

Curriculum Vitae

Rebecca STARKEY PERRET

Maître de Conférences Stagiaire à l'Université de Nantes

Qualifiée en section CNU 11 Anglais

N° de qualification : MCF-2013-11-13211241999

Membre du laboratoire: *Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité (EA 1162)*

Informations personnelles

Rebecca STARKEY PERRET

courriel : Rebecca.Starkey1@univ-nantes.fr

Date de naissance : 21/10/1981

Nationalité : Américaine

Expériences professionnelles

- 2017- **Maître de Conférences, Ecole supérieur du professorat et de l'éducation de Nantes**,
Responsable du Master MEEF Anglais
- 2014- 2017 **Maître de Conférences, Anglais-LEA, Université de Nantes**
- 2013 - 2014 **Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche** .
- 2011-2013 **Ingénieur d'études** : Dispositif hybride pour l'apprentissage de l'anglais (LEA) à l'université de Nantes, Faculté des Langues et des Cultures. Projet régional *Appui au Présentiel en anglais : Optimisation des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'université en Langues Etrangères Appliquées*.
- 2011-2013 **Vacataire** : Enseignement de l'anglais dans la filière LEA à l'université de Nantes (156h TD total).
- 2009-2010 **Professeur contractuel sur support PRAG** : Université de Nantes, UFR Langues, pôle yonnais (384h TD).
- 2007-2009 **Lectrice d'anglais** : Université de Nantes, UFR Langues (200h TD par an).
- 2006-2009 **Vacataire**: Enseignement de l'anglais à l'Ecole Polytechnique de l'Université de Nantes (87h TD).
- 2008 **Vacataire** : Enseignement de l'anglais dans le département d'histoire de l'Université de Nantes (24h TD).

Formations et diplômes

- 2008-2012 **Doctorat en Didactique de l'anglais de l'Université de Nantes, UFR des langues. Mention très honorable avec félicitations du jury**
Thèse soutenue le 23 Novembre 2012.
Direction : Marie-Françoise NARCY-COMBES.
Titre : *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire: impact, interactions, relations.*
Jury :
M. Andrew ARLEO, Section CNU 11 Professeur, Université de Nantes, (examinateur)
Mme. Marie-Françoise NARCY-COMBES, Section CNU 11, Professeur, Université de Nantes (directrice de thèse)
Mme. Nicole POTEAUX, Section CNU 70, Professeur, Université de Strasbourg, (rapporteur)
Mme. Claire TARDIEU, Section CNU 11, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3 (rapporteur)
- 2006- 2007 **Master 2 Lettres, Langues et Communication spécialité Didactique des Langues Etrangères, Université de Nantes, UFR des Langues.**
Mention très bien
Direction : Andrew ARLEO, Professeur, Université de Nantes.
Maître de Stage : Eric FALC'HER-POYROUX, Maître de Conférences, Ecole Polytechnique de l'Université de Nantes.
Titre : *Une évaluation par des tâches authentiques pour un enseignement/apprentissage authentique des langues étrangères : Etude de la certification en anglais à l'Ecole*

Polytechnique de l'Université de Nantes et ses effets sur le dispositif d'enseignement/apprentissage.

- 2006 **Le CELTA (Certificate of English Language Teaching to Adults)**. Certificat professionnel de Cambridge University
- 2005-2006 **Master 1 Didactique des langues et Français Langue Etrangère, Université de Poitiers**
- 2000-2004 **Bachelor of Arts avec mention 'magna cum laude'**. University of Oregon. Double diplôme : langue et littérature française, langue et littérature italienne

Publications et communications

Chapitres d'ouvrage

McAllister, J, Narcy-Combes, M.-F., et Starkey-Perret, R. (2012). "Language teachers' perceptions of their roles and teaching practices in a large-scale task-based blended learning programme in a French University" in Shehadeh, A. & Coombe, C. (Eds). *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*. (pp. 313- 342). Amsterdam : John Benjamins.

Starkey-Perret, R., Belan, S., Ngo, L. & Rialland, G. (2017). The effect of form-focussed pre-task activities on accuracy in L2 production in an ESP course in French higher education. In C. Sarré & S. White (Eds), *New Developments in ESP teaching and learning research*, pp.171-195.

