission formation.
- 2014-2015 Membre de la commission numérique de préparation à la mise en place de l'ESPE.
- 2014-2015 Membre de la commission des statuts, Université Stendhal Grenoble3.
- 2014-2015 Membre du groupe de travail du projet CPER (Contrat de Plan État Région) /FEDER de l'Université Stendhal Grenoble3.
- 2014 -2015 Membre du COSP (Comité d'orientation stratégique et pédagogique) de l'ESPE, académie de Grenoble.
- 2014 Membre du groupe de travail sur "labels et formation" pour le collège des écoles doctorales du site.
- 2012-2015 Membre du Comité de pilotage du CLES (Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur).
- 2009-... Membre du Comité de Sélection de la 14^{ème} section (études romanes). UGA.
- 2008-2015 **Elue** au Conseil d'Administration de l'Université Stendhal Grenoble3 (deux mandats).
Membre des commissions avancement de grade, CA, Université Stendhal Grenoble3
- 2004-2005 Membre de la Commission de Spécialistes pluridisciplinaire de l'IUFM de Grenoble.
- 2001-2009 **Elue** au Conseil d'UFR de Langues Littératures et Civilisations Etrangères (deux mandats).
Université Stendhal Grenoble3.

Scientifiques

- 2019- ... Coordination de l'**action de recherche** *Évaluation des compétences langagières*, LIDILEM, UGA
- 2019-2020 Participation au groupe de travail *Comprendre et Agir*, **EUR Cognition**, porté par Monica Baciù (Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition - LPNC) et J.-L. Schwarz (GIPSA-Lab), UGA.
- 2016-2021 Participation au comité de pilotage du projet **E-FRAN « Fluence »**. Programmes d'Investissement d'Avenir, CNRS, UGA, Rectorat.
- 2018-2020 Membre de l'action de recherche *MInd BODY Approach* (MIBODA) : Aspects Cognitifs et Physiologiques, **NeuroCog**, UGA.
- 2018- ... Membre du **groupe de recherche GLILLI** (Gruppo di Lavoro Interfacoltà e Interdipartimentale su Lingue, Linguaggio e Integrazione), coordonné par Savina Raynaud, PR philosophie du langage, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- 2014-2015 Membre de commissions interuniversitaires de préparation de la candidature du site de Grenoble à la compétition nationale **Initiative d'Excellence** (IDEX) : groupe *Analyse* et groupe *IDEFI*.
- 2005-2016 Membre de **comités de sélection**, rapporteur de travaux pour la sélection aux fonctions de MCF à l'Université Stendhal Grenoble3 en section :
14^{ème} (langue, civilisation et littérature italiennes : LLCE, LEA, Lansad)
14^{ème}/7^{ème} (portugais - lansad)
15^{ème}/7^{ème} (langue et civilisation arabes - lansad)
11^{ème}/7^{ème} (langue et civilisation anglo-saxonnes - lansad)
7^{ème}/27^{ème} (sciences du langage - informatique)
9^{ème} (lettres modernes)

Principales directions et animations d'équipes ou de collectifs

- 2020-... **Direction scientifique** équipe SELF-Innovalangues. FLORALIS-IDEX. UGA
- 2012-2020 **Direction scientifique** de l'IDEFI Innovalangues. UGA.
Direction de deux groupes de pilotage (BE et COPIL), encadrement de sept équipes opérationnelles, quatre lots de recherche-action-développement. Trois distinctions nationales obtenues en innovation

- pédagogique, 45 conventions établies, nationales et internationales. 69 publications et 183 communications scientifiques pour l'ensemble du projet.
- 2012-2019 **Direction scientifique** des réalisations pédagogiques numériques en italien, langue pilote de l'IDEFI.
- 2016-2018 Membre du Bureau de l'action « Centre des Langues » de l'IDEX Formation, UGA.
- 2016-2017 Direction scientifique et pédagogique du Pôle Actions et Projets, Service des Langues, UGA.
- 2014-2015 Co-pilotage (avec Michel Rocca, VPForm UPMF) du groupe « Langues » UGA.
- 2014-2015 Coordination des enseignements de langues à l'ESPE (PE).
- 2014 Co-coordination du groupe de travail « langues de spécialité » dans le cadre de l'offre de formation 2016-2020.
- 2011-2015 **Responsable CLES pour le Pôle Grenoble-Savoie.** Dynamisation du secteur de certification (CLES) au sein du Pôle (centres de Grenoble, Valence, Chambéry).
- 2010 Coordination de la refonte des programmes en langues étrangères du MASTER MES, Professeurs des Ecoles.
- 2007-2010 **Direction du Projet Interuniversitaire Langues (PIUL).**
Relations avec les autres Établissements du site et coordination d'une politique des langues de site ; animation du comité de pilotage opérationnel « Langues » de Grenoble Universités, rédaction du référentiel du projet, de documents de cadrage et de synthèse, de rapports contractuels ; diffusion et valorisation des réalisations pédagogiques et méthodologiques du PIUL.
- 2004-2016 **Directrice du service LANSAD** (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), Université Stendhal Grenoble3.
Coordination de l'offre d'enseignement en langues pour les étudiants spécialistes d'autre disciplines, issus des quatre Etablissements du site grenoblois (4500 étudiants environ), 20 langues enseignées, cinq secteurs d'activité : formation initiale, certification, ingénierie de formation et pédagogique (conception et déploiement de dispositifs numériques), formation de formateurs, recherche (démarche qualité).
- 2003-2004 Responsable pédagogique du Centre d'Apprentissage en Autonomie, Maison des Langues et des Cultures. Université Stendhal Grenoble3.
- 1996 -2017 **Responsable des enseignements d'italien (public LANSAD).** UGA.
Recrutement et encadrement des personnels enseignants statutaires, contractuels, vacataires, coordination de l'offre d'enseignement en italien pour spécialistes d'autres disciplines, en présentiel, en autoformation guidée et à distance (conception de syllabi de cours, progression des contenus par niveau, harmonisation des évaluations).

Participation à des jurys de thèses

Nom du candidat	Année	Lieu	Titre de la thèse
Omar Colombo	2009	Université Stendhal Grenoble3	L'apprentissage du lexique et des suffixes évaluatifs en italien : la production orale et la compréhension de l'écrit à partir d'images chez des étudiants francophones.
Yasmin Pishva	2012	Université Stendhal Grenoble3	Vers une didactique plurilingue : intégration d'une démarche réflexive dans la formation de formateurs à la didactique de l'intercompréhension en langues romanes (procédure, effets et invariants)
Cristiana Cervini	2014	Université de Macerata (Italie)	Apprendere le lingue "a distanze variabili": una ricerca-azione sui dispositivi, gli attori, i processi
Claudia Baur	2015	Université de Genève Faculté de Traduction et d'Interprétation (FTI)	The Potential of Interactive Speech-Enabled CALL in the Swiss Education System : A Large-Scale Experiment on the Basis of English CALL-STL

Comités de suivi de thèse

2021-... Membre du Comité de Suivi de thèse de Mme Rosanne Genco, Laboratoire LUHCIE (Laboratoire Universitaire Histoire Cultures Italie Europe). En collaboration avec Benedicte Shawky-Milcent (UMR Litt&Arts, UGA).

Encadrement de thèses

2020-... Co-encadrement de Marieke de Koning. Thèse financée (bourse UniBO, Italie), en co-tutelle Université de Bologne et UGA : Direction : Cristiana Cevini et Natacha Niemants (UniBO) ; Erica de Vries et Monica Masperi (LaRAC & LiDiLEM - UGA).

2021-... Co-encadrement de Sylvain Coulange. Thèse financée dans le cadre de l'IDEX UGA. Spécialité Sciences du Langage (Didactique des Langues - LiDiLEM, laboratoire de rattachement principal) et TAL (Laboratoire informatique de Grenoble et Engineering Department of Intelligent Information Engineering and Sciences, Doshiha University, Japon). Dir. : M. Masperi & J.P. Chevrot (LiDiLEM), S. Rossato (LIG) et Tsuneo Kato (Doshiha University, Japon).

Encadrement de mémoires de recherche (M1, M2) et de stages

2003- ... Encadrement/co-encadrement de quinze mémoires de M2, de treize mémoires de M1 en Etudes italiennes (linguistique et didactique des langues) et d'une trentaine de stages de Master en didactique des langues (Master DiLiPEM et Erasmus Placement).

VALORISATION DE LA RECHERCHE

DÉPÔTS INPI (INSTITUT NATIONAL DE LA PROPRIÉTÉ INDUSTRIEL) ET APP (AGENCE DE PROTECTION DES PROGRAMMES)

2019 **Logiciel Kinephones** (coordination J.-M. Colletta & M. Masperi). Dépôt à l'Agence de Protection des Programmes. Application issue d'un projet de recherche porté par le LiDiLEM (dir. scientifique J.-M. Colletta), lauréat de l'appel Projet Exploratoire Premier Soutien, soutenu par la COMUE de Grenoble et le CNRS, en collaboration avec l'IDEFI Innovalangues.

2020 **SELF** – Système d'Evaluation en Langues à visée Formative (dir. scientifique M. Masperi). Dépôt à l'INPI de l'enveloppe Soleau et de la marque verbale. Dépôt du logiciel à l'Agence de Protection des Programmes. Dispositif numérique en six langues issues du travail de recherche-action-développement du lot SELF, IDEFI Innovalangues.

2021 Approche **THEMPPO** – Thématique Prosodie Production Orale (dir. scientifique M. Masperi). Dépôt de l'enveloppe Soleau et de la marque verbale. Dispositif pédagogique hybride issu du travail de recherche-action-développement du lot THEMPPO, IDEFI Innovalangues.

PRIX ET DISTINCTIONS

2018 **Prix PEPS** (Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur) **Recherche en Pédagogie**. MESRI. Approche interdisciplinaire THEMPPO. 3ème édition des Journées nationales de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur (JIPES). Evènement podcasté : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/5097-innovalangues-prix-peps-2018-themppo/>. En entier sur Canal-U : https://www.canal-tv/video/dgesip_a_mipnes/jipes_2018_ceremonie_de_remise_du_prix_peps_2018.46349

- 2016 Sélection de SELF pour « Le tour de l'Innovation en 180 secondes ». 1^{ère} édition des Journées nationales de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur (JIPES). MESRI. Evènement podcasté sur Canal-U : https://www.canal-u.tv/video/dgesip_a_mipnes/jipes_2016_le_tour_de_l_innovation_en_180_secondes_2.21217

Organisation d'événements scientifiques et pédagogiques

J'ai initié et organisé ou co-organisé une vingtaine d'événements scientifiques entre 2010 et 2019 et seize événements pédagogiques et thématiques entre 2006 et 2010.

