

# Colloque international ALADUN 2025

Débuter une langue à l'université :  
diversité des expériences vécues



## Résumé des conférences et des communications

Grenoble

23 & 24 juin 2025

Co-organisateurs



Soutiens



# Sommaire



---

<u>Introduction</u>	<u>3</u>
<u>Comités</u>	<u>5</u>
<u>Programme // 23.06</u>	<u>7</u>
<u>Programme // 24.06</u>	<u>11</u>

## Résumés

<u>Conférences plénières</u>	<u>14</u>
<u>Expériences littéraires</u>	<u>18</u>
<u>Expériences avec le numérique</u>	<u>24</u>
<u>Expériences dans des contextes historiquement marqués</u>	<u>28</u>
<u>Expériences créatives</u>	<u>32</u>
<u>Expériences corporelles</u>	<u>36</u>
<u>Représentations des langues</u>	<u>42</u>
<u>Expériences enseignantes I</u>	<u>48</u>
<u>Expériences personnelles</u>	<u>52</u>
<u>Formation des enseignants et représentations</u>	<u>56</u>
<u>Expériences enseignantes II</u>	<u>58</u>
<u>Expériences plurilingues I</u>	<u>67</u>
<u>Expériences plurilingues II</u>	<u>73</u>
<u>Oralité</u>	<u>79</u>



# Introduction

---

Le colloque international ALADUN2025 s'inscrit dans les travaux de l'action du même nom ALADUN (enseigner/Apprendre les LANGUES Débutées à l'UNiversité) au sein du laboratoire Lidilem de l'UGA (<https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/actions-recherche/actions-recherche-recentes/aladun-enseignerapprendre-langues-debutees-luniversite>).

Les communications visent à étudier un contexte particulier d'enseignement-apprentissage des langues à travers le prisme de l'expérience vécue. Il s'agit en effet d'appréhender les débuts d'un apprentissage nouveau et la découverte d'une langue-culture sous l'angle du vécu en explorant les différentes facettes de l'expérience qui peut en être faite, que ce soit du point de vue apprenant ou enseignant.

Dans la perspective des apprenants, il s'agira de confronter les attentes et les représentations initiales à la réalité de l'expérience d'apprentissage ; d'étudier en quoi la matérialité de la langue et son expérience sur le plan corporel, sensoriel et/ou émotionnel joue un rôle ; d'interroger la perception de proximité ou de distance par rapport à un système de références forgé par la L1 ou par les langues déjà connues, ou de revenir de manière réflexive sur des parcours ou des expériences plus personnelles.

La perspective enseignante est liée à la manière dont les enseignants façonnent ou cherchent à façonner l'expérience vécue d'apprenants débutants et dont ils vivent les premiers cours dispensés aux apprenants ; aux approches pédagogiques visant à susciter une expérience mobilisant le corps ou encore sur les dispositifs susceptibles de faire vivre une expérience aux apprenants par le biais de technologies numériques ou par le biais d'approches créatives, artistiques, littéraires.



# Introduction

---

L'action ALADUN étant encore relativement jeune, ce tout premier colloque permettra de réunir des chercheur.es s'intéressant à une variété de langues débutées (dont la langue de signes) à l'université et à la diversité des thématiques de recherche qui peuvent s'y rattacher.

Il nous donne par ailleurs l'occasion de fédérer ces recherches et de consolider un réseau de chercheur.es autour de ce terrain encore peu exploré.

Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à l'organisation de ce colloque et les collègues qui nous rejoignent à Grenoble pour cette occasion. Le comité d'organisation vous souhaite de fructueux échanges et un excellent séjour dans la Capitale des Alpes.

Centre des Langues



financé par  
IDEX Université Grenoble Alpes





# Comités

---

## Coordination du colloque

Sülün Aykurt-Buchwalter, Université Paris Nanterre  
Claudia Helena Daher, Université Fédérale du Paraná, Brésil  
Catherine Felce, Université Grenoble Alpes  
Emilie Kasazian, CY Cergy Paris Université  
Catherine Muller, Université Grenoble Alpes

## Comité d'organisation

Lada Achilova, Université Grenoble Alpes  
Elham Alhomsy, Université Grenoble Alpes  
Katia Bernardon de Oliveira, Université Grenoble Alpes  
Manon Boucharéchas, Université Grenoble Alpes  
Thomas De Fornel, Université Grenoble Alpes  
Naomi Miyoshi, Université Grenoble Alpes  
Abeer Naser Eddine, Université Grenoble Alpes  
Dimitra Tzatzou, Université Grenoble Alpes  
Rui Yan, Université Grenoble Alpes



# Comités

## Comité scientifique

- José Ignacio Aguilar Río, Université Sorbonne Nouvelle, France
- Tatiana Aleksandrova, Université Grenoble Alpes, France
- Brahim Azaoui, Université de Montpellier, France
- Sophie Babault, INALCO, France
- Marie Beillet, Université Paris Nanterre, France
- Katia Bernardon, Université Grenoble Alpes, France
- Béatrice Blin UNAM, Mexique
- Nicole Blondeau, Université Paris 8, France
- Lucile Cadet, CY Cergy Paris Université, France
- Catherine Carras, Université Grenoble Alpes, France
- Simon Coffey, Kings College London, Royaume-Uni
- Francisco Calvo del Olmo, Ludwig Maximilians Universität München, Allemagne
- Catherine David, Université Aix Marseille
- Charlotte Dejean, Université Grenoble Alpes, France
- Fryni Doa, Université de Chypre, Chypre
- Sandrine Eschenauer, Aix Marseille Université, France
- Betül Ertek, Université de Marmara, Istanbul, Turquie
- Stéphanie Galligani, Université Grenoble Alpes, France
- Sanae Harada, Université Sophia, Japon
- Fumiya Ishikawa, Université Rikkyo, Japon
- Aline Hitomi Sumiya, Université Fédérale du Parana, Brésil
- Wafa Hmissi, Université de Tunis, Tunisie
- Dora Loizidou, Université de Chypre, Chypre
- Dominique Macaire, Université de Lorraine, France
- Monica Masperi, Université Grenoble Alpes, France
- Silvia Melo-Pfeifer, Universität Hamburg, Allemagne
- Grégory Miras, Université de Lorraine, France
- Mona Mohsen, Université Ain Shams, Egypte
- Saskia Mugnier, Université Grenoble Alpes, France
- Elke Nissen, Université Grenoble Alpes, France
- Josilene Pinheiro-Mariz, Université Fédérale de Campina Grande, Brésil
- Paul Pouzergues, Aix Marseille Université, France
- Annick Rivens, Université de Lille, France
- Karine Marielly Rocha da Cunha, Université Fédérale du Parana, Brésil
- Evelyne Rosen, Université de Lille, France
- Mercedes Sanz Gil, Universitat Jaume, Espagne
- Érica Sarsur, Université de São Paulo, Brésil
- Nozha Smati, Université de Lille, France
- Thierry Soubrié, Université Grenoble Alpes, France
- Marion Tellier, Aix Marseille Université, France
- Henry Tyne, Université de Perpignan Via Domitia, France
- Ana Laura Vega Umana, Université de Lille, France
- Lan Wang, BLCU, Chine
- Safa Zouaidi, Université de Gabès, Tunisie
- Lin Xue, Université du Shandong, Chine



