

ICODOC 2017

Icar COLloque DOCTorants/DOCTeurs

15-16 juin 2017

Lyon, France

Livret de résumés – Book of abstracts

Table des matières

La résistance/réticence à l'enregistrement vidéo en entreprise., Ait Yala Camila . . .	4
Ressources Numériques dans l'Enseignement-Apprentissage de la Grammaire Arabe à l'Université Lyon III, Safa Al Muhammad	8
Ressource et traitement d'une langue de spécialité : le cas de la chimie en arabe, Baïan Albeiriss	11
Agir sur et par l'information sur le Web social dans une perspective actionnelle, Abdulrhann Alokla	13
La Discussion à Visée Philosophique (DVP) : un dispositif pédagogique original au service d'une éducation plurilingue et interculturelle, Anne-Sophie Cayet . . .	15
Les trajectoires documentaires, une proposition de modèle pour analyser les interactions des enseignants avec les ressources au cours du temps La plateforme Ana.Doc, une proposition d'instrumentation de cette analyse, Katiane De Moraes Rocha	17
Matériel, espace et consignes en corpus semi-spontané : contraintes ou ressources ?, Mathilde Guardiola , Aurélie Goujon	20
La construction d'un objet grammatical en classe de FLE au travers du discours enseignant, Noémie Guérif	22
Représentations des apprenants chinois sur les ressources web 2.0 dans l'apprentissage du français langue étrangère, Yigong Guo	24
Quand une affordance devient ressource : le cas des explications lexicales en visioconférence, Benjamin Holt	26
Transcrire, interpréter deux corpus d'interactions mère-enfant avec CHILDES, Hervé Hunkeler	28

Artefact, inscription, langage : les ressources mobilisées dans la réunion distante de conception., Guillaume Joachim	30
La sémiotique : une ressource et un test de résistance à la croisée d'un corpus en biologie, Bi Trah Alphonse Cheriff Kakou	32
Manipulation langagière et manipulation actionnelle ou l'autre versant de l'interactionnel, Dagou Kanga Marie Albertine Koffi	35
Exploring the Impact of Print and Digital Reading on University Students' Cognitive Learning in the Era of Electronic Devices : Preferences and Outcomes, Maryem Larhmaid	37
A New Hypothesis on the Trainability of Grammatical Sensitivity in Processing Instruction, Harriet Lowe	39
Mobile learning et vidéo en Français Langue Etrangère : l'environnement matériel comme ressource en production orale., Laurence Martin	41
Analyse réflexive et collective de l'activité professionnelle enseignante au moment d'expérimenter un nouvel outil : le cas du Tableau Numérique Interactif (TNI) en classe de Français Langue Etrangère (FLE)., Elise Merlet	43
Travailler les ressources pour enseigner, un levier pour le développement des compétences informationnelles des professeurs ?, Anita Messaoui	46
La répétition, ressource dans la gestion des interactions verbales en classe de FLE, Asma Mokhtari	48
Le chercheur-ressource : positionnement et négociation avec le terrain, Marine Pelé-Peycelon, Céline Alcade	50
« Holla qué passa cv ? Hmdl » : l'alternance codique comme ressource communicative dans et par l'interaction, Hesna Sebiane	52
Co-constructing movement and space with visually impaired people : a multimodal analysis of instructional sequences in paraclimbing trainings, Monica Simone . . .	55
Le plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français en Algérie : ressource à inviter ou à éviter ?, Mohammed Smail	57
Les savoirs ordinaires des enseignants expérimentés comme ressources pour la formation continue et la recherche, Stéphane Talerien, Stefano Bertone	58
Camera fabula. La caméra, outil et objet sémiotique complexe dans l'interaction, Julien Thiburce	60

Analyzing teachers' work for turning resources into documents Opening a window into teachers' documentational expertise, Chongyang Wang	63
Corpus d'emplois appellatifs de mademoiselle en français contemporain : conception, construction et exploitation, Chuan Wang	65
De la factitivité à la création d'une forme de vie : cas des applications mobiles WhatsApp et Messenger., Bini Paul Yao	67
Conception d'un modèle interactif de bases de données terminologiques trilingues : Arabe/ Français/ Anglais, Mehdi Zerzaihi	69
Liste des auteurs	70

La résistance/réticence à l'enregistrement vidéo en entreprise.

Ait Yala Camila ¹

¹ Oran 2 – Algérie

Dans le cadre d'un colloque qui porte, entre autres points, sur la question de la mobilisation et de l'interprétation de ressources diverses dans les interactions, il nous a semblé opportun d'aborder la question de la résistance/réticence à l'enregistrement vidéo qui est un problème classique de la linguistique de terrain mais qui reste rarement discuté de façon approfondie.

De nos jours, la multi-modalité est une dimension indispensable pour l'exploitation et l'analyse de la parole-en-interaction puisqu'elle vient enrichir les descriptions linguistiques classiques, exclusivement basées sur le verbal (Mondada, 2012, p : 129). Cependant la captation de ressources visuelles et corporelles par l'usage de la vidéo, reste complexe et soulève de nombreuses contraintes, aussi bien matérielles et techniquesⁱ (Mondada, 2006 a) que socioculturelles avec, notamment, des difficultés liées à la résistance/réticence des interlocuteurs à l'enregistrement.

En effet, au delà de la capacité de chaque chercheur à éclairer le consentement par rapport au cadre et à la finalité de son enquête, ainsi qu'à établir une relation de confiance avec les personnes ressources (Mondada, 2006), il semblerait que la dimension contextuelle et plus largement culturelle influence de façon significative la disposition au consentement des interlocuteurs à l'enregistrement vidéo.

Cette réflexion résulte d'une expérience de terrain menée en Algérie dans le cadre de notre recherche doctorale. En effet, à travers une enquête sur la politesse linguistiqueⁱⁱ réalisée auprès de trois grandes entreprises implantées dans la région d'Oran, nous avons été amenées à constater le refus systématique des professionnels rencontrés à être filmés (les femmes plus que les hommes) tandis que l'enregistrement audio était plus ou moins accepté sous condition d'anonymationⁱⁱⁱ.

Comment appréhender au mieux cette difficulté sinon en nous faisant l'écho des commentaires et des explications des interlocuteurs eux-mêmes sur leur rapport à la vidéo. Commentaires et explications que nous avons recueillis à travers des interviews individuelles et collectives et que nous avons enregistrées sur magnétophone, transcrites puis analysées.

Dans cette contribution, nous nous penchons essentiellement sur le caractère contextuellement dé-

i. La gestion de ressources multimodales peut effectivement s'avérer particulièrement complexe surtout lorsqu'il s'agit d'analyser des *gestalts multimodales*, des patterns constitués de ressources complexes, linguistiques et corporelles, dont la dynamique, plasticité, adaptabilité à l'écologie de l'action représente un défi pour la modélisation linguistique (Mondada à par. a, 2011a, 2011b).

ii. La politesse est un phénomène linguistiquement pertinent dont les chercheurs ont pris conscience au milieu des années 70, la première ayant ouvert ce domaine de réflexion étant Lakoff, suivie de Leech, et surtout Brown et Levinson, transformant la politesse linguistique en véritable champ théorique. Il devient donc évident qu'il est « impossible de décrire efficacement ce qui se passe dans les échanges communicatifs sans tenir compte de certains principes de politesse, dans la mesure où de tels principes exercent des pressions très fortes – au même titre que les règles plus spécifiquement linguistiques » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 159-160).

iii. Précisons que nous n'avons eu aucune difficulté à effectuer des enregistrements audio, ce qui prouve bien de l'adhésion de nos interlocuteurs à la finalité de notre enquête.

pendant (*context-sensitive*^{iv}) du comportement résistant/réticent à l'enregistrement vidéo qui ; dans le cadre de notre enquête, est soumis, d'une part à des facteurs spécifiquement liés au contexte de l'entreprise, et donc aux contraintes réglementaires, juridiques, organisationnelles, étiques qui lui sont spécifiques. D'autre part, à des facteurs socioculturels qui s'expriment par une méfiance excessive, particulièrement des femmes, vis-à-vis de l'enregistrement vidéo et qui est nourrie par la crainte de l'exploitation et de l'instrumentalisation de leur image à des fins inconnues et pouvant échapper au cadre de la recherche scientifique. Ce qui exposerait ces dernières, selon elles, à des 'problèmes' avec leur entourage (familial et/ou professionnel).

Ce rapport spécifique à la vidéo, renvoie, nous semble-t-il, à un rapport à l'image de soit et des autres et plus généralement à la corporalité, qui est culturellement marqué et situé. Nous tenterons de théoriser ce phénomène à travers la notion goffmanienne de « territoire » et de « face » (Goffman, 1973, 1974).

Nous évoquerons également la question du statut social de la femme algérienne pour comprendre ce regard genré envers l'enregistrement vidéo. Précisons par ailleurs que nous entendons ici par « culture » la spécificité et la systématité^v des occurrences observées auprès d'un groupe d'interlocuteurs et qui surpassent les détails contextuels. Ceci nous inscrit dans la conception de Sacks de la culture qu'il définit comme « *an apparatus for generating recognizable actions* » (Sacks 1992 : I, 226).

Au terme de cette analyse, nous mettrons donc en évidence « l'importance de l'interdépendance entre la personne et son environnement » (Fischer 1990 : 211) , qu'il soit professionnel ou social ; et les conditions de recueil des données multimodales sont indéniablement imprégnées et assujetties à cette interdépendance homme-espace et plus largement homme-société.

Références bibliographiques

Relieu, M. 1999 : « Parler en marchant. Pour une écologie dynamique des échanges de paroles », *Langage et Société* 89, 37-68.

Boutet, J. (sous la dir. de) 1995 : *Paroles au travail*, Paris : L'Harmattan.

Boutet, J., Gardin, B., Lacoste, M. 1995 : « Discours en situation de travail » in *Les analyses du discours en France*, Langages 117, 12-31.

Brown, P., Levinson, S. 1978 : « Universals in language use : Politeness phenomena », in Goody E. (éd.) : *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge : CUP, 56-289.

Fischer, G.N.

- 1980 : *Espace industriel et liberté*, Paris : PUF.
- 1981 : *La psychosociologie de l'espace*, Paris : PUF (« Que sais-je ? »).
- 1983 : *Le travail et son espace*, Paris : Dunod.
- 1989 : *Psychologie des espaces de travail*, Paris : Armand Colin.
- 1997 : *La psychologie sociale*, Paris : Seuil (« Points Essai »).

iv. Voir Sacks, Schegloff & Jefferson (1974 : 699)

v. Tel que le précise Mondada (2008), la systématité est « une double protection contre les typifications hâtives et contre les préjugés théoriques aussi bien que ceux du sens commun. »

- Fishman, P. 1983 : « Interaction : the work women do », in Thorne et al., 1983 : *Language, gender*
- Goffman, E.
 — 1973 : *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 : *La présentation de soi* ; tome 2 : *Les relations en public*, Paris : Minuit.
 — 1974 : *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit.
- Goodwin, C. 2003 : « The semiotic body in its environment », in J. Coupland & R. Gwyn (eds), *Discourses of the Body*, New York : Palgrave, 19-42.
- Haddington, P., Mondada, L. & Nevile (eds) 2012 : *Mobility and interaction*, Berlin : De Gruyter.
- Hausendorf , H., Mondada L. & Schmitt R.(eds) 2012 : *Raum als interaktive Resource*, Tübingen : Narr
- Heath, C. 1986 : *Body Movement and Speech in Medical Interaction*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Holmes, J. 1992 : « Women's talk in public contextes », *Discourse & Society* 3-2 : 131-150.
- Hymes, D. 1967 : « Models of the interaction of language and social setting », in McNamara (éd.), *Problems of bilingualism*, Journal of Social Issues, XXIII, 2.
- Kerbrat-Orecchioni, C.
 — 1990 : *Les interactions verbales*, T. 1, Paris : Armand Colin.
 — 1992 : *Les interactions verbales*, T. 2, Paris : Armand Colin.
- Lakoff, R. 1975 : *Language and woman's place*, Cambridge : Cambridge University Press. 1989 : « The limits of politeness : therapeutic and courtroom discourse », *Multilingua* 8-2/3 : 101-129.
- Leech, G.N. 1983 : *Principles of pragmatics*, Londres New-York : Longman.
- Mondada, L.
 — 1998 : « Technologies et interactions sur le terrain du linguiste. Le travail du chercheur sur le terrain. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête ». Actes du Colloque de Lausanne 13-14.12.1998. Cahiers de l'ILSL, 10, 39-68.
 — 2005 : « La constitution de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants : une approche praxéologique de la spatialité », *Intellectica* 41-42, 75-100.
 — 2006 : La demande d'autorisation comme moment structurant pour l'enregistrement et l'analyse des pratiques bilingues. *Tranel*, 43, 129-155.
 — 2007 : « Multimodal resources for turn-taking : Pointing and the emergence of possible next speakers », *Discourse Studies* 9 (2), 195-226.
 — 2008 : « L'analyse de collections de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle », *Cahiers de Praxématique* 50, 23-70.
 — 2011 : « Projections, organisation syntaxique, séquentielle et multimodale : le tour comme construction émergente dans l'interaction », in G. Corminboeuf & M. J. Béguelin (éds), *Du système linguistique aux actions langagières. Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendon*, Bruxelles : De Broeck, 191-208.
- Mucchielli, A. 1998 : *Approche systémique et communicationnelle des organisations*, Paris : Armand Colin.

Rossano, F. 2012 : Gaze behavior in face-to-face interaction, PhD Thesis, Nijmegen : Radboud University Nijmegen.

Relieu, M. 1999 : « Parler en marchant. Pour une écologie dynamique des échanges de paroles », *Langage et Société* 89, 37-68.

Sainsaulieu, R.

— 1977 : *L'identité au travail*, Paris : Presse de Sciences Politiques.

— 1990 : *L'entreprise, une affaire de société*, Paris : Presse de la fondation des sciences politiques.

Schegloff, E.

— 1979a : « Identification and recognition in telephone openings », in Psathas, G. (éd.), *Everyday language : Studies in ethnomethodology*, New-York : Irvington.

— 1979b : *Social markers in speech*, Cambridge : CUP.

— 1984 : « On Some Gestures' Relation to Talk », in J. M. Atkinson & J. Heritage (eds), *Structures of Social Action*, Cambridge : Cambridge University Press, 266-296.

— 1986 : « The routine as achievement », *Human Studies*, vol. 9, 111-152.

Schmitt 2005 : « Zur multimodalen Struktur von turn-taking », *Gesprächsforschung* 6, 17-61.

Thuderoz, C. 1997 : *Sociologie des entreprises*, Paris : Edition de la découverte (Collection Repères).

Traverso, V.

— 1996 : *La conversation familiale, Analyse pragmatique des interactions*, Lyon : PUL.

— 1999 : *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan Université (collection : 128).

— 2000 : (éd.) « Autour de la mise en œuvre d'une comparaison interculturelle », *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon : PUL, 33-53.

Trudgill, P.

— 1998 : « Concept de genres, prestige latent et insécurité linguistique », in Singy (éd.)

1998 : *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, Lausanne/ Paris : Delachaux et Niestlé, 37-57.

Winkin, Y.

— 1981 : (éd.) *La nouvelle communication*, Paris : Seuil.

— 1988 : (éd.) *Erving Goffman : les moments et leurs hommes*, Paris : Seuil/ Minuit.

Mots-Clés : Interaction, multimodalité, enregistrement vidéo, entreprise, résistance/réticence à l'enregistrement vidéo, autorisation d'enregistrement, contexte, culture, genre.

Ressources Numériques dans l'Enseignement-Apprentissage de la Grammaire Arabe à l'Université Lyon III

Safa Al Muhammad ¹

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon, Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5191 – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

L'introduction des ressources numériques dans l'enseignement supérieur est une stratégie adoptée par le gouvernement français en 2013 pour un double but, d'un part, « renforcer l'attractivité de l'université » et d'autre part, « favoriser la réussite des étudiants, tout en élevant leur niveau de connaissance et de qualification »ⁱ. Cette décision a été prise en réponse aux exigences de notre époque où le numérique existe partout et peut initier de nouvelles façons de vivre, de communiquer, de travailler, et aussi pour l'école et l'université afin d'échanger les informations, les connaissances et les expériences.

D'ailleurs, « Dans l'enseignement supérieur, la pédagogie numérique était soumise à des contingences particulières et notamment à l'évolution des contextes sociopolitiques nationaux et européens. Pourtant le numérique utilisé pour la pédagogie implique inévitablement un questionnement autour de l'innovation, de la mise en ligne des ressources, de l'autonomie de l'apprenant et du suivi des acteurs »ⁱⁱ. « En 2011, l'expression 'pédagogie numérique universitaire' était peu usitée en France »ⁱⁱⁱ.

LAMEUL, G., & LOISY, C., présentent l'opportunité de la pédagogie universitaire numérique « le numérique offre des possibilités (enrichissement des ressources pédagogiques, possibilité de travailler en réseaux, diversification des modalités d'apprentissage, développement de formations ouvertes et à distance, etc.) pour répondre aux nouveaux défis qui pèsent sur l'université »^{iv}. D'autre part, « la pédagogie universitaire numérique concerne toutes les situations d'enseignement-apprentissage où le numérique va être présent »^v.

Notre recherche porte sur les effets de l'introduction des ressources numériques dans l'enseignement-apprentissage de l'arabe langue étrangère à l'université, plus précisément, celui qui est mis en œuvre pour les trois ans de licence aux universités Lyon II et Lyon III, pour des étudiants mixtes (francophones/arabophones). Après deux enquêtes réalisées auprès des étudiants de ces deux universités, nous avons trouvé que 90% des étudiants pensent que les ressources numériques motivent à apprendre et 95% d'entre eux pensent que les ressources numériques disponibles peuvent aider à répondre à leurs besoins. En conséquence, nous trouvons que les cours magistraux ne peuvent pas résoudre toutes les difficultés de la grammaire arabe auxquelles les étudiants sont confrontés, et cela pour trois raisons :

Premièrement, le manque de ressources pédagogiques suffisantes pour répondre à tous les besoins des étudiants. Deuxièmement, l'absence d'un outil commun pour la gestion des ressources péda-

i. Le numérique au service d'une université performante, innovante et ouverte sur monde, site du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

ii. Analyse de la pédagogie universitaire à l'heure du numérique_ questionnaire et éclairage de la recherche.

iii. La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, p. 18.

iv. Voir la référence précédente.

v. Voir la référence précédente, p14.

gogiques. Troisièmement, le temps officiel consacré pour chaque séance ne suffit pas à permettre à l'enseignant de répondre à tous les besoins de ses étudiants, ce qui impose disponibilité des ressources numériques pour les étudiants pendant ou après les cours. Cette étude provoque plusieurs problématiques : Comment les ressources numériques peuvent-elles répondre aux besoins des étudiants ?

Comment le numérique peut-il aider l'étudiant à être toujours intéressé et motivé ?

Comment le numérique peut-il améliorer l'interaction enseignant/étudiant ?

Nous avons conçu un site web didactique (La Grammaire Arabe Facile) et une page Face book intitulée du même titre (La Grammaire Arabe), ces deux environnements contiennent des ressources numériques riches et diverses. L'étudiant trouve des activités grammaticales variées selon son niveau et ses besoins, et des multimédias très riches (Vidéos, photos, textes, QCM...etc.).

Nous avons testé notre environnement de GAF à l'université Lyon 3 avec des étudiants de L1. Le mode pédagogique était TD (travaux dirigés) qui fait une partie de la trilogie pédagogique universitaire : Cours, TP 'Travaux Pratiques' et TD 'Travaux Dirigés'. Les TD se composent de 10 séances qui s'étendent de janvier à avril 2017. Le temps consacré à chaque séance est 1h 30. Ces TD sont à mi-chemin entre la théorie et la pratique, le but est de proposer des exemples et des exercices où l'étudiant est beaucoup plus actif. Nous allons vous présenter une partie de notre analyse de données recueillies après le test.

Données recueillies en deuxième semestre sur la page Facebook de GAF^{vi}.

Au niveau de l'interaction sur la page du groupe de La Grammaire Arabe Facile

Nous observons dans l'environnement « La page Facebook de GAF » l'interaction directe entre les étudiants d'un part et avec l'enseignant d'un autre part, où la discussion était synchronique, l'étudiant laisse un commentaire sur la page Facebook soit une réponse à une question soit une question et l'enseignant doit faire l'effort de suivre les activités de ses étudiants en ligne afin d'interagir quand nécessaire et aussi évaluer leurs travaux.