Séminaires et Comités de pilotages IDEFI Innovalangues

- 2012-2016 Événements bi-annuels (séminaires podcastés : <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/innovalangues/contributions-scientifiques/videos-et-podcasts/>)

Colloques, Journées d'études, Séminaires et Conférences

- 2019 Colloque International *Évaluation des Acquisitions Langagières : du formatif au certificatif*, co-portage UGA (LIDILEM, Innovalangues), Université de Nice, Université de Bologne, 24-26 octobre 2019, UGA <https://eval19.sciencesconf.org/resource/page/id/7>
- 2018 Séminaire international CLIL-EMILE, Université de Savoie-Mont Blanc, Site de Jacob Bellecombette, 16-17 mai 2018.
- 2016 Interacting with audiovisual translation for teaching Japanese, *Conférence* de Francesco Vitucci, Ricercatore, Università di Bologna, Visiting Professor, 22 janvier 2016.
- 2016 Learner autonomy and engagement in foreign-language theatre, *Conférence* de Fiona Dalziel, Ricercatrice en anglais à Padoue, directrice du Centre de Langues de l'Université de Padoue ? 10 mars 2016
- 2015 Observing the pragmatic elements of the Japanese television interview – What learners can grasp from Japanese talk show, *Conférence* de Francesco Vitucci, Ricercatore, Università di Bologna, Visiting Professor, 16 juin 2015.
- 2015 Dans la tête de l'auditeur : le défi de la compréhension orale d'une langue étrangère (Into the mind of the listener : the challenge of listening to a foreign language), *Conférence* de John Field, senior lecturer au CRELLA (Université du Bedfordshire, Angleterre), 4 décembre 2015. <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/innovalangues/contributions-scientifiques/videos-et-podcasts/dans-la-tete-de-l-auditeur-le-defi-de-la-comprehension-orale-d-une-langue-etrangere-699872.kjsp?RH=1585905377360>
- 2013 Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques, *Journée d'études podcastée Did&TICE, volet 2, avec publications des actes* organisée par le LANSAD, Université Stendhal Grenoble3, 22 mars 2013. <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/search/?q=DID%26TICE>
- 2012 Les pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues, *Colloque international* organisé par le LANSAD et le service Culture de l'université Stendhal, Université Stendhal Grenoble3, 15-16/11/2012.
- 2012 Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques, *Journée d'études podcastée Did&TICE, volet 1, avec publications des actes*, organisée par le LANSAD, Université Stendhal Grenoble3, 26 octobre 2012. <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/search/?q=DID%26TICE>
- 2012 Entre politique linguistique et politique scientifique : enseigner sa discipline dans une langue étrangère, *Premières rencontres Langues et sciences sur les enjeux linguistiques des formations ouvertes à l'international*, organisées par le LIDILEM, le LANSAD et l'UJF, Université Stendhal Grenoble3, 7 septembre 2013.
- 2012 De la formation en langues vivantes étrangères à la validation des compétences langagières par le CLES : approches théoriques et pratiques, *Journée nationale d'études podcastée* organisée par le LANSAD en collaboration avec le comité national CLES, Université Stendhal Grenoble3, 3/09/2012.
- 2011 Quelle grammaire pour les étudiant/es de LANSAD ? *Journée d'études internationale* organisée par LAIRDIL (LABoratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique des Langues), en collaboration avec le LIDILEM, le LANSAD, l'Université Joseph Fourier et l'Université Paul Sabatier de Toulouse (en visioconférence), décembre 2011.

- 2011 Journée pédagogique du Lansad, 1^{er} juillet 2011 : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/recherche/163-journ-e-p-dagogique-du-lansad-de-grenoble-er-juillet/>
- 2011 Innovations didactiques dans l'enseignement – apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques », *IX^e Rencontres internationales du GERES* (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), *Journée d'études podcastée* organisée par le LANSAD, Université Stendhal – Grenoble3, juin 2011.
- 2010 Did&Tice : didactique des langues et TICE, *Journée d'Etudes podcastée, avec publication des actes* organisée par le LANSAD, Université Stendhal Grenoble3, mars 2010. <https://docplayer.fr/12812423-Actes-de-la-journee-d-etudes.html>
- 2010 Les pratiques théâtrales dans l'apprentissage des langues à l'Université, *Journée d'Etudes* organisée par le LANSAD et le service Culture de l'université Stendhal, Université Stendhal Grenoble3, mars 2010.

Journées pédagogiques et thématiques

(organisation ou co-organisation et définition ou supervision des contenus)

- 2010 Ressources et outils pour anglicistes au Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA), *Demi-journée pédagogique*, Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, mai 2010.
- 2010 Dispositifs Plan Licence TICE en anglais et espagnol, *Demi-journée pédagogique*, Centre d'Apprentissage en Autonomie, Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, mai 2010.
- 2010 Ressources et outils pour hispanistes au Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA), *Demi-journée pédagogique*, Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, février 2010.
- 2010 Positionner : pour quoi faire et comment ? *Journée thématique* organisée par le Projet Inter-universitaire Langues, le Département Lansad et le CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) de Université Grenoble3, janvier 2010.
- 2009 Outils et réalisations TICE en espagnol, *Demi-journée pédagogique*, Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, décembre 2009.
- 2009 Réalisations issues des projets TICE 2008-2009, *Journée pédagogique*, Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, juillet 2009.
- 2009 Le CLES 3, *Journée thématique* organisée par le Projet Interuniversitaire Langues et le Département Lansad Université Grenoble3. Conférencière invitée : Pr. Marie Thérèse Maurer, Directrice du CIEF, Université Lyon 2, relais entre la coordination nationale CLES et le Ministère, juin 2009.
- 2009 La langue de spécialité : qu'est-ce que c'est ? comment l'enseigner ? *Journée thématique* organisée par le Projet Interuniversitaire Langues, le Centre de Langues Vivantes et l'UFR ESE de l'Université Pierre Mendès-France, janvier 2009.
- 2008 L'Autoformation et l'anglais des sciences et des technologies, *Journée thématique* organisée par le Projet Interuniversitaire Langues et l'Université Joseph Fourier, décembre 2008.
- 2008 Apprendre à (mieux) apprendre : l'usage du portfolio européen des langues, *Journée thématique* organisée par le Projet Interuniversitaire Langues et l'UFR de Grenoble, juin 2008.
- 2008 Travailler l'oral en allemand : s'aider des TICE. De l'exercice à la réalisation d'une tâche, *Journée pédagogique*, Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, juin 2008.
- 2008 Travailler en ligne et à distance en espagnol : exemples de parcours et d'outils pour les niveaux A1-B2, *Journée pédagogique*, Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, juin 2008.
- 2008 Réflexions autour des formations en anglais supportées par les TICE, *Journée pédagogique*, Département Lansad et UFR d'Etudes Anglophones, Université Stendhal Grenoble3, avril 2008.
- 2008 Expressions orales, évaluations et CECR, *Journée thématique* organisée par le Projet Interuniversitaire Langues et le service des langues de Grenoble INP, avril 2008.
- 2008 Appréhender sans appréhension le Cadre et le Portfolio européens pour les langues, *Journée pédagogique*, Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, janvier 2008.
- 2006 Formations hybrides : scénarisation, accompagnement, outils, *Journée pédagogique* FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires), Département Lansad, Université Stendhal Grenoble3, juin 2006.

a. Publications

a.1. Articles (revues nationales et internationales, avec comité de lecture)

1. BIAGIOTTI, T., CERVINI, C. & MASPERI, M. (2021). Tracciare la competenza linguistica in italiano L2: cosa ci rivela SELF in Comprensione Orale. In : M. Masperi, C. Cervini & Y. Bardière (2021). *Evaluation des acquisitions langagières : de formatif au certifiatif*, *mediAzioni*, 32, Université de Bologne, 97–133. <http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no30-2021.html>
2. BARDIERE, Y., CERVINI, C. & MASPERI, M. (2021). Évaluation des acquisitions langagières : de formatif au certifiatif. Introduction, *mediAzioni*, 32, Université de Bologne, 1–11. <http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no30-2021.html>
3. MASPERI, M., BIAGIOTTI, T. & CANELAS-TREVISI, S. (2021). Écouter la « voix » du texte : modélisation d'une approche de l'oral en L2 au sein d'un environnement numérique. In : A. Kamber, M. Dubois & S. Cotelli Kureth (éds.) *La linguistique appliquée à l'ère digitale*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial, été 2021, volume 2, 221–245 <https://www.vals-asla.ch/fr/revue/numeros-parus>
4. COULANGE, S., JOUANNAUD, M.-P., CERVINI, C., MASPERI, M. (2020). From placement to diagnostic testing: improving feedback to learners and other stakeholders in SELF (Système d'Evaluation en Langues à visée Formative), In: C. Argondizzo & G. Mansfield (Eds). *Language Learning in Higher Education, Collected Papers*, XV Cercles International Conference "Broad Perspectives on Language Education in the Globalized World", 6-8 septembre 2018, Poznan, Pologne, CercleS 2020; 10(1): 195–205 <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2015> ; <https://www.degruyter.com/journal/key/cercles/html>
5. LOISEAU, M., CERVINI, C., CECCHERELLI, A., MASPERI, M., SALOMONI, P., ROCCETTI, M., VALVA, A., et al. (2016). Exploring learners' perceptions of the use of digital letter games for language learning: the case of Magic Word. In : S. Papadima-Sophocleous; L. Bradley & S. Thouësny. *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, Research-publishing.net, 277–283, 2016, 978-1-908416-45-2. [10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.575](https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.575). halshs-01422328
6. FONIO, F., MASPERI, M. (2016). Introduction : Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione *LEND*, – Lingua e Nuova Didattica, 2/2016, 1–10 hal-01955530
7. ROCCETTI, M., SALOMONI, P., LOISEAU, M., MASPERI, M., ZAMPA, V., CECCHERELLI, A., CERVINI, C. & VALVA, A. (2016). On the design of a word game to enhance Italian language learning. In : 2016 *International Conference on Computing, Networking and Communications (ICNC)*, 2016, Kauai, United States. DOI : [10.1109/ICCNC.2016.7440546](https://doi.org/10.1109/ICCNC.2016.7440546)
8. FRANJIE, L., GIANNINOTO, M., MASPERI, M. (2015). Introduction : Enseigner les langues orientales à l'université : quelles approches ? *Les Langues Modernes*, 4-2015, APLV, Paris, 9–14. hal-01878955
9. FONIO, F., MASPERI, M. (2015). Introduction : Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, enjeux, perspectives, *LIDIL*, 52, 5–13 hal-01955530
10. MASPERI, M., QUINTIN, J.-J. (2014). L'innovation selon Innovalangues, *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, 1/2014. 6–14. https://www.researchgate.net/publication/262087582_L%27innovation_selon_Innovalangues
11. MASPERI, M., HAMEZ, M.-P. (2013). Introduction : Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques, *Les Langues Modernes*, 4-2013, APLV, Paris, 11–16 hal-00922978
12. MASPERI, M. (2012). Introduction : L' « autonomie » en langues - processus et dispositifs d'apprentissage, *Les Langues Modernes*, 2-2012, APLV, Paris, 9–11.
13. QUINTIN, J.-J., MASPERI, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relational de groupes restreints d'apprentissage en ligne, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, Vol. 13. <https://journals.openedition.org/alsic/1342> DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.1702>
14. QUINTIN, J.-J., MASPERI, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, Vol 9, 5–31 <https://doi.org/10.4000/alsic.154>