Articles publiés dans des revues à comité de lecture

Starkey-Perret, R. Deladalle, A. Jeoffrion, C; & Rowe, C. (2017). Measuring the impact of teaching approaches on achievement related-emotions: The use of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *British Journal of Educational Psychology*.

Starkey-Perret, R. & Narcy-Combes, M.-F. (2016). "Implementing a plurilingual programme in a university in France". *Language, Culture & Curriculum*, Online, pp1-24: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2016.1217232>

Starkey-Perret, R., McAllister, J., Ngo, L. & Belan, S. (2015). « Assessing undergraduate student engagement in a virtual resource center : Links between engagement, language learning and academic success". *Recherche et Pratiques Pédagogiques en langues de spécialités*. Vol. XXXIV N° 2 | 2015 Réussite et échec en langues de spécialité.

Starkey-Perret, R. (2014). "L'environnement affectif mis en place par des enseignantes d'anglais en collège de banlieue parisienne: potentialités d'apprentissages, actions et discours". *EDL (Etudes en Didactique des Langues: Foreign Language Learning and Teaching Research)*, n° 23-24, pp. 191-216.

Jeoffrion, C., Marcouyeux, A. Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M.-F. & Birkan, I. (2014). "From Multilingualism to Plurilingualism: Analyzing University Students' Representations of Language Learning for Developing Plurilingual Competences in a Monolingual Context". *Language, Culture and Curriculum*, Routledge: DOI: 10.1080/07908318.2014.887724.

Starkey-Perret, R. (2013). « Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle, volume 10, numéro 1*, pp. 177-200.

Starkey-Perret, R., McAllister, J. et Narcy-Combes, M.-F. (2012). « Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride : image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif » *Les Cahiers de l'APLIUT, vol XXXI, n°1*, pp. 74 -96.

Starkey-Perret, R. (2011). « Posture des enseignants de L2 dans le secondaire : résultats d'une enquête par questionnaire ». *Les Langues Modernes* n° 2/2011, pp. 75-84.

Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. & Starkey-Perret, R. (2009). « Epanouissement personnel et réussite professionnelle : quelle posture pour l'enseignant ? ». *LIDIL* n°40, pp. 139-157.

Recensions

Starkey-Perret, R. (2015). Recension du livre : Claire Tardieu (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. *Les Cahiers de l'APLIUT/ Recherche et Pratiques Pédagogiques en langues de spécialités*. Vol. XXXIV N° 2 | 2015 Réussite et échec en langues de spécialité.

Starkey-Perret, R. (2015). Recension du livre : Claire Tardieu (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. ASp 68 (novembre 2015), pp. 139-142.

Starkey-Perret, R. (2008). Recension du livre : Kelly Gerald. 2004. *How to teach pronunciation*. Essex : Pearson/Longman in *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII N° 3 – OCTOBRE 2008 – ISSN 0248-9430.

Actes de communications à des colloques internationaux avec comité de lecture

Starkey-Perret, R. (2012). « Impact des conditions d'exercice des enseignants de langue sur leurs actions pédagogiques- quelles conséquences sur les acquisitions en L2 ? », *Actes du Colloque Doctoral international de l'éducation et de la formation*, Nantes, 25-26 novembre 2011 (http://www.cren.univ-nantes.fr/1349441661325/0/fiche_actualite/&RH=1349255087209).

Starkey-Perret, R (2010) : « Développement professionnel des enseignants: rôles et relations », *Actes du colloque international de l'Acedle*, Lille 3, 10-12 décembre 2009 « Recherches en didactique des langues- Les langues tout au long de la vie » (http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/index.php?Actes_du_colloque).

Communications à des colloques internationaux et nationaux sans actes avec comité de sélection et journées d'études

Starkey-Perret, R. & Belan S. « Master's students' use of online corpora for hypothesis testing in International Logistics: effects on accuracy ». GERAS (Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité). 36th Annual Conference, Bordeaux 19th -21st March, 2015.

