



International conference

Digital Citizenship, Digital Wilds and Language Learning & Teaching

Citoyenneté numérique, ouverture sur le monde et enseignement-apprentissage
des langues

Digital Citizenship, Digital Wilds und Lehren & Lernen von Sprachen

Paris-Lodron-Universität Salzburg, Sprachenzentrum

24.-25.11.2022

BOOK OF ABSTRACTS

LIVRE DES RÉSUMÉS

Margareta Strasser & Lingu@num

Unter Mitarbeit von Vanessa Fürnhammer, Lucy Ahrer und Gaëlle Guichenev



Université de La Réunion, Paris-Lodron-Universität Salzburg, Université de Strasbourg, Université catholique de Louvain, University of Jyväskylä, University of Limerick

PLÉNIÈRES / PLENARY SESSIONS / PLENARVORTRÄGE

REWILDING LANGUAGE EDUCATION: INTERFACING CLASSROOMS WITH THE WORLD

Thorne Steven, UC Berkeley

There has been considerable research and innovation relating to pedagogies that interface world languages (L2) education with opportunities for interaction and learning that occur in settings that are primarily or fully outside of classroom contexts. This talk begins with a review of pedagogical approaches and learning outcomes that emerge from projects that incorporate instructed language learning with school-exogenous social formations and environments such as (1) integration of language education with specialized professional and academic communities, (2) participation in fandom and fan fiction interest groups, (3) exploration of urban spatialities and linguistic landscapes, and (4) supported participation in naturalistic everyday encounters (“learning in the “wild”). Each illustrates numerous possibilities for synergistically uniting the analytic rigor of instructed L2 education with the immediacy and vibrancy of language use in non-institutional, informal, and vernacular contexts. In conclusion, an evidence-based argument is made for continued exploration of opportunities for learning beyond the classroom, as well as the pedagogical amplification of such experiences in instructed settings, in order to increase the ecological validity and developmental power of language education.

Steven L. Thorne (Ph.D., UC Berkeley) is Professor of Second Language Acquisition in the Department of World Languages and Literatures at Portland State University (USA), with a secondary appointment in the Department of Applied Linguistics at the University of Groningen (The Netherlands). His research draws upon contextual traditions of language analysis and usage-based approaches to language development. Areas of interests include formative interventions in world languages education, communication across digital media and mobile technologies, and Indigenous language revitalization. In 2014, he was selected to receive the Faculty Research Excellence Award for Assistant and Associate professors at Portland State University. His research has appeared in numerous journals, edited collections, and books, the latter including *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development* (with James Lantolf, Oxford, 2006), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (with Julie Belz, Thomson/Heinle, 2006), *Language, Education, and Technology*, Volume 9 of the *Encyclopedia of Language and Education* (3rd Edition) (with Stephen May, Springer, 2017), and *Engaging the World: Social Pedagogies and Language Learning* (with Sébastien Dubreil, Cengage, 2017).

REVISITING CULTURAL AND GLOBAL LEARNING? THE IMPACT OF DIGITAL CITIZENSHIP ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Lütge Christiane, Ludwig-Maximilians-University of Munich (LMU)

Recently, concepts of cultural and global learning have been faced with the challenge of integrating larger digital transformations in society into their scope. This is particularly interesting from the vantage point of *Digital Citizenship Education (DCE)*. As an educational initiative, *DCE* seeks to empower children – and hence, learners – to thrive in a world that is thoroughly changing in light of digital advancements. While these initiatives and concepts rightly entail aspects as wide as creativity, active participation, information literacy, or critical reflection, their link to cultural and global learning in foreign language education has remained less clear. Questions that spring to mind, for example, include in what ways cultural diversity can become a classroom focus through the aid of digital media, in how far inter- and transcultural learning can be renegotiated or how learners can engage with global topics – including digitalization itself – from a participatory perspective. This talk therefore tries to retrace research on *DCE*, identify how discourses on *DCE* and cultural as well as global learning can be merged, and present a multidimensional model for anchoring *DCE* within foreign language education and teaching practice.

Christiane Lütge is professor at the Ludwig-Maximilians-University of Munich (LMU) where she holds the Chair of Teaching English as a Foreign Language. She is also the director of the Munich Centre of Teacher Education. Her areas of expertise in research and teaching include digital literacy and literary learning, literature in the foreign language classroom, as well as Global Citizenship Education and transcultural learning in EFL. She is a co-editor of the volumes *The praxis of diversity* (Palgrave Macmillan, 2020) and of *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (Narr, 2021). She has recently set up a third-party funded project on *Digital Citizenship Education (DiCE.Lang)* in collaboration with researchers from Ireland, Portugal, Italy and Latvia.

SEKTIONEN / SESSIONS / SECTIONS

CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE

Berdal-Masuy Françoise

Institut des Langues Vivantes, UCLouvain

Le projet *Belgium on Stage* est né à la fois d'un constat, celui du « désamour » des jeunes Belges envers les autres langues nationales du pays (Halink 2020, Mettwie 2007 et 2015), et d'un désir, celui de donner le goût de la langue de l'Autre.¹

Passionnée par les liens entre émotions et apprentissage des langues (Berdal-Masuy, 2018), j'ai lancé un projet un peu « fou »: celui de donner la parole aux jeunes issus des trois communautés linguistiques de Belgique pour parler de ce qui les fait « vibrer » dans leur région (un lieu, une tradition, une personnalité, ...) et le partager dans la langue de l'autre. Ils écrivent un texte ou font une vidéo sur un sujet qui leur tient à cœur et l'envoient pour que cette production soit publiée sur le site *Belgium on stage*. Le site est le moyen de découvrir les réalités culturelles des 3 communautés linguistiques, telles qu'elles sont perçues par les 16-24 ans. Trilingue, ludique, avec une entrée originale de type « 365 » (3 langues, 6 couleurs de personnalités, 5 thèmes), le site comporte un peu plus de 600 productions (écrites et orales) créées par les jeunes qui parlent de la Belgique vécue de l'intérieur.

Cette tâche pédagogique, ancrée dans la vie réelle, combine la culture, les histoires, l'humour et l'authenticité en vue d'augmenter la motivation intrinsèque des étudiants francophones, néerlandophones et germanophones pour apprendre la langue des autres communautés linguistiques du pays.

L'objectif au départ était de produire des textes et des vidéos en L1 pour alimenter le site, sur le thème de son choix et selon la finalité voulue en fonction de la personnalité du contributeur, selon le modèle @comcolors² où chaque couleur est associée à un objectif communicatif (« j'écris ou je parle pour »: informer (bleu), faire agir (rouge), faire réagir (jaune), faire ressentir (orange), faire réfléchir (vert) ou faire évaluer (mauve)). En concevant des contenus, l'élève/étudiant développe ainsi une pratique numérique de type « créateur » selon la typologie établie par l'équipe elang-citoyen (2021).

Aujourd'hui, grâce aux nombreux documents disponibles sur le site dans les trois langues, une seconde finalité est apparue: celle d'entrer, par la L1, dans la culture de la communauté qui parle la langue cible pour ancrer un sentiment positif envers cet univers et stimuler l'envie de le découvrir (Berdal-Masuy, 2021, p. 305). L'objectif est alors de donner le goût de la culture de l'Autre pour, ensuite, donner le goût de la langue de l'Autre. C'est donc dans cette optique qu'ont été créés, en 2022, des quiz en L1 sur la réalité culturelle de la communauté cible.

Disponible sur les plateformes *Lingu@num* et *e-classe* (plateforme de ressources dédiée à la communauté éducative de la Fédération Wallonie-Bruxelles), cet outil dépasse le contexte éducationnel: il existe hors de l'école et propose des tâches enracinées dans la vie réelle. Il invite l'apprenant à devenir un acteur social qui agit et interagit au-delà du périmètre de la classe, l'incitant de cette manière à devenir un citoyen usager du numérique³ (Ollivier 2021).

¹ Nombreuses sont les publications autour du désamour des néerlandophones et des francophones envers la langue de l'autre communauté. Pour n'en citer que quelques-uns : l'enquête menée par la Taalunie en 2020 auprès de 3000 élèves de l'enseignement secondaire (du Nord de la France, de Wallonie et de Bruxelles, de Rhénanie du Nord-Westphalie, de Basse-Saxe et de Belgique orientale) sur ce qu'ils pensaient de l'enseignement du néerlandais comme langue étrangère ou encore les travaux de Laurence Mettwie (2007, 2015).

² Pour plus d'informations sur ce modèle, veuillez consulter le site : <https://www.comcolors.com/be/>

³ Le citoyen usager du numérique est « un acteur social à l'identité plurielle qui agit et s'implique dans diverses communautés de façon différente. Il peut être tantôt consommateur, tantôt médiateur, créateur ou encore transformateur. Ses actions sont largement déterminées

Au cours de la communication, je présenterai donc le projet, ses forces, ses limites, ses derniers développements et ses apports en termes de développement de la citoyenneté numérique des apprenants (Conseil de l'Europe, 2016).

Bibliographie

Berdal-Masuy, F. (dir.). (2018). *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Presses universitaires de Louvain.

Berdal-Masuy, F. (2021). « La motivation ou comment (se) motiver quand on apprend une langue étrangère ». In Leclercq, P. et al., *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, De Boeck Supérieur.

Conseil de l'Europe. (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. Editions du Conseil de l'Europe.

Halink, R. (2020). *De leerling aan het woord. Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio*. Taalunie. https://taalunie.org/informatie/294/belevingsonderzoek-de-leerling-aan-het-woord?fbclid=IwAR3M9YRecux6-9_7tpxbTs6rWltmuBOER4CKCie8igeq6vhlzOoRFYJkAwA

Mettewie, L. et Janssens, R. (2007). « Language use and language attitudes in Brussels ». In Lasagabaster D. et Huguet, A. (ed.) *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes*, 11-143. Clevedon: Multilingual Matters.

Mettewie, L. (2015). « Apprendre la langue de l'Autre en Belgique: la dimension affective comme frein à l'apprentissage ». *Le Langage et l'Homme, L2*, 23-42.

Ollivier, C. (2021). « e-lang citoyen: Un cadre didactique et des fiches de tâches pour l'apprenant-citoyen usager des langues et du numérique ». *Courriel européen des langues*, 45, 6-7. <https://www.france-education-international.fr/document/cel-juin2021>

par des droits et responsabilités en lien avec des valeurs. Avec le numérique, il (inter)agit dans des domaines précis et de manières spécifiques. Ses actions sont également réalisées sur la base d'attributs personnels et en fonction du contexte / des infrastructures à disposition » (Tiré des travaux de l'équipe elang-citoyen (2021), projet CELV).

VINKIAMO: EIN CITIZEN-SCIENCE-PROJEKT FÜR SCHULEN ZUR FÖRDERUNG VON (SPRACH-)ÜBERGREIFENDEN KOMPETENZEN

Bertollo Sabrina, Rabanus Stefan

Universität Verona

Im vorliegenden Beitrag wird das Citizen-Science-Projekt *VinKiamo* (<https://sites.hss.univr.it/vinkiamo/>) vorgestellt und der Frage nachgegangen, wie *real-world tasks* dazu beitragen, sprachliches Wissen und weiche Kompetenzen außerhalb des Klassenraums effektiv zu fördern. *VinKiamo* ist im Jahr 2021 im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen der Forschungsgruppe des VinKo-Projektes der Universität Verona und dem Schulamt der Region Venetien entstanden und integriert sich in die obligatorischen Aktivitäten des Programms der italienischen Kultusministerkonferenz zur Förderung von übergreifenden Kompetenzen und Orientierung. Das Forschungsprojekt *VinKo – Varietäten in/im Kontakt –* (<https://www.vinko.it/index.php?lang=de>) beschäftigt sich mit der Erhebung, Analyse und Bewahrung von Sprachproben aus den Dialekten und Minderheitensprachen, die zwischen dem Inntal und der Po-Ebene gesprochen werden. Die Datensammlung erfolgt online über eine Crowdsourcing-Plattform, wo Mitglieder einer Sprachgemeinschaft ihre Sprachproduktion digital aufnehmen können.

An dieser Datenerhebung beteiligen sich die an *VinKiamo* teilnehmenden SchülerInnen aktiv. Sie arbeiten als ForschungsassistentInnen (Roche J. et al., 2020) und spielen eine bedeutungsvolle Rolle bei der Sammlung von Sprachdaten in den jeweiligen Gemeinschaften. SchülerInnen von Gymnasien und anderen Oberschulen arbeiten in Paaren, suchen nach SprecherInnen der jeweiligen Varietät und helfen ihnen dabei, den VinKo-Fragebogen auszufüllen, der dann zu Forschungszwecken genutzt wird. Vor der „Arbeit im Feld“, die im Mittelpunkt der Initiative steht, bekommen die SchülerInnen an der Universität eine Schulung. Darin werden erstens der Nutzen einer plurilingualen Kompetenz und der Wert des lokalen sprachlichen und kulturellen Erbes vermittelt, zweitens eine Anleitung zur Benutzung der Crowdsourcing-Plattform VinKo und eine praktische Illustration der beabsichtigten Analyse der Sprachdaten durch die Forschungsgemeinschaft gegeben. Die darauffolgende Feldarbeit wird „hands-on“ durchgeführt. Die Jugendlichen leiten einen generationenübergreifenden Dialog mit den älteren Generationen ein, die das immaterielle Kulturerbe der lokalen Sprachvarietäten bewahren, aber vom *Digital Divide* betroffen sind. Der wechselseitig gewinnbringende Austausch zwischen den Jugendlichen und den älteren Generationen, der multimodal erfolgt, d.h. in Präsenz, aber auch über die Distanz-Technologien, erlaubt Sprachkompetenzen zu fördern, die dem Konzept von „Mediation“ und „plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen“ des Begleitbands zum GeR (2020) entsprechen. Das Kennenlernen der lokalen Sprachvarietäten sowie der Minderheitensprachen wie dem Zimbrischen oder dem Ladinischen bringt die Lernenden in Kontakt mit der (Mikro)variation und mit der Entwicklung der Sprachen, die sich gegenseitig beeinflussen. Des Weiteren stellen die Übersetzungsaufgaben, die die interviewten SprecherInnen erledigen, einen Anlass zur Erarbeitung von Mediationsstrategien dar, die aus den einzelnen Sprachen hinausgehen und die Sprachreflexion unterstützen. Außerdem wird auch Mehrsprachigkeitsbewusstsein gefördert, indem Lernende erfahren, dass Mehrsprachigkeit der Normalfall und keine Ausnahme ist, und dass die Beherrschung von mehr als einer Sprache – sei es eine Standard- oder eine Regionalsprache – Vorteile mit sich bringt, die sich vom schnelleren Wechsel von einem Sprachsystem ins andere bis auf ein reduziertes Demenzrisiko erstrecken (Sorace, 2011 u.a.). Neben sprachlichen Kompetenzen führt dieses partizipative Projekt zur Entwicklung komplexer *literacies* wie etwa Sozialisierungskompetenzen, aktiver Bürgerschaft und digitaler Kompetenzen, die dazu beitragen, dass sich der/die Sprachlernende in verschiedenen Kontexten als kommunikativ und „gesellschaftlich handelnd“ (s. GeR, 2020) erweist.

