

Introduction

Marco Cappellini*, **Anne Chateau****, **Maud Ciekanski****, **Amélie Leconte***

*Aix Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

**ATILF-CNRS & Université de Lorraine, Nancy, France

Ce numéro spécial fait suite au 27^e Congrès RANACLES, qui s'est tenu à Aix en Provence en novembre 2019 sur la thématique des interactions dans les centres de langues et les centres de ressources en langues (dorénavant CRL). La notion d'interaction entre humains a fait l'objet d'innombrables recherches en sciences humaines et sociales et a été au centre de certains courants comme l'analyse interactionnelle en sciences du langage (Bachman et al., 1981 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1992), avec ses dérivations éthologiques (Bateson, 1972), psychologiques (Watzlawick et al., 1972), sociologiques (Sacks, 1992) ou encore ethnographiques (Hymes, 1972). En didactique des langues et cultures (DLC) et en recherches sur l'acquisition des langues (RAL), l'interaction est devenue centrale avec l'approche communicative (Bérard, 1992) et a donné lieu à une grande variété d'approches, dont les approches cognitivistes anglo-saxonnes (Gass, 1997), les approches socioculturelles et notamment le socioconstructivisme de matrice vygotskienne (Lantolf et Thorne, 2006), et les approches interactionnistes en RAL dans la sphère francophone (Pekarek Doehler, 2000). Face à une telle richesse, l'ambition de ce numéro n'est pas – ne peut pas être – de faire le point sur la question des interactions en DLC et RAL. Néanmoins, les recherches sur les interactions au sein des CRL n'ont jamais fait, à notre connaissance, l'objet d'un volume monographique ou d'un numéro spécial de revue. En ce sens, ce numéro souhaite ouvrir la voie à d'autres études à venir. Les contributions sont réunies autour de deux axes : d'une part le rôle que les interactions dans ces centres peuvent jouer dans le processus d'autonomisation des apprenants, d'autre part les interactions pour les apprentissages langagiers dans les CRL, éventuellement en lien avec l'apprentissage en milieu homoglotte. L'ensemble des articles s'inscrit dans la rubrique **Pratiques et Recherches**. Un article de Mathilde Anquetil dans la rubrique **Carte Blanche** vient compléter ce dyptique, en soulignant quelques enjeux liés au rôle des CRL en tant qu'acteurs des politiques linguistiques des établissements d'enseignement supérieur.

Interactions et autonomisation

Les CRL sont des dispositifs d'apprentissage (Albero et Poteaux, 2010) souvent médiatisé (Rivens Mompean, 2013) qui ont favorisé l'institutionnalisation du paradigme de l'autonomie. Ce paradigme, comme la structure des centres, est en évolution constante depuis sa première définition sous la plume d'Henri Holec (1979), ce qui a impliqué un certain nombre de changements de focales (Little,

2015). Entre autres, le paradigme de l'autonomie a été caractérisé par un tournant social (Benson, 2011), avec plusieurs chercheurs s'étant intéressés aux dimensions sociales et spatiales de l'apprentissage autonomisant (Murray, 2014 ; Edlin, 2016 ; Chateau et al., 2017) ou à la façon dont les apprentissages informels viennent changer les conceptions classiques de l'autonomie (Sockett et Toffoli, 2012). Cet intérêt pour les aspects sociaux de l'autonomisation a permis de recentrer les recherches sur la question des interactions humaines (Cappellini et al., 2016). Non que ces interactions étaient absentes dans les premiers dispositifs, comme le témoigne par exemple la tradition de recherche-action sur l'entretien conseil à Nancy (Gremmo, 1995 ; Ciekanski, 2007) ; mais ces interactions étaient pour ainsi dire principalement verticales, s'élaborant sur l'axe apprenant-formateur, bien que dans une dynamique différente de celle de la classe de langue. Malgré la présence de dispositifs autonomisants se développant aussi par des interactions horizontales en classe de langue (Little et al., 2017), et exception faite pour les apprentissages en tandem (Helmling, 2002 ; Tardieu et Horgues, 2020), dans l'enseignement supérieur français, force est de constater que la généralisation des interactions entre apprenants ou entre apprenants et usagers de la langue s'est faite principalement avec l'apparition des technologies « du Web 2.0 » (Ollivier et Puren, 2011). Autrement dit, l'apparition des plateformes de réseautage social et leur introduction dans l'apprentissage des langues étrangères (Guth et Helm, 2010 ; Lamy et Zourou, 2013) ont amené d'une part des nouvelles expérimentations pédagogiques et d'autre part des recherches sur celles-ci (Cappellini et al., 2017). Plusieurs contributions dans ce numéro s'inscrivent dans ces dynamiques et explorent comment les CRL peuvent intégrer des éléments et des interactions favorisant l'autonomisation des apprenants.

