L'aide linguistique dans l'approche Emile : pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires

Christine Rodrigues, Ciara R. Wigham

▶ **To cite this version:**

Christine Rodrigues, Ciara R. Wigham. L'aide linguistique dans l'approche Emile : pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, 2013, La pédagogie de l'EMILE en questions : modalités et enjeux pour le secteur LANSAD, 32 (3), pp.00-00. edutice-00814589

HAL Id: edutice-00814589

https://edutice.hal.science/edutice-00814589

Submitted on 17 Apr 2013

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.

Rodrigues, C. & Wigham, C. R. (à paraître en 2013). « L'aide linguistique dans l'approche Emile : pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires ». In *La pédagogie de l'EMILE en questions : modalités et enjeux pour le secteur LANSAD, Les cahiers de l'APLIUT*, vol.32, n°3.

L'aide linguistique dans l'approche Emile : pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires

Christine Rodrigues et Ciara R. Wigham

Mots-Clés

Emile, mondes synthétiques, Français Langue Etrangère, Anglais Langue Etrangère

Résumé

Dans la pédagogie de l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (Emile), la correction apportée par les enseignants porte généralement sur la matière abordée plutôt que sur la langue (Dalton-Puffer 2008), malgré la nécessité d'une prise en compte des compétences tant disciplinaires que linguistiques (Coyle, Hood & Marsh 2010). Notre article étudie dans quelle mesure un dispositif utilisant le web 2.0 permet de ne pas négliger la correction linguistique. Le contexte concerne une formation Emile intégrant le monde synthétique *Second Life* pour des étudiants d'architecture, qui devaient construire un modèle architectural en utilisant la langue-cible (anglais ou français). Nous analysons l'apport de séances réflexives, comprenant l'aide de tutrices de langue, aux présentations orales des modèles. Les résultats montrent que les interventions correctives ont parfois été réutilisées lors des présentations, et qu'une analyse plus fine des difficultés linguistiques est nécessaire en amont afin d'aider les apprenants suivant leur besoins spécifiques.

Linguistic correction in the CLIL approach: the need for a balanced consideration of both linguistic and content-learning skills

Keywords

CLIL, synthetic worlds, French as a Foreign Language, English as a Foreign Language

Abstract

In Content and Language Integrated Learning (CLIL), corrections provided by teachers focus generally on the non-linguistic discipline rather than the foreign language (Dalton-Puffer 2008), despite the need to consider both linguistic and content-learning skills (Coyle, Hood & Marsh 2010). In this article, we study the extent to which the learning design of a CLIL course allows for linguistic correction to be focused upon. The context is a CLIL course for architecture students which used the synthetic world Second Life. The students had to collaboratively build an architectural model using their target foreign language (either French or English). We analyse the contribution of reflective sessions, during which language tutors provided linguistic help, towards students' final presentations. Our results show corrective feedback was sometimes reused by the students during their presentations and highlight the importance of a more detailed pre-course analysis of students' linguistic difficulties, in order to address specific language needs.

1. Introduction

L'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (Emile) présente un double intérêt dans l'éducation : elle a en effet pour objectif l'enseignement d'une discipline à travers une L2 (langue étrangère ou seconde pour l'apprenant), afin de progresser non seulement dans la matière abordée mais également dans la langue.

Les progrès doivent ainsi être théoriquement doubles : les apprenants gagnent en connaissances linguistiques, tout en développant parallèlement leurs savoirs et savoir-faire dans la matière concernée. La progression se fait de manière imbriquée : apprentissage de la matière au moyen de la L2, apprentissage de la L2 partant de la matière comme ressource (Eurydice 2006).

Les enseignants intervenant dans ces cursus doivent donc encadrer ce double apprentissage (Coyle, Hood & Marsh 2010), en portant leur attention de la même façon sur ces deux éléments (Marsh 2003). Dans la pratique, il a toutefois été constaté que la correction apportée par les enseignants concerne généralement la matière abordée plutôt que la langue (Dalton-Puffer 2008). Notre contribution a pour but de déterminer les éléments qui pourraient permettre aux formateurs Emile de ne pas négliger la L2 dans une telle approche.

Dans une première partie, nous introduisons le contexte de cet article, en abordant l'Emile à travers un rapide historique et une description de principes qui guident cette approche. Nous présentons ensuite le dispositif scénarisé qui sert d'appui à notre étude. Cette expérimentation, utilisant notamment l'environnement synthétique *Second Life*, avait pour objectif de former des apprenants de niveau A2 à B2 en français ou en anglais comme L2 à l'architecture, à travers la construction collaborative d'un modèle architectural en se servant de la L2. L'encadrement était assuré par des tuteurs d'architecture et des tutrices de langue. Ces dernières intervenaient en particulier lors de séances réflexives, en vue notamment de préparer les apprenants à une présentation orale finale de leur modèle. Puis nous analyserons l'aide des tutrices de langue à travers une analyse qualitative du corpus recueilli (Chanier & Wigham 2011), en sélectionnant les données collectées lors de séances réflexives et de séances de présentation. Nous procédons par une identification des difficultés des apprenants et des rétroactions correctives éventuelles des tutrices. Nous apportons dans la dernière partie des éléments de réponse sur l'équilibre possible pour un enseignement Emile efficace.

2. Contexte de l'étude

2.1. Rapide historique de l'approche Emile

L'approche Emile a été introduite au milieu du XXème siècle en Europe afin d'améliorer l'apprentissage des langues. Les efforts en ce sens proviennent non seulement d'initiatives politiques descendantes, mais également d'efforts locaux ascendants (Dalton-Puffer 2011). La double origine de ces volontés est présentée notamment par Coyle, Hood & Marsh (2010), dont nous reprenons ici les explications.