# Programme

## Lundi 23 juin 2025

8h30 – 9h00	Accueil / café <i>Reception</i>		
9h00 – 9h30	Ouverture officielle (Direction du Lidilem et du Service des Langues) <i>Conference opening session - Amphi 4</i>		
9h30 – 10h30	Plénière 1 <i>Plenary 1</i> - Amphi 4 Marion Tellier - <i>Quand le corps prend la parole en classe de langue</i>		
10h30 – 10h50	Pause / Coffee break (pause viennoiseries – petit déjeuner)		
Salles <i>Rooms</i>	<i>Amphi 4</i>	<i>Amphi 5</i>	<i>Amphi 6</i>
Sessions parallèles <i>Parallel sessions</i>	Expériences littéraires <i>Literary experiences</i>	Expériences avec le numérique <i>Experiences with digital technology</i>	Expériences dans des contextes historiquement marqués <i>Experiences in historically significant contexts</i>
Président·e de session <i>Chair</i>	<i>Lada Achilova</i>	<i>Elham Alhomsy</i>	<i>Émilie Kasazian</i>
10h50 – 11h20	<u>Imaginaire et lecture littéraire dans l'enseignement de langues étrangères : une expérience en classe de langue persane pour un public débutant</u> <i>Neda Sharifi et Claudia Daher</i>	<u>L'apprentissage d'une langue nouvelle en autoformation au sein d'un Centre de Ressources en Langues à l'université</u> <i>Priscilla De Souza Ferro, Souhila Grifi et Catherine David</i>	<u>Symposium ALTÉRITÉS</u> <u>Apprentissage des langues débutées à l'université en contextes historiquement marqués : mémoire, géopolitique, imaginaires. Le cas du turc et du grec</u> <i>Catherine Muller, Dora Loizidou, María Victoria Soulé, Landry Digeon, Anthippi Potolia, Dimitra Tzatzou, Sülün Aykurt-Buchwalter</i>



# Programme

## Lundi 23 juin 2025

Salles <i>Rooms</i>	<i>Amphi 4</i>	<i>Amphi 5</i>	<i>Amphi 6</i>
Sessions parallèles <i>Parallel sessions</i>	Expériences littéraires <i>Literary experiences</i>	Expériences avec le numérique <i>Experiences with digital technology</i>	Expériences dans des contextes historiquement marqués <i>Experiences in historically significant contexts</i>
Président·e de session <i>Chair</i>	<i>Lada Achilova</i>	<i>Elham Alhomsy</i>	<i>Émilie Kasazian</i>
11h20 – 11h50	<u>La dramaturgie des autrices francophones et la voix des apprenants</u> <i>Josilene Pinheiro-Mariz</i>	<u>Regards croisés sur un dispositif numérique d'apprentissage de l'allemand langue débutée</u> <i>Catherine Felce</i>	Symposium ALTÉRITÉS
11h50 – 12h20	<u>La pratique du journal intime à l'université en classe de langue seconde</u> <i>Amélie Boubaker</i>		<u>Apprendre le japonais dans un contexte historique sensible :</u> <u>Perspectives d'étudiants débutants à l'Université à Taïwan</u> <i>Naomi Miyoshi</i>
12h25 – 13h55	Déjeuner (buffet) Patio bâtiment Nord <i>Lunch (buffet)</i>		



# Programme

## Lundi 23 juin 2025

Salles <i>Rooms</i>	<i>Amphi 4</i>	<i>Amphi 5</i>	<i>Amphi 6</i>
Sessions parallèles <i>Parallel sessions</i>	Expériences créatives <i>Creative experiences</i>	Expériences corporelles <i>Embodied experiences</i>	Représentations des langues <i>Language representations</i>
Président-e de session <i>Chair</i>	<i>Catherine Muller</i>	<i>Catherine Felce</i>	<i>Naomi Miyoshi</i>
14h00 – 14h30	<p><u>Activités ludiques et créatives au service de la réduction de l'anxiété langagière</u></p> <p><i>Laurence Schmoll, Marie Claire Lemarchand Chauvin, Sandrine Quenet</i></p>	<p><u>Débuter le portugais avec des formes énonciatives-performatives à l'Université Paris 8</u></p> <p><i>Olga da Silva Marques</i></p>	<p>« C'est le challenge » : <u>débuter le chinois à l'université</u></p> <p><i>Dimitra Tzatzou et Rui Yan</i></p>
14h30 – 15h00	<p><u>Vers une approche créative et interculturelle de l'enseignement du tchèque au niveau débutant</u></p> <p><i>Kristýna Matysová</i></p>	<p><u>Appréhender l'inconnu et s'y familiariser : processus expérientiel de l'apprentissage de la langue Arabe</u></p> <p><i>Nozha Smati &amp; Emilie Kasazian</i></p>	<p><u>Le coréen, langue émergente ou durable ? Ce que nous disent les apprenants de coréen en France</u></p> <p><i>Chaeyoung Lee &amp; Heiwon Won</i></p>
15h00 – 15h30	<p><u>Pour parler culture dès le A1 : le dispositif photo-langue</u></p> <p><i>Alessandra Keller-Gerber</i></p>	<p><u>Débuter la Langue des Signes Française à l'université : quelle(s) expérience(s) multimodale(s) et interculturelle(s) ?</u></p> <p><i>Isabelle Estève, Héloïse Perche, Sabah Montigon</i></p>	<p><u>Expérience imaginée – expérience vécue. La première année d'apprentissage de l'allemand en tant que débutante ou débutant à l'université</u></p> <p><i>Angelika Verch</i></p>
15h30 – 16h00	Pause / coffee break (pause gourmande)		



# Programme

## Lundi 23 juin 2025

Salles <i>Rooms</i>	<i>Amphi 5</i>	<i>Amphi 6</i>
Sessions parallèles <i>Parallel sessions</i>	Expériences enseignantes I <i>Teaching experiences I</i>	Expériences personnelles <i>Personal experiences</i>
Président·e de session <i>Chair</i>	<i>Manon Boucharéchas</i>	<i>Chaeyoung Lee</i>
16h00 – 16h30	<u>L'expérience enseignante au cœur des tensions entre attentes et actions :</u> <u>Pratiques pédagogiques et discours sur les pratiques, réflexion enseignante sur l'enseignement du français à des débutants à l'université aux Émirats arabes unis.</u>  <i>Hajiba Ankach Boufroukh</i>	<u>Des avantages d'apprendre des langues moins étudiées</u>  <i>Andre Batchelder-Schwab</i>
16h30 – 17h00	<u>Entre attentes et réalité : impact de l'expérience vécue sur les émotions des apprenants.</u>  <i>Tifany Bourdeau</i>	<u>De l'exil linguistique à l'habitation du français</u>  <i>Azar Babasafari Renani</i>
18h30 – 20h00	<b>Vieille ville – visite guidée / <i>guided tour</i></b> Places limitées, veuillez vous inscrire sur la liste sur le panneau d'affichage <i>Limited number of places, please sign up on the list on the information board</i> Début / start : 18h30 - départ : Office du Tourisme (max 30) Fin / end : 20h – centre-ville	
20h	Dîner festif / <i>Gala dinner</i> (sur inscription)	