Das Feedback der bisher fast 200 teilnehmenden SchülerInnen, das in einem Treffen nach dem Ende des Crowdsourcings systematisch gesammelt wird, bestätigt die Wirksamkeit dieses Lern- und Lehransatzes, der in jeder Auflage des Projektes (bis heute 3) schrittweise verfeinert und verbessert wird.

Bibliographie

Rabanus S., Kruijt A., Tagliani M., et al. (2022). *VinKo (Varieties in Contact) Corpus v1.1*, EuracResearch CLARIN Centre, <http://hdl.handle.net/20.500.12124/46>

Roche J., Bell L., Galvão C., et al. (2020). Citizen Science, education, and learning: challenges and opportunities. *Frontiers in Sociology*, 5. doi: 10.3389/fsoc.2020.613814

Sorace, A. (2011). Cognitive advantages in bilingualism: Is there a “bilingual paradox”? In P. Valore (Ed.), *Multilingualism. Language, power, and knowledge* (S. 335–358). Edistudio.

VinKiamo <https://sites.hss.univr.it/vinkiamo/>

VinKo <https://www.vinko.it/index.php?lang=de>

ADAPTING LANGUAGE LEARNING AND TEACHING TO LEARNERS' NEEDS AND BEHAVIORS

Caws Catherine¹, Hamel Marie-Josée², Heift Trude³, Schulze Mat⁴

¹University of Victoria, ²Université d'Ottawa, ³Simon Fraser University, ⁴San Diego State University

Given the explosion of the number of digital artifacts, it might be expected that education should reflect the importance technologies play in students' daily lives. However, when technologies are present in higher education, their potential to benefit learners of different backgrounds, talents, and needs is yet to be fully understood. While some learners thrive in these learning environments, others still encounter difficulties adapting to the rapidly changing nature of language learning. There may be many reasons to explain this simple fact; and for years, researchers have indeed tried to gain a better understanding of what learners actually do when they engage with digital learning tools as opposed to what they say they do (Fischer 2007; Chun, 2013).

Our nationally funded project seeks to address this deficit by focusing on the emergent nature of second-language development through technology-mediated activities. We examined university student experiences of technology-mediated activities by collecting learner data over time, thereby providing insight into language-learning processes. Our principal objective is to investigate both the potential and limits of adaptive learning (i.e., interventions adapted to individual needs) by examining the unique and complex ways in which language learners and teachers interact with a variety of digital tools in different e-learning environments.

Through an exploration of individual and collaborative language learning activities, we have examined technology-mediated learning activities in order to identify: (a) patterns of individual learner behavior and second language development during technology-mediated language-learning activities, (b) learner personas (i.e. learner types), and (c) the effectiveness of technology-mediated affordances for adaptive instruction (e.g. instructional scaffolding) of specific learner personas. We employed a mixed-method approach to answer our research questions by drawing on research into the complexity of technology-mediated language-learning processes (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). We focused on individual learners within their social, cultural, and educational contexts, namely in online and blended learning environments (Neumeier, 2005; Nissen, 2007). Data were collected from both peer-to-peer interactions and individual interaction with tutoring systems. The quantitative and qualitative data were analyzed and then recycled into subsequent iterations of the teaching-and-learning processes.

Our presentation will provide an overview of the project at large and focus on the data analysis we conducted. Samples of learner data collected from learners of French and German will be discussed. Our paper will explain the impact of analyzing learner data on a better understanding of adaptive instruction in technology-mediated activities. We will highlight how this provides further insight into the development of digital literacies in any (higher-)education discipline, as it helps learners understand their own skills and limitations when using information and communication technologies and enables them to become critical and active members of our knowledge economy. Hence, our project relates specifically to several sub-themes of the conference: learning through participatory online practices, learning in the digital wilds, and digital literacy education and language teaching and learning.

References

Chun, D. (2013). Contributions of tracking user behavior to SLA research. In P. Hubbard, M. Schulze, & B. Smith (Eds.), *Learner-computer interaction in language education. A Festschrift in honor of Robert Fisher* (pp. 256-262). CALICO.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.

Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163–178.

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10(1), 129–144.

DÉVELOPPER LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE D'APPRENANTS DE FLE À TRAVERS LE GENRE NUMÉRIQUE DU CV VIDÉO: L'EXEMPLE DE LA TÉLÉCOLLABORATION AMU- UAM

Combe Christelle¹, Arànzazu Gil², Cappellini Marco³

¹Aix-Marseille Université, ²Laboratoire Parole et Langage, ³TILc&COM

Avec la numérisation généralisée de nos sociétés et le développement des interactions en ligne, une formation à la littératie numérique (Ollivier & Projet e-lang, 2018, Caws et al. 2021) tant du côté des apprenants que des futurs enseignants de FLE ainsi qu'une formation à un enseignement hybride à distance s'avèrent indispensables. Dans cette perspective, nous avons mis en place une télécollaboration entre Aix-Marseille Université et l'Universidad Autonoma de Madrid, en suivant le modèle du Français en Première Ligne (F1L) (Develotte et Mangenot, 2010), télécollaboration qui s'inscrit dans le projet européen PENSA⁴ (Professionnalisation des Enseignants utilisant le Numérique pour un Soutien à l'Autonomie et à la citoyenneté).

Cette communication se propose d'étudier cet échange dont l'objectif principal était le développement de la littératie numérique des futurs enseignants de FLE mais aussi des apprenants de FLE au travers de la réalisation d'une tâche ancrée dans la vie réelle et avec une approche originale par genre numérique (Combe, 2021). Cette télécollaboration qui a eu lieu au semestre 2 de l'année universitaire, du 1er mars au 5 avril 2022, s'est déroulée d'une part sur la plateforme Moodle de l'Université Européenne CIVIS⁵ pour les activités asynchrones et d'autre part sur la plateforme Amuzoom pour les six sessions de visioconférence d'une heure chacune entre d'un côté, 27 étudiants apprenants de FLE de l'université Autonome de Madrid et d'autre part, 6 tutrices, étudiantes de master FLE à Aix-Marseille Université. Les scénarios pédagogiques à réaliser et à mettre en œuvre par les tutrices étaient de type socio-interactionnels (Ollivier & Projet e-lang, 2018) et avaient pour objectif de faire réaliser aux apprenants de FLE un CV vidéo. Dans la perspective d'un environnement pour apprendre dans le numérique et d'immerger les apprenants dans un bain linguistique, culturel et professionnel (Soubrié, 2020), nous considérons qu'elle relève du genre de la tâche ancrée dans la vie réelle car elle répond à une demande et un besoin des apprenants de FLE. En effet, ceux-ci en L3 sont amenés à partir en séjour Erasmus et leur enseignante a jugé pertinente la découverte du genre du CV vidéo et sa réalisation au cours de l'échange. De plus, en suivant Caws et al. (2021), nous considérons que la formation à la littératie numérique participe de la formation à la citoyenneté numérique, que nous prenons ici sous l'angle du techno-genre discursif du CV vidéo.

Ainsi, dans cette communication, nous répondrons à la problématique suivante: dans quelle mesure la découverte et réalisation d'un genre numérique permet-elle de développer des compétences littéraires multiples d'apprenants de FLE? En effet, les tâches ancrées dans la vie réelle sensibilisent à des formes particulières de communication grâce à l'acquisition de compétences numériques guidant les citoyens et plongent les apprenants dans la société par la multimodalité et le plurilinguisme (Soubrié, 2020).

Afin de constituer le corpus d'étude, nous avons recueilli les données suivantes: 27 questionnaires d'apprenants de FLE et 27 CV vidéo (UAM), 4 synthèses réflexives et 4 scénarios pédagogiques des futures enseignantes de FLE (AMU) ainsi que 4 fois 6 sessions de visioconférence.

⁴ <https://pensa.univ-amu.fr/fr>

⁵ <https://moodle.civis.eu/course/view.php?id=72>

Bibliographie

Combe, C. (2021). « Former à la littératie numérique de futurs enseignants de FLE: une approche par genres numériques », *Lidil* [En ligne], 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.8959>

Caws, C., Hamel, M. J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Editions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003911>

Develotte, C., & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*, 8(3), 345–359.

Ollivier, C., & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>

Soubrié, Thierry (2020). « Penser le numérique: orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23. <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>

Coste Jimmy, Brunel Magali

Université Côte d'Azur

Le numérique et la place qu'il occupe dans nos sociétés sont des sujets dont s'est saisie la littérature à l'instar de Doueïhi (2015) évoquant une conversion numérique de nos sociétés. Ces évolutions comportent des enjeux qui ne peuvent être circonscrits à un seul domaine d'activité tant ils concernent différentes sphères, dont l'enseignement, qui sera l'objet de nos réflexions. Plus spécifiquement, et dans le cadre des axes abordés par le colloque, notre réflexion concerne l'enseignement de la littératie numérique, notamment sur les dimensions concernant l'éducation à la citoyenneté numérique et les compétences langagières.

Nous nous demanderons comment les différentes dimensions de la littératie numérique que nous retenons, et en particulier la dimension civique et la dimension langagière, s'articulent elles en contexte scolaire ?

La présence du numérique dans les échanges et interactions sociales exige le développement de compétences spécifiques permettant d'évoluer en contexte numérique en maîtrisant, notamment, ses aspects langagiers. Ces compétences se retrouvent au cœur du concept de littératie numérique. Pour définir ce concept nous retenons notamment le modèle d'Ollivier qui considère la littératie numérique comme l'interconnexion de différentes littératies en contexte numérique (Ollivier, 2018). Nous intégrons également les travaux d'autres chercheurs, par exemple Lebrun et al. (2012) et Lacelle et al. (2017) qui, se plaçant sur des champs scientifiques connexes, insistent davantage sur certaines compétences de la littératie numérique, telles que celles relevant de la littératie médiatique multimodale. Nous associons également à notre socle théorique la notion de citoyenneté numérique, qui présente de fortes convergences avec celle de littératie numérique, ainsi que le rappelle Ollivier (2021), qui parle même d'un flou définitionnel entre littératie numérique et citoyenneté numérique. Sur cette notion, nous nous appuyons notamment sur les travaux de Ribble. Cependant, dans le cadre de nos travaux, nous proposons d'intégrer la dimension civique de la littératie numérique au sein du concept de littératie numérique.

Dans le cadre de cette communication, nous chercherons à justifier la légitimité de ce choix théorique à travers l'analyse empirique : en effet, nous souhaitons montrer que les compétences relevant de la dimension citoyenne, dans le contexte d'enseignement en classe de cycle 3 français (enfants de niveau 4 de scolarité – soit 9 ans) se trouvent articulées aux apprentissages langagiers.

Pour mettre en évidence cette articulation, nous nous appuyerons sur un corpus de données composé de verbatims de séances, de pré- et post-tests et de d'entretiens semi-dirigés. Ces données sont issues d'une étude de cas exploratoire, menée dans le cadre d'un projet doctoral plus large. L'analyse croisée de ce corpus nous permettra de mettre en évidence les articulations entre les 3 dimensions de la littératie numérique que nous avons retenues (technique, civique et langagière) et les modalités de ces articulations, dans un contexte scolaire. Elle nous permettra en outre de montrer que les compétences numériques se développent en relation avec les compétences civiques et langagières générales des élèves, dans le cadre de gestes didactiques spécifiques, notamment celui de l'activation de la mémoire didactique (Schneuwly et Dolz 2009).

Bibliographie

Combe, C. (2021). « Former à la littératie numérique de futurs enseignants de FLE: une approche par genres numériques », *Lidil* [En ligne], 63.

Doueihi, M. (2015). Quelles humanités numériques? *Critique*, 819–820(8), 704.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératiemédiatique multimodale. *Mémoires du livre*, 3(2).

Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J., & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts? *Lidil*, 63.

Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rouen.

Delto Oliver, Wolf Johanna Frederike

Universität Darmstadt

Das *Hessische Zentrum für alltagsorientierte Sprachförderung* (HeZaS) begleitet, berät und vernetzt Akteur:innen, die im hessischen Landesprogramm *MitSprache Deutsch4U* (D4U) niedrigschwellige Deutschförderformate mit Fokus auf den Erwerb alltäglicher Sprachhandlungskompetenzen anbieten. Zentral sind hierbei Konzepte wie Niedrigschwelligkeit, Alltagsorientierung und Lebensweltbezug, um gezielt Lernende anzusprechen, die keine Zugangsberechtigung zu anderen Sprachförderformaten auf Landes- oder Bundesebene haben. Das Programm zeichnet sich durch hohe Flexibilität und Zielgruppenorientierung aus, da es keine zentralen Curricula gibt.

Die COVID-19-Pandemie hat die Digitalisierung in vielen Lebensbereichen vorangetrieben. Auch viele Akteur:innen in D4U sahen sich in diesem Zusammenhang vor große Herausforderungen gestellt: Kurse mussten abgesagt werden oder konnten nur noch virtuell über Videokonferenztools realisiert werden. Diese spielten zuvor kaum eine Rolle in der Lebensrealität der Lernenden oder der Lehrenden. Die Umstellung auf Online-Unterricht war daher zunächst in vielerlei Hinsicht vom Prinzip *trial and error* geprägt. Systematisches Sprachenlernen rückte neben dem Ziel, für Kontinuität und Struktur zu sorgen, in den Hintergrund.