Au niveau des quantités de travail

Pendant les TD traditionnelles^{vii}, les étudiants ont procédé 31 activités grammaticales et 53 exercices. Concernant le travail sur Facebook, il y a 29 activités grammaticales et 74 publications qui portent sur le contenu des cours. Donc, l'étudiant qui travaille sur Facebook a l'opportunité d'augmenter la quantité de son travail et de travailler en autonomie en dehors du temps officiel consacré à TD.

Au niveau de résultats de contrôles continus

Après le premier contrôle continu, les résultats a montré un grand écart entre les notes des étudiants qui ont travaillé sur Facebook et les notes des étudiants qui n'ont pas travaillé sur Facebook. Il y avait 10 étudiants travaillant sur Facebook et la moyenne de leurs notes est de 17,75/20, par rapport à 12,43/20 qui est la moyenne des notes des étudiants ne travaillant pas sur Facebook.

Bibliographie

Site du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche, Le numérique au service d'une université performante, innovante et ouverte sur monde.

DEMAIZIERE, F. & GROSBOIS, M. (2014). « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi? », *Alsic* [En ligne], Vol. 17.

vi. GAF : Grammaire Arabe Facile.

vii. C'est-dire que les ressources pédagogiques dans les TD sont limitées et qu'il n'y a que des papiers comme dispositif pédagogique utilisé.

ROUSSEL, S. & JOURDAN, P., (2015). « Analyse de textitla pédagogie universitaire à l'heure du numérique –Questionnement et éclairage de la recherche », *Alsic* [En ligne], Vol. 18.

LAMEUL, G., & LOISY, C., (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, de Boeck. pp. 14-18.

Mots-Clés : Ressources Numériques, Pédagogie universitaire, Didactique de l'Arabe

Ressource et traitement d'une langue de spécialité : le cas de la chimie en arabe

Baïan Albeiriss ¹

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – CNRS : UMR5191 – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

Suite aux développements de l'informatique, de la linguistique de corpus et de l'ingénierie linguistique, les langues de spécialité sont aujourd'hui plus que jamais au cœur des problématiques des linguistes en général, des terminologues en particulier (Condamines, 2005), notamment avec l'apparition de bases de données, de thésaurus et d'ontologies, afin de répondre aux besoins des entreprises qui doivent gérer un volume de données augmentant sans cesse, avec une durée de vie de l'information de plus en plus courte, pour les rendre accessibles le plus rapidement possible. Notre travail a pour objectif la conception d'un outil d'extraction automatique des termes de la chimie en arabe, mais réaliser un tel outil de traitement ne peut se faire sans analyse linguistique approfondie basée sur des corpus. Pour cela, nous avons constitué un corpus de textes à partir des ressources des langues de spécialité et nous l'avons traité à l'aide d'outils informatiques afin de permettre la description sémantique des termes ainsi que la description des mécanismes de leur formation.

Les ressources des données des langues de spécialité, issues de la toile, nouveau support des chercheurs, favorisant et facilitant la constitution de corpus de grande taille, condition nécessaire (Sinclair, 1991), mais non suffisante, pour espérer disposer d'un recueil exploitable, doivent être définies et corrélés aux caractéristiques langagières du domaine (Cabré, 2008) en prenant en compte les visées linguistiques du corpus (Arbach et Ali, 2013), notamment en choisissant des corpus spécifiques, accessibles et surtout adaptés aux besoins du chercheur. Pour cela, nous ne fixons pas de limite de taille à notre corpus et nous choisissons de couvrir tout le domaine de la chimie quel que soit les thèmes et les sujets afin de prétendre à l'exhaustivité du domaine et non à sa représentativité, en limitant notre recherche au monde universitaire, englobant les travaux des enseignants et des étudiants afin de garantir un niveau de spécialisation et de vulgarisation des textes mais aussi leur fiabilité et leur authenticité.

Quant aux traitements des données des langues de spécialité, permettant de fournir une information en profondeur sur une langue pour représenter toutes les variétés pertinentes du langage et son vocabulaire caractéristique, le développement des outils informatiques destinés aux analyses, tels que les concordanciers, les analyseurs ou les extracteurs, n'a commencé que récemment pour l'arabe, mettant à disposition que peu de ressources, notamment des ressources gratuites (Meftouh and als., 2007), tant par sa graphie agglutinante que par la complexité de la reconnaissance optique de ces caractères (Zghibi, 2002). De ce fait, si certains s'affranchissent de ce problème en privilégiant le traitement manuel, nous sommes convaincus qu'une automatisation des traitements peut être possible en arabe et nous explorons les différents outils informatiques proposés dans la littérature en les combinant ou/et en les juxtaposant.

Le corpus collecté est constitué de 100000 mots non-voyellée ; il est issu des travaux de recherche d'étudiants du département de chimie de l'université de Constantine 1 en Algérie et permet d'identifier des unités lexicales (noms, adjectifs et verbes – unités terminologiques simples et

unités terminologiques complexes) et des constructions syntaxiques (expansion d'annexion, expansion complétive, expansion d'identification et extension de coordination) du domaine de la chimie, à l'aide des logiciels AntConc, Kawâkib et l'analyseur morphologique basé sur Xerox.

Bibliographie

Arbach, A. et Ali, S. (2013). « Aspects théoriques et méthodologiques de la représentativité des corpus », *Corela*, HS-13.

Cabré, M. T. (2008). « Constituer un corpus de textes de spécialité : bilan et perspectives ». In *Les Cahiers du Cel*. Paris, UFR d'Études Interculturelles de Langues Appliquées, 37-56.

Condamines, A. (2005). *Linguistique de corpus et terminologie*, CNRS, Équipe de Recherche en Syntaxe et Sémantique, Toulouse.

Meftouh K., Sma'ili K. et Laskri M. T. (2007). « Constitution d'un corpus de la langue Arabe à partir du Web ». *Colloque International sur le Traitement Automatique de la Langue Arabe - CITALA'07*, Rabat, Maroc.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocations*, Oxford, Oxford University Press.

Zghibi, R. (2002). « Le codage informatique de l'écriture arabe : d'ASMO 449 à Unicode et ISO/CEI 10646 », *Document numérique*, 6 (3), 155-182.

Mots-Clés : Corpus, linguistique de corpus, langue de spécialité, chimie arabe, terminologie textuelle.

Agir sur et par l'information sur le Web social dans une perspective actionnelle

Abdulrahman Alokla ¹

¹ UMR 5267 Praxiling – Université Paul Valéry - Montpellier III – France

Selon la définition de la perspective actionnelle proposée par le CECR (2001), les apprenants d'une langue étrangère sont amenés, en tant qu'acteurs sociaux, à agir ensemble afin d'accomplir des tâches sociales. Toutefois, certains auteurs comme Schmoll, L. et all, (2010) reprochent au CECR d'exclure les tâches du monde réel de la typologie de ses tâches. Christian Ollivier propose, en s'appuyant sur le Web social, l'*approche interactionnelle* portant sur des *tâches ancrées dans la vie réelle* (Ollivier, 2010, 2014). Pour lui, Le Web social « permet d'élargir la perspective actionnelle et la notion de tâche » (Ollivier, 2012) en facilitant les interactions et les télécollaborations entre ces acteurs sociaux, en mettant à leur disposition une source illimitée d'informations et en leur offrant des espaces de publication de leurs tâches.

En effet, les étudiants étrangers adultes primo-entrants en France rencontrent des difficultés à maîtriser le français et à s'intégrer dans la société française. Une formation pour régler ces obstacles exige des contraintes matérielles, logicielles, financières, etc. A cet effet, nous avons choisi comme support de formation un groupe Facebook fermé avec le tuteur en tant qu'administrateur et les apprenants en tant qu'utilisateurs. La popularité de ce réseau social, les différents modes d'échange (synchrone et asynchrone) qu'il propose, la facilité d'interaction qu'il permet et l'ancrage de son utilisation dans les habitudes numériques chez notre public cible, sont autant d'éléments qui justifient notre choix.

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons nous concentrer sur les natifs arabophones du Moyen-Orient et leur apprentissage de la langue française. Il s'agit de dix apprenants ayant le niveau B1 qui veulent atteindre le niveau B2.

Dans le but de récolter notre corpus, nous avons proposé aux participants de réaliser des *tâches ancrées dans la vie réelle* (Ollivier, 2014), une tâche par semaine durant une année universitaire.

La réalisation télécollaborative de ces tâches réelles leur permet de développer des compétences dont une compétence informationnelle, propre à la perspective actionnelle, « [leur] permettant d'**agir sur et par l'information** en tant qu'acteur social ». (Puren, 2009 : 4) :

- **Agir sur** l'information : déterminer leurs besoins d'informations, identifier l'information utile, l'évaluer, l'organiser et la créer ;
- **agir par** l'information : l'utiliser et la communiquer en la publiant sur un site social.

Cette compétence leur donne tous ensemble la possibilité d'accéder à des ressources infinies d'informations en français sous des types multimodaux différents (images, vidéo, textes...), de les traiter en fonction de la tâche, et de produire la nouvelle information tout en respectant les normes du site cible. Les tâches qu'ils ont publiées au sein de la société francophone sont des sources ouvertes pour les internautes francophones : la publication des accents régionaux en France sur Wikipédia, des recettes de cuisine arabophones sur un site français, etc. Donc, ils ne

sont plus des consommateurs de l'information mais leur producteur.

La récolte de ce corpus socio-culturel nous permettra de mettre en exergue les points positifs dans l'apprentissage télécollaboratif et social. En effet, nous récupérerons ce corpus grâce à des captures d'écran des différentes activités d'apprentissage, semaine après semaine, auquel nous appliquerons, par la suite, une analyse s'inscrivant dans une démarche recherche-action afin de révéler le processus d'apprentissage et son déroulement.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.

Christian Ollivier. 2014. « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0 », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 25 avril 2014, Consulté le 2 mars 2016. URL : <http://alsic.revues.org/2743> ; DOI : 10.4000/alsic.2743.

Christian Ollivier. 2012. « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le Web social », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars. URL : <http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402.

Christian Ollivier. 2010. « Ecriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés ». *Revue française de linguistique appliquée* XV (2) : 121-37.

Christian Puren. 2009. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». URL http://www.christianpuren.com/app/download/4256596351/PUREN_2009c_competence_informationnelle.pdf?t=1291747767

Schmoll, Laurent, Christian Ollivier, et Liliane Koecher. 2010. « De la difficulté de créer des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0 ». In 2ème colloque international Tidilem, 12-p. <http://hal.univ-reunion.fr/hal-01227020>.

Mots-Clés : Perspective actionnelle, Web social, FLE, Compétence informationnelle

La Discussion à Visée Philosophique (DVP) : un dispositif pédagogique original au service d'une éducation plurilingue et interculturelle

Anne-Sophie Cayet^{i 1}

¹ Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) – Université Paris III - Sorbonne nouvelle : EA2288 – 46, rue Saint-Jacques 75005 Paris cedex 05, France

Dans le cadre de mon Master 2 Didactique des langues (Sorbonne Nouvelle - Paris 3), sous la direction de Muriel Molinié, des ateliers de philosophie auprès d'adolescents allophones nouvellement arrivés en France ont pu être expérimentés dans un collège de la région PACA. Ils ont pris la forme de « Discussions à Visée Philosophique » (DVP), un dispositif co-constructiviste qui mobilise des ressources habituellement peu sollicitées dans le cadre scolaire (Tozzi, 2007 ; Chirouter, 2015). En effet, la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle se limite souvent à la description, à la comparaison ou à la juxtaposition de caractéristiques linguistico-culturelles, sans les inscrire dans l'historicité complexe des individus. La DVP a paru particulièrement pertinente pour proposer une autre manière de développer les échanges interculturels en classe de FLS en les insérant dans une démarche biographique (Molinié, 2011), elle-même stimulée par le questionnement philosophique.

Considérer la culture comme une ressource en soi implique nécessairement un danger culturaliste. L'interculturel doit alors être « phénoménologique » (Abdallah-Preteceille & Porcher, 1996), inscrit dans le biographique et l'expérientiel. Par conséquent, cette étude considère que la dimension plurilingue et interculturelle mobilise en premier lieu les sujets qu'elle traverse (Castellotti & Moore, 2011). La DVP a ainsi permis d'élaborer et de mettre en œuvre une « approche interculturelle incarnée ». Il s'agira donc de décrire et d'analyser le fonctionnement des « personnes-ressources » (« élèves discutants », élèves médiateurs, rôle de l'enseignant) au sein de ce schéma de communication particulier.

Le discours induit par le questionnement philosophique nécessite précision et clarté. Il est constamment interrogé et discuté puisque le travail de conceptualisation et de problématisation est au cœur de l'exercice philosophique. Le discours devient alors lui-même un objet d'étude au service de la cohérence et du sens des interactions. Certains extraits de transcriptions des ateliers de philosophie mettront en évidence cette dynamique réflexive et interdiscursive, témoin d'une démarche intellectuelle co-constructiviste qui favorise l'appropriation de la langue seconde mais aussi du monde qui émerge par son intermédiaire.

Par-delà certains supports (textuels, iconographiques ou audiovisuels) favorisant les échanges et la réflexion, des productions matérielles ont également joué un rôle important dans les interactions. Il s'agit notamment de « dessins réflexifs » (Molinié, 2010) élaborés au cours des ateliers. Nous verrons qu'ils constituent à la fois des productions personnelles, des ressources (qui alimentent la réflexion) et des supports (qui facilitent et enrichissent les interactions). Ils ont fait apparaître que la métaphore, par le détour et la créativité, est un instrument particulièrement pertinent pour mettre en lumière la complexité des phénomènes d'acculturation (Ricœur, 1975).

i. Auteur correspondant : annesophie.cayet@gmail.com

Plus généralement, le dessin réflexif est une médiation ; il jette un pont entre la pensée et le langage de l'auteur mais aussi, dans le cadre de la DVP, entre les pensées et les langues des « élèves discutants ».

Enfin, nous montrerons que la mobilisation de ces ressources particulières s'inscrit dans une démarche éthique qui souhaite réhabiliter le sujet réflexif dans l'enseignement-apprentissage du FLS. Cette pédagogie relationnelle permet d'envisager autrement les approches communicatives et actionnelles en didactique des langues, généralement conçues sur des schémas symboliques binaires et clivants (moi et les autres), pour les inscrire dans un « nous » qui n'exclut pas le sujet singulier mais l'élabore en son sein (Jacques, 1982 ; Ricœur, 1990 ; Habermas, 1992). Il s'agit d'appréhender la diversité linguistique et culturelle comme un réseau interconnecté inscrit dans la dynamique d'une acculturation active dont les traces (dessins réflexifs, interlangue, savoirs en construction) deviennent des ressources pour un enseignement-apprentissage collaboratif (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1985).

Bibliographie

Abdallah-Preteuille M. & Porcher L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Cayet A.-S. (2016). « La discussion à visée philosophique (DVP) avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France : une nouvelle approche du plurilinguisme et de l'interculturel ? » in *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*. Numéro 69. <http://www.educ-revues.fr/diotime/ListeSommaires.aspx?som=69>

Molinié M. (dir.) (2010). *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Encrage, CRTF.

Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

Tozzi M. (dir.) (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*. Paris : De Boeck.

Mots-Clés : Didactique du français langue seconde, Discussion à Visée Philosophique, Interculturel, Plurilinguisme, Dessin réflexif, Méthode biographique

Les trajectoires documentaires, une proposition de modèle pour analyser les interactions des enseignants avec les ressources au cours du temps La plateforme Ana.Doc, une proposition d'instrumentation de cette analyse

Katiane De Moraes Rocha ^{1,2,3,4,5}

¹ École doctorale 485 (ED 485) – Université de Lyon – France

² National Counsel of Technological and Scientific Development (CNPq) – Brésil

³ École normale supérieure de Lyon (ENS LYON) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – 15 parvis René Descartes - BP 7000 69342 Lyon Cedex 07, France

⁴ Institut Français de l'Éducation (IFÉ) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – 15, Parvis René Descartes BP 7000 F-69342 Lyon cedex 07, France

⁵ Sciences et Société ; Historicité, Éducation et Pratiques (EA S2HEP) – École Normale Supérieure (ENS) - Lyon, Université Claude Bernard - Lyon I (UCBL) : EA4148 – Bâtiment "La Pagode" - 38 Boulevard Niels Bohr - Campus de la DOUA Université Claude Bernard Lyon 1 43, Boulevard du 11 Novembre 1918 69622 Villeurbanne Cedex, France

Notre proposition vise à contribuer au questionnement des aspects méthodologiques : *comment le chercheur conçoit-il et traite-t-il ses données ?* Nous présentons un outil utilisé par le chercheur pour partager et analyser les données relatifs au travail d'un enseignant avec les ressources, la plateforme *Ana.doc*. Ce travail dans lequel l'enseignant cherche, crée, met en œuvre et partage des ressources est nommé par Gueudet et Trouche (2008), au sens de l'approche documentaire du didactique, *travail documentaire*. Pour capter ce travail un ensemble des outils sont disponibles : enregistrement d'audio, enregistrement vidéo des acteurs en action, enregistrement vidéo d'écran, etc.... Dans ce contexte, la question que ce pose est de comment mettre en œuvre ces outils pour analyser le travail documentaire d'un enseignant et comment peut-on traiter ces types des données ? Pour cette discussion, nous présentons dans cette communication comment la plateforme Ana.doc nous aide à concevoir et à traiter nos données. Nous nous appuyons sur un exemple d'analyse du travail documentaire d'un enseignant pour montrer le fonctionnement, les potentialités et les contraintes de cette plateforme pour l'analyse des données.

Le travail documentaire des enseignants advient dans plusieurs lieux : en classe, dans la salle des professeurs, en ligne, à son domicile, etc. Les enseignants mobilisent et construisent des ressources de natures diverses : manuel scolaire, forum de discussion en ligne, logiciels, etc. Nous comprenons les ressources des enseignants dans un sens très large, comme tout ce qui *re-source* le travail de l'enseignant (Adler, 2000). Nous nous intéressons plus particulièrement, quant à nous, à l'histoire, personnelle et collective du travail documentaire des enseignants. Nous modélisons cette histoire à travers de ce que nous nommons *trajectoire documentaire* (Rocha, 2016), un modèle en développement. Pour concevoir nos outils de recueil de données, notre méthodologie combine *l'investigation réflexive* (Gueudet & Trouche, 2012) et l'exploitation de la plateforme *Ana.Doc*.

D'un côté, l'investigation réflexive soutient l'élaboration de nos outils méthodologiques, puis-

qu'elle propose un suivi continu du travail d'enseignant, dans tous les lieux, en stimulant sa réflexion sur son travail documentaire et en rassemblant les ressources mobilisées et créées par lui même. Elle inspire la conception de représentations du modèle de trajectoire documentaire. Nous avons ainsi développé deux types de cartographies : la *Cartographie Réflexive de la Trajectoire documentaire* (CRTD), qui est conçue par l'enseignant dans un processus de réflexion sur son travail documentaire au cours du temps ; la *Cartographie Inférée de la Trajectoire documentaire* (CITD) qui est construite par le chercheur à travers un processus d'analyse et de croisement de données.

De l'autre côté, la plateforme Ana.doc, développée dans le cadre du programme ANR ReVEA (www.anr.revea.fr) nous fournit un instrument de recueil, de traitement et de partage de données hétérogènes (vidéos, audios, photos, images ou encore textes). Cette plateforme est structurée en trois niveaux ; *un niveau méta* dans lequel les chercheurs impliqués développent un glossaire partagé ; *un niveau de recueil de données de situations du travail documentaire des enseignants*, dans lequel chaque contributeur propose la description d'une situation et de donne accès à l'ensemble des données associées ; *un niveau de webdocuments* (qui peuvent être associés à une ou plusieurs situations) dans lequel les contributeurs proposent et confrontent des analyses des situations appuyées sur de courts extraits de données.

Nous présenterons le processus de création d'une situation et d'un webdocument associé. La situation concerne une interaction d'une heure avec une enseignante de collège, Anna, que nous suivons depuis mars 2015, interaction basée sur une discussion et une révision d'une version antérieure de sa CRTD. Cette situation a été préparée par l'explicitation d'un contrat entre l'enseignant et le chercheur. Pendant l'entretien, nous avons mobilisé plusieurs outils pour capter le travail de l'enseignant : vidéos de face de l'enseignant, captation de l'écran de l'enseignant, vidéo en surplomb de la cartographie réalisée par l'enseignante et enregistrement audio. Nous avons ensuite créé un webdocument analysant cette situation du point de vue d'une ressource spécifique développée par l'enseignant, dont nous montrons le rôle structurant pour son travail documentaire.