# Programme

## Mardi 24 juin 2025

8h30 – 8h55	Accueil / café <i>Reception</i>		
9h00 – 9h55	Plénière 2 <i>Plenary 2</i> - Amphi 4 Delphine Guedat-Bittighoffer - <i>L'impact des émotions positives sur l'apprentissage des langues à l'Université</i>		
Salles <i>Rooms</i>	<i>Amphi 6</i>	<i>Amphi 5</i>	<i>Amphi 4</i>
Sessions parallèles <i>Parallel sessions</i>	Formation des enseignants et représentations <i>Teacher training and representations</i>	Expériences enseignantes II <i>Teaching experiences II</i>	Expériences plurilingues I <i>Plurilingual experiences I</i>
Président-e de session <i>Chair</i>	<i>Rui Yan</i>	<i>Katia Bernardon de Oliveira</i>	<i>Dimitra Tzatzou</i>
10h00 – 10h30	« <u>J'étais étudiante et maintenant je deviens enseignante</u> » : Les défis de la formation initiale des enseignants de FLE au Centre de Langues d'une université au Brésil <i>Claudia Helena Daher</i>	« <u>Ne pas être gênés par leur gêne, ne pas avoir peur de leur peur</u> » : Enjeux émotionnels de la première séance de cours avec des débutants en langues <i>Sülün Aykurt-Buchwalter, Catherine Muller, Adrienn Pleyer</i>	Apprendre et enseigner une langue débutée à l'université en contexte multilingue : de l'imaginaire à l'éveil linguistique et interculturel <i>Nathalie van der Sanden</i>
10h30 – 11h00	Pause / Coffee break (pause viennoiseries) N		



# Programme

## Mardi 24 juin 2025

Salles <i>Rooms</i>	<i>Amphi 6</i>	<i>Amphi 5</i>	<i>Amphi 4</i>
Sessions parallèles <i>Parallel sessions</i>	Formation des enseignants et représentations <i>Teacher training and representations</i>	Expériences enseignantes II <i>Teaching experiences II</i>	Expériences plurilingues II <i>Plurilingual experiences II</i>
Président·e de session <i>Chair</i>	<i>Rui Yan</i>	<i>Katia Bernardon de Oliveira</i>	<i>Elham Alhomsy</i>
11h00 – 11h30	<u>Au-delà des mots : exploration des représentations de langues débutées dans des rapports d'apprentissage chez des futurs enseignants de FLE</u> <i>Stéphanie Galligani</i>	<u>De l'expérience à la pratique : influence du vécu des enseignants de FLE en Chine sur leur pratique d'enseignement en milieu Universitaire</u> <i>Huiyun Hu, Yanjing Bi</i>	<u>Exploring multilingual repertoires and crosslinguistic influence in first-year university Spanish Learners</u> <i>Maria Victoria Soule</i>
11h30 – 12h00	<u>Enseigner et apprendre en intercompréhension entre langues romanes : retours d'expériences d'apprenant·es et de formateur·rices en contexte universitaire</u> <i>Thomas de Fornel</i>	<u>Planifier l'imprévu, ou comment développer un programme pour un groupe diversifié et inconnu</u> <i>Gajewska Elzbieta</i>	<u>Self-perception in L2 English learners' lived experiences in IUT settings and generative AI Interaction</u> <i>Abeer Naser Eddine</i>
12h30 – 13h55	Déjeuner (buffet) <i>Lunch (buffet)</i>		



# Programme

## Mardi 24 juin 2025

Salles <i>Rooms</i>	<i>Amphi 6</i>	<i>Amphi 5</i>
Sessions parallèles <i>Parallel sessions</i>	Expériences plurilingues II <i>Plurilingual experiences II</i>	Oralité <i>Orality</i>
Président·e de session <i>Chair</i>	<i>Thomas de Fornel</i>	<i>Abeer Naser Eddine</i>
14h00 – 14h30	<u>De l'anglais au français : expériences et stratégies d'apprentissage d'étudiants anglophones d'Afrique subsaharienne en mobilité académique en Algérie.</u> <i>Azzeddine Mahieddine</i>	<u>Représentations, émotions, ressentis: spécificité des étudiants de FLE niveau A1 découvrant la prononciation du français.</u> <i>Christelle Berger</i>
14h30 – 15h00	<u>Inclusion et apprentissage d'une L3 le cas des étudiants indigènes en milieu universitaire colombien</u> <i>Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán</i>	<u>Le développement de la compétence orale en L2</u> <i>Raffaella Fiorini</i>
15h00 – 15h30	<u>Une langue en cache une autre</u> <i>Laila Kies</i>	<u>Le corps en mouvement pour libérer la parole : une expérimentation en cours de coréen langue seconde à l'université</u> <i>Chan Me Song</i>
15h30 – 16h00	Pause / coffee break (pause gourmande)	
16h30 – 17h00	Synthèse du colloque & Clôture / <i>Closing session</i> <i>Amphi 4</i>	



# Résumés

---

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE 1, lundi 23 juin, de 9h30 à 10h30

## Quand le corps prend la parole en classe de langue

Marion Tellier

Aix Marseille Université, France

Marion Tellier est professeure des universités en didactique du FLE à Aix-Marseille Université et affiliée au Laboratoire Parole et Langage (CNRS) où elle co-dirige l'équipe LEdA (Langues, Education et Apprentissages). Ses intérêts de recherche incluent la multimodalité dans l'enseignement des langues étrangères, les gestes pédagogiques, l'adaptation gestuelle, la formation des enseignants de langues étrangères, le développement gestuel professionnel et l'aménagement des espaces d'apprentissage. Elle est l'auteure de nombreuses publications scientifiques sur ces sujets. Elle a également co-édité deux ouvrages : *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (avec Lucile Cadet, chez Maison des Langues, 2014) et *Enseigner à l'oral en ligne : une approche multimodale* (avec Nicolas Guichon, chez Didier, 2017). Elle est présidente de l'ASDIFLE depuis 2023.