Du point de vue politique, il s'agissait pour la Communauté Economique Européenne (CEE) de promouvoir à partir de 1958 la diversité linguistique et le plurilinguisme en Europe. Les langues officielles de la CEE ayant en effet été choisies, on soulignait alors l'importance de manifester une certaine unité plurilingue. Vingt ans plus tard, une proposition de la Commission Européenne prônait l'enseignement à l'école mené dans au moins deux langues. Proposition rendue officielle en 1995 par l'Union Européenne : cette résolution du Conseil promeut en effet l'enseignement bilingue dans les matières autres que les langues (Eurydice 2006).

Comme précisé dans le rapport *Eurydice*, cette proposition rejoint les préconisations du *Livre blanc sur l'éducation et la formation* paru à la même époque (Union Européenne, 1995). Celui-ci soulève notamment les deux points suivants :

- le besoin d'idées novatrices et de pratiques aidant à la promotion du plurilinguisme dans trois langues de l'Union Européenne
- la nécessité, dans l'enseignement secondaire, de faire étudier certains sujets dans une L2.

Ces recommandations coïncident avec des mouvements sociaux ascendants visant la promotion de l'approche Emile. En effet, d'une part, les familles souhaitent que leurs enfants puissent suivre des cours en langue étrangère afin d'être compétitifs sur le marché du travail. D'autre part, cette approche est vue comme un moyen d'améliorer les bénéfices socio-économiques de l'enseignement/apprentissage des langues.

2.2. Les principes de l'approche Emile

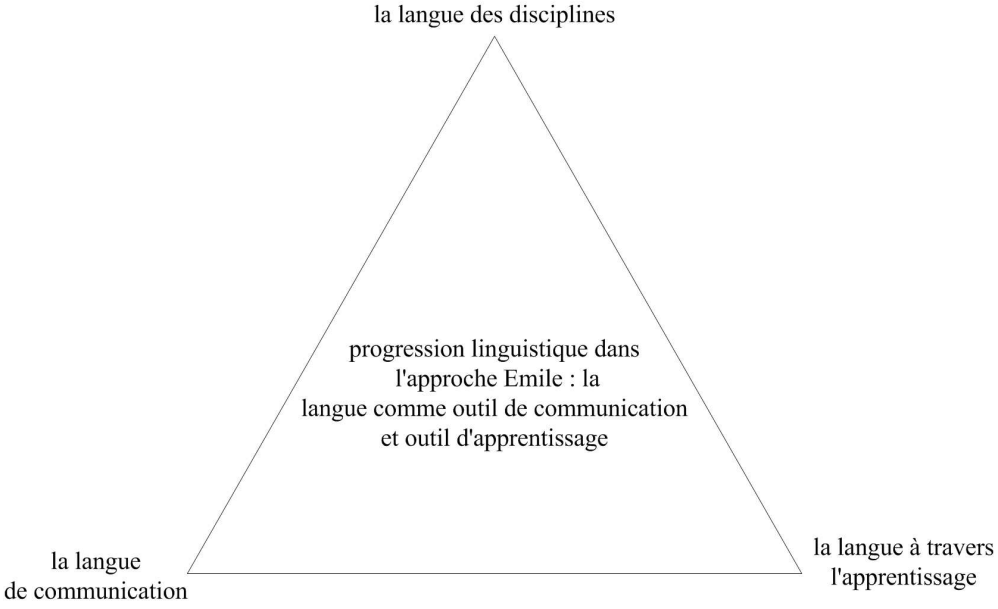
Pour Coyle (2005), quatre principes guident l'approche Emile : le contenu (*content*), la communication (*communication*), la cognition (*cognition*) et la culture (*culture*), constituent ainsi un cadre de 4Cs (*4Cs framework*). D'après lui, un enseignement Emile efficace serait le résultat de l'interaction entre ces quatre éléments.

Le contenu concerne la progression dans les compétences et les savoirs liés à la matière. Il s'agit du sujet abordé ou du thème d'un projet.

La communication consiste non seulement à apprendre à utiliser une langue mais également à utiliser une langue pour apprendre (l*earning to use language and using language to learn*). Pour ce principe

appelé « communication », l'approche Emile s'appuie sur le « triptyque langue » (Coyle 2000 ; Coyle, Hood & Marsh 2010) pour rendre explicites les liens entre les objectifs de la matière et de la langue (figure 1).

Figure 1. Le « triptyque langue »



Le « triptyque langue » de Coyle 2000, traduit en français

Suivant ce schéma triangulaire, les enseignants Emile doivent tout d'abord analyser la langue nécessaire pour que les apprenants comprennent des concepts de base présentés dans la matière, ce qui constitue « la langue des disciplines ». Ils doivent ensuite cerner la langue dont les apprenants auront besoin pour opérer dans l'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire « la langue de communication ». Il s'agira ici d'actes de parole nécessaires à la réalisation de tâches (par exemple, des phrases permettant la description ou l'évaluation d'un processus) et à l'interaction lors du travail en binôme ou en groupe (comme poser des questions, répondre, débattre). Enfin, les enseignants devront porter leur attention sur la langue qui est utilisée lors de l'apprentissage, c'est-à-dire, ce qui, concernant la L2, n'a pas été prévu avant la tâche (la « langue à travers l'apprentissage »). Il s'agira pour eux de proposer un étayage au cours de la réalisation des tâches (à travers, par exemple, des activités de réemploi de la langue).

La cognition fait référence aux processus d'apprentissage et de réflexion. Il s'agit de mettre l'accent non seulement sur les connaissances et compétences à apprendre, mais également sur la façon de les acquérir (à travers par exemple, la réflexion créative et la résolution de problèmes). L'apprentissage n'est donc pas envisagé comme un simple transfert de connaissances et de compétences. En reliant de manière explicite acquisition de savoir, acquisition de compétences, et réflexion, l'approche Emile devrait permettre un apprentissage personnalisé et la construction d'une compréhension individuelle.