15. BAQUE, L., LE BESNERAIS, M., **MASPERI**, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale en langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. In : C. Degache (coord.) *Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea a Galanet, Lidil 28*, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, 137–152. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01968414/document>
16. BILLIEZ, J., COSTA-GALLIGANI, S., LUCCI, V., **MASPERI**, M., MILLET, A., TRIMAILLE, C. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez des sujets plurilingues. In : V. Castellotti, & D. De Robillard (éd.), *France, pays de contact de langues, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 28, 3-4, 59–78. <https://journals.openedition.org/studifrancesi/33956> ; hal-03357034
17. DABENE *et al.* (2001). Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines. Projet Galatea, *Les langues modernes n°1/2001, La pluralité linguistique*, FIPLV 2000, 65–71. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96912601/f67.image.r=dab%C3%A8ne?rk=64378;0>
18. **MASPERI**, M., (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants, *Études de Linguistique Appliquée*, 104, Didier Erudition, Paris, 491–502. hal-01968960
19. DEGACHE, C., **MASPERI**, M., (1995). Pour une dissociation des objectifs. Un programme d'enseignement /apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea, In : M. Candelier (coord.), *Jalons pour une Europe des langues, Lidil 11*, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, 141–159. hal-02546465

a.2. Ouvrages, chapitres d'ouvrage

20. **MASPERI**, M., BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M., MAZZARELLA, L. & ZANINI-GOBELIN, R. (2022). Formare attraverso il testo: stimoli per l'ascolto/comprendione in L2 in un ambiente digitale. In : N. Sorba (dir.) *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Les défis pédagogiques*. (pp. 243–266) Collection Proximités Sociolinguistique et langue française, EME Editions.
21. CERVINI, C. & **MASPERI**, M. (2021). Designing a Multilingual Large-scale Placement Test with a Formative Perspective: A Case Study at the University of Grenoble Alpes, In : B. Lanteigne, C. Coombe & J.D. Brown (eds). *Challenges in Language Testing around the world. Insights for language test users* (pp. 243–253) ISBN 978-981-33-4231-6. Springer, Singapore.
22. CERVINI, C., HAMON, Y., **MASPERI**, M. (2021). Évaluer pour mieux enseigner avec SELF FLE : perceptions croisées, In : A. Corvaglia & F. Wolf-Mandroux, (dir.) *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes* (pp. 27 – 38), Collection Plidam, ISBN : 9782813003621. <https://doi.org/10.17184/eac.4157>
23. **MASPERI**, M., BIAGIOTTI, QUARANTA, G., BARLETTA, M. (2019). Appréhender la diversité langagière et culturelle au fil des textes et des discours : une entrée par la notion de « genre ». In : S. Diab-Duranton & A. Lachkar (dir.), *Des genres en Méditerranée : pratiques, représentations et transfert*. ILCEA, 37. <https://journals.openedition.org/ilcea/7430>
24. **MASPERI**, M., QUINTIN, J-J. (2014). Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs d'ingénierie innovants dans la formation en langues. In : C. Cervini & A.C. Valdiviezo (coord). *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico* (pp. 61–80), Collana "Contesti Linguistici", Bologna. CLUEB. hal-01955498
25. DEGACHE, C., **MASPERI**, M. (2007). Représentations entrecroisées et intercompréhension. In : P. Lambert *et al.* (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, coll. Espaces discursifs, (pp. 259–270), L'Harmattan, Paris. hal-03356911
26. **MASPERI**, M. (2004). Médiation phonologique et construction du sens en italien, langue voisine inconnue. In : F. Grossmann & J-P. Simon (éds), *Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde, étrangère* (pp 103–114) Editions Peter Lang, Bern. hal-01968901
27. CARRASCO, E., **MASPERI**, M. (2004). L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. In : H. Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions* (pp. 131–148) L'Harmattan, Paris. hal-01968857

28. DEGACHE, C., **MASPERI**, M. (2003). De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions. In : H. Greven-Borde & D. Spalding-Andréolle (coord.), *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements* (pp. 173–198) CERELC, PPF langues et cultures, Université Stendhal Grenoble 3. [<hal-01968993>](#)
29. **MASPERI**, M., (2002). Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique. In : J. Müller-Lancé & C. Riehl (eds.) *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* (pp. 87–98) Shaker Verlag, Aachen. [<hal-01968931>](#)
30. **MASPERI**, M. (2000). *Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de Doctorat nouveau régime, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
31. DEGACHE, C., **MASPERI**, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à compréhension des langues romanes. In : J. Billiez, J. (coord.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène* (pp. 361–375) CDL-LIDILEM, Université Stendhal Grenoble3. [<hal-02558487>](#)
32. MALHEIROS-POULET M.-E., DEGACHE C., **MASPERI** M., (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In : J-C. Pochard (coord.), *Profils d'apprenants* (pp. 335–350) Université de Saint-Etienne. [<hal-01968789>](#)

a.3. Actes de conférences internationales, colloques et journées d'études

33. **MASPERI**, M. BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M., MAZZARELLA, L. & ZANINI-GOBELIN, R. (2020). Appréhender l'oral à travers l'oral : outils d'assistance à la perception du texte authentique en L2. Une étude exploratoire, Actes du Colloque Prune, *Perspectives de Recherche sur les usages du Numérique dans l'éducation - Research perspectives on the use of digital technologies in education*", UFR Lettres et Langues - Université de Poitiers, 3,4,5 juin 2020. <https://prune.conference.univ-poitiers.fr/category/articles-2020/>
34. CERVINI, C., **MASPERI** M., JOUANNAUD M.-P., SCANU F. (2013). Defining, modeling and piloting SELF, a new formative assessment test for foreign languages, In : J. Colpaert, M. Simons, A. Aerts & M. Oberhofer (eds), *Language Testing in Europe: time for a new framework*, Univ. Antwerpen, 27-29 mai 2013. 55–60. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01968811/file/ProceedingsLanguageTestinginEurope_TimeforaNewFramework_2013.pdf
35. **MASPERI**, M., SCANU, F., TEA, E. (2013). Progresser du niveau A2 au niveau B1 en italien langue étrangère à travers un parcours en apprentissage en autonomie sur plateforme Web, Colloque *Apprendre les langues à l'université au 21e siècle*, UPMC, Sorbonne Universités, 9, 10, 11 juin 2011, DILTEC, UPMC, Sorbonne Universités, Paris. http://www.dilc.upmc.fr/contributor/resources/download/diltec/Version_finale.pdf
36. **MASPERI**, M. QUINTIN, J.-J. (2007). Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets », *Actes du Colloque international Scenario 2007*, 14-15 mai 2007, Montréal, Canada. 113–120 [<hal-01968463>](#)
37. **MASPERI**, M., BALZARINI, R. (2003). Autonomie, environnements multimédias et apprentissage des langues : le cas de l'italien à l'Université Stendhal de Grenoble. In : C. Desmoulin *et al.* (éds.) *EIAH, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Annexes aux actes de la conférence EIAH 2003*. Strasbourg, 15-17 avril, ATIEF, ULP, 117–122 [<hal-01968502>](#)
38. **MASPERI**, M., TEA, E. (2002). L'italien en France en milieu institutionnel : état des lieux et perspectives. In : F. Bidau (a cura di). *Atti del Convegno Internazionale Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?* Pisa 11, 12 ottobre 2001, Baroni Editore, Viareggio-Lucca, 57–73. [<hal-02014766>](#)
39. CARRASCO, E., **MASPERI**, M. (1996). Itinéraires individualisés en auto-apprentissage guidé, In : D. Andréolle (coord.), *Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, Actes des Journées d'Études 1996, Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal Grenoble3. 35–48.
40. **MASPERI** M. (1994). La construction du sens du lecteur en italien 'langue voisine inconnue' face à des segments présentant des articulateurs logico-temporels, In : L. Dabène (dir.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*. Actes des 4èmes Journées d'Études Internationales Galatea, Naples, mai-juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble3.

41. **MASPERI M.**, (1994). Zones de résistance à la compréhension et traitement par analyse syntaxique, In : L. Dabène (dir.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*. Actes des 4èmes Journées d'Études Internationales Galatea, Naples, mai-juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble3.

b. Direction de numéros de revues

42. **MASPERI, M.**, CERVINI, C., BARDIERE, Y. (dir.), (2021). *Évaluation des acquisitions langagières : du formatif au certifiant*, mediAzioni, n°32, Université de Bologne.
<https://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-32-2021.html>
43. FONIO, F., **MASPERI, M.** (dir.), (2016). Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione, *LEND*, 2, 2016. Compte-rendu : *Scenario*, IX, 2, 2017, 97–100 ([hal-01955530](#))
44. **MASPERI, M.**, FRANJIE, L., GIANNINOTO, M. (dir.), (2015). Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université : quelles approches ? *Les Langues Modernes*, 4-2015, APLV, Paris.
45. FONIO, F., **MASPERI, M.** (dir.), (2015). Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues : témoignages, enjeux, perspectives, *LIDIL*, 52. ([hal-01955530](#))
46. **MASPERI, M.** (dir.), (2013). Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques, *Les Langues Modernes*, 4-2013, APLV, Paris.
47. **MASPERI, M.** (dir.), (2012). L'autonomie de l'apprenant, *Les Langues Modernes*, 2-2012, APLV, Paris.

c. Communications

c.1. Conférences et communications scientifiques sollicitées

48. **MASPERI, M.**, CERVINI, C., BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M. & De KONING. (11/2020). Strumenti e approcci innovativi nella didattica della L2. Il Progetto IDEFI Innovalangues. In : D. Coppola (coord). *Didattica delle Lingue : Approcci e Strumenti*. Le Giornate de I Tirocinio, 18-19 novembre, 2020, Università per Stranieri di Perugia, Perugia.
49. **MASPERI, M.** (12/2019). *La pédagogie comme outil de recherche ou la recherche comme outil pédagogique?* Table ronde animée par Louise Ménard (UQAM), Session 3 : Recherche et innovation pédagogique. Colloque IDEFI, Laboratoire d'innovation et de transformation pédagogique. *Expérimenter, former, pour transformer*. Paris, 2-3-4 décembre, 2019. <https://idefi-anr-2019.fr/>
50. **MASPERI, M.** (03/2019). *Innover dans le courant et à contre-courant : deux exemples en italien L2*. Giornata di studi *Esperienze nazionali ed internazionali di didattica e-learning negli insegnamenti umanistici*. Université de Salerne. 6 mars 2019, Salerne, Italie.
51. **MASPERI, M. et al.** (11/2018). THEMPPPO Innovalangues "Donner du corps à la voix - Une approche multimodale de la production orale dans la formation des enseignants de langues" lauréat du prix PEPS 2018 dans la catégorie Recherche en pédagogie aux JIPES 2018, Journées de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur organisées par le MENESR, Cité des Sciences, 19-20 novembre 2018, Paris.
<https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/5097-innovalangues-prix-peps-2018-themppo/>
52. **MASPERI, M.** (06/2018). Pratiques innovantes en enseignement/apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur, *Journée Internationale de Neuroéducation*, Institut de Neurodidactique International, Centre Culturel de Collioure. 23 juin 2018, Collioure.
53. **MASPERI, M.**, CERVINI, C. (04/2018). Innovalangues e italiano L2. Workshop *Lingue, Linguaggio, Integrazione*. Dipartimento di Filosofia. Gruppo di lavoro interfacoltà e interdipartimentale su Lingue, Linguaggio, Integrazione (GLIILLI), 4 mai 2018, Università Cattolica, Milano.
54. LUSCHER, J-M., **MASPERI, M.**, SCHAFFNER S., FORSTER-VOSICKI, B., BLONS-PIERRE, C. (08/2017). Centres de langues universitaires : des salles multimédias aux espaces multifonctions, Table ronde, Journées d'Etude *Plurilinguisme dans les études universitaires : compétences des étudiants, compétences des enseignants et travail scientifique*, Maison des Langues, 24-25 août 2017, Université de Genève.