Travaux disponibles à cette adresse : <https://cv.archives-ouvertes.fr/marion-tellier>

Débuter une langue étrangère à l'âge adulte, c'est expérimenter la frustration de devoir exprimer une pensée riche et nuancée avec des moyens linguistiques limités. Chercher ses mots, simplifier ses idées, renoncer parfois à certaines nuances faute de ressources linguistiques sont des défis qui contribuent à l'anxiété langagière en classe de langue (Arnold, 2006; Horwitz et al., 1986)

Enseigner une langue étrangère à des débutants tout en privilégiant une immersion maximale dans la langue cible, sans recourir à une langue véhiculaire, impose le développement de stratégies variées pour soutenir l'accès au sens, faire produire (Cicurel, 2011) et poser un cadre bienveillant dans la classe (Dewaele et al., 2018).

Que l'on soit enseignant ou apprenant, lorsque les mots seuls se font difficilement comprendre, lorsque la fatigue se fait sentir, lorsque l'attention baisse, le recours à la posturo-mimo-gestuelle peut-être un moyen de maintenir l'interaction.

Dans cette communication, nous définirons la gestuelle pédagogique de l'enseignant de langue : ses formes, sa co-construction du sens avec la parole, ainsi que ses fonctions pédagogiques (Tellier, 2014). Nous analyserons également la place du corps de l'apprenant dans la classe. Ce corps, longtemps un impensé en éducation (autrement que pour des questions de rectitude et de discipline), est aujourd'hui valorisé dans de nombreuses études (Chandler & Tricot, 2015; Eschenauer et al., 2022). En effet, la mobilisation du corps renforce les apprentissages et maintient attention et bien-être de l'apprenant (Tellier & Eschenauer, 2024). Dans le contexte spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère, le geste est une ressource essentielle pour l'apprenant pour construire son discours, notamment lorsque la parole est défaillante (Gullberg, 2006; Stam & Tellier, 2022).



# Résumés

---

## CONFÉRENCE PLÉNIÈRE 1, lundi 23 juin, de 9h30 à 10h30

### Références bibliographiques

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.

Chandler, P., & Tricot, A. (2015). Mind Your Body : The Essential Role of Body Movements in Children's Learning. *Educational Psychology Review*, 27(3), 365-370.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Didier.

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety : The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.

Eschenauer, S., Tellier, M., & Zappa, A. (2022). Encorporer les langues vivantes : Reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 38,

Gullberg, M. (2006). Handling Discourse : Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2. *Language Learning*, 56(1), 155-196.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Stam, G. & Tellier, M. (2022). Gesture Helps Second and Foreign Language Learning and Teaching. In Morgenstern A. & Goldin-Meadow S. (Eds). *Gesture in Language: Development Across the Lifespan* (pp.336-363). Mouton de Gruyter - APA.

Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. In Tellier & Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique* (p. 101-114). Maison des Langues.

Tellier, M., & Eschenauer, S. (2024). Pour une définition du bien-être à l'école prenant en compte le confort corporel : La contribution de l'aménagement flexible. *Recherches & éducations*, 27.



# Résumés

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE 2, mardi 24 juin, de 9h à 9h55

## L'impact des émotions positives sur l'apprentissage des langues à l'Université

Delphine Guedat-Bittighoffer

Université d'Angers

Delphine Guédât-Bittighoffer est enseignante-chercheuse HDR en sciences du langage à l'Université d'Angers. Pendant 20 ans, elle a été enseignante de français et de Français langue étrangère et seconde en France et à l'étranger et dans des contextes très divers. Devenue enseignante-chercheuse à 40 ans, elle s'intéresse à l'impact des émotions sur le processus d'apprentissage de la langue seconde chez les adolescents migrants dans un contexte scolaire et, plus généralement, chez les apprenants qui acquièrent une langue étrangère dans un contexte scolaire et universitaire. Elle a dirigé le projet de recherche ANL4AMi (Approche neurolinguistique pour adolescents migrants), qui vise à mesurer l'impact de cette méthode d'apprentissage. Elle dirige à présent le projet de partenariats coopératifs Erasmus+ SLS4Teens (Second Language Learning for All Teenagers), prévu de 2023 à 2026 dans quatre pays européens.

L'intérêt porté aux émotions dans l'apprentissage des langues n'a cessé de croître ces dernières années (Dewaele et MacIntyre, 2022) car apprendre une nouvelle langue présente des difficultés émotionnelles liées au fait que l'apprenant doit surmonter des obstacles à la fois linguistiques et culturels (Arnold & Brown, 1999). Ceci est également valable dans un contexte universitaire où le métier d'étudiant est selon Gendron (2023) assimilable « à un métier émotionnel où les risques psycho-sociaux sont prégnants » (p.18). Nous présenterons donc les principaux résultats d'une étude intitulée Neurocam qui s'est déroulée sur deux ans (2021-2023). Dans une perspective holistique d'examen des émotions positives et négatives (Dewaele, 2023), durant la première année, nous avons identifié les fluctuations de trois émotions (enjoyment, ennui et anxiété) pendant cinq semaines en cours de FLE (Français langue étrangère) auprès de sept apprenants débutants de niveau A2. Nous avons voulu déterminer en quoi une méthode d'apprentissage des langues basée en particulier sur l'engagement émotionnel des apprenants durant les interactions entre pairs à l'oral et avec l'enseignant pouvait favoriser l'enjoyment des étudiants (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023). Durant la deuxième année, nous avons élargi notre recueil de données dans une démarche interdisciplinaire et longitudinale en nous intéressant aux trois composantes de la réponse émotionnelle (Gobin et al, 2021), que nous avons mesurée auprès de trois étudiants pendant 16 cours de FLE. Nous verrons que la contagion émotionnelle positive entre les pairs a permis d'une part de vivre un enjoyment proche du flow (Nozawa et al., 2021) et d'autre part de susciter une forte motivation intrinsèque à s'engager dans les tâches (Bielak and Mystkowska-Wiertelak, 2024). Nous terminerons cette présentation par une réflexion



# Résumés

---

## CONFÉRENCE PLÉNIÈRE 2, mardi 24 juin, de 9h à 9h55

plus large sur la relation entre la motivation et les émotions au sein de l'apprentissage des langues (Saito et al., 2025).

### Références bibliographiques

Arnold, J., & Brown, H.D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Eds.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.

Bielak, J., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2024). Emotions and emotion regulation in FL classroom speaking tasks: A mixed-methods study combining the idiodynamic and quantitative perspectives. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/modl.12950>

Dewaele, J.M. (2023, 30 août-2 septembre). The crucial role of learner emotions in foreign language performance and acquisition. [Conférence plénière]. EUROSLA 32, Birmingham.

Dewaele, J.M., & MacIntyre, P. (2022). Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms? *Rev. Bras. Linguist. Ap.*, vol 22, n.1., 156-180. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218487>

Gendron, B. Capital émotionnel, réussites & bien-être à l'université : vers une bienveillance. *Connaissances et Savoirs*.