Im Rahmen unserer Arbeit haben wir zwei Trends als Reaktion auf die Pandemiebedingungen identifizieren können: (1) Technik *just because we can* und (2) digitales Empowerment im Sinne einer umfassenden Medienkompetenz. Die Unterschiedlichkeit beider Ansätze zeigt sich im Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit. Dies wird angesichts der nun vermehrt stattfindenden Rückkehr in den Vor-Ort-Unterricht deutlich: Während der Fokus auf intensive Techniknutzung nach einem kurzen Peak zu den Hochzeiten der Pandemie inzwischen an Brisanz verloren zu haben scheint, setzen sich Ansätze mit Bezug auf digitales Empowerment weiterhin durch und tragen so zur Medienbildung und -kompetenz als Querschnittsthema bei. Sie folgen einem wohlgedachten und didaktischen Einsatz von Medien und Technik, der „dann sinnvoll [ist], wenn er sinnvoll ist“ (Rösler 2010, 1205). Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass das Lernen von Sprache durch das gemeinsame Erschließen digitaler Kompetenzen um eine zusätzliche Beziehungsebene in der Faktorenkomplexion des Fremdsprachenlernens (Edmondson/House 2011) ergänzt werden kann.

Im Rahmen dieses Erfahrungsberichts möchten wir diese Entwicklungen nachzeichnen, theoretisch in der Auseinandersetzung um Medien im DaF/DaZ-Unterricht (Rösch 2004) verorten und ihre spezifischen Vor- und Nachteile für die Praxis erörtern. Somit wird deutlich, dass Technik an sich kein Selbstzweck ist, sondern im Sinne eines umfassenden Bildungskonzepts sowie alltagsorientierter Ansätze der Sprachvermittlung immer gezielt an die Lebenswelt ihrer Nutzer:innen anknüpfen muss. Diese Notwendigkeit ist unerlässlich für eine Gesellschaft, die vermehrt auf Digitalität setzt. *Digital literacy* wird so zur Grundkompetenz für Mitsprache und gesellschaftliche Teilhabe. Sprachförderung darf sich hier nicht herausnehmen, sondern muss diese Entwicklungen aufgreifen. Basierend auf unserer Arbeit möchten wir Potentiale skizzieren, wie diese Entwicklungen im Rahmen des Zweitsprachenlernens aufgegriffen und nachhaltig in pädagogischen Konzepten verankert werden können.

Bibliographie

Rösler, D. (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krümm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1199–1214). De Gruyter Mouton.

Edmondson, W. J. & House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Aufl. A. Francke.

Rösch, H. (2004): Berliner Didaktik als Modell für den DaF-Unterricht. In: Hess, Hans- Werner (Hrsg): *Didaktische Reflexionen. Berliner Didaktik und Deutsch als Fremdsprache heute* (S. 22–44). Stauffenberg.

YOUNG LEARNERS' ENCOUNTERS WITH ENGLISH IN GERMANY: EXPLORING THE ROLE AND IMPACT OF THE "DIGITAL WILDS" ON PRIMARY-LEVEL LEARNERS IN TWO SCHOOLS IN NORTH-RHINE WESTPHALIA

Ernek Aleyna, Schmidt Pina

TU Dortmund University / ELT and Applied Linguistics

While we were working at a primary school in Germany, a seven-year-old Romanian boy caught our interest by speaking English fluently. "How did you learn English so well?", we asked him. "Because I watch Youtubers who are from England like PrestonPlayz.", he answered. This anecdote suggests that in Germany, young learners increasingly encounter English in various digital contexts outside the classroom. These contexts have been described as "digital wilds" or "informal language learning that takes place in digital spaces, communities, and networks that are independent of formal instructional contexts" (Sauro & Zourou 2017: 186).

The Germany-based 2020 KIM study on media, childhood and the internet indicates that primary school students are increasingly moving independently on social media platforms such as YouTube and TikTok (MPFS 2020: 24). By implication, today's primary school-aged children are global citizens like no generation before them (Lohmann 2020: 13). This increasing availability and relevance of foreign languages online, especially English, is worth examining (MPFS 2020: 24). Combined with our observations, there is a need to acknowledge young learners' de facto access and usage of the "digital wilds" and to take a systematic look at how these young learners cum users engage with English content in these contexts (cf. Hannibal Jensen 2019 for Danish young learners).

In the study for our master's thesis, we address this issue by exploring the digital as well as non-digital contexts in which young learners encounter English outside their classrooms, complemented by their teachers' views. Our sample comprises participants from two primary schools in North Rhine Westphalia, one with more privileged students, the other with students from varying ethnic and socioeconomic backgrounds. For the purpose of this presentation, we will focus on data relating to the "digital wilds".

To ensure child-friendly data collection, group interviews with four to five children were conducted following a guideline for ethical standards in research with children (Alderson 2014: 98-99). The interviews were conducted in German; combined with the group situation we were thus able to arrange a comfortable situation for the young participants. The following issues were covered: first and second language acquisition, digital and non-digital encounters with English outside the classroom, media usage, types of (language-based) activities, language identities, and motivation. The data was analysed using a synthesis of qualitative content analysis and grounded theory. In addition, a teacher questionnaire was distributed after the interviews to gain insight into teachers' awareness of their students' extramural engagement with English and to highlight the potential gap between teacher beliefs and student realities. Based on our data, we will conclude with several open questions: How/Can young learners' extramural engagement with English be integrated (near-)authentically into more formal learning contexts? What kind of ethical questions emerge with regard to the endeavour of "pedagogically taming the digital wilds"?

References

Alderson, P. (2014). Ethics. In A. Clark, R. Flewitt, & M. Hammersley (eds.) (2014) *Understanding research with children and young people* (pp. 85–102), SAGE Publications, Inc.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781526435637.n6>

Hannibal Jensen, S. (2019). Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning & Technology*, 23(1), 72–86. <https://doi.org/10.125/44673>

Lohmann, C. (2020). Vorerfahrungen und Lebenswelten der Grundschul Kinder.“ In: Boettger, H.(ed.) (2020). *Englisch. Didaktik für die Grundschule* (pp. 12–23). 6th rev. ed. Cornelsen.

MPFS/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *KIM-Studie 2020 - Kinder, Internet, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf.

Sauro, S., & Zourou, K. (2017). Call for papers. *Language Learning & Technology*, 21(1), 186.
<https://doi.org/10.125/44603>

DYNAMICS OF L2 LEARNING IN AN INSTITUTIONAL BLENDED ENVIRONMENT INCLUDING 'THE WILD': A PILOT CASE STUDY WITH ADULT PROFESSIONALS

Fairet Caroline

Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France

This study explores the L2 learning dynamics that emerge in an institutional blended learning environment designed to support “conditions for goal-directed interaction in spaces outside of classrooms” (Thorne et al., 2021) for adult professionals enrolled in an English course at the Cnam – a higher education and research institution dedicated to lifelong learning in Paris, France.

The adult professionals enrolled in the course are urged to shape their own L2 learning trajectory by seizing and combining a variety of learning opportunities whether institutional or in the wild – such as the workplace, or more broadly the “everyday social-interactional ecology in which L2 speakers act” (Eskildsen et al., 2019) so as to meet their personal and/or professional needs in the “real world”. This environment is also enhanced by digital technologies given that they broaden the affordances and opportunities to practice and learn an L2 in a wide variety of contexts.

The theoretical underpinning for the learning of English in this environment designed for and by adult professionals is that of complex dynamic systems theory in language acquisition (Larsen-Freeman, 1997), highlighting the non-linear and unpredictable nature of L2 learning emerging from interactions. Along these lines, we investigated the dynamics of the learning process, based on Carré (2020) who conceptualizes the internal, external and enactive factors likely to shape the learning of adults in “any circumstances”, that is to say in informal, non-formal or formal contexts, in experiential or instructed ways, self-directed or not.

For this qualitative longitudinal research, we adopted a case study approach (n=2) given the reliability of individual case studies in determining factors structuring L2 learning over time (Lowie & Verspoor, 2019).

Data was gathered from questionnaires (completed at the beginning, the end and 6 months after the course), language learning narratives, course video recordings, and semi-structured interviews. Their analysis enables us to 1) identify the initial L2 learners' ecology, and to 2) identify, measure and map out for each learner the interactions that occur over time between the various components within this complex learning environment (using MaxQDA for coding). The effects in terms of L2 acquisition was then explored through the comparison between the draft(s) and final versions of their professionally oriented task: a personal project (either written or oral) that the learners had to perform and chose for themselves. The results were cross-checked with the learners' perceived benefits and evolution of their identity as L2 learners and users, expressed mainly in the learning narratives, final questionnaire and semi-structured interviews. The new learner's ecology was thereby uncovered at the end of the course, and the impact of the transformations in the “real world” were examined six months after the course.

Although this study is limited to two learners, our findings reveal that this digitally enhanced ‘wild’ - institutional environment, by sustaining the complex interactions between internal, external and enactive factors identified by Carré, act as a catalyst for transformation, thus confirming the importance of L2 learners' agentive action, particularly with adult professionals engaged in lifelong learning.

References

- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Eskildsen, S. W., Doehler, S. P., Piirainen-Marsh, A., & Hellermann, J. (2019). Introduction: On the complex ecology of language learning 'in the wild'. In Hellermann, J., Eskildsen, S. W., Doehler, S. P., & Piirainen-Marsh, A. (Eds.). (2019). *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction 'in the wild'* (Vol. 38). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_1
- Larsen-Freeman, D. (1997). *Chaos/Complexity Science and second language acquisition*. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Lowie, W. M., & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem: Individual differences and ergodicity. *Language Learning*, 69, 184–206. <https://doi.org/10.1111/lang.12324>
- Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding language education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106–125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>

Giralt Marta, Murray Liam, Benini Silvia

University of Limerick

Before COVID-19, the educational sphere in general and language learning, in particular, were experiencing important technology-driven changes, including classroom delivery through blended learning approaches, and opportunities for a more autonomous learning through online applications. The pandemic has indeed accelerated this process, forcing both educators and students to rethink their methods and diversify into new forms of online teaching and learning. In the context of a Language Technology module delivered at a third level establishment for Modern Languages undergraduate students, the authors of this paper have sought to “rewild” such opportunities for teaching and exploring specific *Critical Digital Literacies* (CDL). It is our contention that if (language) learners are to be unleashed into the wilds of social media, they must be equipped with basic digital literacies for, inter alia, self-protection, self-awareness, intercultural awareness and appropriate search string competences (Authors, 2022). In working with students to explore CDL, we had to bear in mind that: “Riding the digital wilds successfully involves learner choices and actions, along with the further development of internal attributes of initiative, persistence, and creativity” (Godwin-Jones, 2019, p. 19). Authors seek to link the above-mentioned concept proposed by Godwin-Jones with the one of “heterogeneity, complexity, and unpredictability of interaction in the wild” as proposed by Thorne et al (2021, p.16), and adding the question “how much ‘wild’ and how far can the wild go?” to foster self-directed learning and encourage learners to embrace ‘wild’ contexts both critically and safely.

In order to address these questions, some data gathered throughout a twelve-week module in Language and Technology during two different academic years will be presented. Data collected during the academic year 2021–2022, which was delivered nearly completely face to-face, will be compared with data collected during the pandemic. Questions related to the students' perceptions of their autonomy and self-directed independent learning as well as how those relate to the development of critical digital literacies will be investigated. All data gathered (academic year 2020–2021 total n=68; academic year 2021–2022 total n=62), blogs and a final essay on their CALL in the wild experiences were analysed using the thematic analysis method (Berger, 2000) in order to identify and map out major themes arising from the data. Together with the thematic analysis method, the researchers also employed a corpus linguistic approach to explore further and confirm the results of the thematic analysis. The corpus tool used was *Sketch Engine*, and the concordancing function offered *KWIC* (*Key Words in Context*). With data gathered from the two different academic years from blogs and essays, the researchers built two small, specialised corpora in order to provide additional information and evidence of the preliminary findings.

A discussion about how the students perceive the role of CDL in their development as learners but also as digital citizens will be the starting point to consider different factors and aspects that could help us to reflect and untangle the question about how much and how far the wild can go.

Key words: critical digital literacy; digital wild

References

Berger, A. A. (2000). *Media and communication research methods: An introduction to qualitative and quantitative approaches*. Sage.

Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8–25.

Murray, L., Giralt, M., Mullen, M. A., & Benini, S. (2022) CALL in the Wild: A voyage of independent self-directed learning. In *The Routledge handbook of language learning and reaching beyond the classroom* (pp. 81–97). Routledge.

Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding language education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106–125.

Gkaravelas Konstantinos¹, Florou Aikaterini², Tsami Vasia³, Fternaiti Anna³

¹Universität de Ioannina, ²Université Kapodistrienne d'Athènes, ³Universität de Patras

Neue Technologien prägen heute den Alltag und bieten enorme Potenziale in den Bereichen Information, Arbeit, Unterhaltung, Wissenschaft und Bildung. Im Sprachunterricht führt die didaktische Nutzung neuer Technologien nicht nur zur Vorbereitung der Schüler*innen auf die technologisch entwickelte Zukunftswelt (Gkaravelas&Sevi, 2018), sondern trägt zur Verwertung moderner und authentischer Sprachbeispiele bei (Florou 2019). Insbesondere im Unterrichten einer Sprache als Zweit-/Fremdsprache spielen digitale Lehrmethoden eine wichtige Rolle, da sie es den Lernenden ermöglichen, die Zielsprachen in natürlichen Kontexten zu verwenden (Pasfield-Neofitou, 2011).

In diesem Zusammenhang ist es das Ziel dieser Forschung, die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber der Verwendung neuer Technologien im Unterricht einer Sprache als Zweit-/Fremdsprache zu ermitteln. Eine Stichprobe umfasste 25 Personen (Kindergärtner*innen, Philologen*innen und Lehrer*innen für Griechisch als Zweit-/Fremdsprache). Die Forschung wurde mit dem Abschluss einer Fortbildung durchgeführt, die im akademischen Jahr 2021-2022 unter der Schirmherrschaft des *Zentrums für lebenslanges Lernen der Universität Ioannina* in Griechenland durchgeführt wurde. Das Training wurde online durchgeführt, war asynchron, dauerte sieben Monate und sein Hauptziel war das Unterrichten von Griechisch als Zweit- oder Fremdsprache.