Starkey-Perret, R. & Ngo, Phuong-Lê. "An analysis of a virtual resource center for Business English at the University of Nantes : student engagement and further development". *36th Annual APLIUT conference "Success and Failure in Languages for Specific Purposes"* IUT Nantes, Université de Nantes, 22-24 Mai, 2014.

Narcy-Combes, M.-F. & Starkey-Perret, R. « Plurilinguisme et apprentissage des langues en contexte monolingue à l'université : bilan d'une expérience de terrain et perspectives de développement ». *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, Nantes, 12-13 juin, 2014.

Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R. & Birkan, I. « L'étude des représentations de l'apprentissage des langues chez des étudiants en contexte monolingue : un moyen de comprendre comment favoriser le développement des compétences plurilingues ». *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, Nantes, 12-13 juin, 2014.

Narcy-Combes, M.-F. & Starkey-Perret, R. « Plurilinguisme et apprentissage des langues en contexte monolingue à l'université: étude de faisabilité ». *Journée Inter-axes PLURI-L*, Nantes, 06 décembre 2013.

Starkey-Perret, R. « L'environnement affectif mis en place par des enseignantes d'anglais en collège de banlieue parisienne: potentialités d'apprentissages, actions et discours». *Colloque International du Lairdil*, Toulouse & Nantes, 17 -18 Octobre, 2013.

Starkey-Perret, R. & Belan, S. « La mise en place et l'évaluation d'un centre de ressources virtuel » *Journée D'étude : Optimisations des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'université en Langues Etrangères Appliquées*, Nantes, 9 novembre, 2012.

Starkey-Perret, R. « L'impact des représentations que les professeurs d'anglais dans le secondaire ont de leurs conditions d'exercice sur leurs choix pédagogiques et sur la relation pédagogique : enjeux pour l'acquisition », *Colloque International Acedle « Apprendre les langues autrement »*, Nantes, 7-9 juin, 2012.

McAllister, J. et Starkey-Perret, R. « Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride : image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif », *33ème congrès de l'APLIUT*, La Rochelle, 9- 11 juin 2011.

Starkey-Perret, R. « Dispositif d'apprentissage de l'anglais en LEA », *Séminaire Vivaldi Pays de Loire*, Le Mans, 4 - 6 avril 2011.

Communications sur invitation

Starkey-Perret, R. & Rialland, G. « Intégration de la forme dans des micro-tâches préparatoires sur un centre de ressources virtuel: articulation théorie – pratique ». Workshop : « *TIC et langues* », Université de Nantes, Faculté des langues et des cultures étrangères, le 09 Avril, 2015.

Starkey-Perret, R. « Impacts de l'épanouissement professionnel des enseignants sur l'acquisition langagière chez les apprenants », Doctorante invitée à la Journée d'études - *PRISMES/LILT - axe didactique « parcours de chercheur, chercheur de parcours »* Paris, 10 juillet 2009.

Communications dans le cadre de la formation continue des enseignants

Starkey-Perret, R. « Les émotions d'accomplissement chez des collégiens en REP +. quel lien avec la pédagogie? Quel lien avec l'effet enseignant? » Conférence de démarrage pour la formation « *Le théâtre des émotions*, Nantes, Janvier 2018.

Starkey-Perret, R. « Gérer l'hétérogénéité avec l'approche par les tâches. L'individualisation de la formation en langues dans le secondaire et représentations des enseignants: leviers et obstacles ». Conférencière invitée à la formation « *Mieux gérer l'hétérogénéité des élèves en cours de langues - Conférence / table ronde sur la différenciation* », Angers, 15 avril 2014.

Thématiques de recherche

Mots clés : Didactique de l'anglais, formation des enseignants, langue des affaires, plurilinguisme, pluriculturalisme, dispositifs d'apprentissage, TICE, acquisition des langues.

Ma recherche se situe dans le domaine de la Didactique des Langues et des Cultures. A ce titre, je m'investis dans plusieurs thématiques en parallèle. Ces axes de recherche sont détaillés ci-dessous.