Les outils de la plateforme Ana.doc nous aident à réfléchir aussi bien au niveau du recueil des données que de leur analyse. Nous comptons enfin sur le développement de la plateforme, dans la communauté des chercheurs impliqués dans l'ANR ReVEA, pour confronter et approfondir nos analyses, et préciser notre objet d'étude : les trajectoires documentaires des enseignants.

Bibliographie

Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 205–224.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2008) Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Education et didactique* (2/3), 7-33.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2012). Teachers' Work with Resources : Documentational Geneses and Professional Geneses. In G. Gueudet, B. Pepin, & L. Trouche (Eds.), *From Text to 'Lived' Resources : Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development* (pp. 23 – 41). New York : Springer.

Rocha, K. (2016). Uses of online resources and documentational trajectories : the cases of Sésa-

math. *13th International Congress on Mathematical Education*, Hamburg, 24-31 July 2016.

Mots-Clés : travail documentaire, trajectoire documentaire, developpement professionnelle d'enseignant.

Matériel, espace et consignes en corpus semi-spontané : contraintes ou ressources ?

Mathilde Guardiola^{i 1}, Aurélie Goujon²

¹ Aix Marseille Université, CNRS, LPL UMR 7309 (AMU-LPL) – Aix-Marseille Université - AMU, CNRS : UMR7309 – 13100 Aix-en-Provence, France

² Aix-Marseille Université (AMU / Laboratoire Parole & Langage, CNRS) – Aix-Marseille Université - AMU – France

Lorsque l'intervention du chercheur provoque la tenue d'une interaction dans le but de l'enregistrer, les données obtenues sont réputées non-écologiques, et la validité des analyses en découlant est sans cesse questionnée (Mondada 1998). Cependant, ces corpus, que nous appelons « semi-spontanés », constituent une forme de compromis entre données naturelles et données contrôlées, ce qui présente des avantages indéniables (Wilson et Guardiola, 2015). C'est le cas des corpus sur lesquels porte la présente étude : ils sont les plus spontanés possibles, compte tenu des contraintes liées à l'objet d'étude pour lequel ils ont été conçus. Loin de nier l'influence de la situation d'enregistrement sur les productions des participants, nous nous proposons d'adopter une perspective éémique dans l'analyse multimodale de la référence aux contraintes.

Conditions d'enregistrement : Nous présentons ici deux corpus audiovisuels de parole conversationnelle semi-spontanée, en français. Ces corpus ont été enregistrés en chambre sourde au Laboratoire Parole et Langage. Le CID - Corpus of Interactional Data – est composé de huit enregistrements mettant chacun en scène deux participants de même genre. Les participants se connaissent, sont familiers du laboratoire et des expérimentatrices. La Maptask que nous utilisons (Projet CoFee, Gorisch et al, 2014) comporte douze enregistrements. Les participants sont installés en face-à-face.

Matériel d'enregistrement : Chaque participant portait un micro-serre-tête, ce qui a permis un enregistrement audio sur deux pistes séparées. Pour avoir des données audibles et acoustiquement exploitables, cet équipement est indispensable. La durée totale des enregistrements audio-visuels de la Maptask est de deux heures et demie. Concernant le CID, nous disposons de huit heures d'enregistrements (dont trois heures de vidéo). Un tel équipement a des conséquences sur la naturalité des interactions mais il ne s'agit pas d'un équipement lourd et les participants s'accommodent très rapidement de ce dispositif. Les participants ont donné leur consentement pour l'exploitation des enregistrements.

Consigne donnée aux participants : Dans le CID, les participants devaient se raconter des histoires personnelles. Pour trois des enregistrements, les participants ont reçu la consigne de raconter des événements insolites, et dans les cinq autres enregistrements, la consigne était de raconter des conflits professionnels. Dans la Maptask, les participants avaient pour consigne de réaliser une Maptask tantôt dans le rôle de directeur, tantôt en tant que suiveur. La tâche de la maptask consiste à retracer un chemin effacé : pour cela, les participants doivent mettre en commun leurs informations et collaborer. Puisque les participants ont reçu une consigne, la finalité est externe : il s'agit de répondre à une consigne.

i. Auteur correspondant : mathilde.guardiola@lpl-aix.fr

Méthode d'analyse et collection d'exemples : Les 20 enregistrements (10h30 au total) sont transcrits et annotés pour différents domaines (syntaxe, prosodie, phonétique, gestuelle...). Nous avons sélectionné les passages comportant une référence explicite à la situation spécifique dans lesquels l'interaction se tient. Nous avons mené une analyse séquentielle et multimodale (inspirée par l'Analyse Conversationnelle) de façon à faire émerger des schémas récurrents.

Résultats et discussion : Nous avons de nombreux exemples dans chacun des corpus : en tout, nous disposons d'une collection de plus de 50 exemples. Une analyse séquentielle inspirée par l'Analyse Conversationnelle a mis en évidence des schémas récurrents que nous estimons typiques de ce genre d'interactions. Les remarques portent sur la situation (chambre sourde), la température, la durée de l'interaction, le matériel d'enregistrement (micros notamment), la consigne, les expérimentatrices/expérimentateurs ou les futurs auditeurs du corpus. Ainsi, ce qui apparaît au premier abord comme une contrainte pesant sur les participants semble être en réalité une ressource utilisée par eux dans l'interaction. En effet, les participants co-élaborent des séquences de négociation mais aussi des séquences humoristiques à partir des spécificités du corpus semi-spontané. Ce type de séquence apparaît dans deux types de contextes :

- Lors des transitions entre différentes séquences (entre deux narrations pour le CID, ou en début et fin d'enregistrement pour la maptask).
- Lorsqu'une action faite par un participant est jugée « problématique », vis-à-vis du futur visionnage (ou écoute) de l'enregistrement.

La nature de ces remarques et l'environnement séquentiel dans lequel elles apparaissent (ainsi que les types de séquences sur lesquelles elles débouchent) indiquent qu'elles sont étroitement liées à la finalité de l'interaction : il faut « réussir » la tâche, tout en véhiculant une certaine image de soi et de l'autre.

Mots-Clés : Ressources, corpus semi, spontané, multimodalité, Linguistique Interactionnelle

La construction d'un objet grammatical en classe de FLE au travers du discours enseignant

Noémie Guérif ¹

¹ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF) – Aix-Marseille Université - AMU : EA4671 – France

Notre proposition de communication s'insère plus largement dans la réalisation d'une recherche doctorale portant sur les représentations et pratiques professionnelles d'enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) sur le verbe et ses modalités de transmission. Nos ancrages disciplinaires sont à la fois dans le champ de la didactique du français en ce que nous tentons de saisir l'objet enseigné en acte (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006), autrement dit tel que le verbe s'actualise en classe ainsi que dans le champ de l'agir professoral qui envisage l'action enseignante dans la complémentarité de ses deux versants, « l'un plus interactionnel et qui s'attache aux pratiques effectives d'un sujet incarnant un rôle social, et l'autre, plus enfoui, mais qui apparaît nettement lorsqu'on interroge l'acteur professeur et qu'il évoque les motifs sous-jacents au discours » (Cicurel et Rivière, 2008 : 268).

Dans le cadre de cette contribution, nous nous focaliserons sur la pré-étude que nous avons réalisée en amont de la mise en œuvre de notre protocole de recherche définitif. Notre corpus se compose d'une part de données audiovisuelles recueillies à partir de deux séances de classe filmées portant sur une révision des temps du futur (futur proche et futur simple) auprès d'un public étudiant de français de niveau B1 (CECRL). D'autre part, nous avons récolté les discours des deux enseignants, l'un novice et l'autre expérimenté, sur leur action filmée au travers d'un entretien d'autoconfrontation simple. Comme le signale Canelas-Trevisi, « pour reconstruire l'objet enseigné et appris et les conditions de sa mise en œuvre, se rend nécessaire la prise en compte des éléments qui le constituent dans le texte de l'interaction ainsi que dans l'agir de l'enseignant et des élèves » (2009 : 130).

Pour cela, la transcription des interactions didactiques nous a ainsi permis de procéder dans un premier temps à une description hiérarchisée et chronologique de l'objet enseigné et de ses caractéristiques au travers de l'outil d'analyse du synopsis développé par le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE). Par ailleurs, cet outil facilite également la mise en relief des gestes professionnels de l'enseignant qui lui permettent de faire exister l'objet. Nous nous concentrerons alors dans un second temps, sur le geste d'institutionnalisation qui « fixe de manière explicite et conventionnelle le statut cognitif d'un savoir pour construire un apprentissage » (Schneuwly et Dolz, 2009 : 111) ainsi que sur le geste de régulation, précisément face aux contributions des apprenants. Ces gestes nous intéressent ici tout particulièrement en ce qu'ils sont porteurs « d'indications précieuses concernant la construction de l'objet enseigné » (*Ibid.*).

Nous tenterons alors d'extraire les constances et variations concernant les dimensions de l'objet grammatical traitées, à la fois dans le synopsis et dans les interactions didactiques, et ce que les deux acteurs-enseignants en disent au moment de l'autoconfrontation. Nous verrons par conséquent « le rôle de l'expérience et des motifs cachés de l'interaction, dont nous ne percevons que

le résultat dans l'observation de la classe »(Cicurel et Rivière, 2008 : 267).

Bibliographie

Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.

Cicurel, F. et Rivière, V. (2008). De l'interaction à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante dans L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Leoni. *Processus interactionnels et situations éducatives (255-273)*. Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter. *Les méthodes de recherche en didactiques (175-189)*, Villeeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Mots-Clés : Français langue étrangère, discours grammatical, activité enseignante, interactions didactiques, autoconfrontation

Représentations des apprenants chinois sur les ressources web 2.0 dans l'apprentissage du français langue étrangère

Yigong Guo ^{1,2}

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – École Normale Supérieure [ENS] - Lyon, INRP, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5191, École Normale Supérieure (ENS) - Lyon – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

² Institut Coopératif Austral de Recherche en Education (ICARE) – Université de la Réunion : EA7389 – 15 avenue René Cassin CS 92003, 97744 Saint-Denis Cedex 9, France

Le web 2.0 offre de multiples ressources authentiques pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. De plus en plus de didacticiens ont cerné le potentiel du web 2.0, qui permet de créer un environnement authentique et de favoriser les interactions entre apprenants et locuteurs natifs (Yun, 2012). Notre proposition s'insère dans l'axe 1 du colloque, relative à la question : comment les apprenants des langues étrangères perçoivent-ils le potentiel de ces ressources ? Comment cette perception expliquera la (ou non-)mobilisation des ressources dans l'apprentissage ?

Nous nous sommes intéressés à une expérience d'enseignement-apprentissage du FLE à distance. Il s'agit d'une formation où 14 apprenants chinois ont effectué huit tâches web 2.0 en deux mois. Les tâches consistaient à la contribution sur les blogs et les forums francophones afin de susciter l'interaction authentique entre les apprenants et les locuteurs natifs. L'objectif de ces tâches étaient de sensibiliser les apprenants au potentiel du web 2.0 pour qu'ils puissent l'exploiter pour le futur auto-apprentissage du français. Néanmoins, selon le suivi des apprenants, tous les participants ont abandonné l'intégration de ces ressources proposées pour leur futur apprentissage.

Nous avons procédé à déterminer les causes de cette non-mobilisation, en nous appuyant sur l'approche sociocritique. Cette approche, se situe au croisement de la sociologie des usages, qui cherche à « mettre en lien les usages numériques proposés aux élèves en salle de classe avec ceux développés en contexte extra-scolaire » (Collin, Guichon, & Ntebutse, 2015). Elle repose sur la prémisse que « les usages numériques développés par les apprenants en contexte non scolaire peuvent avoir une influence sur la disposition à tirer profit du numérique pour se former, notamment dans des situations plus informelles d'apprentissage » (Collin et al., 2016). Les entretiens semi-directifs à distance ont été menés avec 8 participants volontaires. Le chercheur dispose d'un guide d'entretiens afin de se focalisant sur deux thèmes principaux : 1) la représentation sur les ressources d'apprentissage web 2.0 proposées dans l'expérience ; 2) les activités d'utilisation des outils web 2.0 dans les sphères personnelle et académique.

En ce qui concerne la représentation, tous les apprenants ont exprimé que les ressources web 2.0 ne sont pas « authentiques », dans la mesure où l'usage des outils web 2.0 proposés par l'enseignant – forum et blog français – ne s'inscrivait pas dans leur utilisation habituelle dans la vie quotidienne. En se référant à Ellis (2003 : 6), il semble que les tâches ne relèvent pas de « l'authenticité situationnelle », car elles ne représentent pas les activités telles qu'on les trouve dans la vie quotidienne.

Une mise en lien des usages dans les deux sphères permet d'expliquer la représentation « non authentique » et l'abandon. Un échec de transfert entre les contextes scolaire et extra-scolaire a été révélé :

- Un déséquilibre d'usage des outils web 2.0 dans les sphères personnelle et académique a été identifié : usage personnel plus productif et actif avec les outils en interface chinois pour générer des contenus (parler avec les amis, actualiser la page personnelle, etc.), à l'encontre de l'usage éducatif moins productif avec des outils français, qui sont utilisés uniquement pour consulter et pour apprendre la langue (ex. parcourir les sites quotidiens français, etc.).
- Les apprenants ont revendiqué les outils d'apprentissage qui relevaient de « l'instantanéité », de « l'interactivité » et de « la familiarité » (Peraya & Bonfils, 2012), comme ceux utilisés dans la vie quotidienne. Même si les outils web 2.0 français proposés dans le cadre des tâches correspondaient à ces caractéristiques, qui étaient proches à ceux utilisés quotidiennement, les apprenants peinaient à percevoir le potentiel afin de pouvoir les assimiler comme outils authentiques utilisés dans la vie réelle.
- La non perception de caractéristiques similaires des outils numériques proposés dans le cadre académique à ceux utilisés quotidiennement, entravait le transfert d'usage et expliquait la représentation « non authentique » sur les outils web 2.0.

Bibliographie

Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sticef*, 22, 89-117.

Collin, S., Brotcorne, P., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N., Muller, C., ... Soubrié, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif*. Consulté à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 18, no 1).

Peraya, D. & Bonfils, P. (2012). « Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, vol. 1, no 1.

Yun, H. (2012). Sites de réseautage social pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : quel potentiel pédagogique ? *Ouvrage collectif du GRIP-TIC (Groupe de Recherche sur l'Intégration pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication)*.

Quand une affordance devient ressource : le cas des explications lexicales en visioconférence

Benjamin Holt ^{1,2}

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5191 – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

² Laboratoire Parole et Langage (LPL) – Université de Provence - Aix-Marseille I, CNRS : UMR7309 – 29 av. R. Schuman - 13621 Aix-en-Provence cedex 1 - France, France

La notion d'*affordance* de Gibson (1986) est devenue une notion fourre-tout qui a plusieurs interprétations. Dans une perspective cognitive, une affordance est envisagée, conçue et réalisée par un designer. On se focalise sur les fonctionnements de base et sur ce qui est physiquement permis par un dispositif. Dans une perspective post-cognitive, les affordances n'existent pas en soi mais émergent de l'interaction. Ainsi, on prend en compte l'environnement social dans lequel certaines actions sont pratiquées et permises (Blin, 2016). Quel que soit le courant épistémologique dans lequel on s'inscrit, tous les artefacts ont des usages attendus et des usages possibles. Comme le soutient Blin (2016), dans le cadre de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères en ligne, une théorie des affordances ne peut pas se limiter aux dimensions techniques et interactionnelles, elle doit prendre en compte des enjeux linguistiques et didactiques.

Si on peut lister sans difficulté les affordances physiques d'une plateforme de visioconférence poste-à-poste, la question des *ressources* demeure nécessaire. Comment les affordances physiques (webcam, microphone, fenêtre de clavardage, envoi de documents) sont-elles transformées en *ressources sémiotiques* et en *ressources pédagogiques* lors des interactions pédagogiques en ligne, plus particulièrement lors des séquences d'explications lexicales ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur un corpus d'interaction pédagogique qui a été recueilli dans le cadre du projet ISMAEL (Guichon, Blin, Wigham, & Thouësny, 2014).

Notre corpus est constitué de 15 heures d'interactions pédagogiques médiatisées par visioconférence. Pendant six semaines, 7 apprentis-enseignants lyonnais inscrits en Master FLE ont animé des cours de français destinés à 12 apprenants irlandais de niveau B1, inscrits dans une école de commerce à Dublin. Ces interactions, qui se sont déroulées en binôme ou en trinôme, ont été médiatisées par *Visu* (Guichon, Bétrancourt & Prié, 2012), une plateforme de visioconférence conçue spécifiquement pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ce corpus multimodal nous offre une perspective unique sur la façon dont ces apprentis-enseignants gèrent les affordances à leur disposition pendant qu'ils animent des activités pédagogiques.

Dans notre corpus, nous avons repéré 195 séquences d'explications lexicales liées aux problèmes de compréhension ou de production lexicale chez les apprenants. Ensuite, nous les avons divisées en phases suivant le modèle canonique de Fasel Lauzon (2014) : ouverture, noyau et clôture. Lors de l'ouverture, l'objet à expliquer est repéré, thématiqué et décontextualisé. Le déroulement de l'activité s'arrête et les participants s'orientent vers la séquence d'explication. Le noyau représente l'« explication proprement dite » (Fasel Lauzon, 2014 : 75), une phase pendant laquelle l'unité lexicale est expliquée par des moyens divers (dans le cas d'un problème de compréhension), ou le mot-juste est fourni par l'enseignant (dans le cas d'un problème de production). La

clôture est l'étape où la compréhension est ratifiée par les participants et l'activité continue.

Durant chacune des phases mentionnées ci-dessus, les affordances multimodales de *Visu* sont transformées en ressources qui sont déployées par les participants afin de mener à bien les séquences d'explications lexicales. La webcam véhicule des *ressources sémiotiques* comme des gestes, des expressions faciales, des hochements de tête, etc. Le microphone véhicule d'autres ressources sémiotiques comme la parole orale et l'intonation de la voix. Le clavier véhicule la parole écrite qui peut redoubler ou compléter les autres modalités. Ces ressources sémiotiques deviennent à leur tour *ressources pédagogiques* lorsqu'elles sont employées à bon escient par l'enseignant, afin de résoudre des problèmes ponctuels de compréhension ou de production d'unités lexicales. D'un point de vue général, la mobilisation de ces ressources s'inscrit dans la réalisation d'objectifs pédagogiques plus globaux comme l'enrichissement du vocabulaire et le développement de compétences interactionnelles. Dans le cadre d'une communication orale, nous proposons des analyses qualitatives à l'aide de quelques extraits représentatifs afin de montrer cette transformation d'affordances en ressources lors de séquences d'explications lexicales.

Bibliographie

Blin, F. (2016). The theory of affordances. In C. Caws & M.-J. Hamel (Eds.), *Language-Learner Computer Interactions : Theory, methodology and CALL applications*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Fasel Lauzon, V. (2014). Comprendre et apprendre dans l'interaction : Les séquences d'explication en classe de français langue seconde. Bern : Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Guichon, N., Blin, F., Wigham, C., & Thouësny, S. (2014). ISMAEL Learning and Teaching Corpus. Dublin, Ireland : Centre for Translation and Textual Studies & Lyon, France : Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations.

Mots-Clés : Affordances, multimodalité, visioconférence, explication lexicale, FLE

Transcrire, interpréter deux corpus d'interactions mère-enfant avec CHILDES

Hervé Hunkeler ¹

¹ Dynamique Du Langage in Situ (DYLIS) – Université de Rouen : EA7474 – IRED-Université de Rouen, 7 rue Thomas Becket 76130 Mont Saint Aignan, France

Dans le cas présent, nous avons utilisé les outils de CHILDES pour étudier la nature et l'évolution du lexique précoce produit par deux enfants jumeaux dizygotes en interaction avec leur mère entre 15 et 26 mois (Hunkeler, 2005). Cependant l'utilisation de ces outils a soulevé de multiples interrogations concernant notamment le codage et l'interprétation des données. Notre étude s'inscrit dans la continuité des travaux récents qui portent sur le choix du codage et la prise de position du chercheur lors de l'interprétation des données (Morgenstern & Parisse, 2007).