55. **MASPERI, M., McNAMARA, T.** (04/2017). Innovations for learning and teaching languages: overview of the IDEFI Innovalangues project, *AURORA workshop on Innovations in Teaching and Learning*, April 3-4, 2017, Grenoble, France, Université Grenoble Alpes
56. **MASPERI, M.** (04/2016), SELF, Système d'Evaluation en Langues à visée Formative, Le tour de l'innovation en 180 secondes, *Premières Journées de l'Innovation Pédagogique de l'Enseignement Supérieur (JIPES)*, 1 avril 2016, Paris.
http://www.canal-u.tv/video/dgesip_a_mipnes/jipes_2016_le_tour_de_l_innovation_en_180_secondes_2_revoir_le_direct.21217
57. **MASPERI, M., CHALON, N., McNAMARA, T.** (31 mars-1 avril 2016), L'IDEFI Innovalangues, Carré environnements numériques, *Premières Journées de Innovation Pédagogique de l'Enseignement Supérieur (JIPES)*, Paris. http://www.canal-u.tv/producteurs/dgesip_a_mipnes/jipes_2016
58. **MASPERI, M., QUINTIN, J-J.** (10/2015). Soutenir et déployer l'innovation en langues dans l'enseignement supérieur : l'apport du projet Innovalangues, *Seminario Nazionale LEND Educazione Linguistica e Innovazione : curricoli, metodologie, strumenti*. Roma, 23-24 octobre 2015.
59. **MASPERI, M.**, (06/2015). Pratiques innovantes en enseignement/apprentissage. L'exemple d'Innovalangues, *Conférence plénière, Colloque IDEFI UM3D, Apprendre, transmettre, innover à et par l'université*. 24, 25 et 26 juin. Université Paul-Valéry Montpellier 3. Montpellier.
60. **MASPERI, M., QUINTIN, J-J.** (11/2014). Que nous révèlent les projets "à finalité innovante" sur la recherche en didactique des langues ?, 3^{ème} Journée d'Étude *Enseigner et apprendre dans le supérieur*, 28 novembre 2014, Institut Français de l'Éducation (IFE), ENS Lyon, Lyon.
61. **MASPERI, M.** (07/2014). Innover en langues dans l'enseignement supérieur : au-delà des discours et des formules, une délicate alchimie, *Conférence plénière, Colloque International Des Machines et des Langues*, 30 juin – 1^{er} juillet 2014, ENSC-INP Université Bordeaux Montaigne.
62. **MASPERI, M., QUINTIN, J-J.** (02/2014). Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique: l'exemple du projet Innovalangues, *Seminario Progetti Per l'Apprendimento Linguistico: pluralità di obiettivi, metodologie e strumenti*, 3 - 4 février 2014, Bologna.
63. **MASPERI, M.** (12/2013). Stratégies d'innovation en didactique des langues : l'exemple du projet IDEFI Innovalangues, *Séminaire Le numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues pour non spécialistes*, Mission numérique pour l'enseignement supérieur (Mines-DGESIP), 12-13 décembre 2013, Université Paul-Valéry Montpellier3.
64. **MASPERI, M.** (12/2013). Poster Innovalangues, Premier Colloque *Initiatives d'excellence en formations innovantes*, MESRI, ANR, 9-10 décembre 2013, MESRI, Paris.
65. **MASPERI, M., QUINTIN, J-J.** (10/2013), Démarches et produits innovants dans la formation en langues : l'exemple du projet Innovalangues, *Seminario nazionale di formazione e aggiornamento LEND, Le Lingue e La città. Lavoro – Cittadini – Culture*, Florence, 25-26 octobre 2013.
66. **PERAYA, D., BRISWATTER Y., GEORGE S., MASPERI M., MICHAU F.** (06/2013). Pérennisation des pratiques pédagogiques TICE innovantes: conditions, enjeux, perspectives, Table ronde, Journée Tice Alpes 2013, *De l'artisanat à l'ingénierie*, 26-27 juin 2013 <https://pod.grenet.fr/video/3295-perennisation-des-pratiques-pedagogiques-tice-innovantes-conditions-enjeux-perspectives/>
67. **MASPERI, M.** (03/2013). Etayer et diversifier l'offre formative en langues : les options méthodologiques et techno-pédagogiques du Lansad de Grenoble, Journée d'Études *LANSAD, Langues de spécialité et apprentissage des langues*, Université Lille3, Maison de la recherche, 28 mars 2013
68. **GROBOIS, M., JUSTINO, S., MASPERI, M., RABY, F., THIBERT, R.** (02/2013). Autonomie et outils TIC, *Table ronde* organisée par le magazine l'Étudiant et l'APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes). Expolangues, 31^{ème} édition, *Le numérique au service des langues*, 6 - 9 février, Paris.
69. **MASPERI, M.** (07/2012). Le projet Innovalangues, *Séminaire Le numérique au service des langues*, MINES – MESR, Université de Franche Comté, Besançon - 2 et 3 juillet 2012. <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/20563-seminaire-le-numerique-au-service-des-langues-2012-u-franche-comte-et-u-stendhal-presentation-dinnovalangues-m-masper/>

70. **MASPERI, M.** (07/2012). Animation de l'atelier *Intercompréhension*. Intervenants : John Olsen (Université de Franche-Comté), Sandra Garbarino (Université Lyon2), Séminaire *Le numérique au service des langues*, MINES – MESR, Université de Franche Comté, Besançon - 2 et 3 juillet 2012. <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/20564-seminaire-le-numerique-au-service-des-langues-2012-u-franche-comte-et-u-stendhal-intercomprehension-john-olsen-sandra-garbarino/>
71. **MASPERI, M., QUINTIN, J.-J.** (03/2012). Les modalités hybrides en réponse aux besoins de formation : retours sur expériences, Table ronde *Apprentissage des langues et formation hybride à l'université*, CESLIC – Centro di Studi Linguistico-culturali, Ricerca – Prassi – Formazione, Università di Bologna, Bologne.
72. FONIO, F. & **MASPERI, M.** (08/2011), Défis, contraintes, atouts d'un apprentissage linguistique par la pratique artistique, *Congrès REAL* (Réseau Européen des Associations des professeurs de Langues), Université Stendhal-Grenoble 3.
73. **MASPERI, M., TEA, E.** (10/2001). L'italien en France en milieu institutionnel : état des lieux et perspectives, *Convegno Internazionale Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive ?* Università di Pisa 11, 12 ottobre 2001, Pisa.
74. **MASPERI, M.** (03/1997). Modules pédagogiques d'entraînement à la compréhension écrite de l'italien, langue voisine, *III Colloque frontalier franco-italien pour la diffusion mutuelle des langues*, Union Latine, Annecy, 20-21 mars 1997.

c.2. Communications sollicitées auprès d'instances politiques, laboratoires ou composantes

75. **MASPERI, M., CERVINI, C., BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M. & De KONING.** (11/2020). Strumenti e approcci innovativi nella didattica della L2. Il Progetto IDEFI Innovalangues. In : D. Coppola (coord). *Didattica delle Lingue : Approcci e Strumenti*. Le Giornate de I Tirocinio, 18-19 novembre, 2020, Università per Stranieri di Perugia, Perugia.
76. COULANGE, S., **MASPERI, M.** (07/2019). SELF : principes fondateurs, applications et perspectives de déploiement à l'Université Lumière Lyon2. Rencontre organisée par la Faculté des Langues de l'Université Lumière Lyon2. 11 juillet 2019, Lyon.
77. **MASPERI, M., De KONING, M. & JOUANNAUD, M.-P.** (2019). Transformer les pratiques en langues : deux études de cas. Pratiques innovantes dans l'enseignement de l'anglais et en anglais. Colloque national des départements GEII (Génie Electrique et Informatique Industrielle), Longwy 22-24 mai 2019
78. CERVINI, C., **MASPERI, M.** (03/2018). SELF : principes fondateurs, applications et perspectives de déploiement à l'Université de Clermont Auvergne (UCA). Rencontre organisée par le service commun des langues vivantes (CLM) de l'Université Clermont Auvergne. 6 mars 2018, Clermont-Ferrand.
79. CERVINI, C., **MASPERI, M.** (03/2018). SELF : principes fondateurs, applications et perspectives de déploiement en milieu carcéral. Journée d'information à l'adresse de formateurs en milieu carcéral. 5 mars 2018, Direction Interrégionale des Services Pénitentiaires Auvergne Rhône-Alpes, Corbas.
80. **MASPERI, M.** (11/2017). L'expérience de la politique des langues à l'Université de Grenoble (1996-2016, avant fusion) et l'IDEFI Innovalangues., Commission « Politique des Langues » de l'Université de Genève, 24 novembre 2017.
81. **MASPERI, M.** (12/2017). L'IDEFI Innovalangues : impulser et soutenir la transformation des pratiques de formation en langues. Dans le cadre de la visite des IGAENR *Innovations Pédagogiques Numériques (IPN) et transformations des établissements de l'ESR, ComUE Université Grenoble Alpes*, 19-20 décembre 2017.
82. **MASPERI, M.** (03/2016). L'IDEFI Innovalangues. Dans le cadre de la matinée de présentation du Programme Investissements d'Avenir, en présence de *Madame Najat Vallaud-Belkacem* Ministre de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ComUE GA, 25 mars 2016
83. **MASPERI, M., CHALON, N., TEVA, C.** (01/2016). Innovalangues, un écosystème pour la formation en langue dans l'enseignement supérieur, à l'ère du numérique». *Accueil de la délégation CODAES – Universités mexicaines*, IM2 AG, Domaine Universitaire, UGA, 28-29 janvier 2016.
84. **MASPERI, M.** (11/2015). IDEFI Innovalangues : point d'étape 2015. ANR, Paris, 19 novembre 2015.

85. **MASPERI, M.** (06/2015). L'IDEFI Innovalangues. Atelier « Innovation pédagogique et pédagogie numérique, dans le cadre de la Visite de la DGESIP à la COMUE Université Grenoble Alpes, *Journée « Formation, innovation et pédagogie »*. Salle des Conseils Grenoble INP. Grenoble, 3 juin 2015.
86. **MASPERI, M.** (06/2014). Les pédagogies innovantes en langues, *Inauguration de la Fondation Stendhal «Plurilinguisme et francophonie»*, Université Stendhal Grenoble3, 11 juin 2014.
87. **MASPERI, M., QUINTIN, J-J.** (05/2014). Enseigner les langues à l'ère du numérique : les options technopédagogiques et didactiques du projet Innovalangues, *Séminaire du Service Commun en Langues*. Université de Nice Sophia-Antipolis. 21 mai 2014.
88. **MASPERI, M., J-J.** (05/2014). Innover en langues dans l'enseignement supérieur : une étude de cas. *Séminaire du laboratoire BCL (Bases Corpus et Langage)*. Université de Nice Sophia-Antipolis. 20 mai 2014.
89. **MASPERI, M.** (03/2014). Insegnare all'università in Francia, all'era digitale : l'esempio del progetto « Innovalangues ». Séminaire de l'école doctorale « Scienze del Linguaggio e della Comunicazione ». Università Cattolica del Sacro Cuore, 27 Mars 2014, Milano.
90. **MASPERI, M.** (06/2012). Le projet Innovalangues, par visioconférence, *Journée d'études des CRL (Centres de Ressources Langues)*, 25 juin 2012, Strasbourg.
91. **MASPERI, M., QUINTIN, J-J.** (04/2009). Enseignement-apprentissage des langues en ligne : applications et retour sur expériences, *Journées Didactiques des langues/TICE et Didactique du FLE*, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università di Sassari, Université de Sassari, Italie, 6 avril 2009.
92. QUINTIN, J-J, **MASPERI, M.** (04/2009). Modèles d'enseignement-apprentissage des langues en ligne : conception, scénarisation, tutorat, *Journées Didactiques des langues/TICE et Didactique du FLE*, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università di Sassari, Italie, 3 avril 2009.
93. **MASPERI, M.** (11/2006). Les environnements informatiques d'intercompréhension en langues romanes, *Journée d'Etudes Grenoble-EIAH*, sous la direction de N. Balacheff, Le Touvet, 10 novembre 2006.
94. **MASPERI, M.**, (11/2005). Politique Ouverte des Langues sur le site de Grenoble, Université de Namur.
95. **MASPERI, M.** (02/2004). S'entraîner à la perception de la proximité inter-linguistique : réflexions autour de l'axe lexico-sémantique, Università degli Studi di Cassino.

c.3. Colloques (nationaux et internationaux)

96. **MASPERI, M., BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M., MAZZARELLA, L. & ZANINI-GOBELIN, R.** (2020). Formare attraverso il testo: stimoli per l'ascolto/compréhension in L2 in un ambiente digitale. *Colloque international Transmettre les langues : pourquoi et comment ?* Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Corse, 2 et 3 octobre 2020, Università di Corsica, Corti.
97. **MASPERI, M., BARLETTA, M. & BIAGIOTTI, T.** (2020). Identifier, questionner et franchir les obstacles de l'oral par l'oral : modélisation d'une approche en L2. *Colloque Didactif 2020, Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage*, 7 et 8 juillet, Liège, Belgique. Contribution podcastée : <https://didactif2020.sciencesconf.org/>
98. **MASPERI, M., CANELAS-TREVISI S., BIAGIOTTI, T. QUINTIN, J-J.** (2020). Écouter la « voix » du texte : modélisation d'une approche de l'oral en L2 au sein d'un environnement numérique. *Colloque VALS/ASLA 2020, Applied Linguistics in the Digital Age*, Université de Neuchâtel, 12-14 février 2020.
99. CERVINI, C., **MASPERI, M. & BIAGIOTTI, T.** (2019). Profil de compétences en italien L2 : ce que SELF nous livre en compréhension de l'oral. *Colloque EVAL19, Évaluation des acquisitions langagières : du formatif au certifiant*, Université Grenoble Alpes, 24-26 octobre 2019.
100. CERVINI, C., HAMON, Y, & **MASPERI, M.** (2019). Évaluer pour mieux enseigner avec SELF FLE : perceptions croisées. *Colloque 'Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes'*, INALCO-PLIDAM, Paris, 13-14 juin 2019.
101. **MASPERI, M. BIAGIOTTI, T., QUARANTA, G., BARLETTA, M.** (2018). Appréhender la diversité langagière et culturelle au fil des textes et des discours : une entrée par la notion de « genre ». *Congrès International 'Langues, Cultures et Médias en Méditerranée : Genres, goûts, odeurs et couleurs'*, 23-25 octobre 2018, Fès, Maroc.