Guedat-Bittighoffer, D., & Dewaele, J.M. (2023). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère : une étude de cas multiples. *Language, interaction, and Acquisition*, 14(2), 280-306. <https://doi.org/10.1075/lia.22025.gue>

Nozawa, T., Kondo, M., Yamamoto, R., Jeong, H., Ikeda, S., Sakaki, K., Miyake, Y., Ishikawa, Y. & Kawashima, R. (2021). Prefrontal inter-brain synchronization reflects convergence and divergence of flow dynamics in collaborative learning: a pilot study. *Frontiers in neuroergonomics*, volume 2, 1-14. doi: 10.3389/fnrgo.2021.686596

Saito, K., Dewaele, J.-M., In'nami, Y., & Abe, M. (2025). Disentangling the causal role of motivation, enjoyment, and anxiety in second language speech learning: A final report. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0272263125000038>



# Résumés

## Expériences littéraires

### **Imaginaire et lecture littéraire dans l'enseignement de langues étrangères : une expérience en classe de langue persane pour un public débutant**

**Neda Sharifi**

Université de Lille, France  
[neda.sharifioroumi@univ-lille.fr](mailto:neda.sharifioroumi@univ-lille.fr)

**Claudia Daher**

Université Fédérale du Paraná, Brésil  
[claudia.daher@ufpr.br](mailto:claudia.daher@ufpr.br)

Cette communication propose une réflexion sur la mise en place d'un dispositif pédagogique s'appuyant sur la lecture littéraire en classe de persan comme langue étrangère pour un public d'apprenants francophones débutants. L'idée de la création de ce dispositif pédagogique est née lors de la participation des auteures au projet Deluci « Débuter en Langues à l'Université : Co-construction d'Imaginaires », qui a réuni des participants de trois universités partenaires (l'Université Grenoble Alpes, l'Université de Lille et l'Universidade Federal do Paraná, au Brésil), autour des réflexions sur l'imaginaire lié à l'enseignement-apprentissage des langues. Partant du principe que le travail avec le texte littéraire peut constituer un espace propice à la créativité et à la réflexion interculturelle (Abdallah-Pretceille ; Porcher, 1998), nous avons proposé cette activité à des étudiants du deuxième semestre de langue persane qui avaient appris l'alphabet et l'écriture de cette langue au premier semestre.

Le persan est considéré comme l'une des langues les plus anciennes du monde et fait partie des grandes langues classiques indo-européennes, aux côtés du latin, du grec et du sanskrit. La poésie persane fait partie des littératures les plus riches du patrimoine mondial. C'est dans cette optique que ce cours d'initiation à la lecture poétique a été proposé aux apprenants de persan du Centre de langues de l'université de Lille. Les étudiants ont lu trois quatrains d'Omar Khayyâm, poète persan (iranien) du XIe et XIIe siècle ainsi qu'un poème moderne intitulé Frontière, écrit par Bitá Malakouti, journaliste et écrivaine iranienne contemporaine habitant actuellement aux États-Unis. Ce poème a été choisi dans le cadre du Printemps des poètes qui s'est déroulé au CRL (Centre des Ressources en Langues) de l'Université de Lille en mars 2023.



# Résumés

## Expériences littéraires

Nous avons travaillé l'appropriation linguistique, esthétique et culturelle du persan à partir de la mise en place de différentes formes de lecture littéraire, en mettant l'accent sur des aspects liés à l'imaginaire et à la subjectivité. Pour élaborer cette séquence pédagogique, nous nous sommes appuyés sur des réflexions sur la place du texte littéraire en classe de langue étrangère (Godard, 2015), la littérature dans une perspective actionnelle (Puren, 2020) ainsi que sur le concept de la lecture subjective (Langlade ; Rouxel, 2005). Les activités ont été réalisées avec deux groupes d'apprenants et des questionnaires ont été appliqués en début et en fin de cours pour vérifier les changements par rapport à leurs attentes et à leur imaginaire. Les résultats montrent l'importance des activités de lecture qui mobilisent plusieurs types d'imaginaires en salle de classe : linguistique, culturel, créatif, ainsi que l'imaginaire de l'autre et de soi. Un autre point important révélé par l'étude est la place de l'émotion et du plaisir de lire et de comprendre la littérature en langue étrangère, avec un public non spécialiste. Les réflexions menées peuvent être élargies à d'autres contextes d'enseignement des langues étrangères, dans lesquels on vise également à développer des compétences communicatives et interprétatives en associant l'apprentissage langagier à la sensibilité, à la pensée et à l'imaginaire (Godard, 2015).

### Références :

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (1996). Éducation et communication interculturelle. Paris: PUF.

GODARD, A. (dir). (2015). La littérature dans l'enseignement du FLE. Paris, Didier, Langues & didactique.

LANGLADE, G., ROUXEL, A. (éds). (2005). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

PUREN, C. (2020). La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires. Les Cahiers FoReLLIS – Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène. Enjeux didactiques de la littérature en classe de FLE, Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ? Cahiers en ligne. Disponible sur : <https://shs.hal.science/halshs-03105392/document>



# Résumés

## Expériences littéraires

### **La dramaturgie des autrices francophones et la voix des apprenants : un levier pour la conscientisation sociale en classe de FLE**

**Josilene Pinheiro-Mariz**

Université Fédérale de Campina Grande, Brésil

[josilene.pinheiro@professor.ufcg.edu.br](mailto:josilene.pinheiro@professor.ufcg.edu.br)

La conscientisation de son entourage et de sa situation sociale peut être considérée comme l'un des défis du professeur de langue étrangère en contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Au cœur de ce cadre, l'un des fléaux majeurs est la violence faite aux femmes, qui, à son tour, revêt de multiples formes. Mais quel serait le lien entre ce sujet, souvent source de tensions, et les classes de langues étrangères ? Il est essentiel de souligner que la salle de classe constitue un espace privilégié pour éveiller la conscience citoyenne. C'est un lieu propice à la réflexion sur des thématiques qui incitent les apprenants à se positionner face au monde actuel. Nous nous intéressons à deux contextes d'enseignement du FLE : la formation des futurs professeurs et l'enseignement à un public plus large. Ces deux espaces jouent un rôle fondamental pour l'élargissement de leur conscience sociale, tout en favorisant leur apprentissage linguistique. Il est important de souligner que les étudiants en Lettres des universités brésiliennes commencent souvent leur parcours sans connaître la langue française. Durant leur formation, ils apprennent la langue et la littérature, ainsi que la didactique des langues, car ils deviendront professeurs de français. En ce qui concerne la littérature, ils sont généralement débutants, même après une première année d'études. Cet apprentissage demande donc non seulement des compétences linguistiques, mais aussi une certaine expérience vécue avec les textes littéraires. Cette communication se propose de mettre en parallèle la pièce théâtrale *La porcelaine de Chine* de l'autrice franco-congolaise Marie-Léontine Tsibinda et les témoignages des apprenants FLE au sein d'une université brésilienne, sur la question de la violence faite aux femmes. À travers la lecture de cette pièce, mettant en lumière la place des femmes dans une société patriarcale marquée par les guerres civiles au Congo, nous examinerons la manière dont la littérature peut être intégrée à la classe de FLE comme un outil de réflexion critique et de sensibilisation, en un contexte où l'apprenant est à la fois débutant en langue et en littérature, dans le cadre de la formation initiale. Nos réflexions s'ancrent dans l'approche de