Enfin, la culture, en tant que composante de l'approche Emile, permet de promouvoir une compréhension interculturelle en reliant l'apprentissage d'une matière et celui d'une langue. À travers cette vision d'un environnement plurilingue et pluriculturel, l'apprenant peut accéder à une compréhension du monde, et à une interprétation des événements suivant des perspectives variées, ce qui serait impossible dans une approche monolingue.

2.3. L'approche Emile : pour des compétences professionnelles en L2

L'Emile, par le fait qu'il favorise l'apprentissage d'une discipline et d'une L2, présente un intérêt important pour des apprenants visant des compétences professionnelles en L2. Nous relevons ainsi plusieurs intérêts de cette approche pour des étudiants en architecture :

- être capable non seulement de communiquer, mais également d'agir dans leur domaine de spécialité en L2, ce qui respecte les préconisations du *Cadre Européen Commun de Référence* (*CECRL*, Conseil de l'Europe 2001), qui considère l'apprenant comme un acteur social

- connaitre au moins deux langues, ce qui permet de répondre à une autre recommandation du Conseil Européen
- progresser en L2 malgré des formations spécialisées comprenant un programme chargé, empêchant souvent de suivre des heures de cours de L2 en sus (Commission européenne n.d.).

Toutefois, la mise en place d'une formation au niveau universitaire, répondant à ces critères, fait poser la question des moyens de réalisation de ce double-enseignement. En effet, Wolff (2003) souligne le fait que peu d'études concernant l'Emile dans l'enseignement supérieur ont été menées, contrairement aux programmes souvent appliqués dans les écoles primaires et secondaires. On trouvera ainsi peu d'exemples d'analyses de dispositifs Emile pour des publics d'étudiants sur lesquels s'appuyer. Il s'agit de plus, pour les enseignants, de posséder une double compétence, en didactique de la matière et en didactique de la langue, afin de répondre au mieux aux besoins des apprenants. Ceci est souvent difficile à réaliser à l'université, les intervenants étant en général enseignants dans une seule matière (Coonan 2003). L'une des solutions pour répondre à ce problème consiste à mettre en place des collaborations entre enseignants de langue et formateurs d'un domaine de spécialité, comme le suggère Coonan (2003). C'est ce qui a été réalisé dans la formation que nous présentons.

3. Présentation de la formation

L'expérimentation qui sert de base à notre étude a été élaborée de manière à correspondre à l'Emile, dans le domaine de de l'architecture et de la L2, dans le cadre du projet européen Archi21[1]. Le scénario pédagogique a ainsi été défini par des tutrices de langue de l'Université Blaise Pascal (UBP) et des tuteurs enseignants d'architecture de l'École Nationale Supérieure d'Architecture Paris-Malaquais (ENSAPM).

Cette formation devait également permettre d'apporter une réponse à deux problèmes : la nécessité de la maitrise d'une L2 par les futurs architectes en vue de la validation de leur Master et de leur mobilité en Europe (Joint Quality Initiative 2004), et le peu de cours de spécialité en L2 dans les centres de formation en architecture (Hunter & Parchoma 2012).

3.1. Description de la formation

La formation a pris la forme d'un studio[2] intensif d'architecture, nommé « Building Fragile Spaces ». Celui-ci s'est déroulé à l'ENSAPM, du 07 au 11 février 2011. Suivant le principe d'un dispositif hybride, il comportait des séances en présentiel et à distance, en anglais ou en français (suivant la L2 des étudiants). Le monde synthétique *Second Life* a notamment été employé pour les séances à distance.

3.2. Participants

Dix-sept étudiants de Licence 1 à Master 2 en architecture ont participé à l'expérimentation. Parmi eux, neuf avaient le français pour langue maternelle, et ont formé les groupes scenario (*sc*) et (e)spaces (*es*) avec l'anglais (EFL) comme L2 (à un niveau B1 à B2). Les huit autres étudiants, dont les langues maternelles étaient variées (pour deux l'espagnol, deux le chinois, deux l'italien, un le coréen, et un l'arabe), ont constitué deux groupes d'apprenants en FLE (de niveaux A2 à B1) nommés avatars (*av*) et land+scapes (*ls*).

Ces étudiants étaient encadrés en présentiel, par deux enseignants d'architecture de l'ENSAPM, et à distance, par deux tutrices de langue (l'une pour le FLE, l'autre pour l'anglais) de l'UBP. Il est à noter que les deux formateurs d'architecture connaissaient l'un l'anglais, l'autre le français, et auraient ainsi pu également avoir un rôle du point de vue linguistique. Comme nous l'avons précisé précédemment, dans ce scénario, nous avons choisi de favoriser une collaboration entre formateurs pour la matière et formateurs de la L2. Par ailleurs, seuls deux étudiants étaient familiers avec *Second Life*.

3.3. Tâche demandée

Chaque groupe d'apprenants devait réaliser un modèle dans *Second Life*, répondant à une

---

[1] Architectural and Design based Education and Practice through Content and Language Integrated Learning using Immersive Virtual Environments for 21st Century Skills'. Projet européen, Education and Culture Lifelong Learning Programme, KA2 Languages, DG EAC/41/09, llp-eacea-KA2-MultProj-ARDNM.

[2] Le studio est une pédagogie réputée en didactique de l'architecture (voir Farivarsadri 2001).

problématique[3] posée par les enseignants d'architecture. Ces modèles ont été présentés en L2 par les étudiants le dernier jour de la formation, ce qui a donné lieu à une évaluation.