Nous commencerons tout d'abord par présenter les objectifs de notre projet de recherche et les principes qui ont orienté nos choix techniques dans la transcription des corpus des deux enfants jumeaux Camille et Pierre : utilisation de la phonétique, description des gestes et des contextes, alignement du son et de l'image.

Puis nous décrirons à l'aide d'exemples précis les étapes de constitution des corpus des deux jumeaux (en utilisant le système CHAT ; MacWhinney, 2000a) qui ont fait apparaître différentes problématiques qui portent sur le codage, l'interprétation des productions des jeunes enfants mais aussi les postures à adopter sans oublier l'importance de l'apport contextuel qui peut influencer les deux premières notions citées précédemment.

Les travaux de Morgenstern et Parisse (2007) nous conduisent à formuler deux hypothèses :

1. Tout chercheur étudiant le langage spontané de l'enfant doit faire des choix dans la transcription des données issues d'enregistrements de dialogues mère-enfant en fonction des buts de sa recherche tout en respectant les conventions du système qu'il a choisi.
2. De même tout chercheur étudiant le langage du jeune enfant est appelé à prendre position pour résoudre des problèmes liés à la transcription et au codage de données orales.

Tout d'abord, nous avons dû faire des choix *d'encodage spécifique* en accord avec notre objectif de recherche et conformément aux codages du système CHILDES : étudier le lexique produit par deux enfants jumeaux en interaction avec leur mère entre 15 et 26 mois. Parmi ces choix :

- Transcrire les productions enfantines de chaque enfant à 15 mois ayant constaté qu'avant cet âge, on ne peut relever les premiers mots des jeunes enfants qui sont difficilement interprétables.
- Nous avons aussi donné préférence aux « scénarios de livres d'images » qui présentent une structure particulière évolutive qui facilite l'évolution lexicale du jeune enfant.
- Nous avons utilisé diverses formes de codage au format CHAT donnant des informations sur le contexte de production comme le geste de pointage (noté %gpx) sur la ligne secondaire. Mais aussi les actions des participants (%act), certains aspects pertinents de la situation (%sit), etc.

L'encodage a nécessité aussi *une prise de position* du transcripteur pour répondre aux problèmes

rencontrés lors de la transcription et le codage du langage des enfants. Par exemple :

- Certaines productions d'enfants s'éloignaient sur le plan de la forme du modèle adulte : Par soucis de précision et pour éviter toute interprétation arbitraire, les productions des enfants jumeaux sont transcrites sur une seconde ligne (codée avec le symbole %pho) en phonétique.
- Autre problème rencontré : nous avons constaté la présence de fillers dans les productions de chaque enfant jumeau. Mais comment les classer ? Ces derniers n'étant pas (entre 15 et 26 mois) des formes ressemblant à la grammaire de l'adulte, nous avons préféré pour éviter tout adultocentrisme ne pas séparer ces « fillers » des formes produites par chaque enfant.
- Pour chaque difficulté rencontrée, nous avons mis en place un processus de désambiguïsation afin de faciliter aussi bien l'analyse des formes enfantines et des formes adultes avec les programmes de CLAN.

Cette étude montre l'importance des choix de l'encodage d'un corpus effectué par le transcripteur. Les deux hypothèses citées supra sont ici vérifiées. Ces choix de transcription des productions d'enfants jumeaux reflètent cependant certaines limites de l'interprétation en situation d'interlocution. En effet, face à certaines productions difficilement interprétables, nous avons préféré laisser une liberté d'interprétation à l'utilisateur de notre corpus plutôt que de proposer différents degrés d'interprétation (Morgenstern & Parisse, 2007). Il est important aussi que tout transcripteur accepte de donner son corpus à la communauté car la mutualisation des données offre des perspectives multiples.

Bibliographie

Hunkeler, H. (2005). *Aspects de l'évolution du lexique précoce dans des interactions mère-enfant. : étude de cas de deux enfants jumeaux dizygotes entre 15 et 26 mois*. Thèse de Doctorat. Université de Rouen.

MacWhinney, B. (2000a). *The CHILDES project : Tools for analyzing talk, Third edition. Volume I : Transcription format and programs*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

MacWhinney, B. (2000b). *The CHILDES project : Tools for analyzing talk, Third edition. Volume II : The database*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Morgenstern, A., & Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, (6), 55-78.

Parisse, C., & Morgenstern, A. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant. *Acquisition du langage et interaction*, 201-222.

Mots-Clés : transcrire, interpréter, corpus oraux, CHILDES

Artefact, inscription, langage : les ressources mobilisées dans la réunion distante de conception.

Guillaume Joachim ¹

¹ Université de Liège – Place du 20-Août, 7 4000 Liège BELGIQUE, Belgique

Cette contribution propose d’explorer les ressources que des architectes professionnels mobilisent dans une situation de communication synchrone à distance leur permettant de se voir, se parler (par visioconférence) mais aussi de dessiner et manipuler des documents graphiques simultanément (à l’aide d’une tablette graphique et d’un logiciel de partage de dessin). Notre réflexion s’ancre d’un côté dans une perspective théorique nourrie des sciences de la conception, de la linguistique appliquée et de théories de la représentation architecturale, et d’un autre côté dans des observations de terrain réalisées entre 2012 et 2015ⁱ sur des concepteurs communiquant à distance avec un artefact technologique spécifique (le Studio Digital Collaboratif, développé par le laboratoire Lucid de l’Université de Liège).

Nous problématisons d’abord le choix de l’interaction, plus particulièrement de la réunion de conception mobilisant des documents graphiques, comme corpus pour étudier l’activité de conception. En effet, si l’étude de l’interaction « naturelle » est devenue courante en sciences du langage comme source d’objectivation des pratiques de travail et des modes collectifs d’action, en conception architecturale ce matériau est peu utilisé et pose question sur les objets d’étude que la discipline supporte. L’activité des concepteurs est le plus souvent analysée et théorisée à partir « d’objets arrêtés » issus et extraits de l’activité et de son contexte (plans, croquis, maquettes, interviews, notes, etc). Observer l’interaction in vivo et ses composantes (parole, dessin, manipulation de documents, etc) plutôt qu’un « dire » de cette interaction est discuté et situé dans la perspective d’une « praxéologie » de la conception.

Nous proposons ensuite une méthode particulière pour traiter les matériaux audio, vidéo et graphique produits par des échanges multimodaux entre architectes. Inspiré de l’Analyse Interactionnelle et de travaux de linguistique appliquée (notamment Mondada 2005), un procédé de transcription des échanges verbaux et graphiques associé à une analyse d’enregistrement vidéo est explicité, et sous-tend une réflexion sur les moyens de traduire et « reporter » la multimodalité d’une action complexe comme celle de la conception architecturale.

Nous analysons enfin, dans le contexte théorique choisi à partir des méthode d’investigation exposées, les pratiques mises en œuvre par les participants pour mobiliser des ressources particulières orientant et structurant l’interaction des architectes. En particulier, nous envisageons les rôles différenciés des artefacts numériques, du langage et de la pratique d’inscription comme modalités pour élaborer une réflexion collective sur un document d’architecture. Cette analyse est également l’occasion de considérer l’impact de l’outillage technologique de communication dans la construction d’un référentiel opératif commun sur un projet architectural.

i. dans le cadre d’une recherche doctorale réalisée à l’Université de Liège entre 2011 et 2016 au sein du projet pluridisciplinaire de recherche COMMON (<http://www.lucid.ulg.ac.be/www/research/common/>).

Bibliographie

Détienne, F., & Traverso, V. (2009). *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception : Corpus MOSAIC*. Presses Universitaires de Nancy.

Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M. N. (2011). *Décrire la conversation en ligne : le face-à-face distanciel*. ENS éditions.

Fleming, D. (1998). Design talk : Constructing the object in studio conversations. *Design issues*, 14(2), 41-62.

Lloyd, P., & McDonnell, J. (2009). *About : designing-analysing design meetings*. CRC Press/Balkema, Taylor and Francis Group.

Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs*. Collection le savoir suisse (Vol. 28). Presses polytechniques et universitaires romandes.

Mots-Clés : conception architecturale, interaction multimodale, technologie de communication

La sémiotique : une ressource et un test de résistance à la croisée d'un corpus en biologie

Bi Trah Alphonse Cheriff Kakou ¹

¹ Université Alassane Ouattara (UAO) – 27 BP 529 Abidjan 27, Côte d'Ivoire

Dans son objectif de description et de production de la signification, la sémiotique « s'intéresse au sens indépendamment du médium par lequel il vient à nous ; de sorte qu'elle nous évite de confondre les sens et ses manifestations »ⁱ. Cela ne signifie donc pas que la signification dont s'occupe la sémiotique provient du néant ou apparaît *ex nihilo*. En effet, au regard de son rôle de manifestation du signifiant dans sa généralité, donc avec peu de limite, la sémiotique se présente comme une ressource favorisant l'interprétation des discours ou des productions de tous genres, c'est-à-dire comme un moyen efficace pour décrire un signe, et ce de quelques types que ce soit, pour en éprouver la résistance. C'est par conséquent cette situation qui nous pousse à envisager l'intitulé susmentionné et plus particulièrement à traiter de la résistance. À cet effet, le problème que nous voudrions soumettre ou reposer, se formule en cette réflexion : de quelles manières la sémiotique en tant que ressource conçoit-elle la signification des corpus écrits, oraux, visuels, brefs, multimodaux ? Ou, comment la sémiotique en tant que ressource, va-t-elle à la croisée d'une discipline telle que la biologie pour traiter de la résistance chez le moustique ?

La sémiotique dans son ensemble s'appréhende comme une théorie de la signification. Sous cet aspect, elle se donne et se comprend comme une ressource dans la mesure où, cette notion renvoie aux moyens ou éléments dont dispose une personne ou autre, en vue de. (Les perspectives, liées aux moyens dont on dispose, sont affectées à une multitude d'éléments.) En d'autres termes, comme conçue, la ressource a des objectifs qui peuvent s'étendre sous plusieurs angles. Elle correspond également à « ce qui peut fournir de quoi satisfaire au besoin, améliorer une situation »ⁱⁱ. Dans le cadre de la sémiotique, l'objectif est la signification. Autrement dit, la sémiotique est perçue comme ressource en ce sens qu'elle s'articule, par l'entremise de divers procédés, à laisser entrevoir le sens de divers matériaux. Ces matériaux se rapportent à toutes les catégories de discours : visuels, écrits, culturels, oraux..., et cela dans tous les domaines de la vie : médical, littéraire, sociologique, psychanalytique, biologique, etc.

À présent, l'idée de concevoir la sémiotique telle une ressource qui sert à l'explication des textes ou corpus de tous genres se confirme. Dans cette logique, nous indiquons ceci avec Jacques Fontanille : « la théorie sémiotique est – conçue pour rendre compte des articulations du discours considéré comme un tout de signification »ⁱⁱⁱ. Le dictionnaire sémiotique renchérit en disant qu'elle « doit se présenter, d'abord, pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une théorie de la signification. Son souci premier sera donc d'expliciter, sous forme d'une construction conceptuelle, les conditions de la saisie et de la production du sens »^{iv}. Ces définitions martèlent avec précision le but de la discipline sémiotique. Un but qui la conforte dans ses attributs de ressource. Inscrite dans cette logique, la sémiotique va avancer diverses démarches, examinant le sens selon sa façon

i. GROUPE μ , *Principia Semiotica. Aux sources du sens*, Bruxelles, Les Nouvelles Impressions, 2015, p. 18.
ii. Le Grand Robert, *Grand Robert de la langue française*, 20, *Le Robert/SEJER*, 2005, www.lerobert.com
iii. Jacques FONTANILLE, *Sémiotique et littérature. Essais de méthodes*, Paris, puf, coll. « Formes sémiotiques », 1999, p. 01.
iv. A. J. GREIMAS, J. COURTÈS, *op. cit.*, p. 345.

de se donner. À cet égard, nous avons : la sémiotique narrative, la sémiotique du sensible, la sémiotique des pratiques culturelles, la sémiotique visuelle, l'ethnosémiotique, etc.

Dans le cadre de l'approche sémiotique de la résistance, nous privilégierons la démarche sémiotique des pratiques culturelles, issue de l'observation du comportement du sujet. Pour comprendre ce choix, il importe de définir cette attitude de résistance chez le moustique. En effet, la résistance se perçoit comme « une diminution héréditaire de la sensibilité à un insecticide – Au plan fondamental, il s'agit d'une adaptation au nouvel environnement sélectionnée par la pression exercée par un ou plusieurs insecticides, selon un processus de sélection naturelle »^v. Ainsi, la résistance apparaît comme une adaptation du moustique (insecte) au nouvel environnement créée par la présence récurrente de l'insecticide selon un processus de sélection naturelle. De ce point de vue, nous dirons que le concept de résistance évoque la « capacité variable de résister, d'annuler ou de diminuer l'effet d'une force, d'une action subie »^{vi}. Chez le moustique cette capacité à faire face aux insecticides ne survient pas dès la première pulvérisation. Elle intervient après de multiples applications. Ce qui suppose une habitude de la part du moustique. À cet effet, nous aborderons la pratique de résistance chez le moustique entre stratégie et formes de vie, propre à la sémiotique des pratiques culturelles.

La stratégie désigne ce dispositif qui « rassemble des pratiques pour en faire de nouveaux ensembles signifiants, plus ou moins prévisibles (des usages sociaux, des rites, des comportements complexes), que ce soit par programmation des parcours et de leurs intersections, ou par ajustement en temps réel »^{vii}. En effet, la démarche de stratégie nous permettrait de considérer les différentes techniques employées par le moustique dans le cadre de sa résistance. À cet égard, nous traiterons des diverses sortes de résistance (comportementale, cuticulaire et métabolique), dans lesquelles le moustique opère un choix instinctif pour sa survie. Ce choix survient progressivement, par la sélection mécanique d'un type de résistance. Pour ce qui est de la forme de vie, elle est la « 'déformation cohérente' obtenue par la répétition et par la régularité de l'ensemble des solutions stratégiques adoptées pour articuler les scènes pratiques entre elles »^{viii}. Partant de là, nous retiendrons que la forme de vie correspond à une pratique ou à une culture admise (intégrer à la nature) par un individu ou un peuple. C'est en quelque sorte un comportement, une habitude qu'on reconnaît à une personne, un groupe ou autre. En conséquence la description ou l'analyse de la résistance nous permettra de comprendre que le phénomène de résistance est une pratique engageant la forme de vie de l'instinct de survie chez l'insecte, face à la pratique de sa destruction par l'homme. Il faut dire cependant que cette forme de vie se met en place progressivement chez l'insecte. Aussi, qu'elle apparaît désormais comme une conduite inscrite dans la nature de l'insecte, en tant que mutation chez cet insecte.

Le fait de traiter la sémiotique comme une ressource participant à la description et à la saisie des corpus de diverses natures permettrait à l'analyste de surfer sur un nombre important de procédures, dans son interprétation des corpus. Ce qui faciliterait la lecture de ces ensembles signifiants du moment où leur sens serait appréhendé à tous les niveaux. Aussi, penser la sémiotique comme ressource faciliterait les situations didactiques et d'apprentissages dans lesquelles la résistance peut être en cause.

v. Centre National d'Expertise sur les vecteurs (Cnev), *Utilisation des insecticides et gestion de la résistance*, 2014, p. 09.

vi. Le Grand Robert, *Grand Robert de la langue française*, 20, Le Robert/SEJER, 2005, www.lerobert.com

vii. Jacques FONTANILLE, *Pratiques Sémiotiques*, Paris, puf, coll. « Formes sémiotiques », 2008, pp. 28-29.

viii. *Ibidem*, p. 32.

Bibliographie

Jacques FONTANILLE, *Formes de vie*, Liège, Presses universitaires de Liège, coll. « SIGILLA », 2015.

GROUPE μ , *Principia semiotica. Aux sources du sens*, Bruxelles, Les Impressions Nouvelles, 2015.

Jacques FONTANILLE, *Pratiques sémiotiques*, Paris, puf, coll. « Formes sémiotiques », 2008.

Centre National d'Expertise sur les vecteurs (Cnev), *Utilisation des insecticides et gestion de la résistance*, 2014, <http://bioinfo-web.mpl.ird.fr/>

Jacques FONTANILLE, *Sémiotique et littérature. Essais de méthodes*, Paris, puf, coll. « Formes sémiotiques », 1999.

Mots-Clés : Sémiotique, ressource, biologie, résistance.

Manipulation langagière et manipulation actionnelle ou l'autre versant de l'interactionnel

Dagou Kanga Marie Albertine Koffi ^{1,2}

¹ Université Alassane Ouattara (UAO) – 27 BP 529 Abidjan 27, Côte d'Ivoire

² Université Alassane Ouattara (UAO) – 01 BP V18 Bouaké 01, Côte d'Ivoire

Libellé comme suit : « Manipulation langagière et manipulation actionnelle ou l'autre versant de l'interactionnel », le sujet de la présente réflexion a pour objet d'analyse les supports des ressources mobilisées en interaction. Le sujet ainsi formulé est d'une importance capitale pour nos sociétés. En effet, sous diverses formes, la manipulation nous paraît intrinsèquement inhérente aux relations humaines, tant et si bien qu'aucune rigoureuse et complète réflexion sur l'existence sociale ne devait être menée sans prise en compte de la manipulation dans l'interactionnel. Pour une meilleure appréhension dudit sujet, diverses interrogations sont nécessaires : comment se manifeste la manipulation caractéristique des relations interhumaines et comment améliorer cette réalité pour une existence harmonieuse ? Ne sommes-nous pas en droit de soutenir que le dire et le faire se donnent dans le quotidien du sujet humain comme des faits à visées manipulatrices ? Comment alors améliorer la relation intersubjective ?

Située dans une démarche itérative impliquant deux axes de recherche, notamment du dire et du faire, sources de la manipulation ainsi que, support pour une interaction de qualité indiquée, les réponses à ces différentes questions ont été fondées sur le faire-dire d'une part et sur le faire-faire de l'autre. Encore appelé manipulation langagière, le faire-dire met en relief l'exercice d'une pression ou d'une séduction sur un sujet humain, afin de l'obliger à rendre auditive une pensée attendue. En ce sens, il a pour fondement la parole, il est un « *langage (...) auditif* »ⁱ comme mentionné dans *La sémiotique du langage*, ouvrage que nous proposons comme corpus de recherche. En revanche, le faire-faire ou manipulation actionnelle est appréhendé comme le fait d'amener une personne à poser un acte dans l'intérêt du sujet initiateur de l'acte manipulateur. Il trouve son essence dans l'action.

Toutefois, traduits par les lexèmes support et objet de la relation intersubjective qui se présentent respectivement comme une aide pour soutenir la performance du sujet opérateur et comme une quête à laquelle ce dernier désire ardemment être conjoint, le faire-dire et le faire-faire appartiennent à la même sphère interactionnelle, domaine de l'acte de communication. Ils constituent donc des ressources (essentiellement puisées dans le domaine de l'éducation) pour tout sujet de cognitif pour construire, ou tout sujet en possession de l'information, en possession du savoir. Sources de la relation intersubjective, la manipulation langagière et la manipulation actionnelle sont, d'une manière générale, mal exploitées. Elles sont produites, sur des sujets manipulés, par des sujets manipulateurs dont le souci majeur se trouve être l'intérêt personnel. De cette pratique peu recommandable découlent des conséquences marquées par des facteurs relatifs à la temporalisation, à la spatialisation, voire à l'interprétation dysphorique du sujet destinataire. La mauvaise exploitation du faire-dire et/ou du faire-faire revêt comme sanction la qualité non satisfaisante de l'interactionnel. Dans cette perspective, il apparaît intéressant de traiter

i. Joseph Courtès, *La sémiotique du langage*, Paris, Armand Collin, 2011, p. 5.

du dire et du faire comme supports fondamentaux de la manipulation et, du support pour un interactionnel de qualité.