# Résumés

## Expériences littéraires

la littérature en classe de FLE au début de l'apprentissage du français, ainsi que dans la formation initiale de professeurs et la didactique des langues. Pour cette communication, nous commencerons par une discussion sur la place de la littérature en classe de langue, puis proposerons une lecture de la pièce citée. Enfin, nous présenterons les propos des étudiants, qui ont engagé une réflexion sur les enjeux soulevés. Pendant cette lecture, ces futurs enseignants ont constamment rapproché leurs expériences vécues (personnelles ou liées à leur rapport à la littérature) des situations présentées dans la pièce. Parmi les éléments relevés, les tensions au sein du couple de protagonistes et le ton sarcastique des dialogues ont particulièrement retenu l'attention des étudiants. Nos réflexions s'appuient sur Muller (2021), Molinié (2023), Blondeau et Allouache (2016), ainsi que sur d'autres travaux qui nous permettent d'interroger l'enseignement des langues comme un espace d'apprentissage et de découvertes majeures.

Mots-clés : Violence ; Classe de FLE ; Littérature ; Théâtre.

### Références

Blondeau, N. ; Allouache, F. (2016). Littérature Progressive de la Francophonie B1 B2. Paris. Clé Internationale.

Muller, C. (2021). Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Sorbonne Nouvelle. <https://theses.hal.science/LIDILEM/tel-04691413v1>

Molinie, M. (2023). Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues. Paris. L'Harmattan.



# Résumés

## Expériences littéraires

### Intégration du journal intime dans l'apprentissage d'une langue seconde à l'université : une étude de cas à King's College London

Amélie Boubaker

King's College London

[amelie.boubaker@kcl.ac.uk](mailto:amelie.boubaker@kcl.ac.uk)

Le journal intime améliore l'auto-efficacité et réduit l'anxiété (Fritson, 2008) tout en étant un outil efficace pour l'engagement en classe et l'apprentissage réflexif (Sankey et al., 2020).

Inspiré par ces études, ce projet de recherche pédagogique, basé au King's College London, explore l'intégration de la pratique du journal intime dans l'expérience académique des étudiants, dans l'objectif de répondre à la question suivante : dans quelle mesure l'intégration de la pratique du journal intime dans les cours de langue seconde à l'université peut-elle influencer le bien-être des étudiants, leur exploration académique et culturelle et leurs compétences linguistiques ?

Le projet pilote, débuté pendant l'année académique 2024/2025, a impliqué des étudiants de divers niveaux et origines, inscrits dans des modules de langues pour débutants en français, espagnol et japonais cette année, et sera étendu à l'arabe, coréen et italien l'année prochaine. Les participants incluent des étudiants internationaux et locaux.

La méthodologie utilisée se base sur deux approches distinctes : une approche holistique, au sein de laquelle les étudiants tiennent un journal de manière volontaire ou dans le cadre d'activités de classe, avec un accent sur le processus d'écriture plutôt que sur le produit final, et une approche d'évaluation formative, qui intègre le journal intime dans les activités de classe ou en devoirs hebdomadaires, avec une évaluation formative et des points de retour réguliers.

Le corpus de cette étude comprend les journaux intimes des étudiants, avec leurs écrits réguliers durant le second semestre académique, à partir desquels des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies, notamment pour identifier les thèmes



# Résumés

## Expériences littéraires

récurrents, les réflexions des étudiants, et leurs progrès dans l'utilisation de la compétence écrite de la langue française. Un questionnaire et des entretiens individuels ont permis de mesurer les changements dans le bien-être et l'engagement académique des étudiants, et de recueillir leurs perceptions et expériences.

Les résultats préliminaires indiquent que les étudiants valorisent le journal intime comme un espace de réflexion personnelle et de créativité. Les analyses qualitatives des journaux révèlent une exploration approfondie des langues et des cultures, souvent plus difficile à amener en classe. Les questionnaires, quant à eux, montrent une amélioration notable du bien-être mental, de l'auto-efficacité, de l'engagement académique et des compétences linguistiques, et une réduction de l'anxiété liée aux examens.

Par ailleurs, cette pratique s'inscrit dans une tradition plus large du life writing, où l'écriture de soi devient un espace de construction identitaire et de médiation interculturelle (Smith & Watson, 2010). Les représentations culturelles de l'écrit varient selon les contextes, influençant la manière dont les étudiants s'approprient le journal intime comme outil d'expression personnelle et d'apprentissage (Kraemer, 2013).

Ainsi, le journal intime peut être un outil efficace pour réduire le stress des étudiants, améliorer leurs compétences linguistiques et développer leur pensée critique. Ce projet contribue à créer un environnement d'apprentissage inclusif qui soutient les étudiants dans leur expérience académique d'apprentissage des langues. Cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour confirmer ces résultats et en explorer les mécanismes sous-jacents.

Références :

- Fritson, K.K. (2008). Impact of Journaling on Students' Self-Efficacy and Locus of Control.
- Kraemer, A. (2013). Cultural Conceptions of Writing: The Effects on Second Language Writing. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 231-239.
- Murphy, K., & Ermeling, B.A. (2016). Reflective Journaling as a Strategy for Meaningful Learning. *Journal of College Teaching & Learning*, 13(2), 1-10.
- Sankey, H. J., Sutterlin, J., & Wherley, M.S. (2020). Journaling: An Assessment Tool for Student Engagement Experiences.
- Smith, S., & Watson, J. (2010). *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives*. University of Minnesota Press.
- Staake, J. (2023). 18 Benefits of Journaling for Students (and Teachers!). University of St. Augustine for Health Sciences. (2020). 10 Ways Journaling Benefits Students.



# Résumés

## Expériences avec le numérique

### **L'apprentissage d'une langue nouvelle en autoformation au sein d'un Centre de Ressources en Langues à l'université : quelles dynamiques émotionnelles et motivationnelles ?**

**Priscilla De Souza Ferro, Souhila Grifi, Catherine David**

Aix-Marseille Université, Laboratoire Parole et Langage

[catherine.david@univ-amu.fr](mailto:catherine.david@univ-amu.fr)

Nous présentons une étude en cours qui vise à mieux comprendre les dynamiques émotionnelles et motivationnelles dans un contexte d'autoformation, et à identifier les facteurs favorisant l'engagement et la persévérance des apprenants universitaires débutants. Notre corpus regroupe 42 apprenants (personnel universitaire et étudiants de différentes filières) qui débutent une des neuf langues proposées au Centre d'Apprentissage et de Ressources en Langues (CARLAM) du Service Universitaire des Langues (SUL) à Aix-Marseille Université (de A1.0 à A1+).