1) Dispositifs hybrides et approche par tâches

Le dispositif hybride pour l'apprentissage de l'anglais mis en place auprès des étudiants en LEA à l'Université de Nantes a été conçu en fonction des théories socioconstructivistes et cognitivistes de l'acquisition des langues. Il permet de combiner les activités individuelles dont l'étudiant a besoin, les activités en interaction (par deux ou en petits groupes), l'accompagnement par un expert, les ressources (en ligne ou hors ligne) gérées par les enseignants et les techniciens, et un centre de ressources en ligne. Ainsi, la plateforme de l'université apporte un complément et un enrichissement à l'enseignement en présentiel.

Descriptif du dispositif

L'enseignement se divise en 2 parties. En présentiel un groupe TD de 45 étudiants est divisé en trois groupes de 15. Pendant 1 heure, 45 étudiants se trouvent en présentiel avec l'enseignant. Ensuite, des groupes de 15 étudiants passent 1h en présentiel avec l'enseignant. Ainsi, chaque étudiant bénéficie de 2 heures par semaine en présentiel. Le temps libéré est consacré à la réalisation de tâches complexes (4 au 1^{er} semestre, 6-8 au 2^{ème} semestre), en forme de scénarios, par groupes de quatre étudiants selon un calendrier commun. Les consignes de la macro-tâche et des micro-tâches préparatoires se trouvent sur la plateforme. Les étudiants travaillent environ 4 heures par semaine sur la plateforme afin de préparer les tâches, ainsi augmentant le volume horaire de leur investissement cognitif. S'il s'agit d'une tâche écrite, les étudiants rendent leur travail sur la plateforme dans leur espace cours. S'il s'agit d'une tâche orale, ils effectuent la tâche dans le groupe de 15 étudiants. L'enseignant contrôle la réalisation régulière de ces tâches et donne des conseils personnalisés en invitant les étudiants à réaliser des tâches individuelles d'explicitation et/ou d'entraînement dans le centre de ressources virtuel sur la plate-forme.

Implication personnelle dans le dispositif

Je suis activement impliquée dans ce projet pédagogique depuis son début en 2007. Mon implication relève de la création du centre de ressources virtuel et j'ai continué à participer à son développement et à la mobilisation d'équipes de création de tâches en ligne tout au long de la durée du projet. Ce centre de ressources, qui compte pour l'instant 220 exercices et une vingtaine de fiches explicatives, répond à deux objectifs : a) proposer un ensemble de micro-tâches contextualisées, (c'est-à-dire des « unités de pratique cognitive centrées sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique sur lequel l'apprenant sera amené à se concentrer » (Guichon, 2006 : 54) (voir aussi Narcy-Combes, 2005), pour l'entraînement et la remédiation dans le cadre du dispositif

hybride ; et b) créer une base de ressources en langues pérenne que tout étudiant de LEA souhaitant approfondir certains points linguistiques pourrait utiliser, même en dehors du dispositif hybride.

Le centre de ressources est donc l'un des éléments clefs du dispositif puisqu'il est destiné à être utilisé pour répondre aux besoins individuels relevés dans les productions orales et écrites des étudiants. Nous avons procédé comme Brudermann (*Alsic*, 2010), c'est-à-dire que dans la rétroaction (*feedback*) sur les tâches, les enseignants soulignent les écarts entre ce qui est produit par les étudiants et ce qui est attendu afin que les étudiants puissent les percevoir et s'engager dans une démarche de remédiation qui favoriserait les acquisitions par le biais du repérage (*noticing*, Schmidt & Frota, 1986) et de l'entraînement.

J'ai également participé à l'élaboration de macro-tâches scénarisées et à la rédaction d'examens scénarisés pour les unités d'enseignement concernées par le projet. Dans le cadre de ce projet et au-delà de celui-ci, j'ai eu l'opportunité de réaliser des recueils de données et de participer, en équipe, à l'analyse des résultats et à leur publication (voir Starkey-Perret, R. et al. 2015, à paraître ; Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M.-F. & McAllister, J. 2012 ; McAllister, J., Narcy-Combes, M.-F., & Starkey-Perret, R. 2012). Les publications parues portent sur les représentations des étudiants sur l'utilisation du centre d'autoformation, et, sur les représentations que les enseignants construisent sur l'acquisition, sur l'approche par tâches en milieu universitaire et sur l'utilisation des TIC.