En conséquence, nous comptons aboutir à une adoption du dire de respect en lieu et place du faire-dire en son sens de tirer profit. Il conviendrait également de passer de la « pédagogie », cernée comme l'art de dispenser le savoir à des sujets « enfants » (des sujets privés du droit de donner leur point de vue), à l'« andragogie » perçue comme l'art d'inculquer le cognitif à des sujets adultes (des apprenants plus intéressés par les cours parce qu'ayant contribué à décider de l'enseignement qui leur convient). Ainsi, le sujet humain se doit de tenir compte du fait que dans la manipulation langagière et la manipulation actionnelle « il s'agit de définir notre rapport à la communication en ce qu'il gouverne nos relations sociales et donc l'évolution (...) de toute société »ⁱⁱ. En d'autres termes, si l'homme prend conscience que le monde naturel repose sur la qualité intersubjective, si l'on cerne le faire-dire et le faire-faire comme faisant être « toute société », la mauvaise qualité de l'interaction a le devoir d'être revisitée.

Bibliographie

BASSO-FOSSALI Pierluigi, « Possibilisation, disproportion, interpénétration, trois perspectives pour enquêter sur la productivité de la notion de *Forme de vie* en sémiotique », In *Actes Sémiotiques* 115 ; <http://epublications.unilim.fr/revues/as/2673>, 2012.

BEYAERT-Geslin Anne, *Sémiotique des objets. La matière du temps*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2015.

COURTÉS Joseph, *La sémiotique du langage*, Paris, Armand Colin, 2011.

KHAN Salman, *L'éducation réinventée*, Paris, Jean-Claude Lattès, 2013.

KRIEF Hervé, *Catégories et modalités. Introductions à la sémiotique*, Paris, l'Age d'homme, 2010.

Mots-Clés : Manipulation langagière, Manipulation actionnelle, Faire dire, Faire faire, Support, Andragogie, Interactionnel équilibré.

ii. Hervé Krief, *Catégories et modalités. Introductions à la sémiotique*, Paris, l'Age d'homme, 2010, p. 45.

Exploring the Impact of Print and Digital Reading on University Students' Cognitive Learning in the Era of Electronic Devices : Preferences and Outcomes

Maryem Larhmaid ¹

¹ Analyse et Evaluation des Systèmes d'Education et de Formation. Axe de Recherche : Applied Linguistics and Teaching/Learning of English (Centre d'Etudes Doctorales : Homme- Société- Education) – Faculty of Education Sciences (FSE) in Rabat, Maroc

The widespread use of digital resources, the Internet and the development of technology have brought several significant changes in reading practices and behaviors among information consumers. The rapid growth in the availability of digital-based reading materials in lieu of printed ones is evident in the proliferation of online newspapers, electronic books, digital encyclopedias, and online academic journals, as well as the expansion of e-book readers. All of these have contributed in changing readers' metacognitive strategies, reading preferences, and attitudes towards the act of reading. In the field of academia, for instance, electronic resources and digital libraries can change the way university students and academics perceive and engage with print and traditional resources. In a study, Rockinson et al. (2013) found that students who used digital textbooks in their academic courses « had significantly higher perceived psychomotor and affective learning » than students who choose to use traditional print textbooks. According to Rockinson and her colleagues, their experiment suggests that university students who opted for digital textbooks in class group activities had increased positive attitudes and feelings towards the content of subject matter and overall learning, as opposed to students who opted for print textbooks and engaged with the same activities.

However, advocates of print reading such as Moyer (2011) has indicated in her study « no statistically significant differences in comprehension across print and digital media have been found ». In her study, participants' levels of comprehension in both texts (i.e. print and digital) were the same regardless of the reading format. In addition, several studies have shown that reading digital textbooks leads to lower comprehension compared to print textbooks (see Morineau, Blanche; Tobin et al. 2005; Jabr 2013). To summarize, the increasing use of digital reading has brought increasing attention to the possible differences between reading in print and reading via digital devices. These differences include students' comprehension of text, and their attitudes towards the content of the texts. Since readers' display different attitudes towards electronic and print resources, and they comprehend these texts differently, it is important to further investigate the possible contributions and challenges associated with the two types of text. This presentation seeks to investigate the impact of digital resources on students' reading habits, on their reading preferences, on their academic achievement with a special reference to the Moroccan context.

References

Jabr, F. (2013). « The Reading Brain in the digital age : the science of paper versus screens ». Scientific American. [http://www.scientificamerican.com/article.Cfm?id=reading-paper-screens](http://www.scientificamerican.com/article/Cfm?id=reading-paper-screens).

Jeong, H. (2012). « A Comparison of the Influence of Electronic Books and Paper Books on Reading Comprehension, Eye Fatigue, and Perception ». *The Electronic Library*, Vol. 30(3), pp. 390–408. Retrieved from : <http://dx.doi.org/10.1108/02640471211241663>.

Mangen, A. et al. (2013). « Reading Linear Texts on Paper versus Computer Screen : Effects on Reading Comprehension ». *International Journal of Educational Research*, Vol. 58, pp. 61-68. Elsevier Ltd.

Moyer, J. E. (2011). « Teens Today Don't Read Books Anymore : A Study of Differences in Comprehension and Interest across Formats ». (Doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota, US). Retrieved from : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.3961&rep=rep1&type=pdf>.

Rockinson-Szapkiw, A. et al. (2013). « Electronic vs. traditional print textbooks : A comparison study on the influence of university students' learning ». *Computers & Education*, Vol. 63, pp. 259-266.

Keywords : Digital Devices, Reading Performance, Electronic Resources, Print Resources, Metacognitive Strategies

A New Hypothesis on the Trainability of Grammatical Sensitivity in Processing Instruction

Harriet Lowe^{i 1}

¹ University of Greenwich – Royaume-Uni

When faced with the task of language acquisition, learners unconsciously employ cognitive resources such as Working Memory and Foreign Language Aptitude. Aptitude is considered one of the most influential learner variables and presupposes the existence of a specific talent for second language learning. With advances of theories in aptitude, this resource is not considered unitary but rather a set of abilities available to learners that covers a range of different cognitive factors, constructing the learners' overall capacity to master a foreign language. Various individual components of the resource are utilised in each macro-stage of second language acquisition, from noticing input to integrating the linguistic information into intake. Higher aptitude predicts more successful adaptation to input.

Processing Instruction is a pedagogical intervention based on the model of Input Processing introduced by VanPatten (1993 onwards), which attempts to manipulate L2 input to alter learners' default processing principles to ensure correct processing. This intervention provides learners with Explicit Information regarding the grammatical form and the potential processing problems. Following, Structured Input Activities are presented, designed to promote the processing of less salient or redundant linguistic features. Research has shown continuous positive effects of this intervention through a manifold of research (e.g. VanPatten & Cadierno, 1993; VanPatten & Borst, 2012; Benati & Angelovska, 2015), and has displayed 'transfer of training' benefits for learners interpreting secondary and cumulative target features (Laval, 2008). That is, when second language learners receive Processing Instruction on a particular linguistic feature, they show improved performance not only on the instructed linguistic item but also on subsequent linguistic items. The interpretation of features that learners have not received instruction on suggests that Processing Instruction affects learners' processing strategies. Lee (2004) refers to this as learners developing 'better intuitions'. This study is measuring these 'intuitions', a careful and undefined approach by Lee, through Foreign Language Aptitude as grammatical sensitivity, implementing a dynamic nature to this construct and suggesting that these « intuitions » are in fact heightened grammatical sensitivity.

The Modern Language Aptitude Test (MLAT) measures learners' grammatical sensitivity pre- and post-instruction in reaction to Processing Instruction. The study of English native speakers measures learners' interpretation of secondary (subjunctive) and cumulative (causative) target forms in L2 French, after receiving instruction only on the primary target form (past imperfect), using the online measure of eye-tracking. The use of an eye-tracker Tobii Pro TX300 adds to the contemporary research in Processing Instruction. Although grammatical sensitivity may not have a post-hoc effect in Processing Instruction research (VanPatten & Borst, 2012), learners may be able to better utilise this resource during language acquisition after receiving the treatment, subsequently allowing learners to process unfamiliar target features, even those with different

i. Auteur correspondant : harriet.lowe@gre.ac.uk

underlying processing principles. To account for the possibility of other individual differences, potential variables, such as attention and motivation, will be monitored with eye-movement and questionnaire data.

Foreign Language Aptitude has historically been considered as a relatively stable, innate cognitive resource that is unmodifiable through training or previous experience (Carroll, 1981) and considered a primary cause for individual learner variability. However, if learners' sensitivity to perceive, analyse and learn target features is heightened after receiving Processing Instruction, as inferred by secondary and cumulative effects, this would therefore suggest that grammatical sensitivity is trainable. This challenges the traditional notion of the stability of grammatical sensitivity and aptitude, addressing a gap in the literature, and proposes a reconsideration of the construct of aptitude as a cognitive learner resource. Consequently, this could have considerable implications in the way languages are taught and inevitably acquired.

References

- Benati, A. & Angelovska, T. (2015). *The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of English Past Simple Tense : Age and Cognitive Tasks Demands. Special Issue Processing Instruction : New Insights after Twenty Years of Theory, Research and Application.* Issue 2.
- Carroll, J.B. (1981). Twenty-five years of research in foreign language aptitude. In : K. C. Diller (ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude.* Rowley, MA : Newbury House.
- Laval, C. (2008). From Processing Instruction on the Acquisition of French Imparfait to Secondary Transfer-of-Training Effects on French subjunctive and to Cumulative Transfer-of-Training Effect with French Causative. In : A. Benati & J. Lee (eds.). *Grammar Acquisition and Processing Instruction Secondary and Cumulative Effects.* Bristol : Multilingual Matters, pp. 121–157.
- Lee, J. (2004). On the generalizability, limits, and potential future directions of processing instruction research. In : B. VanPatten (ed.). *Processing Instruction : Theory, Research, and Commentary.* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 311–323.
- VanPatten, B. & Borst, S. (2012). The Roles of Explicit Information and Grammatical Sensitivity in Processing Instruction : Nominative-Accusative Case Marking and Word Order in German L2. *Foreign Language Annals.* 45 (1). p.pp. 92–109.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition.* 15. p.pp. 225–244.

Keywords : Second Language Acquisition, Individual Differences, cognitive learner resources, Foreign Language Aptitude, Eye, tracking

Mobile learning et vidéo en Français Langue Etrangère : l'environnement matériel comme ressource en production orale.

Laurence Martin ¹

¹ Praxiling - UMR 5267 CNRS - Université de Montpellier 3. – CNRS : UMR5267 – France

La didactique des langues s'est beaucoup intéressée à la vidéo comme support de compréhension orale. Cet outil permet en effet de présenter aux apprenants des énoncés multimodaux situés. Aujourd'hui, avec l'intégration des caméras dans les objets de la mobilité (ordinateur portable, appareil photo, smartphone, tablette) et l'émergence grandissante de l'autoproduction audiovisuelle comme activité sociale, la vidéo commence à être utilisée en production orale (Li, Gromik, 2012). L'apprenant peut se filmer facilement en dehors de la classe dans des environnements écologiques variés et transmettre cette production orale numérique à l'enseignant pour qu'il l'aide à repérer et réparer ses erreurs.

Cette contribution entend montrer comment l'autoproduction audiovisuelle numérique permet à l'environnement matériel de la production orale de devenir une ressource partagée et mobilisée en classe de langue.

Nous essaierons de répondre à cette problématique en nous appuyant sur un corpus constitué de productions réalisées par des apprenants puis annotées par l'enseignant dans le cadre d'une recherche-action. Notre terrain est celui d'une classe de Français Langue Etrangère réunissant des étudiants participants au programme ERASMUS et venus étudier en France pour quelques mois. Ces apprenants de niveau A2-B1 ont eu pour tâche de réaliser, en dehors du temps imparti à la formation, des tutoriels audiovisuels dans lesquels ils devaient se mettre en scène pour présenter un savoir-faire de leur choix en interaction avec des objets. Les données ont été recueillies dans une approche ethnographique lors d'observations participantes en tant qu'enseignante. Nous souhaitons présenter ici quelques-uns de nos résultats.

L'importance du contexte dans la communication a été mise en avant par plusieurs courants linguistiques. Généralement la situation d'enseignement/apprentissage est un contexte didactique prototypique qui ne ressemble pas à un autre contexte de communication : « Un cours de langue possède la particularité de faire émerger de façon simultanée un double cadre » (Cicurel, 2002). Il s'agit de faire vivre la langue dans un cadre secondaire proche de la dramaturgie et distinct du cadre institutionnel. Il est donc nécessaire de créer des contextes par le biais du langage lors de jeux de rôles, de simulations ou de jeux théâtraux. Toutefois ces tâches dans lesquelles les apprenants ont des rôles fictifs dans des situations imaginées ne semblent pas favorables à la production d'un langage fluide ou complexe (Guichon, Nicolaev, 2011, 71). La vidéo présente des affordances (Gibson, 1977) qu'il nous a paru utile d'exploiter pour faire vivre la langue. Cet objet communicationnel multimodal permet de présenter des énoncés en contexte, ce qui en fait un outil largement utilisé dans l'analyse des interactions verbales. Son utilisation en classe de langue permet à l'apprenant de produire des énoncés en interaction avec des espaces et des objets divers de la vie quotidienne et de les partager en vue d'une réparation.

Nos analyses nous ont permis de voir que l'introduction d'une pratique sociale audiovisuelle

numérique dans l'enseignement/ apprentissage des langues participe à la mise en place d'une situation didactique nouvelle. L'apprenant produit des énoncés oraux situés voire multisitués, asynchrones et à distance. Les objets montrés et manipulés constituent des ressources cognitives situées (Nevile, 2014) ; ce sont des repères matériels qui participent à l'émergence d'un plan discursif (Conein, 1997).

La mobilisation de l'environnement comme ressource discursive grâce à la vidéo numérique fait émerger une nouvelle forme relationnelle entre l'enseignant et l'apprenant. L'apprenant choisit de se montrer en train d'interagir avec des environnements qui étaient jusque-là des environnements réservés à l'apprentissage informel (salle de bain, magasin, cuisine etc.). Il est seul responsable de ce qu'il produit. Il se présente dans un environnement public ou intime, et ses productions orales dépassent les limites imposées par le contexte didactique ordinaire. L'enseignant (comme les autres apprenants) peut intervenir sur la vidéo ; il repère des erreurs situées dans un environnement matériel partagé et insère des annotations sur l'image en mouvement. Il signale ainsi à l'apprenant le moment exact de l'erreur. La vidéo numérique constitue une trace sur laquelle l'enseignant et l'apprenant peuvent co-agir de façon différée.

Bibliographie

Cicurel, F. (2002), La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol.16, 145-164.

Conein, B. (1997), L'action avec les objets : Un autre visage de l'action située ? *Raisons pratiques*, 25-45.

Gibson, J. J. (1977), The Theory of Affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing. Towards an Ecological Psychology*, Hillsdale, NJ : Erlbaum, 127-143.

Guichon, N., Nicolaev, V. (2011), Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2, *Interagir et apprendre en ligne.*, Grenoble, Ellug, 61-76.

Li, J., Gromik, N. (éds.) (2012), *ESL and Digital Video Integration : Case Studies*, Virginia (USA), TESOL.

Nevile, M. (éds.) (2014), *Interacting with Objects : Language, materiality, and social activity*, Philadelphia (USA), John Benjamins Publishing Company.

Mots-Clés : Interactions, objets, apprentissage des langues, cognition située, vidéo numérique.

Analyse réflexive et collective de l'activité professionnelle enseignante au moment d'expérimenter un nouvel outil : le cas du Tableau Numérique Interactif (TNI) en classe de Français Langue Etrangère (FLE).

Elise Merlet ¹

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5191 – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

Cette recherche s'intéresse à l'activité professionnelle de l'enseignant de FLE au moment de réfléchir à l'intégration d'un nouvel élément à son répertoire d'outils pédagogiques, dans notre cas le TNI. L'enseignant est un professionnel qui construit sa compétence à partir de savoirs savants, experts et collectifs, acquis au cours de son expérience. Il est amené à réfléchir « en cours et sur l'action » et c'est là une des compétences essentielles à sa profession. Dans l'activité, on distingue des schèmes d'action, qui sous-tendent différentes conduites selon les situations, et à partir desquels on peut déceler des invariants opératoires. Celle-ci est donc « opérative », « formalisée », faite « d'invariants opératoires » mais aussi chargée de valeurs subjectives qui illustrent « l'identité en acte » impliquée en situation professionnelle et qui « se construit interactivement au niveau des relations » avec son environnement. Pour intégrer un outil à son activité, le praticien suit un processus de « genèse instrumentale » qui passe par l'instrumentalisation d'un objet en artefact et par l'instrumentation de son action. Cette intégration n'est effective que si le sujet y trouve une valeur fonctionnelle. Pour l'enseignant, l'insertion de l'outil vise un gain didactique avant une innovation technologique.

Les objets, instrumentalisés en artefact, constituent des ressources dont l'enseignant dispose et qui composent sa « palette d'outils pédagogiques ». Dans notre recherche, nous nous intéressons au TNI comme objet que le praticien doit s'approprier avant de l'intégrer à son répertoire. Pour cela, nous plaçons ce dernier au cœur de l'observation et de l'analyse car c'est bien lui qui choisit ce qui va servir sa pratique. Notre objectif est de déceler les représentations, réflexions et actions qui constituent l'activité du professionnel au moment d'enrichir son répertoire d'outils dans le but de « rendre intelligible l'activité enseignante, non seulement pour la modéliser, mais aussi pour développer des dispositifs d'intervention et de transmission. » Dans ce cas, le TNI ne modifie pas la pratique mais tend à élargir le champ des possibles et constitue un levier de réflexion pour les praticiens.

Le champ de la didactique professionnelle propose d'analyser l'activité des enseignants dans le but d'apprendre par l'action et par l'analyse de l'action. Nous suivons pour cela une démarche de recherche participative, qui permet à la fois aux praticiens d'apprendre de leur action et de leur analyse, et au chercheur de recueillir des données pour comprendre les choix et les actions d'un enseignant au moment d'opter pour un artefact. À l'aide des outils de l'analyse ergonomique, nous avons défini un protocole de recherche qui place les praticiens en position de réflexion et d'expérimentation collaborative afin de déceler les « gisements d'expertise détenus par les tra-

vailleurs ». Les praticiens sont intégrés à cette étude par des ateliers de réflexion, de création et de mise en pratique filmés, suivis par des séances d'auto-confrontation croisée. La recherche accède par cette voie aux mécanismes de la pensée et de l'agir en situation professionnelle, en analysant les verbalisations de leur réflexion et leurs pratiques. La collaboration constitue une source d'apprentissage situé mais aussi un moyen de verbaliser leur réflexion et leurs représentations et par conséquent de donner des sources d'informations à la recherche en quête de données pour analyser l'activité enseignante.

Après avoir présenté le cadre théorique adopté pour appréhender l'objet et formuler la question de notre étude, nous expliciterons les différentes étapes du protocole de recherche participative mis en place pour le recueil des données. Nous présenterons par la suite les cadres d'analyse retenus, qui sont en cours d'expérimentation et qui demanderont à être précisés à l'avenir de cette étude doctorale. Dans le but de comprendre ce qui oriente les choix des praticiens aux trois moments sélectionnés pour appréhender leur activité professionnelle, une analyse par approche interactionnelle nous permettra de compléter les premiers résultats issus d'une analyse des contenus. Enfin, nous proposerons une confrontation de nos premiers résultats au cadre d'interprétation de l'analyse de l'activité afin de soumettre à la critique le cheminement de notre recherche qui s'inscrit dans le champ disciplinaire des sciences du langage, tout en empruntant des cadres théoriques et des outils d'analyse empruntés à la didactique professionnelle.

Bibliographie

Clot Y., Faïta D., Fernandez G. et Scheller L., « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 2-1 | 2000, URL : <http://pistes.revues.org/3833>.

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

Pastré P., « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, 56 | 2007, p. 81-93.

Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Professionnalisation et raison pédagogique*. Edition ESF, collection Pédagogies Recherche.

Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, Paris.

Schön D.A. (1982). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, Collection Formation des maîtres, Editions Logiques, Montréal (1994).

Van der Maren J-M., Yvon F., « L'analyse du travail, entre parole et action », *Recherches qualitatives*, Hors Série, numéro 7, 2009, p. 42-63.

Vinatier I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Collection « Paideia - Education, Savoir, Société », Presses universitaires de Rennes.

Yvon F., Saussez F., (2010) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théo-*

riques pour l'intervention et la formation. Collection Formation et Profession, PUL, Laval, Québec, Canada.

Mots-Clés : activité, professionnel, artefact, TNI, réflexivité, collaboration

Travailler les ressources pour enseigner, un levier pour le développement des compétences informationnelles des professeurs ?