Afin de les accompagner dans la création de ces modèles, plusieurs activités ont été menées :

- activités d'atelier en présentiel, avec les enseignants d'architecture, pour travailler sur les conceptions et problématiques en architecture, et obtenir des retours sur la construction du modèle demandé
- activités à distance avec les tutrices de langue, dont une initiation à *Second Life*, une séance de construction collaborative d'un objet, des séances de réflexion individuelle dans la plateforme de gestion de l'interaction orale en langue vivante *VoiceForum* (Fynn 2007), et des séances réflexives en groupe dans *Second Life*.

Les séances d'initiation à *Second Life* ont permis aux apprenants de se familiariser avec ce monde synthétique (puisque, comme nous l'avons signalé, seuls deux étudiants le connaissaient bien), en testant notamment les divers modes de communication proposés par cet environnement.

Les séances de construction collaborative concernaient la reconstitution d'un objet à partir de pièces détachées, suivant un dispositif assistant/ouvrier (Kraut *et al.* 2003). L'un des apprenants disposait du schéma de l'objet à reconstruire, les autres devant le recomposer, ceci en passant par des échanges en L2 pour décrire les objets (forme, positionnement). L'objectif visé consistait ainsi à favoriser les interactions sous forme d'échange d'informations (Pica *et al.* 1993), et à préparer les étudiants à construire leur modèle dans *Second Life* (notamment, communiquer autour des objets, de leurs positions).

Les séances réflexives se tenaient en fin de journée. Elles servaient à évoquer, en L2, l'avancement du travail, les difficultés rencontrées et l'apport individuel au projet. Ces séances permettaient également de revenir sur les commentaires des enseignants d'architecture à propos des modèles, pour vérifier qu'ils étaient compris par les étudiants. En effet, les enseignants d'architecture s'adressaient aux étudiants en L2, à un niveau qui n'était pas forcément adapté. Les thèmes abordés dans les séances réflexives étaient proposés par les tutrices de langue. L'objectif visé était le développement de la réflexion critique des apprenants, notamment dans le but d'avancer dans leur élaboration du modèle dans les séances suivantes, ainsi que la préparation à la séance de présentation finale des modèles.

Les présentations finales ont eu lieu dans *Second Life* (pour permettre aux étudiants de montrer les modèles en utilisant leurs avatars et l'audio), et parallèlement en présentiel (présentations audio avec casque dans la salle de classe à l'ENSAPM). Le public assistant à ces présentations était composé des tuteurs, mais également de partenaires du projet Archi21, ce qui apportait une autre dimension à la présentation – un besoin réel de communiquer en L2, et pas simplement un exposé pour l'enseignant. L'évaluation était réalisée par les tuteurs d'architecture.

En termes d'évaluation de ce dispositif par les participants, réalisée à travers des questionnaires post-formation, nous avions relevé lors d'une étude antérieure (Rodrigues *et al.* à paraitre) un fort intérêt des apprenants pour l'utilisation de *Second Life* plutôt que des activités en présentiel pour l'architecture. Les apprenants ont également eu l'impression que ce scénario pédagogique leur avait permis de progresser tant en langue qu'en architecture. La présente étude a pour objectif de vérifier cette impression à partir des données d'interaction recueillies, et de voir ainsi dans quelle mesure le dispositif mis en place permet de ne pas négliger la correction linguistique dans une approche Emile.

4. Méthodologie adoptée

4.1. Recueil et organisation des données

Lors de cette expérimentation, des données de diverses natures ont été recueillies, notamment en raison de la multimodalité de *Second Life* (Wigham & Chanier 2013). Elles proviennent :

- des séances dans *Second Life* (construction collaborative, séances réflexives)
- des séances de présentation en L2 des modèles architecturaux construits (enregistrements audio)
- de questionnaires et entretiens (pré-questionnaires sur le profil des apprenants, de post-questionnaires sur l'opinion sur la formation, entretiens post-formation).

[3] Les noms de groupes (scenario, (e)spaces, avatars et land+scapes) rappellent la thématique de la problématique à laquelle leur modèle devait répondre.

Pour enregistrer les données dans *Second Life*, plusieurs méthodes ont été utilisées : avatars créés spécifiquement pour l'enregistrement, configuration des terrains dans *Second Life* pour encloisonner le son, logiciels d'enregistrement dynamique de l'écran, utilisation de la fonction d'enregistrement automatique au format texte des clavardages (inclue dans *Second Life*).

L'organisation des données en corpus d'apprentissage LETEC (LEarning and TEaching Corpora ; Chanier & Wigham 2011) a pu être mise en place grâce au choix d'une méthodologie adaptée pour la transcription des données (Saddour, Wigham & Chanier 2011).

4.2. Méthodologie d'analyse

Pour cet article, nous avons sélectionné les données provenant de deux séances réflexives du groupe FLE *av* (séances av-j2 et av-j3) et deux séances réflexives du groupe EFL *sc* (sc-j2 et sc-j3). Ces données équivalent à trois heures d'enregistrement et 1003 tours de parole.

Pour réaliser cette analyse, nous avons repéré les problèmes de langue apparus lors de ces séances, ainsi que les rétroactions correctives apportées par les tutrices de langue. Pour cela, nous avons utilisé la transcription des interactions, exportée au format xml depuis le logiciel *Elan* (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2001), à laquelle nous avons intégré une couche d'annotations sur les problèmes en L2[4].

Un extrait des codes choisis[5] pour la transcription des données et des annotations est représenté dans le tableau 1.