102. CERVINI, C., COULANGE, S., JOUANNAUD, M.-P., **MASPERI, M.** (2018). SELF - Système d'Evaluation en Langues à visée Formative : perspectives on conception and validation. *XV CercleS International Conference 2018, Broad Perspectives on Language Education in the Globalized World*, Poznan University of Technology, Poland, 6-8 septembre 2018.
103. BIAGIOTTI, T., LUCARIELLO, G., **MASPERI, M.**, QUARANTA, G. (2017). Jalons pour une approche des languescultures par « genre de textes » et « types de discours » : comment relever le défi de la mutualisation interlangues ? *Colloque Entre présence et distance. Accompagner et découvrir des pratiques pédagogiques en langues à l'université*, PERL, Université Sorbonne Paris Cité, 16-18 novembre 2017.
104. CERVINI, C., **MASPERI, M.** (2017). Modelli di validazione qualitativa in contesti di large-scale assessment per le competenze linguistiche. *Colloque international ALTE, Learning and Assessment: making the connection*, Bologne, Italie, 3-5 mai 2017.
105. **MASPERI, M.**, SCANU, F., TEA, E. (2013). Progresser du niveau A2 au niveau B1 en italien langue étrangère à travers un parcours en apprentissage en autonomie sur plateforme Web, *Colloque Apprendre les langues à l'université au 21e siècle*, UPMC, Sorbonne Universités, 9, 10, 11 juin 2011, DILTEC, UPMC, Sorbonne Universités, Paris.
106. ENTENMANN, F., **MASPERI, M.**, QUINTIN, J.-J. (2011). Mise à l'épreuve d'une solution de soutien personnalisé en langues en situation de forte hétérogénéité : le dispositif « PASS! », *Colloque Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle*, UPMC, Sorbonne Universités, 9, 10, 11 juin 2011.
107. **MASPERI, M.**, QUINTIN, J.-J. (2009). Modèles d'enseignement-apprentissage soutenus par les TIC : proposition de formalisation de dispositifs pratiqués sur le terrain de la formation en langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad), *17ème Congrès Ranacles*, Institut des Langues et des Études Internationales, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 26-28 Novembre 2009
108. QUINTIN, J.-J., **MASPERI, M.** (2009). Climat socio-relationnel et apprentissage en groupes restreints : effet des interventions tutorales, *Colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (EPAL)*, 4, Université Stendhal Grenoble3, 5 et 6 juin 2009.
109. BALZARINI, R., **MASPERI, M.** (2008). ENT et apprentissage des langues : de la conception de parcours numériques à la mise en œuvre d'une démarche qualité pour l'évaluation des formations , *iLearning Forum 2008, Session Learning Design*, Paris, Palais des Congrès, 4-5 février 2008.
110. DEVILLA, L., **MASPERI, M.**, (2007). Normes communicatives en contact lors d'une formation plurilingue en ligne. Le cas des communautés francophones et italophones, *Colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (EPAL) : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus*, Université Stendhal Grenoble3, 7, 8 et 9 juin 2007.
111. **MASPERI, M.**, NISSEN, E. (2005). L'incidence de la médiatisation sur le scénario et l'encadrement pédagogiques dans des formations en langues : le point de vue des étudiants, *Colloque Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, LIDILEM - Université Stendhal Grenoble 3 et GRAFE - Université de Genève – FPSE, Grenoble, 17-18 mai 2005.
112. **MASPERI, M.**, QUINTIN, J.-J. (2003). Galanet : un environnement d'apprentissage à distance pour l'intercompréhension en langues romanes », communication en atelier, *Convengo internazionale ANILS, Nuovi metodi per insegnare ed apprendere le lingue in Europa*, John Cabot University, 8 novembre 2003.
113. **MASPERI, M.**, QUINTIN, J.-J. (2003). Galanet : un environnement de formation à l'intercompréhension en langues romanes », conférence plénière, *Convengo internazionale ANILS, Nuovi metodi per insegnare ed apprendere le lingue in Europa*, Table ronde *Innovazioni nell'insegnamento linguistico : riflessione sui nuovi metodi per insegnare le lingue*, Palazzo Marini, Sala convegni della Camera dei Deputati, 7 novembre 2003.
114. CARRASCO, E., **MASPERI, M.** (2002). L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique, *Colloque international la Méditerranée et ses langues*, Université Paul-Valéry, Montpellier, 20, 21, 22 et 23 mars 2002.
115. CARRASCO, E., **MASPERI, M.** (2001). S'entraîner à comprendre des langues romanes : présupposés théoriques et orientations didactiques, *XXVII. Deutschen Romanistentag in München, Ein Kopf – viele Sprachen : Erwerb, Koexistenz und Interaktion mehrerer Sprachen*, 7.-10. octobre 2001.
116. DEGACHE, C., **MASPERI, M.** (2000). S'entraîner à comprendre plusieurs langues romanes : entraînement consécutif ou simultané ? Les options de l'équipe française, *XXème Congrès mondial de la Fédération*

Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), Enseigner les langues à l'aube du 21^{ème} siècle : les défis de la pluralité, Paris, 22-26 juillet 2000.

117. MALHEIROS-POULET M.E., DEGACHE C., **MASPERI M.** (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs, *Colloque international Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches*, Université de Saint-Etienne.
118. DEGACHE, C., **MASPERI, M.** (1992). Intercompréhension en langues voisines : stratégies d'accès au sens et représentations dans l'activité de lecture en langue voisine inconnue romane, *Table ronde sur l'intercompréhension aux côtés de C. Blanche-Benveniste, G. Fricher et J Pons de Ferrero, VIII Congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français*, Lausanne, Suisse, 12-18 juillet 1992.

c.4. Journées d'études, séminaires et autres manifestations

119. TREILLE, A., MITCHELL, C., De KONING, M., **MASPERI, M.** (2018). Enseigner la production orale autrement dans les cours de langues - Un terrain propice à la collaboration entre enseignants, artistes et chercheurs en sciences cognitives. Ateliers de réflexion des 9èmes Rencontres du pôle Grenoble Cognition " IMPACT des recherches en sciences cognitives", 5 juin 2018, Grenoble.
120. **MASPERI, M.** , CERVINI, C., JOUANNAUD, M-P., HIGASHI, T. (2017). *SELF : un dispositif d'évaluation multilingue à visée formative. Présupposés théoriques, approche méthodologique et applications en italien, anglais et japonais. Recherche, Actions, Formations*. Service des Langues, UGA, 17 mars 2017.
121. COLLETTA, J.-M, & **MASPERI, M.** (2015). Présentation du projet Kinéphones : un prototype pour découvrir, prononcer, lire et écrire les sons des langues. Université Stendhal Grenoble 3, 7 mai 2015, Grenoble.
122. **MASPERI, M.** (2013). Innovalangues : objectifs, actions et recherche, *Rencontres des laboratoires LIDILEM & LIG*, Eybens, 2 juillet 2013.
123. **MASPERI, M.** (2013). Innovalangues : bilan de l'année 1, *Portes ouvertes Innovalangues*, Université Stendhal Grenoble3, 19 juin 2013.
124. QUINTIN, J.-J., **MASPERI, M.** (2012). Du test à la certification : tentative de rapprochement, *Journée Nationale d'études –De la formation en langues vivantes étrangères à la validation des compétences langagières par le CLES : Approches théoriques et pratiques*ll, Université Stendhal Grenoble3, 3/9/2012.
125. FONIO, F., GENICOT, G., **MASPERI, M.** (07/2011). Les enseignements d'expression artistique et culturelle : quel cadre ? Défis, contraintes et enjeux d'un référentiel de compétences. Journée pédagogique LANSAD, Université Stendhal Grenoble3, 1^{er} juillet 2011. <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/3268-cours-dexpression-artistique-et-culturelle>
126. **MASPERI, M.** (2011). Le Département Lansad : ancrage institutionnel et orientations didactiques, *Séminaire à l'attention de Sandra Lopez Monteiro, Professeur, directrice du CELIN (Centro de Linguas e Interculturalidade), Curitiba, UFPR, en visite à Grenoble, Maison des Langues et des Cultures*, janvier 2011.
127. **MASPERI, M.**, (2010). Le Département Lansad : forces, faiblesses et perspectives, *Séminaire à l'attention de Michel Van der Yeught, Professeur, directeur de la MIRREL (Maison des ressources et de la recherche en langues d'Aix-Marseille Université, Maison des Langues et des Cultures*, décembre 2010.
128. **MASPERI, M.**, & QUINTIN, J-J. (2009). Formation & apprentissage via Internet au département Lansad de Grenoble: usages et modes d'appropriation, *Séminaire à l'attention de A. Elmediouni, N. Alem et E. Kaddouri, enseignants-chercheurs à l'université d'Oujda, Faculté de Lettres, Maroc, Maison des Langues et des Cultures* novembre 2011
129. **MASPERI, M.**, & QUINTIN, J-J. (2009). Formation & apprentissage via Internet. Organisation des projets pédagogiques menés au sein du département Lansad, *Séminaire à l'attention de Y. Letournel et A. Daumas, chargés de mission Lansad à l'Université du Maine, Maison des Langues et des Cultures*, janvier 2009.
130. **MASPERI, M.** (2008). Le Lansad à Grenoble : structure, offre pédagogique, choix méthodologiques et solutions techniques, *Séminaire à l'attention de professeurs de Français Langue Etrangère du Centre Universitaire d'Etudes Françaises, Université Stendhal Grenoble3*, avril 2008.
131. **MASPERI, M.** (2008). Le secteur Lansad à Grenoble, *Séminaire à l'attention de professeurs Lituaniens de Français Langue Etrangère, Maison des Langues et des Cultures*, janvier 2008.