Anita Messaoui ^{1,2}

¹ Sciences, Société, Historicité, Éducation et Pratiques (S2HEP) – Institut Français de l'Éducation (IFE), école Normale Supérieure (ENS) - Lyon – France

² Institut français de l'Éducation (IFE) – École Normale Supérieure - Lyon – 15, Parvis René Descartes BP 7000 F-69342 Lyon cedex 07, France

Notre contribution s'inscrit dans l'axe 1 de l'appel : *faire avec et faire sans les ressources mobilisées*. La notion de ressource est au centre de notre recherche doctorale puisque notre objet d'étude est la documentation du professeur. Les ressources sont alors « tout ce qui est susceptible de re-sourcer le travail des professeurs. Ainsi une ressource est pour nous un artefact : un produit de l'activité humaine, élaboré pour s'inscrire dans une activité finalisée » (Gueudet et Trouche 2010, p. 57). Les ressources sont la matière première du professeur. Il les recherche, les rassemble, les transforme, les nourrit de ses préoccupations didactiques, sa connaissance des élèves, pour produire, au terme de cette *genèse documentaire*, un *document* qui sera la matière du travail avec les élèves, document entendu au sens d'une ressource combinée à des schèmes d'utilisation. Le schème est défini comme une unité de l'activité du sujet, qui correspond à un but identifiable et à une organisation invariante de la conduite de l'activité pour une classe donnée de situation. Chaque schème se caractérise par des règles d'action et des invariants opératoires qui guident l'action du sujet (Rabardel, 1995).

Il s'agit, pour nous, de comprendre comment les compétences informationnelles entrent en jeu dans le *travail documentaire* et comment cette expertise documentaire participe de la professionnalisation des enseignants. La majorité d'entre eux n'a pas reçu de formation spécifique pour développer ces compétences informationnelles (Liquète, 2001 ; Messaoui 2016). Leur expertise, essentiellement basée sur leurs pratiques et leurs expériences, est souvent implicite. Suivant la théorie de la conceptualisation dans l'action (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006), on peut parler de *connaissances opératoires*, par opposition aux *connaissances prédicatives*. Le schème, qui est au croisement de ces deux formes de la connaissance, n'est pas un objet figé. Il a « une fonction adaptative, ce n'est pas un stéréotype. Si la connaissance est adaptation, il faut apprécier que ce qui s'adapte ce sont des schèmes et qu'ils s'adaptent à des situations. » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 p. 10) Les schèmes évoluent, se combinent, fusionnent en fonction des situations. La plasticité est une de leurs caractéristiques. C'est dans cette dialectique permanente entre les schèmes et les situations que les compétences se développent. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que le travail documentaire, dont les ressources sont la matière, est un levier pour le développement de l'expertise documentaire des professeurs. Nous définissons l'expertise documentaire comme l'association des connaissances disciplinaires, des connaissances didactiques, des connaissances pédagogiques et des compétences informationnelles. Elle est selon nous une composante essentielle de la professionnalité enseignante.

Afin de mettre à l'épreuve cette hypothèse, nous suivons, depuis une année, deux professeurs d'anglais et une professeure de mathématiques travaillant dans un collège rural, selon la métho-

dologie de *l'investigation réflexive* (Gueudet et Trouche, 2010). Nous étudions leur système de ressources, c'est-à-dire l'ensemble des ressources qu'ils ont rassemblées pour constituer la matière de leur enseignement, structuré par les types d'activité dans lesquels ces ressources sont engagées, par les savoirs qu'elles intègrent et par les connaissances professionnelles liées à leur conception et à leurs usages. Pour saisir la dynamique de ces systèmes de ressources, nous privilégions un suivi sur le long terme et l'observation des professeurs en activité.

En analysant les systèmes de ressources de ces trois professeurs, nous constatons une grande diversité de ressources mobilisables. Certaines sont tangibles, comme les manuels scolaires, les DVD, d'autres sont numériques, comme les fichiers audio ou vidéo, les fiches d'objectifs ou d'exercices. Certaines sont entièrement créées par le professeur, d'autres collectées et utilisées telles quelles. Cette diversité s'explique par des choix différents, par une conduite différenciée de l'action selon les situations, c'est-à-dire une modulation des schèmes mobilisés.

Dans la dernière partie, nous appliquons cette grille théorique aux données collectées. Nous avons identifié les caractéristiques de plusieurs schèmes d'usages, c'est-à-dire des schèmes liés aux tâches secondaires (Rabardel, 1995), en lien avec les compétences informationnelles. Nous en présentons deux : « sauvegarder ses ressources » et « classer ses ressources ». Pour le premier, nous constatons que les règles de nommage des fichiers et des dossiers sont un indicateur des connaissances didactiques des professeurs. De plus, les systèmes d'archivage mis en place reflètent bien les évolutions professionnelles des professeurs. Pour le second, il apparaît que la structure du classement retenue par les professeurs observées correspond à la représentation de leurs pratiques didactiques et pédagogiques. Cette structure est dynamique et se modifie au fil de leur évolution professionnelle.

Bibliographie

Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). Des ressources aux documents, travail du professeur et genèses documentaires. In G. Gueudet & L. Trouche (éd.), *Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 57-74). Rennes ; Lyon : PU Rennes.

Liquète, V. (2001). Observation des pratiques informationnelles des professeurs de collège français : Présenté au 67e congrès annuel de l'IFLA, Boston, États-Unis. Consulté à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1967-observation-des-pratiques-informationnelles-des-professeurs-de-college-francais.pdf>

Messaoui, A. (2016). Les pratiques informationnelles individuelles et collectives des enseignants d'un collège rural. Une enquête exploratoire. *Spiral, Suppl. électronique au n°57*. Consulté à l'adresse http://www.spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/messaoui_anita_-_spiral-e_2016.pdf

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Mots-Clés : pratiques informationnelles, ressources pour enseigner, schème, approche documentaire du didactiques, compétences informationnelles, enseignement des mathématiques, enseignement de l'anglais, France

La répétition, ressource dans la gestion des interactions verbales en classe de FLE

Asma Mokhtari ¹

¹ Université Badji Mokhtar - Annaba [Annaba] (UBMA) – BP 12, 23000, Annaba, Algérie

La répétition, un phénomène omniprésent dans nos pratiques sociales. Omniprésent dans les pratiques conversationnelles quotidiennes et notamment dans les pratiques scolaires. Est-elle une pratique héritée d'une conception béhavioriste de l'apprentissage ou alors une pratique aux nombreuses fonctionnalités discursives et interactives ?

Nous nous intéressons à cette pratique langagière dans l'enseignement /apprentissage du français, langue étrangère, en contexte algérien. Notre recherche a pour objectif d'observer les fonctions interactives de la répétition en particulier l'hétéro-répétition dans son utilisation par l'enseignante comme ressource permettant aux apprenants d'accomplir les différentes tâches communicatives relatives à l'activité langagière d'expression orale en interaction.

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans le champ disciplinaire de la linguistique interactionnelle et de l'approche actionnelle.

Afin d'observer la pratique de ce procédé de ré-exploitation de ressources linguistiques présentes dans la parole d'autrui, nous procédons à une observation non participante d'interactions verbales enseignant/apprenants réalisées dans des activités d'expression orale exploitant un support didactique : une planche de bande dessinée. En outre, nous enregistrons et nous transcrivons ces interactions verbales à l'aide du code de convention du groupe ICOR. Notre choix de ce code tient du fait que nous nous intéressons uniquement à la dimension verbale de la pratique de la langue.

A la suite d'un découpage séquentiel des interactions et d'une délimitation des observables, nous analysons les procédés répétitifs de l'enseignante et ses fonctions dans la gestion de ces interactions verbales.

Pour conclure, il ressort de notre étude que cette pratique langagière de la répétition présente de nombreuses fonctionnalités dans la gestion de l'interaction en milieu scolaire. Nos données ont démontré que l'hétéro-répétition produite par l'enseignante est :

- Une pratique de ratification de la parole des apprenants.
- Un moyen de négociation du *topic*
- Une ressource pour orienter les apprenants vers l'enjeu communicatif de l'activité et permettre aux apprenants la participation et la réalisation des tâches communicatives demandées, mentionnées sous forme de consignes au tableau.
- Une fonction phatique pour maintenir le contact et transmettre le discours d'un apprenant aux autres apprenants.
- Un procédé d'appréciation.
- Une ressource linguistique permettant aux apprenants de participer aux échanges verbaux en établissant un nouvel acte énonciatif et faire progresser ainsi l'interaction.
- Une stratégie de sollicitation d'autres propositions de la part des apprenants

— Une manifestation d'étayage affectif.

Toutefois, nous montrons également que l'hétéro-répétition peut inhiber le progrès de la communication.

Bibliographie

BERGER, E., « La reprise corrective dans les interactions en classe de français langue seconde », *Corela* 18, 2015.

BERNICOT, J., CLARK, E., La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : Une étude sur un grand corpus, *Psychologie de l'Interaction* 25/26, 2010 :221-251.

BERNICOT, J., SALAZAR ORVIG, A., VENEZIANO, E., Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La Linguistique*, 42(2), 2006 :29-50.

CICUREL, F., *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé international, 1985.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg. *Un cadre européen commun de Référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

FARACO, M., « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*16, 2002.

GARCIA-DEBANC, C., « La reformulation : usages et contextes », *Corela*18, 2015.

PEKAREK DOEHLER, S., POCHON-BERGER, E., « La reformulation comme technique de gestion du désaccord : 'le format tying' dans les interactions en classe », *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Presses universitaires de Franche Comté, 2010 :117-133.

PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris, 1988.

ROULET, E., AUCHLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., SCHELLING, M., *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne : Peter Lang, 1985.

SARTHE, E., *Reformulations des enseignants dans les interactions orales en classe et gestion du tableau*, Education, 2013.

VION, R., MITNNER, M., « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue », *Langages*, 1986 : 25-42.

VOLTEAU, S., « Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur *l'écosystème* en CM2 », *Corela* 18, 2015.

Mots-Clés : interactions verbales, classe de fle, hétéro, répétition, fonction interactive, tâches communicatives, activité langagière.

Le chercheur-ressource : positionnement et négociation avec le terrain

Marine Pelé-Peycelon^{i 1}, Céline Alcade^{ii 2}

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – Université Lumière - Lyon II, CNRS : UMR5191, École Normale Supérieure - Lyon – Ecole Normale Supérieure de Lyon - Site Descartes 15, Parvis René Descartes BP 7000 69342 LYON cedex 07, France

² Interactions Corpus Apprentissages Représentations (ICAR) – CNRS : UMR5191, Université Lumière - Lyon II, École Normale Supérieure - Lyon – Ecole Normale Supérieure de Lyon - Site Descartes 15, Parvis René Descartes BP 7000 69342 LYON cedex 07, France

Notre communication pose la question du positionnement du chercheur sur le terrain dont il étudie les pratiques d’enseignement et/ou d’apprentissage en situation de travail. Nous l’envisageons sous l’angle du processus de négociation qui s’opère entre le chercheur et son terrain, dans un contexte où les membres de l’institution étudiée présentent de fortes attentes quant aux résultats de la recherche et des sollicitations fréquentes envers le chercheur. Nous analyserons de quelle manière, dans cette négociation sur le terrain, s’est construit ce processus d’instrumentalisation mutuelle, et quelles ont été, dans ce processus, les problématiques de positionnement du chercheur. Nous proposons ainsi de répondre aux questions suivantes :

- Comment le chercheur a-t-il été assimilé et utilisé comme une ressource par le terrain ? Dans quels contextes ? A quelles fins ?
- Quels ont été les négociations et positionnements nécessaires pour concilier une posture de recherche avec ces sollicitations venant du terrain ?

Dans ce but nous nous appuyerons sur deux enquêtes de terrain. La première enquête de terrain sur laquelle nous nous basons a duré une année, et s’est déroulée auprès de quatre maîtres d’apprentissage débutants, appartenant respectivement à quatre entreprises différentes, et encadrant chacun un apprenti effectuant une formation en alternance. L’objet de cette recherche est de comprendre comment les maîtres d’apprentissage apprennent et s’approprient ce rôle, souvent peu prescrit, et notamment quelles sont les ressources qu’ils trouvent et mobilisent afin de développer leur pratique. La deuxième étude a été menée pendant deux ans dans un institut privé formant de futurs managers de l’hôtellerie-restauration. Elle repose sur un double objectif de recherche. Elle consiste d’abord à caractériser les compétences interactionnelles requises par l’activité de service en restaurants-écoles. Ensuite elle ambitionne de proposer, d’expérimenter ainsi que d’implémenter dans le curriculum de formation de nouvelles pratiques didactiques ayant pour but de développer les compétences visées et d’améliorer leur transmission.

Ces enquêtes présentent des similarités méthodologiques, avec comme caractéristiques principales un ancrage ethnographique, reposant sur une implication de longue durée sur le terrain, une posture d’observation participante et l’articulation d’une pluralité de mode de production de données : observations, captations audio et vidéo, entretiens, recension de documents (Olivier de Sardan, 1995). Ces deux recherches s’inscrivent également au carrefour de plusieurs champs théoriques qui se sont intéressés à l’apprentissage sur le lieu de travail et à la part langagière de

i. Auteur correspondant : marinepeycelon@gmail.com

ii. Auteur correspondant : celine_alcade@yahoo.fr

ces apprentissages : didactique professionnelle (Kunegel, 2011), linguistique appliquée à la formation professionnelle (Filliettaz, de Saint-Georges, & Duc, 2008), Workplace learning (Billett, 2009), sociolinguistique (Boutet, 2001).

Au-delà du fait que le terrain, par sa nature même de terrain ethnographique, représentait une ressource pour les intérêts scientifiques de chacune des chercheuses, il transparait clairement dans ces deux études, que ces dernières ont également constitué une ressource importante pour le terrain, en faveur de l'identification, l'appropriation et le développement de ses pratiques. Nous avons identifié plusieurs modalités selon lesquelles le chercheur pouvait être sollicité comme ressource. D'une part il peut être instrumentalisé par le terrain partenaire dans un but de promotion de l'institution, de valorisation des pratiques et de distinction. D'autre part il peut aussi être envisagé comme ressource par les acteurs de terrain au service de l'activité qu'il observe (service en salle, accompagnement tutorial). Le chercheur se trouve inséré dans un contexte complexe, en lien avec de nombreux protagonistes aux enjeux propres, dont il doit ménager la *face* (Goffman, 1974) tout en gardant le cap de la recherche qu'il mène.

Bibliographie

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et Société*, 98, 17–42. <https://doi.org/10.3917/ls.098.0017>

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* (Vol. 117). Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris l'Harmattan.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris, Editions de minuit.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*. *Archives de la revue Enquête*, (1), 71–109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>.

« Holla qué passa cv ? Hmdl » : l'alternance codique comme ressource communicative dans et par l'interaction

Hesna Sebiane ¹

¹ Université Abou-Bakr Belkaïd Tlemcen / Laboratoire DYLANDIMED (UABB) – 22,Rue Abi Ayad Abdelkrim, Fg Pasteur B.P 119 Tlemcen, Algérie

Nous nous proposons de contribuer par la présente communication à la réflexion autour de la notion de ressources numériques en nous intéressant à la communication médiée par ordinateur. Nous nous intéresserons particulièrement au fonctionnement de l'alternance (néo)codique comme ressource langagière supplémentaire, qui participe lors de l'interaction à distance à l'organisation séquentielle des échanges entre cyberscripteurs algériens.

La multiplicité des supports numériques dans un monde dit de l'information et de la communication, représente « un centre de ressources planétaire » (Develotte, 2004 : 10) et un « eldorado » (Pierozak, 2010) de ressources pour les chercheurs qui s'intéressent aux interactions multimodales et plurilingues. Ainsi, la diversification des objets d'étude amènent les chercheurs en science du langage et dans d'autres disciplines annexes à interroger les faits émergents ainsi que les faits et les effets résultants de ce type de communication. Il s'agit bel et bien de ressources numériques en ligne, qui selon leurs configurations et leurs originalités, invitent les chercheurs à repenser la notion de ressource selon des angles de vues différents.

Nous allons tenter de montrer, à travers cette étude, que les ressources numériques peuvent être appréhendées de deux façons différentes : d'abord, il s'agit des nouveaux outils de la communication médiée par ordinateur (dans notre cas, il est question de la messagerie instantanée du réseau social Facebook) qui s'appuie sur des solutions techniques qu'offre l'outil informatique pour permettre l'enregistrement d'un nombre considérable de données conversationnelles, par le biais de l'archivage systématique des messages échangés entre les cyberscripteurs. Ensuite, il s'agit de phénomènes socio-langagiers originaux qui ont émergés de l'utilisation massive des nouveaux modes de communication informatisés. De fait, le contact via des écrans interposés a conduit à de nouveaux comportements langagiers marqués par des formes linguistiques et langagières, qui permettent l'intercompréhension entre des sujets n'ayant pas forcément les mêmes compétences linguistiques voire le même répertoire scripto-verbal.

En interrogeant la notion de « ressources » à partir de notre corpus d'analyse, nous verrons que les pratiques langagières, notamment les activités interactionnelles à l'heure du numérique sont amplement modifiées, du fait de la « déspatialisation de la communication en ligne » (Katriel, 1999 ; cité par Marcoccia, 2011 : 96). A priori, le paysage des communications numériques se présente comme un (cyber)espace propice aux mélanges et alternances des langues en présence, où chacune d'elles remplit des fonctions spécifiques. De même, les cyberscripteurs algériens disposent d'« un répertoire scripto-verbal plurilingue » (Ali-Bencherif, 2016 : 33) qu'ils manipulent en fonction de leurs interlocuteurs, ainsi qu'en fonction d'autres éléments de la situation de communication (Hymes, 1972). Ces derniers participent à une dynamique d'encodage et de décodage qui permet le développement des ressources linguistiques dans une communication écrite syn-

chrone.

Néanmoins, l'idée précédemment évoquée sera abordée sous un angle restreint, c'est-à-dire que nous n'allons pas envisager tous les aspects fonctionnels de l'alternance codique, mais nous nous limiterons aux formules de salutations (à savoir, les formules d'ouvertures et de clôtures) comme ressources langagières entièrement ritualisées. Celles-ci relèvent, *de facto*, de la « cyberpolitesse », telles qu'elles ont été abordées par Kerbrat-Orecchioni (2007). A cet égard, il faut d'emblée souligner que l'ouverture constitue un moment crucial pour l'organisation séquentielle de l'interaction (Mondada, 2007 : 184), où le choix des langues est accompli mutuellement par les cyberscripteurs. Cet accomplissement relève du processus d'alignement et d'ajustement codique et néo-codique voire de négociations mutuelles qui participe à la co-construction de la communication sur Facebook.

Notre méthodologie s'inscrit dans le champ de l'analyse sociolinguistique des interactions (Gumperz, 1982) de la communication médiée par ordinateur (Herring, 1999), où l'alternance codique sera abordée en tant que ressource langagière provenant de différents systèmes linguistiques et marquée par une « langue d'écran » (Develotte, 2005), traitée par les cyberscripteurs dans une relation de contiguïté.

Enfin, notre travail sera consacré à l'analyse des formes de salutations, qui constituent un aspect important dans la communication médiée par ordinateur vu les ressources langagières mobilisées à travers cette activité interactionnelle, marquées de part et d'autres par l'usage fréquent de l'alternance codique en termes d'influences subies et d'influences exercées pour la production du sens dans une communication en ligne. Chemin faisant, nous verrons comment des ressources langagières numériques sont mises comme solution qui amène aux ajustements et à l'alignement codiques et néo-codiques, pour mettre au jour des éléments de la situation de communication et permettre l'organisation des « tours d'écriture » et, *de facto* le bon déroulement d'une interaction à distance.

Bibliographie

ALI-BENCHERIF, M.Z. (2016) : « La cybercommunication : un espace d'échanges plurilingues, néo-pluri-graphiques et multifformes » in, *Cahiers de linguistiques*, no 42/1, pp. 31-38.

DEVELOTTE, Ch. (2004) : « La notion de ressources à l'heure du numérique » in, Develotte, Ch., POTHIER, M., (Coord.), *Notions en questions. Rencontres en didactique des langues*, no 8, ENS.

DEVELOTTE, Ch. (2005) : « Contacts de l@ngues sur écran ou comment on donne sa langue à la souris » in, Cécile VAN DEN AVENNE (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, l'Harmattan, pp. 147-161.