L'article de *Nicola Macré* et d'*Annick Rivens Mompean* aborde la question des écarts entre les intentions des concepteurs de CRL et les pratiques avérées des apprenants. Cette réflexion entre le prescrit/l'idéal et le réel, amorcée par les travaux d'Albero (2010), souligne un manque d'interactions entre les éléments constitutifs du dispositif, tant dans les usages en libre accès que dans les dispositifs prévoyant une intégration et une valorisation des pratiques en autoformation accompagnée, les pratiques observées ou décrites par les usagers. A la lumière de ce constat, des pistes favorisant le développement d'interactions productives entre l'environnement éducatif (formel) et les pratiques informelles (hors éducation) ou semi-formelles sont présentées.

La contribution d'*Anne Chateau* et *Sophie Bailly* présente un dispositif soutenant l'autonomisation des apprenants en langues et plus particulièrement du secteur LANSAD à travers des interactions variées. Le dispositif se base sur une plateforme numérique et sur des espaces physiques. En contextualisant le développement de la plateforme d'une part dans le cadre universitaire où il est enraciné et d'autre part dans la tradition de recherches et pratiques

d'apprentissage auto-dirigé en langues à Nancy, les auteures passent en revue les différentes formes d'interactions possibles dans le dispositif et en explicitent les potentialités de soutien de l'autonomisation. Elles soulignent également que la flexibilité du dispositif a permis d'une part des adaptations pendant la période du premier confinement, d'autre part qu'elle permet une reprise dans d'autres institutions universitaires.

La contribution de *Leila Haghshenhas* et *Anne Chateau* porte sur le même dispositif et se focalise plus particulièrement sur un élément de celui-ci, les tutoriels en ligne. L'article s'intéresse à la réception de ces tutoriels par des apprenants de LANSAD de première année de licence. L'appropriation de cet élément du dispositif est enquêtée par questionnaire. A travers l'examen des résultats de cette enquête, les auteures établissent des constats sur les apports possibles et les limites de l'outil pour l'autonomisation et pour la compréhension par les apprenants du dispositif d'apprentissage auto-dirigé, ainsi que l'éventuelle inscription dans ce type d'apprentissage.

Interactions et apprentissages langagiers en CRL

Les CRL n'ont pas été caractérisés que par leur lien fort avec le paradigme de l'autonomie, mais ils ont toujours été également des dispositifs permettant des expérimentations et innovations pédagogiques. En ce sens, les CRL se présentent comme des dispositifs privilégiés pour tester des démarches pédagogiques adoptant des innovations techniques, souvent liées au numérique et la médiatisation qui en découle (Poisson, 2003). De plus, contrairement à d'autres espaces comme la classe de langue, les CRL sont souvent des lieux d'apprentissage non-formels et informels, tels qu'ils sont définis par la Commission Européenne¹. Ces interactions prennent plusieurs formes : les ateliers de conversation, les cafés langues, cinéclubs, les tandems en présence et à distance, les dispositifs de parrainage et *buddy programs*. Dans le cas des langues enseignées en milieu homoglotte, cela peut prendre la forme de scénarisations et de pédagogisations des interactions avec le milieu extra-universitaire, tel le milieu associatif. Ces interactions mettent souvent en communication des étudiants qui viennent d'horizons culturels différents, générant ainsi un contact interculturel qui, s'il fait l'objet d'une réflexion en termes d'ingénierie de formation (Barbot, 2009), peut être conducteur de développement de compétences interculturelles (Dervin, 2017).