132. **MASPERI, M.** (2002). Atelier de pratiques pédagogiques : l'italien au collège, *Journée de Formation des professeurs de collège*, Académie de Grenoble, Chambéry, janvier 2002.
133. **MASPERI, M.** (2000). L'entrée au collège dans les sections européennes : italien en 6^{ème} et 5^{ème}, *Journée de Formation des professeurs de collège*, Académie de Grenoble, Chambéry, novembre 2000.
134. **MASPERI, M., GRESLOU, E.** (1999). Dynamique pédagogique au Centre d'Apprentissage en Autonomie de la Maison des Langues et de Cultures : quelle place pour les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues ? *Journées d'Etudes GreCo (Grenoble Campus Ouvert), L'intégration des TIC dans l'Enseignement Supérieur à Grenoble*, Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal Grenoble3, 6-7 juillet 1999.
135. **DABÈNE, L., MASPERI, M.** (1999). Et si vous suiviez Galatea... Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes, *Table Ronde organisée par l'Union Latine, Direction de la Promotion de l'Enseignement des Langues, Expolangues*, Paris, 29 janvier 1999.
136. **MASPERI, M.** (10/1997). L'italien, langue de spécialité économique et commerciale : un pari pour l'avenir, Présentation de la préparation au diplôme des Chambres de Commerce Italiennes en France, *La Science en Fête*, Grenoble, octobre 1997.
137. **MASPERI, M.** (10/1996-1997-1998). CD Rom Galatea : un outil pour développer l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes », *La Science en Fête*, Grenoble
138. **MASPERI, M.** (1995). Présentation du cours de compréhension de l'écrit en autonomie guidée conçu à l'usage d'adultes francophones débutants en italien, *5^{ème} Journées d'Etudes Internationales Galatea*, Université Stendhal Grenoble3, 28, 29 et 30 septembre 1995.
139. **DEGACHE, C., MASPERI, M.** (1995). L'enseignement de la L2 axé sur la compréhension d'une langue voisine inconnue romane (programme Galatea), *XIX^e Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du français en Espagne : Quels enseignements/apprentissages en langues étrangères, ici, maintenant et pour demain ?*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 13,14,15 septembre 1995.
140. **MASPERI, M.** (1993). Esquisse du rôle de l'activité métalangagière chez le lecteur en langue voisine inconnue romane, *3^{ème} Journées d'Etudes Internationales Galatea*, Autrans, mai 1993.
141. **MASPERI, M.** (1992). Compte-rendu de l'observation des stratégies empiriques d'accès au sens de lecteurs francophones natifs en langue étrangère voisine inconnue romane : italien langue cible, *2^{ème} Journées d'Etudes Internationales Galatea*, Madrid, Universidad Complutense, 28-30 septembre 1992.

d. Textes de vulgarisation et de valorisation (sélection)

1. **MASPERI, M. et al.** (2016). SELF - *Système d'évaluation en Langues à visée formative : un test multilingue ancré sur un argument de validité, au service des étudiants de l'enseignement supérieur en France et au-delà*. Texte présenté en réponse à l'appel au Prix PEPS 2016 (Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur) dans les catégories « Soutien à la Pédagogie » et « Recherche en Pédagogie ».
2. **MASPERI, M. et al.** (2018). *Donner du corps à la voix - Une approche multimodale de la production orale dans la formation des enseignants de langues*. Texte présenté en réponse à l'appel au Prix PEPS 2018 dans les catégories « Soutien à la Pédagogie » et « Recherche en Pédagogie ».
3. **MASPERI, M. et al.** (2019). *Écouter la « voix » du texte : vers une modélisation d'une approche de l'oral en L2 par genres de texte et types de discours*. Texte présenté en réponse à l'appel au Prix PEPS 2019 dans les catégories « Soutien à la Pédagogie » et « Innovation pédagogique ».

e. Projets, rapports et bilans d'intérêt collectif

1. MASPERI, M., (2011). Projet IDEFI Innovalangues. ANR-11-IDFI-0024. MESRI. PIA1.
Version publique accessible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02004250>
2. MASPERI, M., (2013 à 2021). Rapports scientifiques Innovalangues. Années 1 à 8 et rapport final (2021).
3. MASPERI, M. (2015). AERES - L'IDEFI Innovalangues – Bilan synthétique.
4. MASPERI, M. (2015). Projet Langues CQ COMUE Grenoble Alpes.
5. MASPERI, M. (2015). AERES – Contrat Quinquennal 2011-2015, bilan de la politique de langues du Lansad Grenoble3.
6. MASPERI, M. (2015). AERES – Bilan de la politique inter-universitaire des langues 2009-2014.
7. MASPERI, M. (2015). CLES – Dossier d'accréditation
8. MASPERI, M. (2014). Politique inter-universitaire des langues : bilan et perspectives
9. MASPERI, M. (2013). Rapport sur les actions pédagogiques interuniversitaires 2009-2012
10. MASPERI, M. (2013). Bilan des évaluations des formations et des actions LANSAD 2012-2013
11. MASPERI, M. (2012). Réponse à l'appel à projet MESR pour l'obtention de la Coordination Nationale CLES à l'Université Stendhal Grenoble3.
12. MASPERI, M. (2012). Projets CEDES Lansad 2012-2015 : accompagnement formatif au plus près des besoins de l'utilisateur et formations de formateurs.
13. MASPERI, M. (2010). AERES – Bilan du département LANSAD, UFR Etudes Anglophones, Université Stendhal Grenoble3.
14. MASPERI, M. (2007). Projets SRES Lansad (2007-2011) : conception et déploiement de parcours de formation médiatisés et formations de formateurs.
15. MASPERI, M. (2006). Projet Inter-universitaire Langues des Etablissements Grenoblois (CQ 2007-2010).

ENSEIGNEMENTS DISPENSES DANS LE CADRE DU SERVICE STATUTAIRE (DEPUIS 1999)

Cours et séminaires :

LLCER Italien, Linguistique, niveau Licence (L1 à L3) :

- [c1] *Linguistique générale (L1S1, 24hCM)*.
Concepts fondamentaux de la discipline : prescription vs. observation et description ; branches de la linguistique, notions de signe, signe linguistique, langue, parole et langage, fonctions du langage, spécificités du langage humain, double articulation du langage...
Les contenus du cours magistral ont été portés en ligne et assortis d'un TD de 24h, d'une sitographie et des annales des sujets d'examen
- [c2] *Linguistique des langues romanes : approche diachronique (L1S2, 18hCM)*
De l'indoeuropéen au latin ; variétés du latin ; romanisation, diglossie et stratifications linguistiques ; du latin romanisé aux langues romanes : inter-langues et facteurs d'affirmation de l'écrit en « langue vulgaire »...
Les contenus du cours magistral ont été partiellement portés en ligne et assortis d'un TD de 24h, d'une sitographie et des annales des sujets d'examen
- [c3] *Linguistique des langues romanes : approche synchronique et contrastive (L1S2 18hCM)*
Étendue et diversité de la Romania actuelle, langues vs. dialectes, traits morpho-phonologiques des principales langues romanes, passerelles inter-linguistiques... ;
- [c4] *Linguistique et grammaire (L1S1, 24hCM)*
Cours magistral de grammaire ciblé sur les principaux écueils morphologiques et syntaxiques identifiés chez les francophones, accompagné d'un TD expérimental (hors cursus) en autoformation, supporté par des outils pédagogiques multimédia ;
- [c5] *Phonétique et phonologie de l'italien contemporain (standard) (L1 et L2S1&S2, 24hCM)*
Concepts fondamentaux : appareil phonatoire, sons et phonèmes, correspondances grapho-phonologiques, API, phono-syntaxe, vocalisme et consonantisme italiens (en diachronie et synchronie), faits prosodiques.
- [c6] *Linguistique de l'italien contemporain : norme et variation (L3S2&S2h, 24CM)*
Concepts fondamentaux : vers l'élaboration de la notion de norme du moyen âge à nos jours (« questione della lingua »), notions de répertoire et de continuum linguistiques (langue maternelle, diglossie, bilinguisme, alternances codiques, emprunts...), typologie de la variation linguistique en italien contemporain (notamment autour des variétés diatopiques), questionnements sur la norme aujourd'hui.
- [c7] *Langue et Culture (L1S1, 22hTD en présentiel, 12hTD en ligne)*
Le cours vise la maîtrise des pratiques langagières (vers le niveau C1) en deux langues : en italien pour les publics francophones et en français pour les publics italo-phones. Le cours est dispensé en modalité hybride (en présentiel et à distance). Les séquences didactiques sont élaborées à partir de sources écrites et orales tirées des médias, hébergées dans un environnement d'apprentissage numérique.

LLCER et LEA Italien, Traduction (littéraire et technique), niveau Licence et Master

- [c8] *Thème écrit (LEA, 24hTD) : traduction vers l'italien portant sur des sujets de nature socio-juridique, politique, économique.*
- [c9] *Thème oral (LLCER L2 et L3, 24hTD/année) : travail de traduction vers l'italien (à vue et préparée), à partir de supports textuels de genres et registres variés (extraits d'essais, petites nouvelles, récits, pièces de théâtre). Une attention particulière est portée aux variétés diaphasiques (langue informelle, spontanée).*
- [c10] *Thème écrit (LLCER, L2 et L3 - 24hTD/année) : le travail de traduction vers l'italien fournit aux étudiants des instruments méthodologiques et langagiers leur permettant de progresser dans la médiation interlinguistique des variétés de l'écrit. Les deux codes linguistiques sollicités sont mis en regard de manière dynamique, en tirant au mieux parti de leurs liens de parenté.*

LEA Italien, filière couplée droit, économie et gestion, niveau Licence et Master

[c11] *Pratique de la langue* (20hTD), à orientation socio-juridique et économique : pratique ses habiletés de compréhension/expression orales et écrites portant sur des sujets d'actualité.

LLCER, préparation au CAPES d'italien

[c12] *Analyse linguistique d'un fait de langue* (12hCM)

Cours magistral portant sur les concepts et les outils nécessaires à l'analyse linguistique d'un fait de langue, en tenant compte des exigences imposées par le concours. Mis en ligne sous format PPT.

Direction et co-direction de mémoires et de stages

2003- ... Encadrement de quinze mémoires de M2, de treize mémoires de M1 en Etudes italiennes (linguistique et didactique des langues) et d'une vingtaine de stages de Master en didactique des langues.

► MAÎTRISE, MASTER 1

- [1] WEBER, A. (2003). *La diffusione degli ispanismi nella lingua italiana contemporanea in ambito urbano : l'esempio di Milano*, Travail d'Etudes et de Recherche, Etudes Italiennes, Université Grenoble3.
- [2] TISSOT M. (2003). *Intégration du Traitement Automatique de la Langue en vue de réaliser des aides à la traduction au sein du module 'version/thème' du projet ALIAS : autoformation en langue italienne pour apprenants italianistes* », Mémoire de stage de Maîtrise de Sciences du Langage, mention Industrie de la Langue, Université Grenoble3
- [3] CAILLAT, L. (2003). *La violenza verbale nell'Inferno di Dante*, Travail d'Etudes et de Recherche, Etudes Italiennes, Université Grenoble3. En co-direction avec A. Stazzone.
- [4] MIGLIERINA, S. (2003). *I Poemetti di Carlo Porta : poesia popolana, poesia del contrasto*, Travail d'Etudes et de Recherche, Etudes italiennes, ENS LSH Lyon & Université Grenoble3. En co-direction avec J.-C. Zancarini.
- [5] PERA, S. (2005). *Studio psico-socio-linguistico dell'uso del dialetto siciliano presso gli immigrati siciliani in Francia*, Mémoire de Master 1 d'Etudes Italiennes, Université Grenoble3
- [6] CARTON, A. (2006). *Communauté en ligne, discours et acquisition dans un forum de formation plurilingue*, Mémoire de Master 1 Etudes Italiennes, ENS LSH Lyon & Université Grenoble3.
- [7] DONIA, F. (2006). *Le rappresentazioni dell'italiano dei bambini di cinque anni*, Mémoire de Master 1 d'Etudes Italiennes, Université Grenoble3.
- [8] GENANS-BOITEUX, M. (2006). *Lingua/cultura italiana proposta alla lettura, comprensione e acquisizione agli alloggiotti sul forum della piattaforma Galanet*, Mémoire de Master 1 d'Etudes Italiennes, Université Grenoble3.
- [9] MOCANU, R., (2006). *L'apport des TIC dans la formation : intercompréhension en langues romanes*, Master 1, Ingénierie de la Formation Multimédia en Langues, Université Grenoble3.
- [10] GALLY, S. (2006). *Fitonimia popolare. Inchiesta svolta a Pinerolo (Provincia di Torino) e a San Secondo di Pinerolo (frazione di Pinerolo)*, Mémoire de Master 1 d'Etudes Italiennes, Université Grenoble3. En co-direction avec E. Carpitelli.
- [11] SALLES, G. (2008). *Il 'caso' Andrea Camilleri : studio delle traduzioni francesi di Serge Quadrupani e Dominique Vittoz*, Mémoire de Master 1 d'Etudes Italiennes, Université Grenoble3.
- [12] STAGNITTO, R. (2009). *L'italiano 'trasmesso' : scelte linguistiche della versione italiana de I Simpsons* », Mémoire de Master 1 d'Etudes Italiennes, Université Grenoble3.
- [13] ACQUISTO, M. (2009). *Lo sguardo sulla diversità : esperienza con dei bambini della scuola di Mure di Molvena nel Veneto* », Mémoire de Master 1 d'Etudes Italiennes, Université Grenoble3. En co-direction avec C. Degache.