GUMPERZ, J-J. (1982) : *Discours Strategies. Studies in interactional sociolinguistics*, Cambridge University Press.

HERRING, S. (1999) : « Interactional coherence in CMC » in, *Journal of Computer Mediated Communication*, en ligne : <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>. [Consulté le 07/04/2015].

HYMES, D. (1972) : « Models of the interaction of language and social life » in, GUMPERZ,

J., HYMES, D. (Eds), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Oxford : Basil Blackwell, pp. 35-71.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. (2007) : « La ‘cyberpolitesse’ formes de l’adresse ouverture et clôture dans les courriers électroniques »in, *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics. Vol. XII*, pp. 35-56.

MARCOCCIA, M. (2011) : « ‘T’es où maintenant ?’ : les espaces de la conversation visiophonique en ligne »in, DEVELOTTE, Ch. & KERN, R. (dirs), *Décrire la conversation en ligne, le face à face distanciel*, ENS, pp. 95-115.

MONDADA, L. (2007) : « Le code-switching comme ressource pour l’organisation de la parole-en-interaction »in, *Journal of language contact*, THEMA 1, pp. 168-197, en ligne : [www. jlc-journal.org](http://www.jlc-journal.org). [Consulté le 28/10/2016].

PIEROZAK, I. (2010) : « Les corpus électroniques en sciences du langage : un eldorado? »in, Laura CALABRESSE (éd.), *Le discours et la langue, Revue de linguistique française et d’analyse du discours, L’Internet, corpus sauvage ; nouvelles ressources, nouveaux problèmes ?*, T. 2.1, FNRS, 2010 [2011], EME, pp.15-31.

Mots-Clés : Ressources numériques, alternance codique, communication médiée par ordinateur, cyberscripteurs, interaction.

Co-constructing movement and space with visually impaired people : a multimodal analysis of instructional sequences in paraclimbing trainings

Monica Simone ¹

¹ Dipartimento di Filosofia e comunicazione, Università di Bologna – Italie

The study deals with multimodal interaction during indoor climbing trainings involving climbers with visual impairments. The training activity includes a trainer who instructs a visually impaired climber, leading him/her while climbing on new routes. We focus on the sequential organization of the instructional activity in which trainer's verbal instructions locally provide the climbers with the resources for orienting and organizing their movements and climbers' movements on the wall continuously re-orient the trainer's instruction-giving activity. The accomplishment of the activity systematically involves verbal and bodily resources and the layout. Indeed, due to the climber's visual impairment, trainer's verbal instructions necessarily require references to the position of holds for hands and feet. Spatial references emerge from the unfolding mapping of the continuously changing climbing space produced by the climber's mobility.

The analysis contributes to the interactional perspective on disability demonstrating how the whole *activity system* (Goffman 1961, Goodwin 1997), including people and artefacts, enhances impaired people in pursuing their goals. Goodwin's seminal work on aphasia grounded in naturally occurring interactions (2003), has shown a new perspective on disability, demonstrating that interaction provides people with aphasia the resources they need to communicate. In the same direction, we propose to investigate paraclimbing as a cooperative activity during which the trainer puts her visual access to the wall in the climber's service. Participants with different sensorial access to the climbing space (visual for the trainer, tactile for the climber), interactively produce space and make it available one another through the accomplishment of the activity.

Drawing on previous ethnomethodological and CA studies on specialized bodily movement instructions (Keevallik, 2013, 2015) and instruction-in-interaction related to mobility, we analyze and discuss different temporal frameworks in the sequential organization of participants multimodal actions, showing how they relate to the locally negotiated goals and to the participants' local access to the material environment. The analysis provides a detailed description of the modalities through which verbal and bodily resources contribute to the sequential organization of the activity and to the co-construction of action and space. Insofar sensory and cognitive resources are distributed among participants and the environment, the study contributes to the distributed cognition perspective.

The theoretical framework we refer to is that of Conversation Analysis applied to instruction-in-interaction. The analysis is based on a corpus of 3 video recorded training sessions of a paraclimbing team. Data were collected during a three months field work using camera and radio-microphone and transcribed according to the conventions developed by Jefferson (Jefferson, 2004). The participants' consent was obtained according to the Italian law n. 196/2003

« Codice in materia di protezione dei dati personali », establishing the norms that guarantee safeguarding of persons and other subjects with regard to the treatment of personal and sensitive data.

References

GOFFMAN, Erving (1961). *Encounters : two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis, IN, Bobbs-Merrill.

GOODWIN, Charles (1997). The blackness of black. In : L. B. Resnick, R. Salijo, C. Pontecorvo, B. Burge (eds.), *Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition* (pp. 111-140). Berlin, Springer.

GOODWIN, Charles (Ed.) (2003). *Conversation and Brain Damage*. New York, Oxford University Press.

JEFFERSON, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In : G.H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis : Studies from the First Generation* (pp. 13-31). Amsterdam, John Benjamins.

KEEVALLIK, Leelo (2013). The Interdependence of Bodily Demonstrations and Clausal Syntax. *Research on Language and Social Interaction*, 46 :1 (pp. 1-21).

KEEVALLIK, Leelo (2015). Coordinating the temporalities of talk and dance. In : A. Deppermann & S. Günthner (eds.). *Temporality in Interaction* (pp. 309-336). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Keywords :instructions in interaction, paraclimbing, visual impairment, multimodality, conversation analysis.

Le plurilinguisme en contexte de formation continue des enseignants de français en Algérie : ressource à inviter ou à éviter ?

Mohammed Smail ¹

¹ Université de Mostaganem- Laboratoire D.P.F.C (UMAB) – Algérie

Notre proposition s'inscrit dans l'axe 1 de l'appel à communication : « *Faire avec et faire sans : les ressources mobilisées* ». À travers cette communication, nous proposons de problématiser autour de l'exploitation du plurilinguisme comme ressources d'apprentissages des langues, dont « *la prise en compte comme un objectif didactique à part entière* » (Castellotti, 2001) paraît indispensable. Pour ce faire, nous orientons principalement notre réflexion sur la formation continue des enseignants de français du cycle primaire, et particulièrement, sur les directives officielles et sur les recommandations des formateurs d'enseignants à mobiliser et à « *valoriser le plurilinguisme* » (Cavali & Matthey, 2009) dans les classes de FLE.

En reprenant dans notre contexte la question posée par Rispaïl & Clerc (2008) sur la rencontre des langues en formation des maîtres, mais aussi l'appel de Bensekat (2012) pour l'invitation et la promotion du plurilinguisme en classe de langue en Algérie, notre étude cherchera à déterminer à partir d'un corpus composé de directives officielles et des données recueillies par observation participante, si les pratiques plurilingues comme ressources, sont à inviter ou à éviter en formation et en classe de FLE.

Bibliographie

ASSELAH-RAHAL S., et BLANCHET Ph., (dir.), 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont (B), EME / InterCommunications.

BENSEKAT M., 2012, « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ? », *synergies Pays Riverains du Mékong* 4, pp.107-126.

CASTELLOTTI V., 2001, « Retour sur la formation des enseignants : quelle place pour le plurilinguisme ? » in : PUREN Ch., (Ed), *Etudes de linguistique appliquée* 123-124, pp. 365-372.

MATTHEY M., et SIMONIN D-L., 2009, « Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *Lidil* [En ligne], 39.

RISPAÏL M., DE PIETRO J-F., 2014, *l'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, PUN.

Mots-Clés : Plurilinguisme, ressource d'apprentissage, formation des enseignants

Les savoirs ordinaires des enseignants expérimentés comme ressources pour la formation continue et la recherche

Stéphane Talerien ¹, Stefano Bertone ¹

¹ Ingénierie du Sport de la Santé et de l'Environnement (IRISSE) – Université de la Réunion : EA4075
– 117, rue du Général Ailleret 97430 LE TAMPON LA REUNION, France

Au sein des établissements scolaires, les enseignants peuvent continuer à apprendre leur métier au moyen de la formation continue ou par l'intermédiaire d'activités d'apprentissages informels (en dehors de tout dispositif de formation). Une revue de la littérature internationale au sujet de ces deux modalités d'apprentissage montre que : a) la formation continue est souvent inefficace quand elle est déconnectée de la pratique quotidienne des enseignants et que b) les apprentissages issus des activités informelles ne sont pas de bonne qualité du fait de leur caractère essentiellement aléatoire. Une solution consiste alors à prendre en compte les savoirs ordinaires issus des apprentissages informels au sein de dispositifs institutionnels de formation continue afin d'en améliorer l'efficacité et de favoriser le développement professionnel des enseignants.

Notre programme de recherche technologique sur le développement professionnel des enseignants expérimentés au sein des établissements scolaires tend à résoudre ce problème de formation. Il vise à proposer *une méthode* qui permet d'accéder aux savoirs ordinaires issus des apprentissages informels tout en conservant leurs significations en vue de leur transmission dans le cadre de la formation continue. Au sein de cette méthode, les significations ordinaires issues du langage de la communauté de praticiens sont utilisées comme ressources dans le dispositif de formation et comme données de recherche par la communauté de chercheurs pour l'étude scientifique.

Cette méthode dite de « la vision synoptique » (Chauviré, 2003 ; Pastorini, 2011 ; Wittgenstein, 2004) s'inscrit dans un cadre théorique anthropo-culturaliste (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) dont les principaux présupposés sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004). La philosophie wittgensteinienne postule notamment que la signification des concepts ordinaires correspond à leur usage dans le langage. À ce titre la méthode de la vision synoptique accorde le primat aux significations ordinaires des acteurs tout en limitant la substitution de ces significations aux concepts scientifiques du chercheur. Elle consiste en a) l'enregistrement audio-vidéo de la pratique d'un professionnel au moyen de 2 GoPro (dont l'une est fixée à la poitrine afin d'obtenir une vue subjective), b) l'entretien d'auto-confrontation du professionnel à sa pratique visionnée (lors duquel ce dernier instruit le chercheur sur les raisonnements pratiques qui ont été les siens lors de son activité) et c) l'élaboration de la vision synoptique des significations mobilisées par le professionnel lors de son discours sur son activité. Les significations ordinaires des enseignants expérimentés constituent alors des données scientifiques (ressource pour le chercheur), mais également les objets de savoir à transmettre (ressource pour la formation).

À partir du programme de recherche technologique que nous menons, nous souhaitons proposer lors de ce colloque la présentation de la méthode décrite brièvement ci-dessus et les résultats de recherche relatifs à sa mise en œuvre. À cet effet nous énoncerons d'abord les conclusions de la littérature nationale et internationale au sujet du paradigme actuel de la formation continue en

France afin de montrer la nécessité de prendre en compte les savoirs ordinaires des enseignants dans les dispositifs de formation continue. Puis nous exposerons les fondements théoriques de la méthode de la vision synoptique. Enfin, nous présenterons et discuterons les résultats de notre thèse de doctorat qui valident la pertinence de la mise en œuvre de la méthode dans un but de formation auprès d'enseignants expérimentés. La discussion permettra finalement d'avancer des éléments de réponse quant au difficile positionnement du chercheur face aux ressources constituées par le sens qu'attribuent les acteurs à leurs pratiques ordinaires. En somme, il s'agira d'expliquer comment la méthode de la vision synoptique permet de ne pas dénaturer les significations des acteurs tout en octroyant à l'étude scientifique la possibilité de produire de nouveaux savoirs.

Bibliographie

Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de La Réunion.

Chaliès, S. (2012). *La construction du 'sujet professionnel' en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée. Université de Toulouse II.

Chauviré, C. (2003). *Voir le visible : la seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris : PUF.

Pastorini, C. (2011). *Ludwig Wittgenstein, une introduction*. Paris : Pocket.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Mots-Clés : formation continue, développement professionnel, enseignants expérimentés, apprentissage informel, philosophie du langage

Camera fabula. La caméra, outil et objet sémiotique complexe dans l'interaction

Julien Thiburce^{i 1}

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) – École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière - Lyon 2, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5191 – 5, av Pierre Mendès-France 69676 BRON CEDEX, France

Pour cette deuxième édition du colloque ICODOC organisé par le laboratoire ICAR, notre proposition portera sur le rôle de la caméra comme outil et objet complexe dans la pratique de terrain et dans l'interaction en sémiotique.

Nous nous intéresserons aux discours et énonciations lors de balades urbaines guidées dans la ville de Lyon (d'environ deux heures) organisées par les Musées Gadagne. Notre corpus consiste en l'enregistrement vidéo d'une balade urbaine conçue par deux professionnels du skateboard sur la place de la pratique du skateboard à Lyon. Pour le constituer, nous avons pris appui sur une méthodologie développée au laboratoire ICAR en analyse des interactions : deux caméras filment des points de vue complémentaires et synchronisés d'un même événement.

Une première caméra enregistre les échanges multimodaux des interactants : c'est celle que manipule le chercheur en situation d'observation participante. Pour ce qui est de la deuxième caméra, dans notre travail, elle n'est pas gérée par un chercheur ou un ingénieur de recherche comme à l'accoutumée : nous l'avons confiée aux interactants, en vue de saisir les processus de sémiotisation de l'espace urbain qui émergeraient de leurs propres enregistrements.

Ce procédé nous semble être une forme d'accès et d'attestation privilégiés à l'expérience sémiotique de l'espace urbain en interaction : nous faisons l'hypothèse qu'il permettrait de produire et de conserver les diverses traces des *cours d'actions* (Fontanille, 2011) dans un environnement urbain. Et s'il existe un environnement urbain, il nous paraît nécessaire d'appréhender sa formation de manière dynamique (Ingold, 2013), non pas en tant qu'entité déjà-là, codée, qui se donne à percevoir et à savoir par des usagers de l'espace public, mais plutôt comme forme qui émerge de la négociation de *soi à l'autre* (Basso, 2012). À l'aune d'une telle réflexion se développe un regard sur la caméra comme ressource mobilisée par et pour le chercheur, afin de saisir un processus de sémiotisation de la ville en interaction. Ainsi, elle s'avérera être une ressource au statut complexe, voire ambivalent.

D'abord, elle sera appréciée comme instrument lourd et technique et comme objet léger et ludique. En effet, si la caméra peut être un outil favorable pour la prise de données en vue d'opérer une *thick description* (Geertz, 1973), une caractérisation fine et dense de l'interaction, elle est également un objet difficile à manier et diriger.

Ensuite, si la caméra confiée aux participants offre une vue complémentaire par rapport à celle du chercheur, elle nécessite un *ajustement* (Fontanille, 2011) dans l'interaction. Comment le chercheur peut-il se positionner (aux sens spatial et éthique) par rapport à cette caméra et aux interactants qui s'en servent ? Comment déploie-t-il des *stratégies* et des *tactiques* (De Certeau,

i. Auteur correspondant : julien.thiburce@univ-lyon2.fr

1990) qui lui permettent de documenter une textualité en train de se faire sur un support vidéo ?

Finally, nous questionnerons la notion de *notation* dans la prise de données, entre postures *émique* et *étique* (Pike, 1967 ; Basso, 2015). Nous aborderons des formes d'*an-notation*, comme données issues du regard du chercheur sur l'interaction (*étique*), et (ii) les processus de *co-notation*, une notation négociée et co-construite dans l'interaction (*émique*). Aux niveaux phénoménologique et épistémique, quels sont les passages produits par l'élargissement et le resserrement du *cadre* (Goffman, 1973) sur les *plans du contenu* et *de l'expression* de la ville (aux champ/hors-champ instables et imprévisibles) ? Quelles sont les implications pour une réflexion sur les *valeurs* situées et *valences* entre des sujets et des objets de l'espace urbain ?

L'ensemble de notre proposition entend s'inscrire dans une réflexion qui dépasse notre objet d'étude et notre manière de faire. En vue de déployer un dialogue entre la sémiotique et l'analyse conversationnelle et interactionnelle (Mondada, 2000 ; Traverso, 2014), nous chercherons à apporter un regard sur la posture du chercheur dans une approche écologique de la culture, en nous attardant sur les divers liens qui unissent des inter-actants pour la (re)création d'un environnement sémiotique stabilisé et éphémère.

Références

Basso Fossali, P. :

- 2012, « Possibilisation, disproportion, interpénétration : trois perspectives pour enquêter sur la productivité de la notion de forme de vie en sémiotique », *Les formes de vie à l'épreuve d'une sémiotique des cultures, Actes Sémiotiques*, No115.
- 2015, « Émancipation et disproportion : pour une problématisation de la notion de culture en sémiotique ». P. Marillaud et R. Gauthier (éds.). *Actes du XXXV Colloque d'Albi – Langages et Signification*, Jul 2014, Albi, France. Université Jean-Jaurès, Toulouse, Culture et valeurs, CALS/CAMS 2015, pp.65-81.

Boudon, P., 2013, *L'architecture des lieux, Sémantique de l'édification et du territoire*, Montréal, Infolio.

Cosnier, J. 2001, « L'éthologie des espaces publics », M. Grosjean et J-P. Thibault (dirs.), *L'espace urbain en méthode*, Marseille, Parenthèses, pp. 5-28.

De Certeau, M., 1990, *L'Invention du quotidien, 1. : Arts de faire*, Paris, Gallimard.

Eco, U. :

- 1979, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani ; 1985, *Lector in fabula, Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.
- 1975, *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani ; 1992, *La production des signes*, Paris, Librairie Générale Française, Le livre de poche.

Fontanille, J., 2011, « L'analyse du cours d'action : des pratiques et des corps », *Semen* [En ligne], 32, pp.31-158.

Geertz, C., 1973, *The interpretation of cultures*, New York, Basic book.

Goffman, E. :

- 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
- 1974, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.

- Goodman, N., 1968, *Langages de l'art : une approche de la théorie des symboles*, Nîmes, Chambon.
- Goodwin, C., 2000, « Action and embodiment within situated human interaction », *Journal of Pragmatics*, n. 32, pp. 1489-1522.
- Greimas, A.J., 1976 *Sémiotique et sciences sociales*, Paris, Seuil.
- Ingold, T., 2016, *Marcher avec les dragons*, (1ère éd. 2013), Bruxelles, Zones Sensibles.
- Mondada, L., 2000, *Décrire la ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, Paris, Anthropos.
- Pecqueux, A., 2012, « Pour une approche écologique des expériences urbaines », *Tracés*, ENS Éditions, pp.27-41.
- Pike, K., 1967, *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, The Hague, Mouton.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G., 1974 « A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation ». *Language*, n. 50 (4), p. 696-735.
- Traverso, V., 2014, « Compétences montrées, compétences partagées, compétences situées : nomination et définition des objets dans les visites guidées », S. Bornand (éd.), *Compétences et performances. Perspectives interdisciplinaires sur une dichotomie classique*, Paris, Karthala, pp.137-163.

Mots-Clés : Cours d'action, Écologie urbaine, Notation, Observation participante, Sémiotique des interactions

Analyzing teachers' work for turning resources into documents

Opening a window into teachers' documentational expertise

Chongyang Wang¹

¹ École normale supérieure de Lyon – Université Lumière - Lyon II – France

Aiming to contribute to axe 1 « Faire avec et faire sans : les ressources mobilisées », this proposition will focus on the first question : Comme un objet devient-il ressource ? Precisely, with an interest on teacher expertise, how is an available object selected and turned into a resource by a teacher ? We make a hypothesis that the genesis from resource to document could provide a window for analyzing teachers' documentation expertise.

We retain Adler's definition of *resource* « to think about a resource as the verb *re-source*, to source again or differently »(2000. p. 2). In the thread of *documentational approach to didactics* (Gueudet, Pepin & Trouche, 2012), we situate teachers' interactions with resources (selecting, adapting, revising, reorganizing etc.) as the center of their activities and professional development. Teachers' interactions with resources, for a given teaching goal, is modeled as the genesis of a document, a document being defined by the equation « document = resources + scheme of utilization ». A scheme, according to Vergnaud (1998) is an invariant organization of activity for a given class of situations, comprising goals, rules of action, and operational invariants (which consist of implicit knowledge built through various contexts for utilizing these resources).

We propose the notion of « *documentational expertise (DE)* »(Wang, 2016) for designing teachers abilities and related knowledge in dealing with resources for developing teaching documents. Following the equation modeling a document, we propose a set of components for studying DE : resources selected and used, goals, rules of action, and knowledge guiding /developed by these usage.

This frame leads us to reformulate and decompose our initial question of « how does an object become a resource », into « what are the available resources ? », « why these resources are chosen ? »and « how do these resources become a document ». Thus each answer for the sub-questions above will evidence the individual features of teacher's decision, which could be analyzed in terms of DE.