Dans leur contribution, *Christine Evain* et *Catrin Bellay* analysent une première expérience de télécollaboration (O'Dowd, 2018) mettant en contact des futurs enseignants de FLE avec des apprenants états-unis. En s'appuyant sur les recherches concernant l'enseignement à distance et sur la pédagogie par projet,

¹ Voir par exemple <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>

elles élaborent un dispositif qui d'abord est présenté, puis qui fait l'objet d'un retour d'expérience de la part des apprenants et enseignants. Leur réflexion se développe à différents niveaux, articulant les perceptions des acteurs du dispositif et l'articulation entre les échanges en ligne et des organismes de l'université, comme le service des relations internationales. Les auteures concluent sur la pertinence d'un tel dispositif en temps de pandémie.

Quand ils développent un apprentissage en milieu homoglotte, les CRL permettent de créer des ponts avec l'utilisation de la langue d'apprentissage dans l'environnement quotidien (Cappellini et al., 2016) et ainsi de créer des possibilités de formalisation des apprentissages informels, éventuellement en lien au développement de compétences interculturelles. Trois articles explorent cette piste. Ainsi *Sophie Dufour* s'intéresse à l'intégration linguistique et relationnelle des étudiants en mobilité en France. Elle souligne les bénéfices de la mise en relation de ces étudiants qui apprennent le français en tant que LE, et des étudiants de Master 1 qui se forment à l'enseignement du FLE. En s'appuyant sur l'analyse d'un corpus issu d'une expérience de mise en contact à l'université Lyon 2, l'auteure propose d'envisager ce type de démarche "réciproque" dans la perspective d'une sociabilité formative favorisant l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

Dans sa contribution, *Évelyne Rosen-Reinhardt* s'intéresse à la façon dont les centres universitaires de FLE peuvent être au cœur d'un réseau dynamique d'interactions au sein de l'institution éducative et au-delà de ses murs, soutenant ainsi l'apprentissage de la langue dans une perspective actionnelle. Un projet de blog, en milieu homoglotte, mis en place depuis 2016 entre deux centres universitaires d'enseignement et d'apprentissage du FLE, à Lille (France) et à Louvain-la-Neuve (Belgique) est ici présenté et questionné au regard de l'expérience à l'altérité qu'il stimule et de sa formalisation sous la forme d'un portfolio. Apprendre des autres et apprendre de l'expérience viennent enrichir la compréhension des apprentissages de langue en interaction.

Enfin, *Luisa Bavieri*, dans son article analyse l'utilisation d'une activité interculturelle dans le cadre d'un cours d'italien propose aux étudiants étrangers à l'université de Bologne. Cette activité, qui est proposée à tous les étudiants (Erasmus, étrangers inscrits à titre individuel et demandeurs d'asile) les invite à explorer leur nouvel environnement et à rencontrer des habitants. Elle fait partie d'un ensemble de ressources produites dans le cadre du projet européen IEREST- (*Intercultural Educational Resources for Erasmus Students and their Teachers*). La réalisation de l'activité, par l'une des étudiantes demandeuse d'asile, définie par l'auteure comme expérience interculturelle, donne lieu à l'étude de cas qui est le sujet principal de l'article.