Tableau 1. Exemples de codes choisis pour la transcription et les annotations

Code choisi	Signification
tpa	Acte de parole audio
tpc	Acte de parole dans le clavardage
kin	Acte kinésique
anno id	Identification d'une annotation
anXX	Numéro d'annotation
type	Fonction d'acte de clavardage
et	Type d'erreur (lorsque type =form)
function	Type de correction apportée (peut être rec ou ref)
form	Forme
gram	Erreur de grammaire
lex	Erreur de vocabulaire
rec	Reformulation
ref	Renforcement
pvp	Annotation d'un problème lexical (point de vocabulaire problématique)

Nous avons choisi ces codes à partir d'une étude sur les régulations pédagogiques (Bower & Kawaguchi 2011) et d'une recherche sur les relations entre l'audio et le clavardage et l'utilisation du clavardage pour la rétroaction corrective (Wigham & Chanier 2012), pour laquelle les données de recherche associées sont disponibles en accès libre (Wigham 2013). Nous avons ensuite croisé ces données avec une séance de présentation de modèle par groupe (une pour *av* et une pour *sc*), à partir des enregistrements audio de ces séances (représentant 1 heure 14 d'enregistrement au total),

[4] Nous avons ajouté une sous-couche d'annotations spécifiques sur les problèmes lexicaux pour les besoins d'une autre étude (Rodrigues & Wigham à paraitre).

[5] Nous avons représenté dans le tableau 1 un échantillon de codes permettant au lecteur de comprendre les exemples représentés dans les tableaux 2, 3, 4 et 5.

pour déterminer l'apport potentiel des séances réflexives sur l'expression orale en L2 des apprenants.

5. Résultats

Lors des deux séances réflexives du groupe *sc* que nous avons analysées, la tutrice d'EFL est intervenue à 32 reprises pour des corrections, majoritairement liées à des aspects lexicaux. En effet, la tutrice avait choisi pour stratégie d'apporter régulièrement des corrections langagières via le clavardage. Cette aide suit le principe de la communication dans le cadre de 4Cs, puisqu'elle vise notamment l'apprentissage de l'utilisation d'une langue.

L'observation des séances de présentation concernant le groupe *sc* montre que les apprenants ont utilisé deux interventions des tuteurs dans leur communication orale en L2. Les tableaux 2 et 3 représentent des extraits des séances réflexives correspondant à ces interventions, et l'énoncé des apprenants reprenant les corrections lors de la séance de présentation.

Tableau 2. Exemple de reprise d'une rétroaction corrective grammaticale en EFL

Séance concernée	Séance réflexive	Séance de présentation
Contenu	Correction par le tuteur proposant l'utilisation du *present perfect*	Reprise adéquate de la correction proposant l'utilisation du *present perfect*
Extrait correspondants (auteurs et énoncés)	(tpa_tfrez2[6]) *ok + and Nathan do you have any + anything to add* (tpa_nathanrez) *euh no + no to add but yes Monday I don't know <anno id="an28">what is going {enfin} what is happened </anno>+ so we have to see tomorrow and Friday* (tpc_tfrez2) *<anno id="an29" type="form" et="gram" function="rec" ref="an28">what has happened</anno>*	(tpa_jessieboo) *what has happened to architecture in the past*

Tableau 3. Exemple de reprise d'une rétroaction corrective lexicale en EFL.

Séance concernée	Séance réflexive	Séance de présentation
Contenu	Apport de unité lexicale « zoom » permettant d'exprimer l'idée voulue par l'apprenant	Réemploi, dans une reformulation différente, de l'unité lexicale « zoom »
Extrait correspondants (auteurs et énoncés)	(tpc_tfrez2) *what is interesting for you Jessie in this photo?* (tpa_jessieboo) *hm + so for me what's interesting is that <anno id="an51"><anno id="an529" pvp="for" pvp2="exprincom">first of all the zoom is hm far</anno></anno> and that way we can have euh a view a general view of the space that is given to us and in the second place <anno id="an53">we can have hm a view of all the the elements that are*	(tpa_Audreyrez) *the idea of doing some zooms*

[6] tfrez1 et tfrez2 sont les tutrices de langue de la formation.

	already on this island</anno> (tpc_tfrez2) *<anno id="an52" type="form" et="lex" function="rec ref" ref="an51"><anno id="an530" type="form" et="lex" function="rec ref" ref="an51 an529">the zoom is far out, ok</anno></anno>* (tpc_audreyrez) *<anno id="an54" type="task" ref="an53">yeah then we thought about layers... a world composed with several layers..</anno>*	

Nous constatons également que dans ces deux cas, la reprise de la rétroaction corrective lors de la présentation n'est pas réalisée par le même étudiant qui avait été corrigé lors de la séance réflexive. Cela laisse supposer que la correction apportée par clavardage a été bénéfique pour plusieurs étudiants assistant à la séance, peut-être parce que cette intervention reste visible à l'écran quelques instants. Ceci reste toutefois une hypothèse, puisque les apprenants pouvaient connaitre ces expressions en dehors de l'apprentissage au sein de la formation.

Par ailleurs, l'une des apprenantes aurait pu à deux occasions formuler un énoncé réemployant une correction déjà proposée par la tutrice lors d'une séance réflexive :

- « to better understand the idea » (alors que serait attendu « to make the idea easier to understand »)
- « working at the same place » (au lieu « congregating at the same place »).

En ce qui concerne le groupe *av*, la tutrice a adopté une stratégie corrective différente de la tutrice d'anglais, puisque ses interventions étaient moins systématiques, et réalisées soit dans l'audio soit dans le clavardage. Ainsi, malgré plusieurs problèmes de langue, celle-ci est intervenue à sept reprises seulement, majoritairement pour des points lexicaux, et une seule fois pour un problème grammatical. Nous pouvons supposer que la tutrice souhaitait privilégier la communication, et qu'en raison du niveau moins avancé des apprenants par rapport aux apprenants d'EFL, elle ne souhaitait pas les décourager en les interrompant notamment dans l'audio.