DEA / Master 2

- [14] BEN AYED, R. (2004). *Introduction à l'analyse contrastive des locutions idiomatiques arabes et italiennes* » Mémoire de DEA, Etudes Italiennes, Université Grenoble3. Co-direction : E. Carpitelli & M. Masperi
- [15] PERA, S. (2006). *Les immigrés, sujets d'un plurilinguisme et d'une pluriculturalité dynamiques. Etude comparative de cas auprès de deux communautés immigrées d'origine sicilienne à Grenoble et à Milan*, Mémoire de Master 2, Etudes Italiennes, Université Grenoble3.
- [16] GENANS-BOITEUX, M. (2007). *Langue italienne proposée à la lecture, compréhension et acquisition aux alloglottes sur le Forum de la plate-forme Galanet*, Mémoire de Master 2, Etudes Romanes, Université Grenoble3.
- [17] LAURO, S. (2008). *Etude de lexicologie calabraise : approche motivationnelle de la zoonymie populaire* », Mémoire de Master 2, Etudes italiennes, Université Grenoble3. Co-direction : E. Carpitelli & M. Masperi
- [18] SALLES, G. (2010). *La prise en compte de la proximité linguistique dans l'enseignement du français du tourisme en Italie. Etude comparative de manuels et entretiens avec les professeurs*, Mémoire de Master 2, DILIPEM, Sciences du Langage. Co-direction : C. Degache & M. Masperi
- [19] STAGNITTO, R. (2010). *Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en français langue étrangère*, Mémoire de Master 2, DILIPEM, Sciences du Langage. Co-direction : C. Degache & M. Masperi
- [20] SCANU, F. (2012). *Presupposti teorici e applicazione dell'approccio Comunic'azionale nel Lansad di Grenoble* », Tesi di Laurea Magistrale in Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale, Università per Stranieri di Siena. Co-direction : M. Masperi & C. Scaglioso (Università per Stranieri di Siena)
- [21] PILERI, G. (2014). *Testare la comprensione orale: presupposti teorici e applicazioni nel SELF (Système d'Università per Stranieri di Siena)*. Co-direction : M. Barni (Università per Stranieri di Siena) & M. Masperi.
- [22] DE CONTO, G. (2014). *Il ruolo dell'ascolto nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento della prosodia delle lingue. Indagine esplorativa sulla percezione dell'italiano L2*. Master recherche international Études Françaises et Études Italiennes Laurea Magistrale in Filologia moderna, Curriculum Francesistica e Italianistica. Université Stendhal-Grenoble 3, Università degli Studi di Padova. Co-direction : M. Masperi & G. Henrot.
- [23] BIAGIOTTI, T. (2017). *La construction d'un parcours d'apprentissage en ligne à travers une approche par « genres de texte » et « types de discours »*, Master2, Mention Sciences du langage, Parcours : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia.
- [24] De SILVESTRO, V. (2017). *Aspetti fonetico-fonologici nel parlato di apprendenti francofoni: dalla ricerca alla proposta didattica in italiano LS*. Scuola di Lettere e Beni Culturali, Corso di laurea magistrale in Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche Università Alma Mater Studiorum, Bologna. Co-direction : C. Cervini (Bologna), M. Viale (Bologne) & M. Masperi (UGA).
- [25] QUARANTA, G. (2017). *Aspetti della costruzione didattica e approccio per generi nei "Parcours d'Apprentissage en Autonomie" nel quadro del progetto Innovalangues*. Scuola Di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione, Corso di laurea magistrale in Lingua e Cultura Italiane per stranieri, Università Alma Mater Studiorum, Bologna. Co-direction : C. Cervini (Bologna) & M. Masperi
- [26] GODDE, E. (2017). *Improving Fluency and Comprehension of Young Readers using a Karaoke with Breathgroups Enlightening, M2R Sciences Cognitives*. Co-direction : Gérard Bailly (GIPSA-Lab), Marie-Line Bosse (LPNC) & Monica Masperi (LiDiLEM)
- [27] BARLETTA, M. (2019). *Appropriarsi della diversità linguistica e culturale in inglese L2: un'entrata attraverso la nozione di "genere". Studio sperimentale sui "Parcours d'apprentissage en Autonomie"*. Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Corso di laurea magistrale in Lingua e Cultura Italiane per stranieri, Università Alma Mater Studiorum, Bologna. Co-direction : C. Cervini (Bologna) & M. Masperi.
- [28] (en préparation, automne 2022). MARCOCCIA, E.S. *La nozione di ostacolo in comprensione orale in italiano L2. Studio sperimentale su studenti di livello B2*. Master in Languages for communication in international enterprises and organizations. Co-direction : F. Cialdini (Università di Modena) & M. Masperi.

CREATION D'ENSEIGNEMENTS ET DE FORMATIONS

1/ Pratiques pédagogiques expérimentales

À l'initiative du service Lansad ou à la demande de partenaires extérieurs (autres composantes de l'université ou autre Établissement du site ou de la région Rhône-Alpes), un large panel de projets de formation à caractère expérimental a été proposé durant ma période de direction (2004-2016). La plupart d'entre eux repose sur un usage raisonné des technologies de l'information et de la communication à des fins d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Les formations déployées ont toute été formalisées en termes de cahier des charges technopédagogiques et didactiques et sont de ce fait généralisables à d'autres contextes de formation.

a. Montage de formations « maquette » en direction des publics étudiants du site

Parcours de soutien *PASS!* (proposé en format numérique, en quatre langues, trois niveaux). Ce parcours a été intégré en 2010 dans les maquettes des Masters de l'UFR LLASIC (Université Stendhal Grenoble3) et des Master MES/MEF. Public cible : étudiants non spécialistes de langues n'ayant pas atteint le niveau B2 dans la langue étrangère ciblée en première année de Master.

b. Montage de formations « hors maquette » en direction des publics étudiants du site et hors site

Dispositif d'autoformation « PAA » (parcours d'apprentissage en autonomie) en ligne (quatre langues, quatre niveaux) ; ateliers de conversation (douze langues), stages intensifs et extensifs (anglais, italien, espagnol, allemand).

2/ **Projet « Plan Licence », montage de la formation « Renforcement L1 », LLCE Anglais**, en collaboration avec la Direction de l'UFR d'Études Anglophones, Université Grenoble3 (2008-2009).

3/ **Initiation du secteur d'activité « formations de formateurs »** (2008-2020). Mise en place d'un catalogue de formations au sein du service Lansad (2008-2016). Activité poursuivie et institutionnalisée entre 2012 et 2020 au sein de l'IDEFI Innovalangues. Les modules proposés (une quinzaine par an) s'adressent à des enseignants (du primaire à l'enseignement supérieur), des tuteurs, et futurs enseignants. Ils visent l'ouverture vers des approches innovantes dans la formation en langues et impulsent l'échange des pratiques, dans une démarche transversale.

4/ Ouvrages et réalisations pédagogiques numériques

a. Réalisations (2017-2020) mises en ligne sur la plate-forme Claroline Connect

- [1] **MASPERI, M.** (coord.), CANELAS-TREVISI, S., BIAGIOTTI, T., QUARANTA, G.
Parcours « Langue et Culture », en route vers B2/C1. Filières LLCER et Lansad. En italien, langue pilote. Élaborés autour de vidéos sélectionnées sur la base de valeurs culturelles représentatives de la langue-culture cible et actualisant des genres différents. Chaque parcours se compose de quatre unités relevant d'un même type de discours. L'approche propose d'aborder *l'oral par l'oral*, sans médiation de l'écrit, moyennant un outillage numérique conçu *ad hoc*.

b. Réalisations (2005-2011) mises en ligne sur la plate-forme Esprit (non maintenue).

- [2] **MASPERI, M.**, QUINTIN, J.-J. (dir., 2009-2012). Conception et mise en œuvre en ligne de *Parcours d'Apprentissage en Autonomie* (initiés en huit langues, quatre niveaux). Service Lansad, Pôle Actions et Projets, Université Stendhal Grenoble3.
- [3] **MASPERI, M.** (dir., 2009-2012). Conception, réalisation et publication en ligne de *Parcours d'Apprentissage en Autonomie* en italien, niveaux A1-B2 (250h de cours), Service Lansad, Pôle Actions et Projets, Université Stendhal Grenoble3.
- [4] **MASPERI, M.**, QUINTIN, J.-J. (dir., 2010-2012). Conception et mise en ligne du parcours tutoré de soutien « *PASS!* » (quatre langues, trois niveaux), Service Lansad, Pôle Actions et Projets, Université Grenoble3.
- [5] **MASPERI, M.**, QUINTIN, J.-J. (dir., 2009-2011). Conception et mise en ligne du dispositif « Atelier de conversation », niveaux A1 à B2, huit langues, trois niveaux, Service Lansad, Pôle Actions et Projets, Université Stendhal Grenoble3

- [6] **MASPERI**, M. (dir., 2009-2011). Conception, réalisation et publication en ligne de *Fiches d'ateliers de conversation* en italien, niveaux A1 à B2. Service Lansad, Pôle Actions et Projets, Université Grenoble3,
- [7] **MASPERI**, M. (coord., 2007). Conception, réalisation et publication en ligne de supports de cours, assortis d'exercices individuels et collaboratifs et d'une sitographie, en complément du cours LLCE Italien-L1S2 de *Linguistique des langues romanes*. Université Grenoble3
- [8] **MASPERI**, M. (coord., 2007). Conception, réalisation et publication en ligne du cours de LLCE Italien-L1S1 de *Linguistique générale*, assortis d'exercices individuels et collaboratifs, d'annales et d'une sitographie.
- [9] DEGACHE, C., en collaboration avec **MASPERI**, M. & CARRASCO, E. (2005). *Didactique des langues romanes* : cours de Master Sciences du Langage, spécialité didactique des langues : conception, réalisation et publication en ligne sur la plate-forme Esprit. Université Grenoble3

c. Supports numériques divers (LMS, CD-ROM)

- [10] **MASPERI**, M. (dir., 2005). Conception et publication en ligne de *Modules et ressources pour la préparation à l'intercompréhension en italien*, réalisations numériques Flash en accès libre dans l'espace d'autoformation et la salle de ressources de la plate-forme Galanet, www.galanet.eu (plateforme non maintenue)
- [11] **MASPERI**, M. (2003). Conception et réalisation des modules 1 à 5 de *Galatea Italien : entraînement à la compréhension de l'italien pour francophones*. En collaboration avec E. Tea. Génération 5 Ed. multimédia <http://www.generation5.fr/produits/Galatea-Italien--259--16124.php>
- [12] **MASPERI**, M. (2003). *Romanophone, te connais-tu ?*, conception et réalisation d'un module transversal de sensibilisation à la romanophonie, disponible sur les trois CD-Roms *Galatea pour francophones*, Génération 5 Ed. multimédia, www.generation5.fr
- [13] DABENE, L., DEGACHE C., **MASPERI**, M., POULET, M.E., CARRASCO, E., DESMET, I., CLERC, M., CARREIRA, M.-H., TEA, E., NICLAS, A., & AFONSO, C. (2003). *Galatea : entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, CD-Roms réalisés avec le soutien de l'Union européenne (Socrates-Lingua), de la DGLF (Ministère français de la culture) et de l'Université Stendhal Grenoble 3, Génération 5 Ed. multimédia, www.generation5.fr
- [14] **MASPERI**, M. (dir.), BEGOU, P., GALASTRO, F. & TEA, E. (1999). *Navigare con Colombo, Activity Book*, Edizioni Elemond, Gruppo Mondadori, Milano

5/ Produits pédagogiques de référence au niveau national

MASPERI, M. (dir. 2016). **SELF**, Système d'Evaluation en Langues à visée Formative.
Conçu dans le cadre de l'IDEFI Innovalangues, SELF est déployé au niveau national (40 Établissements bénéficiaires, 170 000 utilisateurs) en six langues. JIPES 2016, *Le Tour de l'Innovation en 180 secondes*, MESRI.