Interactions dans les CRL en temps de pandémie

Quand à fin novembre 2019 s'est tenu le 27^e Congrès RANACLES d'où sont issues les articles de ce numéro, nous n'imaginions pas que d'une part cela serait l'un des derniers colloques scientifiques en présentiel pendant longtemps, ni que la thématique des interactions, notamment des interactions en ligne et en lien avec l'autonomie, deviendrait d'une actualité brûlante à cause de la pandémie de SARS-CoV-2. Depuis, après un premier temps de sidération et un deuxième temps d'adaptation à l'enseignement en ligne et puis éventuellement co-modal, l'actualité scientifique en DLC est riche de manifestations et d'appels à contribution concernant l'enseignement/apprentissage des langues en ligne, parfois qualifié d'enseignement dans l'émergence. A la lecture des contributions du présent numéro, portant sur des expériences pédagogiques antérieures à la pandémie, deux constats nous semblent intéressants.

Le premier constat est celui d'un étonnement face à des affirmations négligeant les études existantes et leur pertinence pour l'enseignement à distance. On peut estimer qu'au-delà de l'absence de reconnaissance du travail de didacticiens qui depuis au moins 30 ans ont opéré dans les champs de l'ALAO et de l'ALMT, ces négligences ont surtout des retombées négatives sur les apprenants et les enseignants, largement relayées par des enquêtes journalistiques. Qu'il n'y ait pas de malentendu : la recherche en DLC n'a pas de réponse à apporter à des situations de forte détresse due à l'isolement, à la confrontation à la maladie, aux difficultés économiques. Mais elle a beaucoup à apporter pour la conception de dispositifs d'enseignement en ligne et plus généralement intégrant des technologies. Deux exemples d'apports possibles des recherches existantes peuvent éclaircir cette affirmation. Le premier est la prise en compte des interactions horizontales pour la création de la présence à distance et du soutien entre pairs, interactions mises en évidence au moins depuis la fin des années 1990 pour la communication médiatisée par écrit asynchrone (Garrison et Anderson, 2003 ; Jézégou, 2007), y compris en complément à des communications synchrones (Vetter et Chanier, 2006). Le deuxième exemple est l'adoption d'une perspective sociocritique (Collin et al., 2015 ; Ntebuse et Collin, 2019) face à des discours d'injonction assimilant les innovations techniques aux innovations pédagogiques et ayant l'effet d'introduire des entreprises privées dans l'infrastructure du service publique avec l'argument que les produits de ces entreprises sont déjà présents dans les usages sociaux, ignorant ainsi la différence entre usage social et pédagogique (Fluckiger, 2007), la formation que cela implique pour les formateurs (Guichon, 2012), sans parler des fonctionnements opaques de ces entreprises (Pasquale, 2015) et leur tendance à s'associer à des dynamiques de surveillance illégale (Harcourt, 2015 ; Tréguer,

2019) à partir des traces produites dans les activités en ligne. En ce sens, une éducation à la citoyenneté (et peut-être à une autonomie) numérique semble plus nécessaire que jamais à tous les niveaux.

Le deuxième constat est davantage porté vers les possibilités et les raisons d'optimisme. D'une part, face à la nouveauté et au besoin d'échanger sur les pratiques pédagogiques, la plupart des associations nationales et internationales a lancé des occasions de formation et d'échanges en ligne, comme dans le cas de l'association RANACLES sous l'impulsion de Tom Grainger, ou de CercleS, entre autres. D'autre part, la richesse des outils, des démarches et des dispositifs pédagogiques représentés dans la littérature témoigne d'une grande créativité, qui ne peut qu'être la bienvenue dans les adaptations constamment demandées par la situation sanitaire. Les contributions du présent numéro constituent un apport en ce sens. Nous espérons que les articles qui suivent pourront inspirer des innovations pédagogiques réfléchies, y compris quand le besoin se fera moins sentir.