Résultats du projet régional :

Le niveau des étudiants avant et après la mise en place du dispositif a été mesuré par le biais de pré et post- tests de positionnement. Les résultats ont montré une tendance positive en ce qui concerne les acquisitions. Le dispositif n'a pas agi sur le taux d'abandons dans cette filière, notamment en ce qui concerne les étudiants ayant un niveau inférieur à B2, mais il a permis le soutien et le suivi nécessaire pour accompagner ceux qui ont atteint le niveau B1 en début du semestre (Narcy-Combes et McAllister, 2011).

Les questionnaires distribués aux étudiants ont montré un taux élevé de satisfaction concernant les effectifs réduits, et l'augmentation des interactions. L'analyse des entretiens semi-directifs a permis de dégager un sentiment de meilleur investissement dans la matière ainsi qu'un sentiment de progression. Le travail en commun a été moins apprécié par les étudiants et certains ont eu des difficultés à s'approprier cette modalité de travail. Certains se sentent également livrés à eux-mêmes et ressentent le besoin de la présence d'un enseignant (Narcy-Combes et McAllister, 2011).

La perception du rôle complexe de l'enseignant à la fois médiateur, accompagnateur, tuteur et guide semble partagée par l'ensemble des enseignants interviewés, ce qui montre qu'une culture théorique commune a pu être construite au cours des diverses réunions. Les enseignants apprécient la réduction des effectifs, la personnalisation et l'individualisation de la formation. Ils constatent également un meilleur investissement des étudiants. En ce qui concerne l'usage des TIC, les avis sont partagés. Certains en apprécient l'aspect pratique. L'expression des réticences a permis la mise en place d'une formation technique souple et adaptée à l'évolution de l'équipe. L'investissement en temps des enseignants pour effectuer le suivi individuel et préparer les macro-tâches est non négligeable (Starkey-Perret, McAllister et Narcy-Combes, 2012).

2) Représentations des enseignants et formation des maîtres

Mon travail de recherche doctorale porte sur les représentations que les enseignants de L2 dans le secondaire construisent sur les retours sur investissement qu'ils perçoivent et étudie les impacts que ces représentations ont sur leurs choix pédagogiques et les attitudes qu'ils ont envers les apprenants. Les représentations sont mesurées à l'aide de questionnaires et d'entretiens semi-directifs, et les choix pédagogiques et les attitudes sont examinés par le biais de l'observation d'enseignantes d'anglais sur le terrain. L'étude de ces éléments permet de tirer des conclusions concernant l'acquisition de l'anglais en se basant sur le cadre théorique construit. Cette recherche a permis de déterminer que les représentations construites sur les conditions d'exercices, sur les contraintes institutionnelles et sur les apprenants forment un système complexe de représentations qui a un impact sur les actions sur le terrain, ce qui n'est pas sans conséquence pour les acquisitions. Un besoin de formation en acquisition et en psychologie de l'éducation a émergé et il a été noté que la démarche de communication des résultats de l'observation et leur confrontation théorique a permis de déstabiliser les représentations des participantes. Ce constat ouvre des pistes de réflexion sur les ponts qui peuvent être construits entre la recherche en didactique et la pratique de terrain dans le secondaire en France au sein et au-delà du cadre de la formation initiale.

Cette recherche a permis de dégager quatre points principaux :

1) Elle a permis de valider par une démarche scientifique ce que nous entendons dans les discours médiatisés. C'est à dire que les professeurs perçoivent que les retours sur investissement symboliques et matériels sont insuffisants et qu'ils en souffrent car ils se sentent dévalorisés.

2) On constate un décalage entre ce que les individus disent de leurs pratiques et ce qui est observé.

3) On constate que malgré l'évolution de la formation, au vu des plans de formations, les pratiques n'évoluent pas.