MASPERI, M. (dir, 2018) : Approche **THEMPPO**, Thématique Prosodie et Production Orale.
Lauréat du *Prix PEPS 2018* dans la catégorie « Recherche en Pédagogie », JIPES 2018, MESRI.

VOLUME 2 - SOMMAIRE DES PUBLICATIONS

CHAPITRE 1 - Intercompréhension en langues romanes

Doc1	MALHEIROS-POULET M.-E., DEGACHE C., MASPERI M. (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In : J.-C. Pochard (coord.), <i>Profils d'apprenants</i> , Université de Saint-Etienne, 335–350.	5
Doc2	DEGACHE, C., MASPERI, M. (1995). Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. In : M. Candelier (coord.), <i>Jalons pour une Europe des langues, Lidil 11</i> , LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, 141–159.	21
Doc3	MASPERI, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants, <i>Études de Linguistique Appliquée</i> , 104, Didier Erudition, Paris, 491–502.	40
Doc4	DEGACHE, C., MASPERI, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à compréhension des langues romanes. In : J. Billiez (coord.) <i>De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène</i> , CDL-LIDILEM, Université Stendhal Grenoble3, 361–375.	52
Doc5	MASPERI, M. (2002). Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique. In : J. Müller-Lancé & C. Riehl (eds.) <i>Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung</i> , Shaker Verlag, Aachen, 87–98.	65
Doc6	BILLIEZ, J., COSTA-GALLIGANI, S., LUCCI, V., MASPERI, M., MILLET, A., TRIMAILLE, C. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez des sujets plurilingues. In : V. Castellotti, & D. De Robillard (éd.), <i>France, pays de contact de langues, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain</i> , 28, 3-4, 59–78.	77
Doc7	BAQUE, L., LE BESNERAIS, M., MASPERI, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale en langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. In : C. Degache (coord.) <i>Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea a Galanet, Lidil 28</i> , LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, 137–152.	97
Doc8	MASPERI, M. (2004). Médiation phonologique et construction du sens en italien, langue voisine inconnue. In : F. Grossmann & J-P. Simon (éds), <i>Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde, étrangère</i> , Editions Peter Lang, Bern, 103–114.	113

Doc9	CARRASCO, E., MASPERI, M. (2004). L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. In : H. Boyer (éd.), <i>Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions</i> , L'Harmattan, Paris, 131–148.	125
Doc10	QUINTIN, J-J, MASPERI, M., (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions, <i>Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)</i> , Vol 9, 5–31.	143
Doc11	DEGACHE, C., MASPERI, M. (2007). Représentations entrecroisées et intercompréhension. In : P. Lambert et al. (éds.), <i>Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez</i> , coll. Espaces discursifs, L'Harmattan, Paris, 259–270.	170
Doc12	MASPERI, M. QUINTIN, J-J. (2007). Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets », <i>Actes du Colloque international Scenario 2007</i> , 14-15 mai 2007, Montréal, Canada, 113–120.	178
Doc13	QUINTIN, J-J, MASPERI, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne, <i>Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)</i> , Vol. 13, 27 p.	186

CHAPITRE 2 - L'essor du secteur LANSAD : des transformations au cœur de l'Institution

Doc14	CARRASCO, E., MASPERI, M. (1996). Itinéraires individualisés en auto-apprentissage guidé, In : D. Andréolle (coord.), <i>Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation</i> , Actes des Journées d'Etudes 1996, Maison des Langues et des Cultures, Université Stendhal Grenoble3, 35–48.	213
Doc15	MASPERI, M., TEA, E. (2002). L'italien en France en milieu institutionnel : état des lieux et perspectives. In : F. Bidau (a cura di), <i>Atti del Convegno Internazionale Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?</i> Pisa 11, 12 ottobre 2001, Baroni Editore, Viareggio-Lucca, 57–73.	227
Doc16	DEGACHE, C., MASPERI, M. (2003). De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions. In : H. Greven-Borde & D. Spalding-Andréolle (coord.), <i>L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements</i> , CERELC, PPF langues et cultures, Université Stendhal Grenoble 3, 173–198.	244
Doc17	MASPERI, M., BALZARINI, R. (2003). Autonomie, environnements multimédias et apprentissage des langues : le cas le d'italien à l'Université Stendhal de Grenoble. In : C. Desmoulins et al. (éds.) <i>EIAH, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Annexes aux actes de la conférence EIAH 2003</i> . Strasbourg, 15-17 avril, ATIEF, ULP, 117–122.	269
Doc18	MASPERI, M., (2012). Introduction : L' « autonomie » en langues - processus et dispositifs d'apprentissage, <i>Les Langues Modernes</i> , 2-2012, APLV, Paris, 9–11.	275

Doc19	MASPERI, M., HAMEZ, M-P. (2013). Introduction : Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques, <i>Les Langues Modernes</i> , 4-2013, APLV, Paris, 11–16.	278
Doc20	MASPERI, M., SCANU, F., TEA, E. (2013). Progresser du niveau A2 au niveau B1 en italien langue étrangère à travers un parcours en apprentissage en autonomie sur plateforme Web, <i>Apprendre les langues à l'université au 21e siècle</i> , Colloque DILTEC, UPMC, Sorbonne Universités, 9, 10, 11 juin 2011, 15p.	284
Doc21	MASPERI, M., QUINTIN, J-J. (2014a). Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs d'ingénierie innovants dans la formation en langues. In : C. Cervini & A.C. Valdiviezo (coord). <i>Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico</i> , Collana "Contesti Linguistici", Bologna. CLUEB, 61–80.	299
Doc22	FRANJIE, L., GIANNINOTO, M., MASPERI, M. (2015). Introduction : Enseigner les langues orientales à l'université : quelles approches ? <i>Les Langues Modernes</i> , 4-2015, APLV, Paris, 9–14.	319
Doc23	FONIO, F., MASPERI, M. (2015). Introduction : Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. Témoignages, enjeux, perspectives, <i>LIDIL</i> , 52, 5–13.	325
Doc24	FONIO, F., MASPERI, M. (2016). Introduction : Approcci teatrali nella didattica delle lingue. Parola, corpo, creazione <i>LEND – Lingua e Nuova Didattica</i> , 2/2016, 5–16.	334

CHAPITRE 3 - Expérimenter et former pour transformer : l'IDEFI Innovalangues

Doc25	CERVINI, C., MASPERI M., JOUANNAUD M.-P., SCANU F. (2013). Defining, modeling and piloting SELF, a new formative assessment test for foreign languages. In: J. Colpaert, M. Simons, A. Aerts & M. Oberhofer (eds), <i>Language Testing in Europe: time for a new framework</i> , Universiteit Antwerpen, 27-29 mai 2013, 55–60.	346
Doc26	MASPERI, M., QUINTIN, JJ., (2014b). L'innovation selon Innovalangues, <i>LEND, Lingua e Nuova Didattica</i> , 1/2014, 6–14.	352
Doc27	LOISEAU, M., CERVINI, C., CECCHERELLI, A., MASPERI, M., SALOMONI, P., ROCCETTI, M., VALVA, A., BIANCO, F. (2016). Exploring learners' perceptions of the use of digital letter games for language learning: the case of Magic Word. In : S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouëсны (éds). <i>CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016</i> , 277–283.	361
Doc28	ROCCETTI, M., SALOMONI, P., LOISEAU, M., MASPERI, M., ZAMPA, V., CECCHERELLI, A., CERVINI, C., VALVA, A. (2016). On the design of a word game to enhance Italian language learning, <i>2016 International Conference on Computing, Networking and Communications (ICNC)</i> , 2016, Kauai, United States.	369
Doc29	MASPERI, M., BIAGIOTTI, T., QUARANTA, G., BARLETTA, M. (2019). Appréhender la diversité langagière et culturelle au fil des textes et des discours : une entrée par la notion de « genre ». In : S. Diab-Durantou & A. Lachkar (dir.), <i>Des genres en Méditerranée : pratiques, représentations et transferts</i> . ILCEA, 37.	374

- Doc30 COULANGE, S., JOUANNAUD, M.-P., CERVINI, C., MASPERI, M. (2020). From placement to diagnostic testing: improving feedback to learners and other stakeholders in SELF (Système d'Evaluation en Langues à visée Formative). In : C. Argondizzo & G. Mansfield (Eds). *Language Learning in Higher Education, Collected Papers*, XV Cercles International Conference "Broad Perspectives on Language Education in the Globalized World", 6-8 septembre 2018, Poznan, Pologne, CercleS 2020; 10(1): 195–205. 389
- Doc31 MASPERI, M. BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M., MAZZARELLA, L., ZANINI-GOBELIN, R. (2020). Appréhender l'oral à travers l'oral : outils d'assistance à la perception du texte authentique en L2. Une étude exploratoire. Actes du Colloque Prune, *Perspectives de Recherche sur les usages du Numérique dans l'éducation - Research perspectives on the use of digital technologies in education*", UFR Lettres et Langues - Université de Poitiers, 3,4,5 juin 2020. 400
- Doc32 CERVINI, C., HAMON, Y., MASPERI, M. (2021). Évaluer pour mieux enseigner avec SELF FLE : perceptions croisées, In : A. Corvaglia & F. Wolf-Mandroux, (dir.) *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes* Collection Plidam, 27 – 38. 412
- Doc33 CERVINI, C., MASPERI, M. (2021). Designing a Multilingual Large-scale Placement Test with a Formative Perspective: A Case Study at the University of Grenoble Alpes, In : B. Lantaigne, C. Coombe & J.D. Brown (éds). *Challenges in Language Testing around the world. Insights for language test users*, Springer, Singapore, 243–253. 423
- Doc34 MASPERI, M., BIAGIOTTI, T., CANELAS-TREVISI, S. (2021). Écouter la « voix » du texte : modélisation d'une approche de l'oral en L2 au sein d'un environnement numérique. In : A. Kamber, M. Dubois & S. Cotelli Kureth (éds.) *La linguistique appliquée à l'ère digitale*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial, été 2021, volume 2, 221–245. 434
- Doc35 BARDIERE, Y., CERVINI, C., MASPERI, M. (2021). Introduction. In : M. Masperi, C. Cervini & Y. Bardière (dir.). *Evaluation des acquisitions langagières : de formatif au certifiant*, mediAzioni, n°32, Université de Bologne, 1–11. 459
- Doc36 BIAGIOTTI, T., CERVINI, C., MASPERI, M. (2021). Tracciare la competenza linguistica in italiano L2: cosa ci rivela SELF in Comprensione Orale. In : M. Masperi, C. Cervini & Y. Bardière (dir.). *Evaluation des acquisitions langagières : de formatif au certifiant*, mediAzioni, n°32, Université de Bologne, 97–133. 470
- Doc37 MASPERI, M., BIAGIOTTI, T., BARLETTA, M., MAZZARELLA, L., ZANINI-GOBELIN, R. (2022). Formare attraverso il testo: stimoli per l'ascolto/comprendione in L2 in un ambiente digitale. In : N. Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment. Les défis pédagogiques*, Collection Proximités Sociolinguistique et langue française, EME Editions, 243–266. 507