Lors de la séance de présentation, on constate que l'une des apprenantes de ce groupe réemploie correctement deux unités lexicales qui avaient été corrigées par la tutrice lors d'une séance réflexive (tableaux 4 et 5).

Tableau 4. Exemple de reprise d'une rétroaction corrective lexicale en FLE

Séance concernée	Séance réflexive	Séance de présentation
Contenu	Apport de l'unité lexicale « image » (au lieu de l'anglais « *picture* »)	usage correct de l'unité lexicale « image » en français
Extrait correspondants (auteurs et énoncés)	(tpa_prevally) *c'est ça* (<stp cd="tfrez1"> *d'accord xxx*</stp>) (tpa_prevally) *ça c'est comment dire c'est la caméra indépendamment par par l'avatar c'est comment dire qu'on voit dans l'ensemble hm il y a un paysage assort de de comment dire de capture de de <anno id="an510" pvp="for" pvp2="liens" pvp3="eng">{picture} les pictures</anno>* (<stp cd="tfrez1"> *<anno id="an511"*	(tpa_prevally) *Les images*

	type="form" et="lex" function="cr" ref="an510>on dit image</anno></stp>) (tpa_prevally) *avec tous les mêmes éléments en petit <anno id="an512" retap="dacc" retap2="utilise" ref="an511>oui image avec tous les mêmes éléments les mêmes éléments qu'on avait mis dans aussi l'autre image</anno> / mais dans un autre point de vu/ point de vue donc je chercher démêler les les euh comment dire les les choses qui ont dit ce [cet] matin Brad et euh et Jamal avec ce qu'on avait fait ensemble avec vous et comme ça*	

Tableau 5. Exemple de reprise d'une rétroaction corrective (demande de précision lexicale) en FLE

Séance concernée	Séance réflexive	Séance de présentation
Contenu	Demande de précisions sur l'unité lexicale « hud » (adaptée à ce contexte)	usage correct de l'unité lexicale « hud »
Extrait correspondants (auteurs et énoncés)	(tpc_tfrez1) *<anno id="an2" type="form" et="lex" function="cr" ref="an1"><anno id>quel est ce mot ?</anno></anno>* (tpa_sil) *silence* (tpa_tfrez1) *et c'est le premier que je ne comprends pas en fait <anno id="an13" type="form" et="lex" function="cr" ref="an1 an2">ad / est-ce que vous pourriez</anno> (<stp cd="prevally">ad</stp>) [_XXX] {chat}* (tpa_prevally) *je pense que ça* (kin_prevally) *type* (tpa_tfrez1) *<anno id="an4" type="form" et="lex" function="rec" ref="an2 an3 an4">h u d peut être</anno> ouais c'est ça* (<stp cd="prevally">oui</stp>) (tpa_tfrez1) *d'accord ok* (tpc_prevally) *<anno id="an5" type="form" et="lex" function="sr" ref="an3">hud</anno>*	(tpa_prevally) *le hud*

Ainsi, qu'il s'agisse du groupe *sc* ou *av*, nous constatons qu'il a été possible, pour les apprenants, de réutiliser dans les séances de présentation des modèles quelques aspects communicatifs corrigés préalablement par les tutrices dans une séance réflexive. Les exemples du groupe *sc* montrent toutefois que cela n'a pas été systématiquement le cas. L'une des hypothèses que nous pouvons émettre, expliquant pourquoi les étudiants ont peu utilisé les rétroactions correctives des tuteurs, est liée à l'utilisation de *Second Life* pour les séances linguistiques. En effet, plusieurs apprenants ont suggéré dans les post-questionnaires et lors des entretiens qu'ils étaient plus à l'aise pour s'exprimer en L2 à travers leur avatar, comme Zeinarez :

si on se trompe ce n'est pas tout à fait un problème parce qu'on n'est pas là dans un sens

> physique le problème de parler un autre langage c'est le peur de se tromper ...il faut pas dire des bêtises en français ... quand c'est l'avatar c'est pas tout à fait un problème.

Certains apprenants ont peut-être mis une certaine distance entre eux et la L2 à travers leur avatar. Cela pose la question de la pertinence de l'aide linguistique dans ce contexte, et des solutions permettant aux apprenants de se sentir concernés par la correction.

Le peu d'exemples de réemploi ne nous permet pas de soutenir l'efficacité de cette aide, mais offre des pistes de réflexion pour l'étayage des apprenants dans une approche Emile. Tout d'abord, les séances réflexives en L2 accompagnées par les tutrices de langue semblent montrer une certaine efficacité, les présentations orales en L2 des modèles ayant été réalisées de manière correcte par les apprenants. De plus, la collaboration entre tuteurs nous parait importante dans un tel dispositif : nous pouvons en effet supposer que le nombre de corrections offertes par les tutrices (32 pour l'EFL et 7 pour le FLE) aurait été moindre si un seul enseignant jouait le rôle de tuteur d'architecture et de tuteur de langue, puisqu'il aurait été amené à se consacrer aux difficultés de ces deux domaines.

L'analyse des données a de plus révélé deux points sur lesquels l'attention des tuteurs de langue devrait se porter dans une telle formation hybride.

Nous avons en effet constaté, à l'écoute des présentations de modèles, que les apprenants du groupe *sc* (EFL) utilisaient de nombreuses expressions incorrectes pour évoquer l'espace, la localisation, et que la connaissance de certaines expressions leur aurait été utile, telles que :

- « on the horizontal axis »
- « on the vertical axis »
- « in the right hand corner of the picture ».