Um die Einstellung der Teilnehmer*innen der Fortbildung zu den neuen technologischen Mitteln im Sprachunterricht zu untersuchen, nutzten wir die Arbeiten, die sie während der sieben Monate geleistet hatten, sowie ihre Antworten auf einen Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen, den sie nach Abschluss des Trainings bekamen. Daher entstand eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Daten.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnehmer*innen, obwohl ein Modul der Fortbildung (Modul 4) die neuen Technologien behandelte, neuen technologischen Mitteln misstrauisch gegenüberstanden und es vorziehen würden, wenn digitale Medien beim Unterrichten einer Zweit-/Fremdsprache eingeschränkter eingesetzt werden würden. Es ist erwähnenswert, dass sich die negative Einstellung der Teilnehmer*innen im Kontext einer technisch vermittelten Fernfortbildung widerspiegelt. Dies zeigt, dass die Lehrkräfte neuen technischen Mitteln skeptisch und ablehnend gegenüberstehen, obwohl sie diese teilweise zu nutzen scheinen. Unsere Ergebnisse stimmen mit der Beobachtung von Prensky (2001) überein, der Erwachsene als „digitale Immigranten“ bezeichnet, auch wenn sie sich mit neuen technologischen Mitteln beschäftigen. Die Teilnehmer an unserer Forschung scheinen also Identitäten „digitaler Immigranten“ zu konstruieren, da sie die neuen technologischen Mittel zwar in geringem Maße zu nutzen scheinen, aber nicht mit ihnen ausreichend vertraut sind oder sich bereit zeigen, sie in Zukunft für die Planung ihrer eigenen didaktischen Interventionen im Unterricht von Griechisch als Zweit-/Fremdsprache einzusetzen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit in Zukunft in Griechenland eine gezieltere digitale Kompetenzschulung für Lehrkräfte zu organisieren. Diese wird wahrscheinlich sowohl ihre Einstellungen als auch ihre Praktiken gegenüber neuen technologischen Mitteln verändern.

Bibliographie

Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use: Second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning and Technology*, 15(2), 92–108.
<http://www.lltjournal.org/item/2739>

Gkaravelas, K., & Sevi, A. (2018). The utilization of WebQuests in language teaching in secondary education: The example of teaching grammar phenomena. In Koltsakis E. & I. Salonikidis (ed.), *Utilization of information and communication technologies in teaching practice, technologies, arts & culture in education: 5th Panhellenic educational conference of Central Macedonia, proceedings, Volume 3* (pp. 202–214). Thessaloniki: Panhellenic Association of Instructors Michalis Dertouzos. <https://5synthess2018.ekped.gr/praktika2018/c-008-202-214.pdf>

Florou, K. (2019). Informal correspondence by Greek learners of the Italian language: A Study based on learner corpora, native corpora and textbooks. *Frontiers in Education Technology*, 2(3)
www.scholink.org/ojs/index.php/fet

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 1–16.

Hamel Marie-Josée, Douglas Shayna

University of Ottawa

Born between 1997 and 2012, Generation Z (GenZ) emerged into a world “surrounded by computers and laptops and by an array of increasingly sophisticated communication devices that support personal, portable, wirelessly networked communication” (González-Lloret, 2017: 34). Hence, GenZ now arrives “to L2 learning with a range of dispositions or habitus associated with everyday technology-mediated literacies” (Reinhardt, 2022: 1) that they have been developing to various degrees their entire lives whether they are aware of it or not. It follows that language instructors should consider these habitus when designing digital language learning tasks for GenZ language learners.

In this presentation, we will describe how, through a collaborative decision-making class task, GenZ students became ‘rewilders’ (Thorne, 2015) of digital resources for language learning.

The context is a university-level high intermediate FLS course called “Le français sur la toile et dans les médias sociaux” which aims to develop students’ language and digital literacy skills (Caws et al. 2021), thereby enabling them to participate comfortably in French in various authentic digital contexts. Some course topics include digital citizenship, discussion forums, blogs and vlogs, wikis, social media for personal and professional life, and virtual francophone culture. Students critically analyze and use these digital resources to exchange online in (a)synchronous modes; collaborate to produce multimedia artefacts; participate in/contribute to Francophone communities.

For this task, students (n = ~ 25 per class) had to gather ten digital resources into a *PADLET* that their group (n = ~ 5 students) believed have affordances for learning FSL such as opportunities to develop language skills, to participate online as language users and to enhance attributes related to digital citizenship. These mobile or web-based resources were to be perceived as useful, intuitive, and engaging. Students had to organize them into different categories according to criteria of their choice, e.g. by type, functions and/or tasks that they could do/learn with them. Before this task, students were explicitly taught about the concept of affordances (Van Lier, 2004), allowing them to think critically about the digital resources that they would select for FSL purposes.

From these *PADLETs*, we have collected a corpus totalizing 108 student-selected digital resources. Our analysis will reveal what digital resources GenZ students tend to choose and how they both describe and classify them according to affordances that they foresee useful for their FSL learning. We will focus on the generic resources identified by students and their suggestions for how they could be repurposed i.e. ‘rewilded’ for FSL learning, as well as the resources that the class identified as their favourites. Our analysis is grounded on the digital literacy and digital citizenship frameworks developed by the *eLANG* and *eLANG citizen* projects.

In conclusion, we will suggest actively involving GenZ students in the process of exploring in the wild for digital resources with language learning affordances. By discovering and transforming these resources for pedagogical use, GenZ’s real digital practices could be more closely reflected in the classroom, thereby enhancing the authenticity and relevance of the tasks for the learners.

References

Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C. et Ollivier, C. (2021). Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle. Editions des archives contemporaines.

González-Lloret, M. (2017). Technology for task-based language teaching. *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 234–247). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch16>

Reinhardt, J. (2022). “Everyday technology-mediatized language learning: New opportunities and challenges”. In Lütge, C. (ed.), *Foreign language learning in the digital age: Theory and pedagogy for developing literacies*. Routledge.

Thorne, S. L. (2015). *Rewilding situated and usage-based approaches to second language development and research*. Presentation at “Thinking, doing, learning: Usage-based perspectives on second language learning”, Groningen, Netherlands.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Kluwer Academic.

EXPERIENCING CONTACTS OF LANGUAGES AND CULTURES: CREATIVE ACTION RESEARCH AS AN INTERNATIONAL EXCHANGE PROJECT IN EUROPEAN TEACHER EDUCATION

Hartmann Esa¹, Krompák Edina²

¹Université de Strasbourg, ²University of Teacher Education Lucerne

This study investigates student teachers' reflections on the multilingual and intercultural experience they gathered in the context of the international action research "Multimodal Literacy and Linguistic Landscape". Exploring the novel interconnection between multimodal literacy (Hasset & Curwood 2009, Serafini 2010) and linguistic landscape research (Krompák et al. 2021, Gorter 2017), this project was carried out jointly by the University of Strasbourg (France) and the Schaffhausen University of Teacher Education (Switzerland). The aim of the project consisted in creating several interactive and multimodal storytelling performances (Mentz & Fleiner 2018) based on a selection of Tomi Ungerer's picturebooks (Hartmann & Hélot 2021) which were presented in front of preschool and primary classes in France and Switzerland in order to foster pluriliteracy (Hélot et al. 2014, Helmchen & Melo-Pfeifer 2018). Our investigation is guided by the following research questions:

- What are the effects of the international exchange on the student teachers' attitudes and beliefs towards creative and multimodal pedagogical approaches?
- What are the effects of this intercultural exchange on their multimodal performances?
- What are the effects of this intercultural exchange on their linguistic, cultural, and professional identities?

The 36 student teachers participating exchanged before and after the stage performances, sharing their expectations and experiences. As a first approach, the participants wrote autoethnographic protocols (Chang 2008; Ellis et al. 2010) to document and reflect on their project and the intercultural exchange. The interpretation of the protocols was carried out using Charmaz's (2006) grounded theory. As a second approach, we analysed video recordings of their multimodal performance by applying sequential coding (Jewitt 2016; Knoblauch & Tuma, 2019).

The preliminary research results show a joint reflection about the creative designing and staging process, the multimodal performance of the picturebook stories, and their intercultural reception in a multilingual context. Additionally, they reveal the transformation process of the student teachers' professional attitudes and beliefs towards creative and multimodal pedagogical approaches, and the enrichment of their linguistic and cultural identity.

References

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 345–357). VS Verlag/Springer.
- Gorter, D. (2017) Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes, *Linguistics & Education*, 44, pp. 80–85.
- Hartmann, E. & Hélot, C. (2021). The Three Robbers in three languages: Exploring a multilingual picturebook with bilingual student teachers, *Journal of Literary Education*, 4, 174–195.
- Hasset, D. & Curwood, J (2009). Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms, *The Reading Teacher*, 63(4), 270–282.
- Hélot, C., Sneddon, R. & Daly, N. (Eds.) (2014). *Children's literature in multilingual classrooms. Developing multilingual literacy acquisition*.
- Helmchen, C. & Melo-Pfeifer, S. (Eds.) (2018). *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education*. Peter Lang.
- Jewitt, C. (2016). Multimodal Analysis. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication*. Routledge.
- Knoblauch, H., & Tuma, R. (2019). Videography and video analysis. In P. Atkinson, S. Delamont, Cernat, J.W. Sakshaug, & R.A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations*.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781526421036805699>
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V. & Meyer, S. (Eds.) (2021), *Linguistic landscapes and educational spaces. Multilingual matters*.
- Mentz, O., & Fleiner, M. (Eds.) (2018). *The arts in language teaching. International perspectives: Performative – aesthetic – transversal*. Lit Verlag.
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal text: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85–104.

Hofmann Katrin

Universität Wien

Online machine translation (*OMT*) has now found its way into our multilingual everyday lives by meeting our needs and allowing us to understand and communicate in various languages. Tools such as *DeepL* and *Google Translate*, for example, allow us to translate written text and images such as emails, forms or menus immediately from one language into another, to learn how to pronounce certain words and phrases, to have a bilingual conversation as well as to transcribe said conversation almost simultaneously – all while being freely accessible online (s. Niño, 2020).

With this in mind, *OMT* seems to pursue the same goal as foreign language teaching and learning, namely to enable participation. Needless to say, however, learning a language is considered to be more than participation. It aims at engagement with language(s) in certain contexts, underlying concepts and beliefs, comprehension of and taking part in discourses and societies of a target language (e.g. Kramsch, 2013). To truly immerse and “understand”, a learner will need to “dive deep”.

Sticking with this image of a deep-sea diver (= *learner*), this means that strategic knowledge is required to get from the surface (= *original language*) to the ground (= *target language*). This strategic knowledge certainly includes tools such as fins (= e.g. *DeepL*). However, having access to fins will not automatically lead to success in Deep(L) Diving. Learners might still stick to the surface not knowing how to use the given tools in an efficient and effective way. When applied to foreign language teaching, this seems specifically true when writing in a foreign language (s. Knospe & Malmquist, 2020), e.g. using *OMT* to translate entire sentences, paragraphs and texts from one language into another.

Consequently, the question of how to deal with the presence of said fins alias *OMT*-tools, e.g. in written assignments, and their (in)visible consequences for language learning seems inevitable. Should *DeepL*, *Google Translate* and Co. simply be ignored or even banned from the classroom altogether to avoid distractions, pitfalls and possible harm to the language learning process? Or should they rather be addressed and consciously used in practice? Given the continuous development of the underlying technologies, an increasing number of users and the emerging need for digital competences in language learning, the latter seems to be a promising way forward (s. Ducar & Schocket, 2018).

Using German as a foreign language as an example, this paper addresses both challenges and opportunities of integrating *OMT* into foreign language teaching at university level while focusing on the process of writing in particular. Based on experiences of practice and theoretical reflections, it outlines two types of interventions and puts them forward for discussion: a) a workshop to be used in class to learn how to use *OMT* responsibly, competently, strategically and in ways that enhance language learning; and b) strategic exercises that apply said *OMT* skills in writing practice.

References

Ducar, C., & Schocket, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779–795. <https://doi.org/10.1111/flan.12366>

Knospe, Y., & Malmquist, A. (2020). Schreiben mit digitalen Hilfsmitteln. Suchstrategien und Anwendungsmuster einiger schwedischer Deutschlernender. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2(25), 157–179.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.

Niño, A. (2020). Exploring the use of online machine translation for independent language learning. *Research in learning technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2402>

DIGITALIZATION VS. DIGITAL TEACHERS AND PUPILS. INNOVATIONS AND CHALLENGES IN ALBANIAN PRE-UNIVERSITY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Lekli Lenida, Dylgjeri Ardita

Aleksandër Xhuvani University

In recent years digitalization has become an incredibly expanded notion that has indisputably spread into all aspects of our society. We frequently talk about digital citizenship, digitalized financial, legal and social state archival service systems and other such concepts. Education worldwide has not escaped the digitalization process aiming at sustaining an active learning and an active teaching process guaranteeing their students meet the acquired skills with the revolutionized high-tech global society. Even in Albania this technological revolution seems to have sped up the process in our pre-university educational institutions due to the requirements of the global trends, increasing teachers' burnout, fatigue and boredom during its application and lack of technical facilities.

The purpose of this paper is: (1) to observe and analyze the challenges and innovations of the use of technological means in different subjects in our schools, including foreign language teaching which were highly influenced by the pandemic situation over the last two years; (2) to highlight features of the teacher-student relationship under a more digital learning and teaching process; (3) to provide a concrete view of students' perceptions on the new technical skills introduced in a classroom environment; (4) to point out some of the main difficulties teachers encounter during technology application classes as a result of technical conditions, limitations and other related factors.

Observations, applications, interviews and questionnaires carried out in urban and rural schools in Elbasan selected as the target group for the preparation of this paper, will help to provide a better understanding of the use of a digitalized teaching process, digitalized teaching materials, and their benefits or drawbacks to students' acquired skills and their knowledge strengthening. These outcomes will serve as encouragement for further studies and further improvement in terms of teachers' workshops and training pertaining the use of technology in a high-tech demanding global society. Furthermore, the findings of this paper will also serve student teachers conducting their internship in state schools as well as master's students aiming at becoming future teachers. Digitalization means meeting the requirements of this global digital society in all its variety, its educational institutions' responsibility in providing the appropriate high-tech strategies, making us better digital citizens in the classroom and the society, too.