4) On remarque que le fait que je sois allée dans les classes et que j'aie communiqué les résultats confrontés aux théories a déclenché des retours réflexifs sur les pratiques. Il est à noter que ma position n'était ni celle de formatrice ni d'inspectrice mais celle de chercheuse. Ainsi un climat de confiance a pu être instauré entre la chercheuse et des volontaires, a priori prêtes à se remettre en question. On constate donc ici que cette modalité d'observation pour amener les enseignants à un retour réflexif est très différente de la formation initiale et des inspections car rien n'est imposé. On permet simplement l'auto-confrontation et la confrontation des pratiques aux théories sans porter de jugement de valeur et sans attitude prescriptive.

Ceci conduit à s'interroger sur le rôle du chercheur en didactique des langues sur le terrain et sur la manière dont il serait envisageable d'articuler davantage la recherche et la pratique, notamment dans l'enseignement secondaire où les collaborations paraissent rares. Ce travail conduit également à s'interroger sur ce qui peut être mis en place lors de la formation initiale et continue, voire pendant la préparation aux concours pour encourager des retours réflexifs. Il est soutenu, suite à cette recherche, que tout dispositif de formation proposé doit être accompagné de pratique et d'un retour sur cette dernière.

3) Plurilinguisme

Ce projet réunit des chercheurs de disciplines diverses des trois pôles universitaires de la région Pays de la Loire, Angers, Le Mans et Nantes. Je me suis impliquée dans l'axe 2 qui analyse et compare les parcours proposés à l'université, les pratiques d'enseignement et le fonctionnement des institutions ainsi que les interactions entre langues. Notre objectif est de repérer les opportunités pour la mise en place de dispositifs plurilingues à l'université et de mieux comprendre les éventuelles résistances.

En 2010 et 2011, j'ai contribué à l'élaboration et à la distribution de questionnaires portant sur les représentations que les étudiants construisent sur le plurilinguisme et sur l'enseignement dans le supérieur. J'ai participé, en 2013, avec 4 autres chercheurs venant de la didactique, de la psychologie sociale, et de la sociologie, à la rédaction d'un article en anglais présentant les résultats de notre enquête par questionnaire.

En 2013 j'ai mené un recueil de données (enquête par observation et entretien) auprès de 24 étudiants en M2 LEA-Logistique Internationale dans le cadre d'un protocole d'évaluation d'un dispositif plurilingue mis en place à titre expérimental pour la deuxième année de suite.

Enfin, j'ai participé au projet en traduisant en anglais les résumés des articles parus dans deux publications qui correspondent aux recherches menées dans le cadre de l'axe 4 du projet PLURI-L.:

a) Omer, D. & Tupin, F. (dirs. 2013). *Contextes éducatifs plurilingues et francophones: entre héritages et innovations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

b) *Les Cahiers de l'Acedle. Vol. 10, n°3 (2013): Enseignements universitaires francophones en milieu bi/plurilingue*. (acedle.org/spip.php?rubrique227)

Principaux résultats de l'axe 2 du projet régional:

En dépit de la volonté déclarée de la France de promouvoir le plurilinguisme afin de répondre aux exigences de la mondialisation (Piquemal & Renaud, 2006), les langues sont encore le plus souvent enseignées séparément, et les études sur le plurilinguisme ont été essentiellement conduites dans des régions frontalières et plurilingues et/ou auprès de jeunes enfants (e.g., Candelier, 2003; Lüdi & Werlen, 2009; Cavalli, 2007). Notre enquête par questionnaire a pour objectif de mettre au jour les représentations que les étudiants ont du plurilinguisme, afin d'identifier les leviers et les résistances potentielles à la mise en place de parcours plurilingues dans le contexte ligérien réputé essentiellement monolingue (Ministère de la Culture et de la Communication, 2011). L'enquête par questionnaire, menée auprès de 684 étudiants de première et de quatrième année des deux filières (LEA et LLCE) de la Faculté des Langues et des Cultures Etrangères de l'Université de Nantes comprend 26 items qui se réfèrent d'une part aux approches holistiques et expérientielles de l'apprentissage des langues (que nous appelons une « posture plurilingue »), et d'autre part aux approches compartimentalisées de l'apprentissage des langues (que nous appelons une « posture monolingue »). L'analyse des pistes causales montre que les étudiants avancés qui apprennent plusieurs langues ont une posture plus plurilingue que les débutants ou ceux qui n'en apprennent qu'une ou deux (Jeoffrion, Marcouyeux, Starkey-Perret, Narcy-Combes, & Birkan, 2014).