Cela révèle ainsi chez les apprenants le besoin d'un travail plus pointu sur ces expressions. Celles-ci entrent dans le principe « communication » du cadre de 4Cs : il s'agit en effet de « la langue de communication » liée au contexte de travail d'un tel dispositif hybride, pour la description et la présentation de son travail en L2, à distance et en présentiel. Il serait donc nécessaire, dans une formation similaire, d'orienter l'une des séances de langue sur ces aspects. Ceux-ci revêtent en effet une haute importance, non seulement pour l'architecture, qui est une matière visuelle, mais également pour le travail réalisé dans un environnement 3D.

En ce qui concerne le FLE, nous avons constaté que les apprenants faisaient des erreurs sur le genre de certaines unités lexicales lors des séances réflexives, utilisant le masculin au lien du féminin (ceci à onze reprises dans les deux sessions observées : « un atmosphère ; un représentation ; le commande ; un expérimentation ; le dynamique ; un capture ; des choses nouveaux ; un autre comparaison ; un sorte de ; le complexité ; un idée »). Nous avons également remarqué que la tutrice n'était pas intervenue sur ces erreurs. Nous pouvons supposer que cela correspond à la stratégie qu'elle avait adopté, poussant plutôt les étudiants à la réflexion et à l'échange d'idées lors des séances réflexives, et évitant d'intervenir systématiquement sur les problèmes linguistiques. Elle devait considérer que ces difficultés ne gênaient pas la compréhension de ce qu'exprimaient les apprenants. Lors de la séance de présentation des modèles, nous avons relevé à nouveau des difficultés concernant l'utilisation du genre masculin au lieu du féminin (« atmosphère ; un personne ; position différent »). Suivant le « triptyque langue », ces difficultés peuvent s'apparenter à la « langue à travers l'apprentissage », car il s'agit de problèmes émergeant lors de l'utilisation de la L2 dans les activités proposées. Pour y répondre, il aurait été nécessaire de consacrer du temps à la reprise de ces difficultés d'expression (pour évoquer l'espace et le genre des unités lexicales), en proposant des activités d'étayage lors de séances qui y seraient exclusivement consacrées, correspondant ainsi à la « langue à travers l'apprentissage ». Ceci n'a toutefois pas pu être mis en place dans notre dispositif : étant donné qu'il s'agissait d'une formation intensive, il n'a pas été possible d'intégrer de nouvelles séances.

Nous en déduisons que des séances ciblées sur les problèmes de langue systématiques, révélés et identifiés par le tuteur de langue lors des séances réflexives, devraient être intégrées à un tel dispositif pour aider les apprenants du point de vue de l'expression orale en L2.

Nous ajouterons qu'il s'agissait d'un premier studio Emile pour ces étudiants d'architecture : communiquer en L2 dans un tel contexte n'était pas pour eux quelque chose de familier (et, on le suppose, d'aisé). Il serait donc intéressant d'intégrer fréquemment des studios Emile pour rendre habituelle cette manière de travailler. Cela devrait également permettre aux tuteurs de langue de se

concentrer sur la correction, les apprenants redoutant moins de prendre la parole en L2.

6. Conclusion

La première réponse possible à notre problématique, concernant la correction nécessaire de la langue autant que de la matière dans une approche Emile, est apportée par l'organisation-même du dispositif présenté. En effet, grâce à la collaboration entre spécialistes de la matière et spécialistes de la langue, des activités orientées autour de ces deux aspects peuvent être mises en place et encadrées tout au long de la formation. Cette organisation permet une complémentarité des compétences de chaque intervenant. Bien que le présent article porte sur les aspects linguistiques, le rôle d'encadrement et de correction des spécialistes de la matière (que les tutrices de langue n'auraient pas pu tenir dans ce dispositif), n'est pas à négliger, afin de respecter cet équilibre nécessaire dans l'approche Emile.

Notre étude suggère également des pistes permettant de préciser le rôle des tuteurs de langue dans un futur scénario pédagogique :

- conserver la mise en place au sein du dispositif élaboré de séances réflexives, pour aider les apprenants dans la langue de communication notamment en vue de séances de présentation orale
- intégrer des séances axées spécifiquement sur certains points de langue, déterminés par les tuteurs de langues à travers l'analyse des difficultés linguistiques émergeant lors des séances réflexives.

Bibliographie

Bower, J & S. Kawaguchi. 2011. « Negotiation of meaning and corrective feedback in japanese/english etandem ». *Language Learning & Technology, vol. 15, n° 1* : 41–71.

Chanier, T. & C.R. Wigham (dir.). 2011. *LEarning and TEaching Corpus (LETEC) of ARCHI21*. Clermont-Ferrand, France: Clermont Université. oai:mulce.org:mce-archi21-letec-all <http://repository.mulce.org> (consulté le 11 avril 2013).

Commission européenne. n.d. *Politique européenne des langues et EMILE/CLIL*. Direction générale de l'éducation et de la culture. Bruxelles : Belgique. <http://ec.europa.eu/languages/documents/clilbroch-xx.pdf_fr.pdf> (consulté le 11 avril 2013).

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Division des politiques linguistiques, Strasbourg <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf> (consulté le 11 avril 2013).

Coonan, M. 2003. « Some issues in implementing CLIL ». *ELC Information Bulletin n°9.* <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/coonan.html> (consulté le 11 avril 2013).

Coyle, D. 2000. « Meeting the Challenge: The 3Cs Curriculum ». In S. Green (ed). *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon : Multilingual Matters : 158-182.

Coyle, D. 2005. « The Teaching Observatory: exploring zones of interactivity ». In G. Holmberg, M. Shelley & C. White (eds.). *Languages and Distance Education: Evolution and Change.* Clevedon : MultiLingual Matters : 309-326.

Coyle, D., P. Hood & D. Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. 2008. « Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe ». In W. Delanoy and L. Volkmann, (eds.). *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg : Carl Winter : 139-157.