Key words: digitalization, skills, global society, teaching process, revolution

References

Breen, P. (2018). Resources and technology use. In *Developing educators for the digital age: A framework for capturing knowledge in action* (pp. 101–114). University of Westminster Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctv5vddjh.10>

Cher Ping Lim, Yong Zhao, Jo Tondeur, Ching Sing Chai, & Chin-Chung Tsai. (2013). Bridging the gap: Technology trends and use of technology in schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 59–68. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.2.59>

González-Tennant, E. (2017). Digital storytelling in the classroom: New media techniques for an engaged anthropological pedagogy. In M. Nuñez-Janes, A. Thornburg, A. Booker, I. Penier, S. Pack, & A. Leverton (Eds.), *Deep stories: Practicing, teaching, and learning anthropology with digital storytelling* (1st ed., pp. 152–169). De Gruyter. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.14>

Hyde, R., Edwards, J.-A., & Jones, K. (2014). Working with trainee teachers on their use of digital technologies in the classroom. *Mathematics in School*, 43(3), 5–8. <http://www.jstor.org/stable/24767741>

Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N., & Means, B. M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The Future of Children*, 10(2), 76–101.
<https://doi.org/10.2307/1602690>

Loizidou Dora¹, Mangenot François²

¹Université de Chypre, ²Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles

Cette proposition de communication porte sur l'intégration du jeu sérieux Enterre-moi, mon Amour (<https://enterremoimonamour.arte.tv>) dans un cours hybride de français sur objectif universitaire (FOU). Selon ses auteurs, ce jeu est une fiction interactive pour téléphone portable qui raconte l'histoire de Nour, jeune femme syrienne qui fuit son pays et tente de rejoindre l'Europe. Régulièrement, Nour se trouve confrontée à des choix (itinéraire, moyen de transport, interaction avec des personnages) pour lesquels elle sollicite l'avis du joueur qui endosse le rôle du fiancé de Nour resté en Syrie avec lequel elle reste en contact par smartphone. Ce jeu sérieux fonctionne sur le principe des « livres dont vous êtes le héros », les choix ont une conséquence sur le déroulement de l'histoire et de nombreuses fins sont possibles. L'objectif de cette intégration est d'un côté de familiariser les étudiants (L3) avec un langage plus relâché et de l'autre susciter des échanges entre eux autour de sujets d'actualité géopolitiques et culturels.

L'expression « jeu sérieux » est un oxymore fondé sur la conviction que l'on peut apprendre en jouant. L'idée est bien antérieure à l'informatique mais celle-ci a permis d'enrichir la panoplie des jeux possibles. Un des ressorts principaux est pointé par le terme « jeu », qui présuppose qu'il y a un résultat à atteindre, et que l'on peut gagner ou perdre. En cas de fin malheureuse, on peut rejouer autant de fois que l'on veut. Par ailleurs, Whitton (2011) explique que le divertissement est associé à l'engagement, mais n'est pas essentiel parce qu'il est possible d'être très engagé dans une expérience qui n'est pas amusante.

Si on accepte la prémisse qu'une immersion dans des situations, réelles ou fictives mais chargées d'émotions, est favorable aux acquisitions langagières (Olivier & Puren, 2011; Thorne, 2003; Zourou & Lamy, 2013), le jeu sérieux est un bon candidat comme support de cette immersion, du moins pour les étudiants ouverts à des approches non traditionnelles. Il est alors intéressant d'observer la manière dont des étudiants de FOU réagissent à cette dimension ludique : se sentent-ils immergés dans l'aventure ? Pensent-ils avoir fait des acquisitions au plan géopolitique, au plan langagier, au plan technologique ? Pour ceux qui n'ont pas apprécié le jeu, quelles raisons avancent-ils ?

Notre questionnement consistera donc à examiner comment et jusqu'à quel point les étudiants s'impliquent dans le jeu. Suite à des consignes données en cours, les étudiants devaient tenir un journal de bord hebdomadaire et, à la fin de leur expérience, publier sur un blog dans lequel ils racontaient leur parcours, comme ils l'avaient vécu avec l'héroïne. Pour la présente recherche, nous ferons une analyse de contenu qualitative appliquée à ces productions écrites. Notre corpus est constitué : 1) d'extraits de résumés de journaux de bord (N=21) et 2) de textes postés sur un blog (N=10). Cette recherche relève d'une démarche descriptive donnant la primauté aux données. Nos analyses font ressortir une forte sensibilisation, aussi bien cognitive que socioaffective, de la plupart de nos étudiants au sort des réfugiés.

Bibliographie

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

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38–67. <http://dx.doi.org/10.125/25200>

Whitton, N. (2011). Game engagement theory and adult learning. *Simulation Gaming* 42(5), 596–609. <https://doi.org/10.1177/1046878110378587>

Zourou, K. & Lamy, M-N. (2013). Social networked game dynamics in web 2.0 language learning communities, *Alsic* [En ligne], 16. <https://doi.org/10.4000/alsic.2642>

COMMENT APPRENDRE LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE DANS LES « DIGITAL WILDS » ?

Lupan Annamaria

Université Babes-Bolyai / Université Clermont Auvergne

L'apprentissage-enseignement des langues étrangères dans l'ère de la Toile relève d'un défi ; les outils de traduction en ligne offrent aux apprenants le sentiment qu'ils peuvent se passer du processus parfois lourd d'appropriation d'une langue étrangère. C'est pour cela que revient – plus que jamais – au professeur la tâche – très difficile, d'ailleurs – de motiver les étudiants ou les élèves. Les professeurs doivent se réinventer afin de répondre aux besoins des jeunes « hyperconnectés ». Trouver des stratégies d'enseignement innovantes, captivantes, en lien avec le présent, représente pour l'enseignant un premier pas vers les étudiants.

Dans notre étude nous voulons nous pencher sur la place de la langue française sur objectif spécifique dans la société actuelle ; un aspect important de notre analyse sera constitué par l'identification et l'examen des méthodes adéquates pour l'enseignement-apprentissage du français dans les « digital wilds ». Quelle est la meilleure formule pour un cours « connectiviste » ? Une connexion à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ? Qu'est-ce qu'on perd et qu'est-ce qu'on gagne dans chaque situation ? Bien penser le plan est essentiel afin d'obtenir des résultats ; et cela parce que le français est une langue avant d'être une matière universitaire. Autrement dit, le français dépasse les frontières du cours proprement dit. En effet, pour donner vie à la langue il faut aller plus loin, dépasser les murs de la salle de classe.

De plus, si les stratégies d'apprentissage changent, le rôle des étudiants dans le processus d'acquisition de connaissances et de compétences langagières se modifie à son tour. Un passage en revue de nouvelles fonctions des apprenants sera utile afin de mieux comprendre le déroulement idéal des cours de FOS.

En effet, apprendre la langue représente une ouverture à une nouvelle culture; par conséquent, rencontrer des gens qui parlent la langue-cible, partager par le biais d'internet ou en présentiel des idées avec eux, favorisent l'apprentissage, la citoyenneté et la tolérance pour l'altérité, valeurs essentielles pour le monde d'aujourd'hui et de demain.

Bibliographie

Bigot, V., Ollivier, C., Soubrié, T., & Noûs, C. (2021). Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <https://journals.openedition.org/lidil/8568>

Brunel, M. (2021). Littératies numériques adolescentes et perspectives d'enseignement: Le cas de la fanfiction. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9189>

Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*. Editions des archives contemporaines. <https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911>

DIGITAL CITIZENSHIP EDUCATION AND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: CREATING LEARNING PATHS FOR THE DEVELOPMENT OF MEDIA-DIDACTIC COMPETENCIES OF PRE-SERVICE TEACHERS

Martin Isabel, Busack Eirini

University of Education Karlsruhe

The fact that learners surf the internet and participate in activities on websites and applications without reflecting on their safety and the correctness of information endangers not only themselves but also their learning. Therefore, teachers try to find ways to connect the “digital wilds” with the ability to have controlled and measurable learning outcomes (Sauro & Zourou, 2019, p.1). "Real-life tasks are classroom tasks that involve real-world contexts of language use and language need" (Thomas & Reinders 2015, p.296). Such tasks give learners the freedom to learn and gain new knowledge and skills outside the classroom, and this makes the learning process completely informal and more intriguing (Rothland & Herrlinger, 2020).

Digital learning paths can be a safe alternative towards more self-regulated learning. As opposed to arbitrary learning spaces and tools that lack the pedagogical aspect, digital learning paths created by teachers are safe, organised and “instructionally-oriented” contexts intended to provide learners with accurate and age-related learning opportunities (Thorne, Sauro, & Smith, 2015, p.225). Similarly, the research project “Nachhaltige Integration von fachdidaktischen digitalen Lehr-Lern-Konzepten an der PH Karlsruhe” investigates how pre-service teachers can acquire the necessary interdisciplinary and subject-specific media-didactic competencies in order to provide their future learners with such learning opportunities, and how these competencies can be developed continuously and sustainably.

As one of the subjects involved in this project, the English Department prepared a seminar for students in the Secondary School Degree: “Media-didactic competence development: Developing learning paths & Digital Storytelling for English grammar teaching”. In groups of three, students plan and design a differentiated lesson sequence on an English grammar topic for secondary school pupils. This takes the form of a digital learning path on Moodle, which is to bridge the gap between the digital wilds and formalised learning contexts. The research focus is on the pre-service teachers’ media-didactic competencies development, while their grammar competency development is also measured.

To enable them to fulfil this demanding task, they are instructed in advanced grammar, media didactics and learning theories in the first half of the semester, an introduction to Moodle is also provided. During their project work, they are supported by the course instructors (formative assessment), and course tutors offer consultations. Research analysis and interpretation are based on data from two semesters (pre-and post-tests, course evaluations, recordings), comparing the two different groups (B.A. and M.A.) in order to assess how and to which extent pre-service teachers benefit from this media-didactics class, and where challenges are perceived.

While learning paths are controlled learning situations, they also allow teachers to embed real-life tasks such as online gaming, online interest communities, etc. to satisfy learners’ appetite for social engagement and openness to the world. However, creating learning content that is appropriate and relevant to learners needs to be enhanced by media-didactic theory to produce structured learning paths, which invite learners to develop their critical thinking and digital citizenship skills and to practise skills like communication, collaboration and creativity.

Keywords: media-didactic competencies development, pre-service teachers, learning paths, digital storytelling

References

- Rothland, M. & Herrlinger, S. (2020). *Digital?! - Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung*. Waxmann.
- Sauro, S. & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language learning and technology*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.125/44666>
- Thomas, M. & Reinders, H. (2015). *Contemporary task-based language learning in Asia*. Bloomsbury Academic.
- Thorne, S. L., Sauro, S. & Smith, B. (2015). Technologies, identities, and expressive activity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 215–233. https://www.researchgate.net/publication/273766070_Technologies_Identities_and_Expressiv_e_Activity
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe. *Nachhaltige Integration von fachdidaktischen digitalen Lehr-Lern-Konzepten an der PH Karlsruhe* (InDiKo, 1.05.2020–31.12.2023). <https://www.ph-karlsruhe.de/projekte/indiko>

LES NOUVELLES TECHNOLOGIES EN CLASSE DE FLE: QUELLES INCIDENCES SUR LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS LA RÉALISATION DU PROJET DE CLASSE? CAS DE L'INSTITUT FRANÇAIS D'ALGÉRIE ANTENNE DE CONSTANTINE

Maziz Nadia

Université du 20 août 1955

L'intégration des Technologies de l'information et de la communication dans le domaine éducatif a transformé profondément « les repères temporels, spatiaux, didactiques. » (Danneville, 2010) menant, ainsi, à une modulation des interactions pédagogiques et des stratégies d'apprentissage.

Le recours aux multimédias a suscité un travail laborieux en repensant la pédagogie et le dispositif de formation et en questionnant régulièrement leur efficacité pour l'apprentissage des langues étrangères tout en mettant en avant l'innovation au sein de l'institution scolaire.

A partir des éléments susmentionnés, notre attention s'est tournée vers une étude visant à démontrer le bénéfice à tirer de l'usage du numérique dans le développement de l'esprit collaboratif et créatif lors de la réalisation du projet de classe. Nous avons estimé que l'intégration des nouvelles technologies dans les pratiques de classe pourrait être un vecteur de motivation collective au service de l'innovation pédagogique.

A cet effet, dans un enseignement-apprentissage des langues, privilégiant une perspective de type actionnel, et considérant l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (CECRL; 2001, p. 15), la réalisation du projet de classe a tenté de s'adapter aux nouvelles technologies en plein essor.

Dans cette perspective, les questionnements ainsi que les travaux relatifs au rôle joué par les *TICE* dans la mise en valeur de l'aspect collaboratif se sont multipliés. Le concept de collaboration, renvoyant au co-agir et au co-construire, a été évoqué par Maurice Blondel pour préciser que l'agir ne pourrait s'effectuer que collectivement et que toute action humaine devrait passer par la co-action (Blondel, 1893, p. 217). C'est le cas de la réalisation des macro-tâches où la co-construction du sens est prônée.

S'appuyant sur notre observation sur le terrain, nous avons estimé, en amont, que le recours aux *TICE* comme outil de travail dans la réalisation du projet de classe en FLE mettrait en exergue les fondements de la perspective actionnelle ; à savoir, les principes d'acteur social, de tâche et de co-action. En aval, nous avons jugé que les technologies éducatives optimiseraient les interactions entre les pairs lors de l'accomplissement des macro-tâches.

Notre analyse s'inscrit dans une recherche empirique. Elle est de type qualitatif où s'articulent observation directe et interprétation des données recueillies à partir d'une étude comparative de deux classes pilotes.

Nous avons mené notre expérimentation au sein de l'Institut français d'Algérie antenne de Constantine. Notre choix a porté sur deux groupes d'apprenants du niveau A2. L'expérience s'est focalisée sur la réalisation du projet de classe présenté dans la méthode *Cosmopolite* (Hachette FLE) en suivant la démarche traditionnelle (sur papier) pour le premier groupe, et en faisant appel au numérique (via les applications éducatives Padlet et Mentimeter) pour le deuxième.