We situate our exploration in a time of French middle school curriculum reform, and a specific case of Anna, who is an experienced (with 26-year teaching experience) French middle school mathematics teacher and works both actively in collectives (with Cindy, another math teacher in her school) and efficiently in technological ways, with three reasons : (a) changes or challenges could bring more chances for seeing teachers' reactions ; (b) teachers documentational work is more visible in collectives, and (c) a teacher who use technology more could provide more possibilities to see her various interactions with resources.

To analyse Anna's documentation work, we use the reflective investigation methodology (Gueudet et al., 2012), in which the teacher is involved for gathering data. We made an 18-months following

up of her, including classroom observation and collective activities follow-up ; we conducted some interviews, and asked her to draw a reflective mapping of her resource system with respect to her participation in different collectives, which had been verified as a window to see teachers' work and expertise (Pepin, Xu, Trouche, Wang, 2016). We also videorecorded one of her collective lesson preparation with Cindy. Crossing these data allows us to analyse the genesis of a document, and to infer elements of scheme, mainly goals, rules of action, as well knowledge guiding her work.

We will present the analysis result on Anna's schemes appeared in this collective lesson preparation, as a core element of DE, in both her way of organizing her resource system, and her way in adapting the resources for preparing new topics, particularly when all these happened in collectives.

References

Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 205–224.

Gueudet, G., Pepin, B., & Trouche, L. (Eds.) (2012). *From Text to 'Lived' Resources : Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development*. New York : Springer.

Pepin, B., Xu, B., Trouche, L., & Wang, C. (2016). Chinese expert teachers' resource systems : a window into their work and expertise. *Education studies in Mathematics*. OI :10.1007/s10649-016-9727-2.

Vergnaud, G. (1998). Towards a cognitive theory of practice. In A. Sierpiska & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics education as a research domain : A search for identity* (pp. 227-241). Dordrecht, The Netherlands : Kluwer.

Wang, C. (2016). Analyzing teachers' expertise, resources and collective work throughout Chinese and French windows. 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg, 24-31 July 2016.

Keywords : resource, teacher expertise, scheme, documentation work

Corpus d'emplois appellatifs de mademoiselle en français contemporain : conception, construction et exploitation

Chuan Wang ¹

¹ Institut d'Histoire des Représentations et des Idées dans les Modernités (IHRIM) – Eric Bordas –
France

En tant que forme de civilité réservée aux femmes célibatairesⁱ, *mademoiselle* fait souvent débat dans son usage en français contemporain : pour certains, l'existence du mot est éminemment sexiste par rapport à l'absence de son homologue au masculin du même registre lexical, tandis que pour d'autres, utiliser *mademoiselle* et/ou être appelée *mademoiselle* sont considérés comme relevant d'une appellation flatteuse pour la désignée. Devant la question « madame ou mademoiselle ? », il arrive de plus en plus que les locuteurs français contemporains adoptent un comportement d'évitement en privilégiant « l'appellatif zéro » (Kerbrat-Orecchioni, 2005), ou choisissent d'autres formes telles que *filles*, *jeune fille*, *nana*, *meuf*, voire le mot emprunté *miss*, pour remplacer *mademoiselle*.

Dans la présente recherche, nous nous intéresserons aux comportements linguistiques actuels et réels des natifs sur l'appellatif *mademoiselle*, tout en bousculant au passage un certain nombre d'idées reçues, afin de déceler d'où viennent ces avis divergeant sur l'usage de *mademoiselle*. Pour cela, nous ferons appel à l'approche sociolinguistique qui se repose sur le recueil de données *in vivo*, c'est-à-dire « en situation d'activité non orchestrée par le chercheur et non provoquée par ses consignes »ⁱⁱ. La constitution des données ayant un réel impact sur les pratiques de recherche et sur les résultats qui en découlent, nous tenterons ainsi de les concevoir tout en proposant une réflexion autour de la notion de *ressources*, de *corpus* et d'*observables*. Les études sur les *ressources linguistiques* s'enrichissent, tandis que le consensus sur sa définition n'existe toujours pas. Nous adoptons ici celle donnée par Frederik Cailliau selon qui « une *ressource linguistique* est un ensemble de données comportant des connaissances linguistiques exploitables par un traitement automatique en particulier »ⁱⁱⁱ. Si les ressources linguistiques ont pour principale finalité d'être à large couvertures, disponibles et exploitables, le corpus est constitué en fonction d'un objectif particulier. Ainsi, notre objet d'étude détermine-t-il les ressources linguistiques que nous mobiliserons et qui servent ensuite à présenter et à valoriser nos résultats de recherche.

Concernant les emplois de l'appellatif *mademoiselle*, nous pouvons les distinguer en deux catégories : les *emplois normatifs* de *mademoiselle*, soit ce que les gens imaginent de leur pratique langagière et/ou ce à quoi ils s'attendent comme normes d'usage du mot, et les *emplois libres* de *mademoiselle*, c'est-à-dire les usages réellement pratiqués par des interlocuteurs sans qu'ils ne se

i. Avant la décision du Conseil d'État du 26 décembre 2012, *Madame* était réservé aux femmes mariées, veuves ou divorcées.

ii. Olivier Baude, *Corpus oraux-Guide des bonnes pratiques*, Orléans, Presses Universitaires d'Orléans, 2006, p.50.

iii. Frederik Cailliau, « Des ressources aux traitements linguistiques : le rôle d'une architecture linguistique », thèse soutenue le 9 décembre 2010, Université Paris-Nord - Paris XIII, p.54.

sentent observés. Nous choisissons ainsi de construire différents types de corpus, aussi bien écrits qu'oraux, afin d'étudier les emplois de l'appellatif *mademoiselle* sous tous les angles de façon à la fois corrélatrice et distinctive.

Nous avons avant tout recouru à un questionnaire inédit lancé entre 2013-2014 dans lequel diverses situations de communication ont été suscitées. Cette stimulation présentée sous forme de jeu de rôle nous permettra d'accéder aux emplois normés de *mademoiselle* perçus par les interrogés de profils différents.

En ce qui concerne les emplois libres de *mademoiselle*, comprenant qu'une étude réalisée à partir des représentations médiatisées que sont les formes de fiction ou les textes journalistiques ne peuvent que fausser notre propos, nous avons adopté l'approche de l'observation participante sur le terrain, en choisissant l'enregistrement de paroles « instantanées et gratuites » (André-Laroche-Bouvy, 1984) qui peuvent se traduire tant par les conversations orales suscitées dans diverses situations de communication que par les données recueillies à partir de forums de discussion sur internet. Le premier affiché à l'oral et le second hybridant entre l'écrit et l'oral, les deux types de corpus se voient comme deux plateformes à la fois complémentaires et différentes pour représenter les emplois libres de *mademoiselle*.

Le traitement des données issues de ces corpus n'est pas hiérarchisé : ce n'est pas tant la forme intrinsèque du corpus qui est déterminante, mais la connaissance que l'on a de son contenu et de ses limites. Enfin, une comparaison entre les deux types d'emplois représentés par les ressources linguistiques sélectionnées et exploitées nous démontre qu'existe un décalage entre les normes perçues et les usages pratiqués par des locuteurs sur l'appellatif *mademoiselle*, et que l'interprétation du mot peut changer d'un locuteur à l'autre, d'un contexte à l'autre et d'un moment à l'autre. Ces éléments variables peuvent être l'origine des usages contestés de l'appellatif *mademoiselle*.

Bibliographie

ANDRE-LAROCHE-BOUVY, Danielle (1984), *La conversation quotidienne*, Paris, Didier, C.R.E.D.I.F.

BACHIMONT, Bruno (2000) « Engagement sémantique et engagement ontologique : conception et réalisation d'ontologie en ingénierie des connaissances », in J. Charlet, M. Zacklad, G. Kassel, D. Bourigault (éd.), *Ingénierie des Connaissances, Évolutions récentes et nouveaux défis*, Paris, Eyrolles, pp. 305-324.

BAUDE, Olivier (2006), *Corpus oraux-Guide des bonnes pratiques*, Orléans, Presses Universitaires d'Orléans.

CAILLIAU, Frederik (2010), « Des ressources aux traitements linguistiques : le rôle d'une architecture linguistique », thèse soutenue à l'Université Paris-Nord - Paris XIII, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005), « Politeness in France : how to buy bread politely », in L.Hickey & Miranda Stewart (éd.), *Politeness in Europe*, UK, Multilingual Matters, pp.29-44.

Mots-Clés : ressources linguistiques, corpus, appellatif mademoiselle

De la factitivité à la création d'une forme de vie : cas des applications mobiles WhatsApp et Messenger.

Bini Paul Yao

1

¹ MICA EA 4426 – Université Michel de Montaigne - Bordeaux III : EA4426 – 10 Esplanade des Antilles 33600 Pessac, France

Ce sujet s'inscrit dans une perspective de recherche privilégiant l'analyse des énoncés performatifs que nous retrouvons dans les applications « multi-plateformes » *WhatsApp* et *Messenger* dans la perspective d'une création d'une forme de vie. L'on part du constat selon lequel le parcours et l'expérience d'achat des appareils intelligents (smartphones et tablettes) se fait en considérant le caractère pratique des systèmes multiformes d'échanges communicationnel. La conception d'applications répond aussi à ce principe : favoriser l'échange, créer et suggérer l'interaction entre les utilisateurs et définir différents modes d'usages. Dans cette étude nous allons nous attarder sur les applications *WhatsApp* et *Messenger* afin de montrer comment les énoncés performatifs permettent et suggèrent aux utilisateurs la création d'une situation de communication et d'interaction. En d'autres termes comment ces énoncés engendrent un « faire-faire » (A. J. Greimas, 1983), par la proposition et la création d'un style de vie qui aboutit à une forme de vie. Le style de vie est un ensemble de traits caractérisant « des usages que se sont appropriés des acteurs » (J. Fontanille, 2015, p.267). Ces usages correspondent à l'ensemble des actions possibles avec ces applications (partages des story, publications de photos avec émoticônes...). Dans le cas de notre approche, il s'agit d'une communauté créée à l'aide de ces applications et influencés dans leurs actions par les énoncés performatifs. Ainsi, le problème tel que considéré par la sémiotique se penche sur l'analyse des énoncés performatifs comme modalités créant des styles de vie qui se fixent et se stabilisent dans les habitudes des usagers comme des formes de vies. Les formes de vie proviennent de la récurrence d'un ou de plusieurs styles particuliers permettant de reconnaître une culture propre à un groupe d'individus (J. Fontanille, 2015). Autrement dit, ces formes de vie créent une dépendance chez les utilisateurs de ces applications, une culture dont ils ne peuvent s'en détacher. L'énoncé performatif « est un énoncé qui sous réserve de certaines conditions de réussite [...] fait ce qu'il dit de faire du seul fait qu'il le dise » (Kerbrat-Orecchioni, 2016, P.9).

Ces deux réflexions en rapport avec l'énoncé performatif et les formes de vie suggèrent deux préoccupations. La première interrogation est de savoir si ce « faire-faire » que nous retrouvons dans les énoncés performatifs ne suggèrent pas une forme de communication entre les usagers. La seconde question relève de ce que cet usage participe à la création et à la consolidation d'une forme de vie. Pour ce faire, nous utiliserons deux axes principaux permettant de montrer, dans un premier temps, comment le *faire-faire* influence l'utilisateur dans l'usage qu'il fait des applications, en se basant sur un corpus mettant en relief les énoncés. Dans un deuxième temps, démontrer comment ces énoncés permettent et obligent les utilisateurs à créer une situation de communication dans le sens d'un échange et d'un partage d'information. Dans cette perspective, la réflexion sur la factitivité qui initie un cadre épistémologique dynamique, celui de la description des « faits du quotidien comme une narration où les objets guident l'utilisateur dans son parcours

d'usage »ⁱ. Cette emphase sur l'usage de ces applications dénote de façon très explicite une mise en évidence des modalités qui apparaissent comme une manière détournée de mise en perspective du *faire-faire*. En référence à ce principe et relativement aux appareils, Remy Rieffel dira « les machines nous imposent, sans que nous nous en rendions compte, les règles du jeu »ⁱⁱ. Cette pensée semble s'appliquer aux applications *WhatsApp* et *Messenger* qui par leur énonciation introduisent un mode de vie inspiré du même coup par les concepteurs. Ce mode de vie ou style de vie est relayé et entretenu par les utilisateurs qui adoptent la méthode et le fonctionnement. De ce fait, la sémiotique nous permettra de programmer cette approche en se référant au parcours génératif, c'est-à-dire la convocation et la disposition des éléments sémiotiques pour une génération de sens. L'énoncé performatif permettra de suggérer une méthode de représentation et de modélisation et de relance des compétences dans le cadre d'une communication entre les usagers. Pour cela, la communication dans le discours sera analysée relativement aux modalités comme « conditions nécessaires ou facultatives de l'action transformatrices de actants » (J. Fontanille, 2008, p. 175). En d'autres termes, Il sera question de déterminer l'intention du discours des sujets et l'impact en vue de saisir la complexité de cette relation et proposer un champ d'approche pertinent basé sur la proposition d'une forme de vie nouvelle. Cependant, cette réflexion ouvre une autre perspective sur le caractère éphémère de l'action de l'utilisateur (image ou statut disponible vingt-quatre heures) d'où le souci de renouvelé de manière continue son expérience. En d'autres termes la question de l'intensité dans un espace temporel.

Bibliographie

A. Beyaert-Geslin, « *Factivité. La postérité d'un concept* », dans *Semiotica, Journal of the international Association for Semiotics studies* vol.2017, issue 214, pp. 393-407.

A. Ducret et O. Moeschler, *Nouveaux regards sur les pratiques culturelles, contraintes collectives, logiques individuelles et transformation des modes de vie*, l'Harmattan, Paris, 2011.

J. Fontanille, *Formes de vie*, Presses universitaires de Liège, 2015.

C. Kerbrat-Orecchioni, et H. Mitterand. *Les actes de langage dans le discours : théories et fonctionnement*, Armand Colin, 2016.

Rieffel, Rémy. *Révolution numérique, révolution culturelle*, Paris, Gallimard, 2014.

J. R. Searle, *L'intentionnalité essai de philosophie des états mentaux*, Paris, les éditions de minuit, 2009.

Mots-Clés : factivité, affordance, applications, formes de vie, interaction, style de vie, modalités, didactique

i. A. BEYAERT-GESLIN « Factivité. La postérité d'un concept », dans *Semiotica, Journal of the international Association for Semiotics studies* vol.2017, issue 214, pp. 393-407.

ii. Rieffel, Rémy. *Révolution numérique, révolution culturelle ?* Paris, Gallimard, 2014, p. 37.

Conception d'un modèle interactif de bases de données terminologiques trilingues : Arabe/ Français/ Anglais

Mehdi Zerzaihi^{i 1}

¹ Université Lyon 2 – Université Lumière - Lyon II – France

La terminologie, à l'exemple d'autres disciplines rattachées aux sciences du langage, s'est dotée d'un pendant informatique : la terminotique. Cette dernière se propose de mettre à la disposition des terminologues et des professionnels utilisateurs de terminologies (traducteurs, rédacteurs techniques, documentalistes, auteurs de logiciels d'indexation documentaire et de recherche d'information ou de veille...) une panoplie d'outils. Parmi ces derniers, on peut citer : les dictionnaires électroniques, les logiciels de gestion terminologique, les logiciels d'aide au dépouillement terminologique... Une base de données terminologique doit opérer comme un référentiel central permettant la gestion systématique des termes validés à la fois dans les langues source et cible. Ajoutons que l'utilisation d'une base terminologique en complément de l'environnement de traduction habituel permet de traduire de manière plus précise et plus cohérente les textes de la spécialité concernée. Elle permet également le repérage automatique des textes appartenant à un domaine donné dans le cadre de la fouille de textes, notamment dans un cadre multilingue (Raheel & Dichy, 2010).

Ce travail de recherche fait le point sur les différents développements effectués récemment en terminologie, en conjonction avec d'autres disciplines et détermine l'impact de ces échanges sur l'application de la terminologie et qui permet de donner une nouvelle vision sur les principes fondamentaux de celle-ci.

L'objectif principal de ce travail est de mettre en place un outil informatique qui permette de traiter l'un des problèmes fondamentaux du traitement automatique des langues naturelles (TAL), qui est la difficulté d'avoir accès à des connaissances préalables quasi équivalentes à celles dont dispose l'homme quand il procède au traitement du langage et à sa capacité d'acquérir des tâches telles que la rédaction technique, la recherche d'informations mono ou multilingues, la traduction, etc.

Dans cette perspective, notre travail consiste à concevoir, construire et mettre à disposition une base de données terminologique trilingue arabe /français /anglais centrée sur la l'arabe qui a pour ambition d'offrir, à partir du domaine de l'optique et de la base OPTAR compilée par Xavier Lelubre, un *modèle général des bases de données terminologiques trilingues centrées sur le vocabulaire arabe*.

Basé sur les spécificateurs morphosyntaxiques (Hassoun 1987, Dichy 2005), et dans les textes de spécialité, les spécificateurs terminologiques (Lelubre 2001, 2008) constituent un outil particulièrement intéressant de gestion de la complexité linguistique : un ensemble fini de spécificateurs associé à chacune des unités lexicales ou terminologiques.

i. Auteur correspondant : Mehdi.Zerzaihi@univ-lyon2.fr

Bibliographie

DICHY Joseph, « Spécificateurs engendrés par les traits [\pm animé], [\pm humain], [\pm concret] et structures d'arguments en arabe et en français », in Henri Béjoint et François Maniez, dir., De la mesure dans les termes, Actes du colloque organisé en hommage à Philippe Thoiron, Université Lumière Lyon 2, 23-25 septembre 2004, Presses Universitaires de Lyon, 2005, p.151-181.

HASSOUN Mohamed, Conception d'un dictionnaire pour le traitement automatique de l'arabe dans différents contextes d'application. Thèse d'État, Université Lyon 1. 1987.

LELUBRE Xavier, « A Scientific Arabic Terms Data Base : Linguistic Approach for a Representation of Lexical and Terminological Features », in : 39th Annual Meeting and 10th Conference of the European Chapter, Workshop proceedings : Arabic Language Processing : Status and Prospects, July 6th 2001, Association for Computational Linguistics /CNRS - Institut de Recherche en Informatique de Toulouse / Université des Sciences Sociales, Toulouse. 2001, pp. 66-72.

LELUBRE Xavier, « La constitution de la terminologie arabe de la physique : aspects diachroniques ». Centre de recherche en terminologie et traduction (CRTT). Université Lyon2, 2008.

RAHEEL Saeed et DICHY Joseph, « An Empirical Study on the Feature's Type Effect on the Automatic Classification of Arabic Documents », in Gelbukh, Alexander (ed.), in Computational linguistics and intelligent text processing, proceedings of the 11th international conference, CI-Cling 2010 (Iași, Romania, March 2010), Berlin/Heidelberg/New-York : Springer-Verlag, 2010, p. 673-686.

Mots-Clés : Base de données, terminologie, traitement automatique de la langue naturelle, multilinguisme, langue arabe contemporaine

Index

AIT YALA, Camila, 4
AL MUHAMMAD, Safa, 8
ALBEIRISS, Baïan, 11
ALCADE, Céline, 50
ALOKLA, Abdulrhamn, 13

BERTONE, Stefano, 58

CAYET, Anne-Sophie, 15

DE MORAES ROCHA, Katiane, 17

GOUJON, Aurélie, 20
GUÉRIF, Noémie, 22
GUARDIOLA, Mathilde, 20
GUO, Yigong, 24

HOLT, Benjamin, 26
HUNKELER, Hervé, 28

JOACHIM, Guillaume, 30

KAKOU, Bi Trah Alphonse Cheriff, 32
KOFFI, Dagou Kanga Marie Albertine, 35

LARHMAID, Maryem, 37
LOWE, Harriet, 39

MARTIN, Laurence, 41
MERLET, Elise, 43
MESSAOUI, Anita, 46
MOKHTARI, Asma, 48

PELÉ-PEYCELON, Marine, 50

SEBIANE, Hesna, 52
SIMONE, Monica, 55
SMAIL, Mohammed, 57

TALERIEN, Stéphane, 58
THIBURCE, Julien, 60

WANG, Chongyang, 63
WANG, Chuan, 65

YAO, Bini Paul, 67

ZERZAIHI, Mehdi, 69