Dalton-Puffer, C. 2011. « Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? ». *Annual review of Applied Linguistics, n°31* : 182-204.

Eurydice Report. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

Farivarsadri, G. 2001. « Critical view on pedagogical dimension of introductory design in architectural education ». A*rchitectural Education Exchange*, 11–12 septembre, Université de Cardiff.

Fynn, J. 2007. « Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication

asynchrone ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic), vol. 10, n°1* : 101-110.<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00708298> (consulté le 11 avril 2013).

Hunter, M. & G. Parchoma. 2012. « Content and Language Integrated Learning: Shifting Boundaries and Terrain Mapping ». In V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, T. Ryberg & P. Sloep (dir.). *Proceedings of the eighth International Conference on Networked Learning*, 2-4 April, 2012. Maastricht: Maastricht School of Management. <http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/parchoma_smposium.html> (consulté le 11 avril 2013).

Joint Quality Initiative Informal Group. 2004. *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. Working document on Joint Quality Initiative meeting in Dublin, 18 October 2004. <http://www.jointquality.org/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc> (consulté le 11 avril 2013).

Kraut, R. E., S. R. Fussell & J. Siegel. 2003. « Visual information as a Conversational Resource in Collaborative Physical Tasks ». *Human Computer Interaction, vol. 18, n° 1* : 13-49.

Marsh, D. 2003. « Réaliser l'objectif 1+2 en Europe : la voie du CLIL/EMILE ». *Bulletin d'information du Conseil Européen pour les Langues*, *9* : n. p. <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/bulletin/9/fr/marsh.html> (consulté le 11 avril 2013).

Max Planck Institute for Psycholinguistics. 2001. *ELAN* [software]. The Netherlands : Max Planck Institute for Psycholinguistics. <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan> (consulté le 11 avril 2013).

Pica, T., R. Kanagy & J. Falodun. 1993. « Choosing and using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research ». In G. Crookes & S. Gass (dir.) *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rodrigues, C., C. R. Wigham, A-L. Foucher & T. Chanier. À paraître. « Architectural design and language learning in Second Life ». In S. Gregory, L. J. W. Lee, B. Dalgarno & B. Tynan (eds.), *Virtual Worlds in Online and Distance Education*. Edmonton: Athabasca University Press. 21 p. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00703054> (consulté le 11 avril 2013).

Rodrigues, C. & C.R. Wigham. À paraitre en 2013. « Les apports d'un monde synthétique pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'acedle*. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00785802> (consulté le 11 avril 2013).

Saddour, I., C.R. Wigham & T. Chanier. 2011. *Manuel de transcription de données multimodales dans Second Life*. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00676230> (consulté le 11 avril 2013).

Union Européenne. 1995. *Livre blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre ; vers la société cognitive* <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf> (consulté le 11 avril 2013).

Wigham, C.R. & T. Chanier. 2012. « Interactions between text chat and audio modalities for L2 communication in the synthetic world Second Life ». In J. Colpaert, A. Aerts, W.-C. V. Wu, & Y.-C. J. Chao (eds.). *Fifteenth International CALL Conference, The Medium Matters, Proceedings, 24-27 May 2012*. Taichung, Taiwan: Providence University.

Wigham, C.R. & T. Chanier. 2013. « A study of verbal and nonverbal communication in Second Life - the ARCHI21 experience ». *ReCALL, vol.25, n°1* : 63-84. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00674138> (consulté le 12 avril 2013).

Wigham, C.R. 2013. (dir). Distinguished corpus : interplay between textchat and audio modalities during the Second Life reflective sessions. Mulce.org : Clermont Université. oai : mulce.org:mce-archi21-modality-textchat <http://repository.mulce.org> (consulté le 12 avril 2013)

Wolff, D. 2003. « Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? ». *La revue du GERAS, ASP, 41-42* : 35-46.

Christine RODRIGUES

Fonction professionnelle : Christine Rodrigues, Maître de conférences, Département de Linguistique, Université Blaise Pascal

Laboratoire de Recherche sur le Langage

Biographie :

Christine Rodrigues est enseignante-chercheure au département de linguistique de l'université Clermont 2 et membre du Laboratoire de Recherche sur le Langage. Ses recherches portent sur l'apprentissage du vocabulaire en Français Langue Étrangère, les dispositifs de formation en langues intégrant les Tice, ainsi que les potentialités des mondes synthétiques pour la formation en ligne.

Courriel : Christine.rodrigues@univ-bpclermont.fr

Page web : <http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?rubrique44>

Coordonnées :

Christine Rodrigues

Université Blaise Pascal

Maison des Sciences de l'Homme – LRL

4, rue Ledru

63057 Clermont-Ferrand cedex 01

Ciara R. WIGHAM

Fonction professionnelle : Ciara R. Wigham, Enseignante d'anglais, UFR Langues appliquées, Commerce et Communication, Université Blaise Pascal

Laboratoire de Recherche sur le Langage

Biographie :

Ciara R. Wigham enseigne l"anglais à l'Espace langue hypermédia de l'UFR Langues appliquées, Commerce et Communication, Université Blaise Pascal. Elle est membre permanente du Laboratoire de Recherche sur le Langage. Sa recherche se focalise sur les situations d'apprentissage des langues étrangères partiellement ou totalement en ligne et étudie les interactions multimodales produites dans de telles situations. L'objectif est de comprendre le rapport entre différents modes de communication et son rôle de soutien pour la production et la participation verbales en langue étrangère.

Courriel : Ciara.wigham@univ-bpclermont.fr

Page web : <http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?rubrique137>

Coordonnées :

Ciara R. Wigham

Université Blaise Pascal

Maison des Sciences de l'Homme – LRL

4, rue Ledru

63057 Clermont-Ferrand cedex 01