A la suite à l'analyse des données collectées par l'observation directe, nous avons noté un basculement d'un paradigme d'individualité à un paradigme de collaboration. Le recours au numérique pour publier les travaux réalisés a constitué un enrichissement des contenus et un net renforcement des interactions établies à l'intérieur des petits groupes de travail. La réalisation de la macro-tâche a été le fruit d'une co-action et d'une co-construction des connaissances par les pairs.

Mots clés: Pratiques participatives – nouvelles technologies – collaboration – apprentissage – FLE.

Bibliographie

Cordina D., Rambert J., Oddou M. (2017), *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*, CLE International.

Devauchelle B. (2016), *Eduquer avec le numérique*, Le café pédagogique.

Danneville V. (2010, septembre), *L'intégration des TICE dans un dispositif de formation en langues étrangères: Intérêt de la visioconférence en didactique de l'anglais*.

Qotb H. (2019), *Le connectivisme et l'apprentissage des langues : spécificités, usages et acteurs*. Mélanges CRAPEL, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues. ffhal-02485267f.

Roschelle J., Teasley, S. (1995), *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*, C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*. Springer.

Meunier Fanny, Van de Vyver Julie

UCLouvain

Awakening to languages (AtL) projects are being implemented in an increasing number of language curricula. As Candelier explains (2017), *AtL* not only promotes openness to others (other cultures, other languages), it also aims at reducing social inequalities. As such, *AtL* can be seen as a driving force to promote citizenship.

Whilst *AtL* is clearly defined as referring to “approaches in which some of the learning activities are concerned with languages which the school generally does not intend to teach”, it is however still subject to numerous misconceptions. One of these common misconceptions is that *AtL* is often mistaken by teachers as early language learning (see Herbinaux et al., in press, for examples in French speaking Belgium). Another misconception is that *AtL* is only for young learners (pre-school or primary school children) as a first entry point to language learning.

I will first present various arguments in favour of considering *AtL* as a lifelong entry door to what I call plurilingual (digital) citizenship, or P(d)CC. Among other aspects, I will defend the urgent need for plurilingual approaches in language learning, the fact that digital [r]evolutions in the area of additional language learning and use must be subject to critical thinking, and the fact that the challenges that our current societies have to face require language education to move from older to newer paradigms (e.g. from less transmissive approaches to more active and critical pedagogy and citizenship).

I will then present concrete illustrations of *AtL* activities for a range of language users/learners. The activities presented come (and/or have been adapted from) two projects I am currently involved in, namely the *TEMPLATE* project (*TEchnology-Mediated PLurilingual Activities for (language) Teacher Education*, see <https://templateplurilingualism.eu/>) and the *LITHME* project (*Language in the Human- Machine Era*, see <https://lithme.eu/> and). The activities are related to different settings (formal vs informal language learning), different ages (from young children to adults) and different linguistic proficiency levels (from novice to experts) and target audiences, be them language learners/users, pre- and in-service language teachers, stakeholders in education, but also the general public, the media and technology providers.

References

Candelier, M. (2017). “Awakening to languages” and educational language policy. In: Cenoz, J., Gorter, D., May, S. (eds) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_12

Herbinaux, N. Van de Vyver, J., Anckaert, P. & Meunier, F. (to appear) L'éveil aux langues en Belgique francophone: de la théorie à la pratique. *NEXUS: Connecting teaching practice and research*, 2(1).

Sayers, D., R. Sousa-Silva, S. Höhn et al. (2021). *The dawn of the human-machine era: A forecast of new and emerging language technologies*. Report for EU COST Action CA19102 'Language in the human-machine era'. <https://doi.org/10.17011/jyx/reports/20210518/1>

Nissen Elke

Université Grenoble Alpes

Dans le cadre des télécollaborations, il est fréquent que les apprenants accordent une importance plus grande, voire exclusive, soit à la réalisation de la ou des tâches à effectuer, soit aux interactions et relations sociales au sein de leur petit groupe international. C'est lorsqu'ils s'intéressent à l'un de ces deux aspects au détriment de l'autre, ou encore lorsque l'aspect perçu comme étant principal n'est pas le même pour l'ensemble des partenaires d'une télécollaboration que leur investissement déséquilibré peut conduire à un mécontentement, voire un dysfonctionnement au sein du petit groupe, ou encore à des objectifs (par ex. interculturels) non atteints (Evolve project team, 2020).

Pour qu'un travail en petit groupe fonctionne, un certain degré d'échanges et d'entente sociale est indispensable au sein du groupe, et dans une télécollaboration l'interaction sociale dépassant le focus pur sur la tâche peut être (et est dans le contexte observé) largement stimulé ; il reste néanmoins essentiel que le groupe garde le cap vers l'apprentissage et ne devienne pas purement un groupe social pour aller vers les objectifs pédagogiques ciblés (Piéty, 1998). Ce même principe est l'une des bases du « Community of Inquiry (COI) Framework » : la présence sociale (tout comme la présence enseignante mais sur laquelle nous ne nous focalisons pas prioritairement ici) soutient la mise en place d'une présence cognitive au sein des groupes distanciels (Garrison, 2017). La question au fondement de notre étude est ainsi de voir comment évolue la présence sociale par rapport à la présence cognitive dans des télécollaborations: quelles sont les caractéristiques d'évolution saillantes ? Confirment-elles la tendance identifiée par Garrison (2017), pour des formations médiatisées, d'une grande présence sociale au départ, mais qui décroît ensuite au profit d'une croissance de la présence cognitive ?

Un reproche qui a pu être fait au COI Framework est qu'il ne se concentre que sur le groupe, au détriment d'un focus sur les individus qui composent le groupe (Satar & Akcan, 2018). Pour parer à ce biais, nous nous intéressons en parallèle à l'engagement individuel – aux niveaux cognitif, affectif, comportemental et agentique (Reeve, 2013), dans les interactions sociales au sein du groupe, d'une part, et à celui dans la réalisation des tâches à effectuer d'autre part.

Notre étude, empirique, s'inscrit dans le contexte de l'enseignement supérieur et est partiellement exploratoire. Elle se base sur un recueil de données effectué dans deux télécollaborations avec 5 pays partenaires au total. Ces deux télécollaborations, bien que différant l'une de l'autre sur plusieurs aspects (langue de communication, relation hiérarchique entre les partenaires, objectifs partagés), suivent un même scénario pédagogique canonique organisé en tant que tâche-projet et ont recours à la fois à des outils de communication synchrones et asynchrones. Les interactions sociales dépassant le cadre institutionnel sont fortement encouragées dans les deux et les tâches-projets ont un ancrage « réel » dans la mesure où les groupes d'étudiants conçoivent une tâche pédagogique qui sera effectivement mise en place dans un cas, et réalisent des vidéos sur des questions interculturelles qui sont partagées et discutées sur YouTube dans l'autre cas. Un questionnaire avec des échelles de Likert sur 5 points ainsi que des questions ouvertes a été distribué à 4 étapes successives : avant le début de la télécollaboration, après le brise-glace, après l'accomplissement de la tâche-projet et à la fin de la télécollaboration. Nous analyserons l'évolution de la présence sociale par rapport à la présence cognitive, 1) pour l'ensemble des étudiants, 2) en distinguant les deux télécollaborations, et 3) en distinguant les petits groupes (3 à 7 étudiants). Nous confronterons cette évolution à celle de l'engagement individuel déclaré des étudiants, mesuré au même moment et par le même moyen que les présences.

Notre communication présentera 1) les bases théoriques et définira les notions mises en avant, 2) un bref aperçu du déroulement des deux télécollaborations, 3) la question et la méthodologie de recherche, et 4) les résultats de l'analyse des données recueillies et leur discussion.

Remerciements : nous remercions grandement les enseignants et étudiants partenaires des télécollaborations pour leur rôle dans le recueil des données.

Bibliographie

EVOLVE Project Team (2020). *The impact of virtual exchange on student learning in higher education: EVOLVE Project Report*. <https://research.rug.nl/en/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-student-learning-in-higher-educ>

Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century. A community of inquiry framework for research and practice* (3rd edition). Routledge.

Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Retz.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579–595.

Satar, H. M. & Akcan, S. (2018). Pre-service EFL teachers' online participation, interaction, and social presence. *Language Learning & Technology*, 22(1), 157–183. <https://dx.doi.org/10125/44586>

FROM LANGUAGE LEARNER TO LANGUAGE USER THROUGH THE CONVERSATION TOOL TALKABROAD

Pittman Iulia

Auburn University

A goal of many language courses is to improve students' overall conversation skills. Professors often look for ways to create opportunities for meaningful conversations for their students both inside and outside the classroom. Many tools are available to language instructors, but not all are effective. Merely assigning online activities or partnering students with native speakers without an intentional pedagogical context will not directly or efficiently translate into increased proficiency. One valuable tool is offered by the website *TalkAbroad*, where students can book conversations with well-trained native speakers of the target language. The goal of this paper is to demonstrate the versatility, quality, and benefits of *TalkAbroad*. Students in second- year German at a mid-sized university in the southeastern U.S. are required to complete five 15- 30-minute conversations per semester. Using data from six different sections of third and fourth-semester German, this paper will a) show several different ways in which *TalkAbroad* can be used, b) highlight the quality and strengths of this tool, and c) make an argument that the authentic conversation tool *TalkAbroad* enhances language learning. This presentation contributes to the scientific conversation regarding effective tools in the 'digital wilds' that transform language learners into language users through tasks that require them to use language in meaningful and authentic ways, where the aim is communication and not language learning.

Potolia Anthippi¹, Zourou Katerina²

¹Université de Paris, ²Web2Learn

L'activisme, en tant qu'expression de l'engagement citoyen pour une cause sociale, peut se manifester sous plusieurs formes. Dans le milieu universitaire, les activités de recherche devenant de plus en plus participatives et ouvertes (cf. science ouverte et citoyenne), les chercheurs disposent des outils numériques nécessaires pour communiquer les résultats de leurs travaux à un public plus large, développant ainsi la forme la moins explorée de militantisme, le militantisme universitaire (Ratamäki et al., 2019). Néanmoins, la teneur des travaux des chercheurs dans l'élaboration des politiques (par exemple pour le changement climatique et la biodiversité) étant souvent non prise en compte, certains d'entre eux sont amenés à opter pour des formes plus actives d'engagement citoyen, à savoir des actes de désobéissance civile. Cette posture qui franchit les frontières du « métier » de chercheur, au sens « classique » du terme, constituera le contexte de notre étude qui portera, quant à elle, sur la présence de plusieurs langues au sein des communautés militantes et leur impact sur leurs membres.

Plus particulièrement, nous cherchons à identifier dans quelle mesure l'activisme universitaire médié par le numérique peut constituer un vecteur d'exposition et de sensibilisation à plusieurs langues mais aussi de (ré)apprentissage d'une ou plusieurs langues.

Les communautés des chercheurs militants n'ont jamais fait partie des espaces informels typiques (Reinders, Lai & Sundqvist, 2022) d'acquisition d'une langue étrangère/seconde (Sauro, 2022 ; et ce, malgré la diversité culturelle, linguistique et disciplinaire des chercheurs impliqués dans ces actions militantes.

La dimension linguistique à laquelle nous nous intéressons s'inscrit dans une recherche plus large relative à l'impact autoformatif des pratiques militantes en ligne sur les identités et les trajectoires des chercheurs qui s'y impliquent. De nature exploratoire, elle constitue une invitation à entreprendre des recherches plus approfondies afin d'offrir une compréhension plus fine des manières dont l'activisme académique peut initier et favoriser de nouvelles approches d'apprentissage des langues (Choudry, 2020).

Bibliographie

Choudry, A. (2020). Reflections on academia, activism, and the politics of knowledge and learning. *The International Journal of Human Rights*, 24(1), 28–45. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1630382>

Ratamäki, O., Faehnle, M., Heiskanen, H., Peltola, T., Ruiz, G.A.Q (April 17, 2019). Science, activism and societal impact – diversity of relations. CORE. <http://www.collaboration.fi/2019/04/17/science-activism-and-societal-impact-diversity-of-relationships/>

Reinders, H., Lai, C., & Sundqvist, P. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003048169>

Sauro, S. (2022). Methods and approaches to investigating language learning in the digital wilds. In *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom* (pp. 327–339). Routledge.

Thorne, S. L., Hellermann, J. & Jakonen, T. (2021). Rewilding language education: Emergent assemblages and entangled actions. *Modern Language Journal*, 105(S1), pp. 106–125.

Pramstaller Kerstin

University of Innsbruck

Interaction is central in the CEFR scheme of language use. It involves two or more parties co-constructing discourse, and interpersonal interaction is considered to be the origin of language (CEFR, 2020, p. 70). Dedicated scales with descriptors available for this criterion, alongside others, such as range, accuracy, fluency and coherence, enable a qualitative and comparative description and hence the evaluation of language skills (CEFR, 2001, p. 28). For that reason, interaction is also fundamental in learning. However, with the abrupt transition from in-person to remote classes, new learning environments have emerged and hence led to a series of challenges – and new opportunities.

This contribution intends to consider and discuss both aspects, which emerged throughout three semesters of (partial) distance learning in German as a second language courses at Innsbruck University, involving a total of 50 students engaging in participatory online practices. During this time, 14 chat threads have been collected, and they clearly show different interaction strategies such as turntaking, co-operating and asking for clarification used by learners. These basic interaction strategies are as important in collaborative learning as they are in real-world communication (CEFR, 2020, p. 70).

Engaging in discussions in digital learning environments led to forms of “speaking in writing”, which reveal a striking interplay of writtenness and orality (Bader, 2002, 11). From the teacher’s point of view, this aspect offers valid opportunities to be considered for further learning tasks as well as for the facilitation of autonomous learning and of participation in society (Frau-Meigs et al., 2017, 14).

What does all this mean for future courses? Should online and offline learning be considered as a whole? Can these two dimensions be seen in a context of mutual influence? (Frau-Meigs et al., 2017, 45). In order to find some answers, it is worth looking into the concept of action research, which aims at a personal process of approaching challenges, creating innovation, evaluating changes, and reflecting on outcomes which then lead to increasingly better results of one’s own didactic approach and implementations (Altrichter et al., 2018, p. 11-14). With this in mind, final considerations will focus on the *Substitution-Augmentatio-Modification-Redefinition-Model* (SAMR) (Puentedura, 2014) evaluating four digital steps of participatory interaction for offline, online and/or blended language learning.