Remerciements

En plus des auteurs, tous nos remerciements vont aux relecteur.rice.s des contributions de ce numéro, surtout compte tenu de la surcharge de travail qui a été celle de tous en 2020. Ce numéro n'aurait pas pu aboutir sans l'aide de : Pia Acker, Virginie André, Sophie Bailly, Emmanuelle Carette, Elsa Chachkine, Christelle Combe, Sophie Dufour, Jean-François Grassin, Celeste Kinginger, Emilie Lebreton, Tim Lewis, Nicola Macré, Christian Ollivier, Justine Paris, Haydée Silva, Giovanna Tassinari, Denyze Toffoli, Christelle Troncy et Daniel Véronique.

Bibliographie

Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero, N. Poteaux (éds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Nancy : Maison des Sciences de l'Homme, 67-94.

Albero, B., & Poteaux, N. (éds.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. Nancy : Maison des Sciences de l'Homme.

Bachmann, C., Lindenfeld, J., et Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Didier.

Barbot, M.-J. (2009). Pour une ingénierie de la rencontre en autoformation. Dans N. Auger, F. Dervin, et E. Suomela-Salmi (éds.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan, 19-37.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.

Cappellini, M., Eisenbeis, M., et Rivens Mompean, A. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 14(4). URL : <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27475/20222>.

Cappellini, M., Lewis, T., et Rivens Mompean, A. (éds.) (2017). *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield: Equinox.

Chateau, A., Bailly, S., et Willié, V. (2017). Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine. *Alsic*, 20(3). URL : <https://journals.openedition.org/alsic/3143>.

Ciekanski, M. (2007). Fostering learner autonomy: Power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser. *Cambridge Journal of Education*, 37, 111-127.

Collin, S., Guichon, N., et Ntébusse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF*, 22. URL : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm.

Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : Archives Contemporaines.

Edlin, C. (2016). Informed eclecticism in the design of self-access language learning environments. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(2), 115-135.

Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. [thèse soutenue à l'École normale supérieure de Cachan-ENS, Cachan].

Garrison, D. R. et Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.

Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New York: Routledge.

Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges Crapel*, 22, 33-61. URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-22-12-1.pdf>.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guth, S. et Helm, F. (éds.) (2010). *Telecollaboration 2.0*. Oxford: Peter Lang.

Harcourt, B. (2015). *Exposed. Desired and disobedience in the digital age*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Helmling, B. (éd.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J.B. Pride & Holmes (éds.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth : Penguin, 269-293.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et Savoirs*, 5(3), 341-366.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.

Lamy, M.-N. et Zourou, K. (2013). *Social networking or language education*. New York: Palgrave MacMillan.

Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 34(1), 13-26.

Little, D., Dam, L., et Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy. Theory, Practice and Research*. Buffalo: Multilingual Matters.

Murray, G. (éd.) (2014). *Social dimensions of autonomy in language learning*. New York: Palgrave Macmillan.

Ntebutse, J. G., et Collin, S. (2019). Une approche sociocritique : quels apports à l'étude du numérique en éducation ? *Nouveaux Cahiers de Recherches en Education*, 21(3), 1-7.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNI Collaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23.

Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Editions Maison des langues.

Pasquale, F. (2015). *The black box society. The secret algorithms that control money and information*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Pekarek Doehler, S. (éd.) (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, Numéro spécial d'Aile, 12.

Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. Dans M.-J. Barbot et T. Lancien (éds.), *Médiation, médiatisation et apprentissage. Notions en questions*, Lyon : Editions de l'ENS, 89-101.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressource en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Sockett, G., et Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151.

Tardieu, C., et Horgues, C. (2020). *Redefining tandem language and culture learning in higher education*. London : Routledge.

Tréguer, F. (2019). *L'utopie déçue. Une contre-histoire d'Internet. XVe-XXIe siècle*. Paris : Fayard.

Vetter, A. et Chanier, T. (2006). Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. *Alsic*, 9, 61-101.

Vion, R. [1992]. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., et Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.