A partir de ces résultats, nous avons été en mesure de proposer un programme expérimental combinant apprentissage plurilingue et contenus au niveau Master 2 LEA (Logistique Internationale). Nous avons proposé en 2013-2014 un programme de revue de presse en six langues (anglais, français, chinois, italien, espagnol, allemand) autour de quatre thématiques professionnelles en logistique internationale impliquant quatre groupes de cinq à six étudiants. Chaque groupe travaille en cinq langues. Chaque thématique est encadrée sur le plan technique (contenus) par des enseignants en logistique et sur le plan langagier par des enseignants des langues concernées, l'anglais occupant une place à part, puisque cette L2 concerne l'ensemble des étudiants impliqués dans le projet. Les productions demandées ont pris la forme de rapports en français et en anglais accompagnés de synthèses de deux pages dans les autres langues du projet pour ce qui concerne l'écrit, et des soutenances devant un public de professionnels en français et en anglais pour ce qui concerne l'oral. Un dispositif de recherche accompagne cette

expérience. Un questionnaire d'attitude a été proposé en début de parcours, et des entretiens ont été menés en fin de parcours. Deux séances de travail par groupe ont été enregistrées.

L'analyse préliminaire des données ainsi recueillies a permis de mettre en valeur le caractère dynamique des représentations. On constate par exemple que les personnes qui paraissent avoir une vision cloisonnée des langues changent parfois d'avis lors de l'auto-confrontation, et, à l'opposé, ceux qui paraissaient avoir une vision plurilingue et holistique changent également d'avis lors de l'auto-confrontation. L'alternance codique prévue par notre cadre théorique a été observée lors de l'enquête, mais à un degré moindre que celui postulé. L'ouverture interculturelle apparaît comme étant l'élément le plus saillant dans nos observations.

Les résultats obtenus lors de la deuxième année d'expérimentation sont prometteurs par rapport à la première année, ce qui confirme l'utilité de la démarche de recherche-action entreprise. Néanmoins, des dysfonctionnements ont été recensés, notamment en ce qui concerne le manque de communication entre les enseignants des matières d'application et les enseignants de langues. Il s'est avéré que malgré le travail d'équipe mené pour établir un descriptif clair du projet, les consignes que les apprenants ont reçues ont changé en fonction des enseignants, ce qui entraîné une certaine confusion et a modifié les priorités et l'investissement des étudiants. Pour remédier à ce problème, une séance de réflexion entre enseignants de langues a eu lieu en mars 2014 et une réunion conjointe (enseignants des matières d'application et enseignants de langues) est prévue prochainement. Cette démarche devrait permettre une meilleure cohésion et crédibilité de l'équipe pédagogique et faciliter le déroulement du suivi ainsi que l'appropriation du dispositif de la part des étudiants.

4) Les affects dans l'apprentissage

Les apports des neurosciences ont montré que les affects font partie de la cognition (Dai & Sternberg, 2004) et sont primordiaux dans les processus d'apprentissage et d'acquisition langagiers (Linnenbrink & Pintrich, 2004). Il est reconnu que les affects sont situés et spécifiques à un domaine (*domain-specific*) (Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006) et qu'ils influencent l'investissement que les apprenants accordent aux activités proposées ainsi que l'autorégulation de l'apprentissage (Goetz, 2004), ce qui n'est pas sans conséquence sur l'acquisition (Arthaud, 2009; Linnenbrink, 2007). Mais, quel modèle théorique pourrait-on prendre en compte ou proposer pour mieux comprendre la manière dont les affects liés à l'anglais influencent l'investissement des apprenants dans des activités proposées dans le cadre institutionnel? Quelles préconisations pédagogiques découleraient d'un tel modèle pour mettre en place des environnements favorables à l'acquisition?

La théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement (*Control-Value Theory of Achievement Emotions*, Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2007) fournit un modèle dynamique (Turner & Waugh, 2007) de la manière dont les émotions influent sur l'envie que l'individu a de s'investir dans des tâches d'apprentissage, sur l'utilisation de stratégies chez l'apprenant, et sur les processus d'autorégulation et d'hétéro-régulation de l'apprentissage en combinant les théories de l'attribution (Weiner, 1985, 1992, 2000) et de l'*expectancy-value* (Eccles *et al.*, 1983). Les deux composantes motrices de cette théorie sont la perception du contrôle que l'apprenant a sur le résultat d'une tâche (*control appraisals*) et la valeur que l'apprenant accorde à cette tâche (*value appraisals*).

Les émotions d'accomplissement, définies comme des émotions qui sont en lien avec des activités qui mettent en jeu des performances des apprenants (*achievement activities and achievement outcomes*, Pekrun *et al.*, 2011), influencent de manière significative l'investissement des apprenants dans l'apprentissage (Pekrun *et al.*, à paraître) et peuvent contribuer à prédire le niveau de succès de l'apprentissage (Goetz, 2004) et surtout le succès ou l'échec académique (Christenson, Reschly & Wylie, 2012; Zeidner, 1998). Elles varient selon le contexte culturel (Pekrun Goetz, & Perry, 2005).

Le modèle de Pekrun *et al.* (2007) imbrique le contrôle perçu sur la tâche et la valeur donnée à la tâche pour induire une émotion liée à l'activité. Si l'apprenant donne une valeur positive à la tâche et se sent en contrôle de celle-ci, il prendra du plaisir dans l'activité. Si l'activité est perçue de manière négative, avec un haut degré de contrôle ressenti, il ressentira de la colère. Un manque de contrôle perçu sur l'activité, qu'elle soit valorisée ou non, induira un sentiment de frustration, et si l'activité n'a pas de valeur aux yeux des apprenants, qu'ils se sentent en contrôle ou non de l'activité, l'ennui résultera.

Concernant les émotions post-tâche, il est soutenu que certaines réponses affectives émergent indépendamment du contrôle perçu de l'apprenant. Par exemple, la réussite induirait la joie et le contentement et un échec alors qu'une réussite était attendue induit un sentiment de déception. L'échec conduit à la frustration et/ou à la tristesse et une réussite en dépit de l'échec attendu conduit au soulagement (Pekrun *et al.* 2007, p. 20). Les émotions post-tâche de fierté, honte, reconnaissance et colère dépendent de ce à quoi l'apprenant attribue sa réussite ou son échec (*control-dependent emotions*). S'il s'attribue la réussite, un sentiment de fierté résultera. Une attribution d'échec à soi-même résultera en un sentiment de honte. L'attribution de la réussite et de l'échec aux autres induira la reconnaissance et la colère respectivement.

Ce modèle est soutenu par des données empiriques dans des contextes allemands et nord-américains et français (Pekrun, Goetz & Perry, 2005 ; Pekrun, Goetz, Perry, Kramer & Hochstadt, 2004, Titz, 2001, Starkey-Perret *et al.* 2017). Les travaux les plus récents menés par Starkey-Perret et son équipe montrent l'impact de la pédagogie mise

en œuvre sur l'état émotionnel des élèves, ce qui conduit à valider l'efficacité d'une approche basée sur les tâches pour l'apprentissage de l'anglais. Néanmoins, le poids de l'effet enseignant n'est pas négligeable, et le relationnel entre les enseignants et les apprenants reste un défi, indépendamment de la pédagogie mise en place.

Responsabilités pédagogiques

2017- : Responsable du Parcours Anglais, Master MEEF 2D, ESPE de Nantes

2015-2016 : Responsable d'année, Master 1 LEA

2013-2015 : Responsable d'année, Anglais LEA1.

Encadrement

- **Co-encadrement (25%) d'une étudiante doctorale**, Phuong Lê NGO. Co-encadrante Sophie Belan (25%) et Directrice Marie-Françoise Narcy-Combes (50%). Sujet : "Development and evaluation of a virtual resource center in a blended language learning environment in a university context: Using corpus linguistics to develop a virtual resource center as a means to facilitate students' language accuracy."