References

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Klinkhardt UTB.

Bader, J. (2002). *Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation*. NetworxNr. 29
<http://www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf>

Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr.

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>.

Puentedura, R. (2014). *Applying the SAMR model*.
<https://www.youtube.com/watch?v=W6j8soDYoaw&feature=youtu.be>.

Razanadrakoto Meva

Université Sorbonne Nouvelle

La lecture en autonomie des textes médiatiques, en l'occurrence la presse en ligne, figure parmi les activités socio-langagières de l'étudiant allophone sur le web et présente un double intérêt chez ce type de public. D'abord perçue comme une activité sociale, une « situation d'usage » à visée informative, cette pratique médiatique occasionne potentiellement « une situation d'apprentissage » de la langue cible ayant pour particularité d'être « incidente ou accessoire » (Sockett, 2012). En effet, l'exposition aux textes de presse s'accompagne toujours d'un moment d'apprentissage, que celui-ci soit volontaire ou non, et contribue ainsi de façon informelle au développement langagier de l'étudiant allophone. Et plus largement, la lecture de la presse en ligne contribue au développement des compétences en littératie numérique, incluant la compréhension de l'impact des médias et de la technologie dans nos modes d'information, de communication et de compréhension du monde (Gerbeault, 2012). Si les formes d'apprentissage informel ne sont pas spécifiques aux dispositifs numériques, ceux-ci ont toutefois contribué à les rendre plus visibles et offrent, par ailleurs, des potentialités non négligeables dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (Boulton et Tyne, 2014). Au regard de la diversité des modalités et des situations d'apprentissage actuellement à disposition de l'étudiant allophone, dans quelle(s) mesure(s) ses pratiques de lecture de la presse francophone en ligne s'inscrivent-elles dans une démarche de renforcement des compétences linguistiques tout en contribuant au développement d'une compétence lectorale des textes médiatiques numériques articulant sens linguistique et sens social ? Par ailleurs, la complexité de cette activité de lecture, accentuée par le caractère hypertextuel des articles publiés en ligne, permet d'observer une intrication d'activités socio-numériques parallèles, la lecture s'insérant dans un projet principal telle que la consultation des courriels ou le réseautage social, ou à l'inverse, celles-ci se greffant en tant que projets secondaires menés au cours de la lecture de la presse en ligne. Ces pratiques informatives illustrant, entre autres, la double finalité évoquée plus haut, une analyse du corpus nous permettra d'apporter un éclairage quant aux intentions des lecteurs. C'est dans une perspective qualitative que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à ces questions, à partir d'un corpus hétérogène constitué d'entretiens semi-directifs et de captures dynamiques d'activités à l'écran restituant les parcours de lecture de onze étudiants allophones issus de différentes communautés linguistiques (allemand, brésilien, coréen, espagnol, finlandais, américain) et inscrits dans diverses universités parisiennes.

Bibliographie

Boulton A., Tyne H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus: démarches pour l'apprentissage des langues*, col. *Langues et didactique*, Didier.

Develotte C. (2010). « Réflexion sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *ELA* 160, pp. 445–464.

Gerbeault J. (2012) « Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^e siècle », *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les cahiers de l'ACEDLE* 9 (2), pp. 109–128.

Moirand S. (2006) « De l'aire de la page à l'hyperstructure et à l'écran: comment lire et analyser la presse quotidienne française », *CAUCE, Revista internacional de Filología y su Didáctica*, pp. 295–320.

Sockett, G. (2012) « Le web social – la complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais », *Alsic* vol. 15 [En ligne], consulté le 17 juin 2022. <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>

Saci Naoual

Université Blida

L'une des grandes finalités du système éducatif algérien (en référence à la loi d'orientation de 2008) est d'assurer la formation à la citoyenneté garante de la cohésion sociale et de l'unité nationale. L'école se donne pour mission de répondre à une demande socio-éducative orientée vers l'enseignement des valeurs universelles en termes de comportements visibles comme la politesse, la civilité, le dévouement, la préservation du patrimoine, le respect des biens, le respect de la vie, l'amour du travail, la solidarité, la responsabilité, la participation, à la vie publique, etc. En effet, Roegiers (2006, p. 51) affirme que l'institution scolaire algérienne s'est fixé pour objectif d'accompagner les élèves dans la configuration de la réalité citoyenne face aux changements socio-économiques, tels que les grandes mutations dues à la démocratisation d'Internet au cours des vingt dernières années.

Sous cet angle, la question que l'on se pose dans le cadre de cette communication est : de quelle manière enseigne-t-on, au cycle primaire algérien, toutes les valeurs citoyennes relatives au savoir-faire et au savoir-être dans le cyberspace ? Autrement dit, comment prépare-t-on les élèves à mieux exercer leur citoyenneté numérique dans une société démocratique ?

Pour apporter quelques éléments de réponse à ce questionnement, nous allons nous pencher sur l'enseignement de la citoyenneté numérique en Algérie à travers le discours porté par les enseignants chargés de l'éducation civique de la 1^{ère} année à la 5^{ème} année primaire. À partir d'un questionnaire, nous tenterons de mettre en relief les conceptions des enseignants en matière d'enseignement/apprentissage de la citoyenneté numérique. Parce que les élèves (citoyens en devenir) doivent être initiés à devenir des acteurs sociaux qui construisent et configurent la réalité citoyenne, il est nécessaire de saisir, voire de discuter les représentations des éducateurs vis-à-vis de la citoyenneté numérique, de manière générale et de l'éducation des « jeunes citoyens numériques », de manière particulière.

Notre objectif, à travers cette entreprise, est de déduire les jalons du cadre général de pensées, véhiculés à travers l'école et sur lesquels se fonde l'idéologie nationale sous-jacente, notamment les préceptes de l'identité citoyenne algérienne à l'ère du numérique.

Bibliographie

Barrère A. et Martuccelli D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique, *Revue française de sociologie*, 39(4), 651-671.

Remaoun H. (2013). L'école dans les pays du Maghreb et discours autour de la citoyenneté : analyse des livres scolaires de l'éducation civique, *revue Insanyat*, 60/61(17), 35-64.

Roegiers, X. (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. Alger, UNICEF/ONPS.

Shafirova Liudmila, Araújo e Sà Helena

Universidade de Aveiro

In recent years, watching videos online has become more multilingual. Video-based social media platforms such as *YouTube*, *Instagram* or *TikTok* provide spaces for consumers to watch and create videos, and to make comments in different languages or dialects of one language (Baker & Sangiamchit, 2019; Vazquez, Shafirova & Zhang, 2022). These practices around video products open opportunities for students to use their plurilingual repertoires in the digital space and to comprehend and create videos through combined modalities (written, spoken, and images). Following the perspective of Gee (2004) on informal learning, we argue that it is important to analyze these multilingual and multimodal out-of-school language practices to construct multi-situated learning. This is especially relevant when introducing a plurilingual perspective to the language classroom, as linguistic repertoires are developed during life through a variety of language contacts even if those are fragmentary (Blommaert & Backus, 2013).

Our project *MultiVid (Multilingual video use for plurilingual education at the university level)* aims to document the out-of-school, multilingual video uses of university students. Our final goal is to include some of these out-of-school video uses in the classroom to promote building on the online plurilingual repertory (including different semiotic resources), and language awareness. Through a questionnaire (launched in February-March 2022) aimed at students (n=212) of the University of Aveiro, Portugal and ethnographic observations of students' video productions (two weeks of online observations, 5 participants), we will shed light on the current language practices the students engage in when watching and producing videos, and commenting on them. The results showed that students have "language encounters" with various languages including English, Spanish, French and Japanese/Korean. Among these encounters English is clearly dominating even above the Portuguese language. Moreover, video consumption is not always a passive practice. Firstly, to engage in these linguistic encounters, around 50% of the students used some scaffolding tools, among them subtitles, including intralingual, interlingual and subtitles in foreign languages, and intercomprehension strategies. Secondly, during or after watching a video, half of the students engage in practices surrounding videos such as reading the comments in different languages, writing the comments or participating in online discussions. Finally, not only do students watch videos in different languages, they mostly assume that it helps them to learn these languages, especially in the case of English, Spanish, French and Italian.

Interestingly, only around 20% of students make videos. In the case of video production, there is much less language variation, with Portuguese being the most-used language. In addition, students suggested that video production helps them less with language learning than video consumption. The observations of video production partly explained the results as students mostly do not speak in the videos, instead they only briefly write in foreign languages when producing videos such as reels or stories on *Instagram*, game-plays or video trailers on *YouTube*. All in all, these results show the importance of video consumption for the students' informal plurilingual competence development indicating that this field could be further developed in the classroom.

References

Baker, W. & Sangiamchit, C. (2019). Transcultural communication: language, communication and culture through English as a lingua franca in a social network community. *Language and Intercultural Communication*, 19(6), 471–487.

Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In de Saint-Georges I., and Weber J (eds.), *Multilingualism and multimodality*. Brill.

Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203594216>

Vazquez, B., Shafirova, L. & Zhang, L. (2022). Language learning on TikTok through an autoethnographic exploration of hashtags in Chinese, Italian, and Russian. In Kessler G. & Klimanova L. (Eds). *Identity, Multilingualism and CALL*, Calico book series. Equinox.

DEUTSCHLERNEN IN DEN DIGITAL WILDS IM UNIVERSITÄREN BEREICH AM BEISPIEL DER AKTIVITÄT "ÖKOLOGISCHER FUßABDRUCK"

Shevtsova Natalia

Staatliche Pädagogische Makarenko-Universität Sumy

Das sich mit dem Computer und Internet herausbildende mediale Paradigma prägt immer konsequenter den DaF-Unterricht im universitären Bereich. Mediendidaktiker*innen weisen auf neue didaktische Optionen hin, die die neuen Symmedien Computer und Internet im Deutschunterricht eröffnen (Frederking et al., 2018). In Versuchen, computerbasierte Schreib- und Kommunikationsprozesse beim Deutschlehren und -lernen authentisch und lebensnah zu gestalten, entwickeln Methodiker*innen und Lehrende neue Lehr-Lern-Konzepte für den Einsatz von Computer und Internet und erforschen Einsatzmöglichkeiten der oben genannten Symmedien, die den Sprachunterricht zur „realen Welt“ hin öffnen, das Sprachenlernen in den Digital Wilds ermöglichen und die Nutzung der Zielsprachen in natürlichen Kontexten fördern (Han, 2021; Pasfield-Neofitou, 2011; Sauro & Zourou, 2019).

Sprachenlernen in den Digital Wilds wurde im Rahmen von der Konzeption des computerunterstützten Sprachunterrichts von Sauro und Zourou erforscht und wird von ihnen als informelles bzw. „beyond-the-class“ digitales Sprachenlernen betrachtet (Sauro & Zourou, 2019). Im vorliegenden Beitrag verstehen wir Deutschlernen in den Digital Wilds als „informelles Sprachenlernen, das in digitalen Räumen, Gemeinschaften und Netzwerken stattfindet, die unabhängig von formalen Unterrichtskontexten sind“ (Sauro & Zourou, 2017). Am Beispiel der Aktivität „Ökologischer Fußabdruck“ lässt sich zeigen, wie Deutschlernen in den Digital Wilds im universitären Bereich funktionieren kann. Bei dieser informellen Aktivität soll authentische Medien- und Sprachnutzung deutlich in den Vordergrund treten, das Erlernen der Sprache soll hingegen in den Hintergrund gerückt werden, was für das Sprachenlernen in den Digital Wilds typisch ist. Auf der Suche nach der Antwort auf die Frage „Was müssen wir tun, damit alle Menschen auf dieser Erde gut leben können?“ wird Studierenden angeboten, verschiedene, nicht spezifisch für das Fremdsprachenlernen aufbereitete Online-Fußabdruck-Rechner (www.mein-fussabdruck.at; www.fussabdruck.de; www.brot-fuer-die-welt.de/gemeinden/jugend-konfirmanten/oekologischer-fussabdruck) zu benutzen, um den eigenen ökologischen Fußabdruck zu schätzen, Tipps für einen fairen Fußabdruck zu erhalten und damit einen Beitrag zu einer nachhaltigen Zukunft zu machen. Die Ergebnisse dieser Aktivität zeigen, dass es dabei vielmehr um Wertebildung für nachhaltige Entwicklung geht als um Deutschlernen. Der Mehrwert für die Entwicklung deutschsprachiger Kompetenzen ist aber in dieser Aktivität auch präsent. Die Reflexion der Ergebnisse der Tests oder anschließende Auswertung der Ergebnisse in der Diskussion (im Präsenzunterricht im Plenum oder im Online-Unterricht im Forum) soll zur Entwicklung der Fertigkeiten Schreiben und Sprechen beitragen.

Am Beispiel der informellen Aktivität „Ökologischer Fußabdruck“ können wir sehen, dass Lehren und Lernen der deutschen Sprache im universitären Bereich mit den Digital Wilds verbunden werden kann. Desiderate der weiteren Forschung bestehen darin, informelle Aktivitäten in den Digital Wilds in die Taxonomie von „real-world tasks“ einzuordnen und sie von digitalen Projekten und realitätsnahen Aufgaben im Rahmen von TBLL im Hinblick auf deren Grad an Authentizität abzugrenzen und sie zu Forschungsgegenständen der DaF-Didaktik zu machen.

Bibliographie

Frederking, V. (2018). *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung* (3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage.). Erich Schmidt.

Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use: Second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning and Technology*, 15(2), 92–108.
<http://www.lltjournal.org/item/2739>

Han, Y. (2021). Understanding multilingual young adults and adolescents' digital literacies in the wilds: Implications for language and literacy classrooms. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 9(1)
https://doi.org/10.2458/azu_itlt_v9i1_han

Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning and Technology*, 23(1), 1– 7. <https://doi.org/10.125/44666>

Simões Ana Raquel, Senos Susana, Coronha Mariana

Universidade de Aveiro

Digital Citizenship Education (DCE) has become one of the priorities among all school curricula worldwide. Thus, it is essential that teachers become aware of the importance of implementing teaching and learning practices and developing DCE in Foreign Language (FL) classrooms. The *DiCE.Lang* (*Digital Citizenship Education and Foreign Languages*) is an Erasmus+ project (2020-1-DE01-KA203-005712), which started in September 2020 and ends in August 2023 and involves a consortium of five European institutions: University of Munich, University of Aveiro, University of Limerick, University of Latvia and Siena Italian Studies.

The project aims to develop teachers' digital competence by putting in evidence the importance of oriented educational practices and the creation of unit plans and pedagogical resources for the development of DCE in FL education. In fact, the Council of Europe states that there is a "lack of awareness among educators of the importance of digital citizenship competence development for the well-being of young people growing up in today's highly digitised world, and the limited number of suitably targeted pedagogical resources available" (2019, p. 9).

One of the outputs of the *DiCE.Lang* project is a Teacher Training Package (TTP), under the coordination of the University of Aveiro. This output comprises a One-off event with a webinar and a workshop for teachers, a Module for Curricular Integration at University, which was already implemented in Riga and Aveiro with the aim of raising pre-service teachers' awareness on these topics, a handbook and a free online course. This self-study online course was designed to be concluded in a totally autonomous way. It is addressed to pre and in-service teachers and teacher trainers and aims to develop and improve the participants' knowledge about DCE and share practices, methodologies and resources regarding this issue.

In our paper, we aim to discuss possibilities for the training of FL teachers as far as DCE is concerned, presenting the above mentioned TTP as a possible approach: its structure, main goals and potential for the development of new teacher practices regarding the DCE in FLE.

We would also like to show some of the results of this training package based on the activities developed by the participants as well as their opinions, feedback and possible practices to be implemented in schools. So far, the participants involved in this course were given the opportunity to develop their knowledge on DCE, and to be part of training activities which enabled them to empower younger citizens to actively and responsibly participate in a digital society and to foster their skills of effective and critical use of digital technologies.

References

Richardson, J. & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship handbook*. Council of Europe.

Soubrié Thierry

Université Grenoble Alpes

Depuis trois ans le projet *Feline*⁶, mis en place en master FLE à l'Université Grenoble Alpes, vise à former les futurs enseignants à la littératie numérique. Dans le cadre du cours qui sert d'appui à ce projet, les étudiants sont invités à prendre connaissance de quelques recherches sur le sujet, à échanger sur leurs pratiques numériques et à réaliser eux-mêmes deux tâches ancrées dans la vie réelle : écrire et publier une histoire interactive et une carte postale sonore.

Il leur est également demandé, par groupe de trois, de réaliser un scénario pédagogique couvrant une dizaine d'heures de formation et visant à faire participer des apprenants de FLE à une pratique de littératie numérique. Les groupes qui le souhaitent ont la possibilité par la suite de tester leur scénario dans une classe de DUEF (*Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises*) au CUEF (*Centre Universitaire d'Etudes Françaises*) en présence de l'enseignant en charge du cours. Pour les aider dans ce travail de conception, ils sont accompagnés par l'enseignant porteur du projet et les enseignants du CUEF.

Ils ont par ailleurs à leur disposition un ensemble de documents de cadrage, notamment un guide de conception qui tient lieu de feuille de route. Ce guide de conception, qui tient en une demi-page, est un élément central du projet. Fruit d'un important travail de synthèse théorique sur la littératie numérique, il attire l'attention des étudiants sur l'importance d'ancrer le scénario dans une pratique de littératie ordinaire (Thorne & Reinhardt 2008). Il met l'accent également sur l'intérêt qu'il y a à sensibiliser les apprenants à la diversité tant linguistique que sémiotique des productions et échanges sur Internet (Bigot & al. 2021), à les encourager à exprimer leur subjectivité et à développer un regard critique sur le numérique (Ollivier 2018).

Pour les étudiants, le projet est ambitieux car si certains suivent la formation au titre de la formation continue, la majorité d'entre eux n'a que très peu d'expérience en matière de conception et d'enseignement. Par ailleurs, s'ils ont déjà eu l'occasion de prendre connaissances de certaines notions en DDL dans leur formation, d'autres en revanche, comme celles de littératie numérique ou de matérialité du numérique (Bouchardon & Cailleau 2018) sont relativement nouvelles pour eux.

La recherche que nous avons entreprise s'inscrit dans une démarche davantage interprétative qu'ingénierique. Notre objectif en effet est avant tout de mieux comprendre le sens que les étudiants donnent à leur expérience (Karsenti & Savoie-Zajc 2011) : quelle place occupent les savoirs en lien avec la littératie numérique dans la conduite du projet ? Quelle importance leur accordent les étudiants par rapport à d'autres préoccupations didactiques plus générales ? Est-ce que ces préoccupations évoluent à mesure de l'avancée de *Feline* ? A l'issue de notre analyse, nous essaierons toutefois de proposer des pistes d'amélioration, aussi bien concernant le projet que le guide de conception.

Nous disposons pour répondre à ces questions de données récoltées lors de la troisième itération du projet, durant l'année universitaire 2021/2022 : journaux de bord, notes prises à l'occasion d'échanges en classe, exposés réalisés à l'issue du projet, réunion de débriefing organisée avec les étudiants et les enseignants du CUEF, fiches pédagogiques des scénarios. Nous effectuerons une lecture croisée de ces données à l'aide du logiciel d'analyse qualitative QDA Miner. Il ressort d'un premier examen du corpus, que si l'attention des étudiants se porte principalement sur les notions et le respect du cadre de conception dans un premier temps, très rapidement, dès la première séance de cours au CUEF, c'est la participation des apprenants aux

⁶ Formation des Enseignants à la Littératie Numérique et à son intégration en classe de langue.

activités en classe qui devient leur préoccupation principale. Nous verrons si l'analyse confirme ce premier résultat et quelles autres interprétations pourront être tirées du corpus.

Bibliographie

Bigot, V., Ollivier, C., Soubrié, T., & Noûs, C. (2021). Introduction. Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63, Article 63. <http://journals.openedition.org/lidil/9181>

Bouchardon, S. & Cailleau, I. (2018). Milieu numérique et « lettrés » du numérique. *Le français aujourd'hui*, 200(1), 117-126.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Éds.). (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.

Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02294631>

Thorne, S. & Reinhardt, J. (2008). "Bridging activities": New media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*. https://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac/16

Thaler Isabelle Sophie

University of Oxford

“Emotions are understood as a sociocultural experience primarily determined not only by individual characteristics but also by *relationships* and *social contexts*” (Richards, 2022, p. 226, emphasis added). These social contexts are continuously disrupted by digital media. How this disruption impacts *relationships* is exemplified by neologisms like “phubbing”, whose blend of phone and snubbing emphasises the ever-increasing interrelation of digitalisation and the social sphere. However, phubbing also underscores that this increased online interconnectedness can potentially lead to a feeling of disconnectedness in the offline world.

These developments necessitate the development of digital empathy. According to Terry and Cain (2016), digital empathy embraces “traditional empathic characteristics such as concern and caring for others expressed through computer-mediated communications” (p. 2). The Council of Europe also stresses the importance of developing digital empathy in their *Digital Citizenship Education (DCE)* framework. Here, it constitutes one of ten competences digital citizens need to build. Within the framework, digital empathy is included in the well-being online category. Language educators and scholars such as Jiang and Gao (2020) have expressed concern about learners’ lack of digital empathy, considered one of the “least developed and evaluated aspects of digital literacies” (p. 72). Terry and Cain (2016) explain that “digital communications are devoid of many of the emotional signals and cues experienced in face-to-face settings, often leading to more impersonal interactions” (p. 1). Fortunately, however, digital empathy can be learnt (Chen, 2018).

Therefore, this presentation will address how the concept of digital empathy can be embedded into pre-service teacher education to help teachers develop tools needed to enhance learners’ digital empathy during in-service teaching. Well-being online and offline is seen on a continuum and we will explore how this continuum affects the various means by which empathy can or cannot be expressed by verbal and non-verbal means. For instance, we will draw on a small-scale project with German pre-service EFL teachers who employed autoethnographic methods to design virtual exchanges. Autoethnography “unlocks and expands emotional and empathic capacity” (Adams et al., 2021, p. 3). Furthermore, we will investigate how short films such as “I Forgot My Phone” can be employed to teach learners to be more empathetic when using digital technologies. Therefore, phubbing and other concepts at the intersection between relationships and technology are explored.

References

- Adams, T. E. Boylorn, R. M., & Tillmann, L. M. (2021). Righting and writing (for) our lives. Turning inward when the world falls apart. In T. E. Adams, R. M. Boylorn & L. M. Tillmann (Eds.), *Advances in autoethnography and narrative inquiry: Reflections on the legacy of Carolyn Ellis and Arthur Bochner* (pp. 1–11). Routledge.
- Chen, C. W. (2018). Developing EFL students' digital empathy through video production. *System*, 77, 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.006>
- Jiang, L. & Gao, J. (2020). Fostering EFL learners' digital empathy through multimodal composing. *RELC Journal*, 51(1), 70–85.
- Richards, J. C. (2022). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 53(3), 225–239.
- Terry, C. & Cain, J. (2016). The emerging issue of digital empathy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(4), 1–4.

Vazquez-Calvo Boris¹, Zhang Leticia-Tian²

¹University of Malaga, ²Beijing Foreign Studies University

Language learning in the digital wilds is not totally unaware and off-the-cuff. While the informality of language learning practices in the digital wilds is undoubted, there is also an intention toward learning in some way because “[...] incidental learning is not really incidental. It is at some level a function of intentional, goal directed, meaningful activity” (Lantolf, Thorne & Poehner, 2015, n.p.). With a combination of an ethnographic perspective and online observation, we will present two cases of language learning in the digital wilds. First, we will look into specific hashtags and videos to learn Korean on *TikTok* and the comments they induce (Vazquez-Calvo, Marti, & Zhang, in preparation). Secondly, we will introduce English-Catalan fan translation by which some Catalan-speaking gamers generate valuable content in Catalan while regaining a space of recognition and status for this minoritized language, often underrepresented in the media and cultural landscape (Vazquez-Calvo, 2022). The two cases exemplify consumption- and production-oriented practices of language learning in the digital wilds, with implications regarding language learning affordances and civic engagement via social media and other digital literacies. These implications may affect the way we may want to transfer language learning in the digital wilds into language education.

References

Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (Issue February 2017, pp. 207–226). Routledge.

Vazquez-Calvo, B. (2021). Guerrilla fan translation, language learning, and metalinguistic discussion in a Catalan-speaking community of gamers. *ReCALL*, 33(3), 296–313.
<https://doi.org/10.1017/S095834402000021X>

Vazquez-Calvo, B., Marti, S. & Zhang, L. T. (under review). *Commenting on learning Korean on TikTok and YouTube*.

REPRÉSENTATIONS D'ÉTUDIANT.ES SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES: CLIVAGE ENTRE APPRENTISSAGES INFORMELS MULTIMÉDIAS ET APPRENTISSAGES FORMELS EN CLASSE

Venaille Caroline

Université de Franche-Comté

Cette recherche-action-formation se propose de partir des représentations d'étudiant.es avant de développer des contenus abordés dans le cadre des travaux dirigés du cours de didactique des langues et ainsi encourager une posture réflexive sur leurs propres représentations et pratiques. Nous nous interrogerons dans cette communication sur la place que ces étudiant.es, anciennes élèves et potentiellement futur.es enseignant.es, accordent aux apprentissages formels et informels (Mangenot, 2011; Cappellini et al., 2017) d'une langue. La méthodologie s'appuie notamment sur les précédentes recherches utilisant le dessin réflexif dans le champ de la didactique des langues (Castellotti, Moore, 2009).

Nous émettons l'hypothèse que l'apprentissage d'une langue reste généralement lié à des représentations sociales dominantes: apprentissage scolaire, mobilité, intérêt pour des contenus multimédias, interaction avec une personne maîtrisant cette langue. Bien que les pratiques soient bien plus hétérogènes et complexes, elles resteraient des pratiques « bricolées » pour un besoin concret souvent motivées par une passion et un enjeu informationnel fort, qui ne seraient pas considérées comme des stratégies d'apprentissage légitimes.

Notre corpus exploratoire a été réuni en octobre 2020 auprès de 40 étudiant.es inscrit.es dans un cours de « Didactique des langues » en Licence 3. Lors de la première prise de contact avec le groupe, il a donc été demandé aux étudiant.es de dessiner ce que signifiait pour eux « apprendre une langue ». En fin de semestre, les étudiant.es ont analysé leurs propres dessins puis se sont initiés à une langue méconnue en autonomie. Notre analyse se concentrera ici sur les dessins et sur les commentaires tenus trois mois plus tard par les étudiants sur leurs propres dessins.

Les premiers résultats montrent un net clivage entre apprentissages informels et apprentissages formels. L'apprentissage informel est principalement représenté par plusieurs éléments ou situations. Il se concentrerait autour de compétences de réception à travers des contenus multimédias, consultés via la télévision, l'ordinateur, le téléphone, la radio. Mais ces outils restent absents de la salle de classe. Seul un dessin représente du matériel multimédia dans cette salle.

Nous poursuivrons notre analyse en insistant sur ces contrastes entre représentations et pratiques. En effet, les discours témoignent souvent de stratégies bien plus complexes mises en place par les étudiant.es pour apprendre une langue en (semi-) autonomie, notamment dans des domaines qui les passionnent. Nous en citerons quelques exemples en ouverture, notamment axés sur l'apprentissage du coréen à travers les séries télévisées.

Bibliographie

Castellotti V., & Moore D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans M. Molinié (dir.) *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Publications du CRTF, Encrage Belles Lettres.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation*, Didier.

Cappellini, M., Lewis, L., & Rivens Mompean, A. (eds.) (2017). *Learner autonomy and web 2.0. Collection advances in CALL research and practice*. Equinoxe.

Ciekanski, M. (2019). Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie? Cnesco- IFÉ/ENS de Lyon : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères: comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves?* Cnesco-IFÉ/ENS de Lyon, Mar 2019, Paris, France. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf.

Mangenot F. (2011). « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage ». *EPAL –Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, France.