L'étude s'inscrit dans le cadre des recherches sur les CRL, espaces dédiés à l'apprentissage autonome, conçus pour offrir un environnement structuré favorisant le développement de l'autonomie des apprenants grâce à une diversité de ressources, des outils de réflexion et des environnements interactifs adaptés (Rivens Mompean, 2024). L'autonomie est ici définie comme la capacité des apprenants à établir et à respecter leurs propres règles d'apprentissage dans des contextes spécifiques, impliquant un processus structuré et réflexif qui nécessite une conscience métacognitive constante (Cappellini, 2022). En reliant expériences éducatives formelles et informelles, les CRL jouent un rôle clé dans le développement des compétences autonomes et métacognitives des apprenants.. Cappellini (2022) souligne en outre l'intégration des dimensions émotionnelles dans l'apprentissage autonome, reconnaissant que les émotions sont essentielles pour maintenir la motivation et l'engagement. En ce sens, les CRL ne se limitent pas à soutenir le développement cognitif et métacognitif des apprenants, mais participent également à leur bien-être émotionnel, contribuant ainsi à renforcer leurs capacités autonomes dans leur globalité.



# Résumés

## Expériences avec le numérique

Cette étude cherche à identifier les émotions vécues par les apprenants au début de leurs apprentissage, pendant les activités d'apprentissage et à la fin du semestre. Sur le plan méthodologique, cette étude qualitative s'appuie sur la théorie du contrôle-valeur (Control-Value Theory, CVT) de Pekrun (2006), adaptée aux contextes d'apprentissage des langues par Shao et al. (2023). D'abord les participants remplissent un questionnaire sur leurs objectifs d'apprentissage et les méthodologies prévues. Tout au long de leur'apprentissage autonome au CARLAM, les apprenants tiennent des comptes rendus réflexifs sur leurs activités. Après 20 heures d'apprentissage autonome nécessaires pour obtenir le BONUS universitaire « approfondissement des connaissances -langues en autoformation », les étudiants remplissent un questionnaire final, dans lequel ils réfléchissent sur leurs processus d'apprentissage. Ces données qualitatives seront analysées à l'aide du logiciel MAXQDA pour identifier et classer les expériences émotionnelles positives et négatives, à partir des cadres théoriques proposés par Shao et al. (2023) et Pekrun (2006).

Les résultats contribueront à enrichir la réflexion sur les stratégies et les dispositifs d'accompagnement des parcours d'apprentissage autonome pour les niveaux débutants, dans une perspective d'amélioration des pratiques pédagogiques qui vise à favoriser le bien-être émotionnel des apprenants au sein des CRL.

### Bibliographie

Cappellini, M. (2022). Autonomie et citoyenneté numérique. Pour un élargissement du domaine de la métacognition. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.10063>



# Résumés

## Expériences avec le numérique

### **Regards croisés sur un dispositif numérique d'apprentissage de l'allemand langue débutée : projections de l'enseignant-concepteur et expérience(s) des utilisateurs-apprenants**

**Catherine Felce**

Université Grenoble Alpes – LiDiLEM, France

[catherine.felce@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:catherine.felce@univ-grenoble-alpes.fr)

Concevoir un dispositif numérique pour l'apprentissage d'une langue en ligne nécessite d'articuler de manière réfléchie la planification didactique de l'enseignement et l'intégration technologique des contenus d'apprentissage. Pour l'enseignant-concepteur souhaitant élaborer une formation à distance pour des étudiants débutant l'apprentissage d'une langue nouvelle, ces aspects constituent des enjeux particuliers, liés à la spécificité du contexte (hétérogénéité du public et des motivations, modalité d'apprentissage en autonomie, découverte initiale d'une langue plus ou moins éloignée de la langue source des apprenants, entres autres).

Les questions qui se posent portent sur l'approche de la langue et de l'apprentissage à adopter, sur la manière de guider l'apprentissage à l'intérieur même du dispositif, et sur les choix à opérer en termes d'ingénierie pédagogique afin de créer une interface susceptible de rendre l'apprentissage plaisant et l'apprenant actif.

Dans notre communication, nous confronterons les objectifs de l'enseignant-concepteur lors de l'élaboration d'un dispositif en ligne dédié à l'apprentissage de l'allemand langue débutée (Felce & Tamayo, 2023) avec la perception que des utilisateurs-apprenants (n=14) ont de ce dispositif (Charlier et al., 2021). Après un rappel des fondements théoriques qui ont guidé les choix de conception (Mayer, 2020 ; Loderer et al., 2020), nous analyserons les réponses à un questionnaire utilisateur administré à l'issue de la formation. Nous nous appuierons pour cela, d'une part, sur un modèle décrivant les composantes de l'expérience utilisateur (Thüring & Mahlke, 2007) et chercherons à déterminer dans quelle mesure la perception des caractéristiques du dispositif peut influencer l'engagement (comportemental et cognitif, mais aussi émotionnel) des apprenants (Halverson & Graham 2019).



# Résumés

## Expériences avec le numérique

Notre réflexion s'organisera autour des questions de recherche suivantes :

- Y a-t-il convergence ou, au contraire, divergence entre les attentes du concepteur et l'expérience des utilisateurs-apprenants ?
- Quelle perception les apprenants ont-ils des caractéristiques du dispositif ?
- Dans quelle mesure la perception de ces caractéristiques a-t-elle un impact sur l'engagement des apprenants et leur satisfaction vis-à-vis de l'apprentissage ?

Au regard du nombre modeste de participants, notre étude vise à mieux comprendre comment des apprenants débutants appréhendent à la fois l'environnement d'apprentissage et les activités ou tâches langagières qui leur sont proposées, à déterminer dans quelle mesure ils sont sensibles aux choix didactiques et ingénieriques et à rapporter ces observations à leur expérience d'apprentissage ou leur perception de la langue débutée.

### Références bibliographiques

Charlier, B., Peltier, C., & Ruberto, M. (2021). Décrire et comprendre l'apprentissage dans les dispositifs hybrides de formation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (35). <https://doi.org/10.4000/dms.6638>

Felce, C., & Tamayo-Plazas, V. (2023). Conception numérique d'un parcours d'apprentissage en langue pour des apprenants grands débutants à l'université. In Carlos Perrián-Pascual & Jean-Marc Mangiante. *Enseñanza-aprendizaje de lenguas en entornos digitales*, (pp. 129-162), Tirant Humanidades.

Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online learning* 23.2, 145-178. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>

Loderer, K., Pekrun, R., & Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>

Mayer, R. E. (2020). Searching for the role of emotions in e-learning. *Learning and Instruction*, 70, 101213. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>

Thüring, M., & Mahlke, S. (2007). Usability, aesthetics and emotions in human-technology interaction. *International journal of psychology*, 42(4), 253-264. <https://doi.org/10.1080/00207590701396674>



# Résumés

## Expériences dans des contextes historiquement marqués

**Symposium ALTÉRITÉS : Apprentissage des langues débutées à l'université en contextes historiquement marqués : mémoire, géopolitique, imaginaires. Le cas du turc et du grec**

**Catherine Muller**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
[catherine.muller@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:catherine.muller@univ-grenoble-alpes.fr)

**Sülün Aykurt-Buchwalter**

Université Paris Nanterre; Modèles, Dynamiques, Corpus  
[saykurtb@parisnanterre.fr](mailto:saykurtb@parisnanterre.fr)

**Dimitra Tzatzou**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
[dimitra.tzatzou@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:dimitra.tzatzou@univ-grenoble-alpes.fr)

**Dora Loizidou**

University of Cyprus [Nicosia]  
[loizidou.dora@ucy.ac.cy](mailto:loizidou.dora@ucy.ac.cy)

**María Victoria Soulé**

University of Cyprus [Nicosia]  
[soule.maria-victoria@ucy.ac.cy](mailto:soule.maria-victoria@ucy.ac.cy)

**Landry Digeon**

University of Cyprus [Nicosia]  
[digeon.landry@ucy.ac.cy](mailto:digeon.landry@ucy.ac.cy)

**Anthippi Potolia**

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis  
[anthippi.potolia@univ-paris8.fr](mailto:anthippi.potolia@univ-paris8.fr)

Nous proposons un symposium autour de l'enseignement des langues débutées dans des contextes géopolitiques tendus et historiquement marqués, lorsque les enjeux mémoriels sont importants. En effet, loin de représenter un code, la langue charrie un passé qui peut être chargé de rancœur ou de ressentiment en lien avec des récits familiaux transmis. Il est ici question de mémoire des conflits, et plus particulièrement de post-mémoire, c'est-à-dire « la relation que la "génération d'après" entretient avec le trauma culturel, collectif et personnel vécu par ceux qui l'ont précédée » (Hirsch, 2014 : § 1). En outre, les imaginaires (Auger et al. dir., 2009) qui sont associés à une langue se nourrissent également de l'actualité des espaces où elle est parlée. Les tensions et les conflits, la peur de l'Autre, se poursuivent encore aujourd'hui et touchent aussi les générations actuelles.



# Résumés

## Expériences dans des contextes historiquement marqués

De l'Autre "ennemi" à la langue "ennemie", l'amalgame est facile à opérer. Dans quelle mesure l'enseignement des langues est-il influencé par ces dimensions ?

En juillet 2024, un groupe de recherche Altérités (Apprentissage des Langues en conTextes historiquEmEnt maRqués : mémolre, géopolitTique, ImaginairES), réunissant des collègues de l'Université Grenoble Alpes, de l'Université Paris 8, de l'Université Paris Nanterre de et de l'Université de Chypre, s'est constitué autour de l'enseignement/apprentissage des langues dans des contextes géopolitiques conflictuels (Charalambous & Rampton, dir., 2011 ; Tum & Kunt, 2021), avec un focus sur la situation en Grèce (apprentissage du turc), en Turquie (apprentissage du grec) et à Chypre (apprentissage du turc et/ou du grec). Le groupe s'élargit à d'autres contextes comme l'apprentissage du japonais par des apprenants venant de territoires anciennement occupés ou colonisés par le Japon.

Ce symposium sera constitué d'une présentation générale suivie de plusieurs éclairages autour de l'apprentissage des langues débutées à l'université. La question générale qui nous guidera sera la suivante : comment les imaginaires de l'Autre (Spaëth, 2014) interviennent-ils dans l'expérience d'enseignement et d'apprentissage d'une langue débutée en contextes historiquement marqués ?

Le cadrage général abordera les dimensions méthodologiques et éthiques (Beacco, dir., 2013) posées par cet objet de recherche sensible. Différentes questions vives sont apparues : choix des langues de communication, craintes des participants à aborder des questions sensibles, prise de risque induites par certains terrains pour les chercheurs. Nous expliciterons les points de vigilance et interrogations autour de nos postures.

Les présentations suivantes exposeront les recherches en cours à partir d'un corpus exploratoire constitué d'entretiens avec des enseignants qui s'adressent à des apprenants débutants de grec et de turc à l'université, sur trois terrains : l'enseignement du grec en Turquie, du turc en Grèce, et de ces deux langues à Chypre. Le format du symposium permettra de croiser les visions et d'envisager les perspectives pour la suite.



# Résumés

## Expériences dans des contextes historiquement marqués

Le symposium sera organisé en quatre temps : des éléments de cadrage (Catherine Muller), une analyse des données autour de l'enseignement du turc à Chypre (Dora Loizidou, María Victoria Soulé, Landry Digeon), du turc en Grèce (Anthippi Potolia, Dimitra Tzatzou) et du grec en Turquie (Sülün Aykurt Buchwalter, Catherine Muller).

### Bibliographie

Auger, A, Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (dir.), (2009). Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. L'Harmattan.

Beacco, J.-C. (dir.). (2013). Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité. Didier.

Charalambous, C. & Rampton, B. (2011). Other-language learning and intercultural communication in contexts of conflict. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Routledge. 195-210.

Hirsch, M. (2014), *Postmémoire* (P. Mesnard, trad.). Témoigner. Entre histoire et mémoire, 118.

Spaëth, V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol*, n° 23, pp. 160-172,

Tum, D. O., Kunt, N., (2021). Language learning under the shadow of conflict: Teachers' beliefs about teaching the language of the "other", *Teaching and Teacher Education*, Volume 107.



# Résumés

## Expériences dans des contextes historiquement marqués

### Apprendre le japonais dans un contexte historique sensible : perspectives d'étudiants débutants à l'Université à Taïwan

Naomi Miyoshi

Université Grenoble Alpes, LIDILEM, France

[naomi.miyoshi@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:naomi.miyoshi@univ-grenoble-alpes.fr)

Cette communication porte sur la question de l'enseignement du japonais à Taïwan (Ching, 2001) un territoire marqué par une histoire coloniale japonaise (Hurukawa, et al. 2007 ; Kam-Wah, 2014) et s'intéresse à la manière dont la mémoire de ce passé influence l'apprentissage de la langue par les étudiants taïwanais. L'étude repose sur une enquête (de Singly, 2020) menée auprès d'apprenants débutants dans quatre universités taïwanaises.

L'enquête a été diffusée anonymement en ligne, en chinois traditionnel, afin de recueillir les perceptions des étudiants sur la relation entre Taïwan et le Japon, leur connaissance de la période coloniale, et leur avis sur l'intégration de l'histoire dans l'apprentissage du japonais. Malgré des démarches similaires auprès d'universités au Japon, en Corée et en Chine, aucune n'a répondu favorablement, ce qui confère au cas taïwanais une valeur exemplaire pour l'analyse.

Les quarante-huit étudiants taïwanais qui ont répondu témoignent d'une perception globalement positive des relations actuelles avec le Japon. Ce contraste, par rapport à la Chine ou la Corée où la mémoire coloniale reste douloureuse, nous invite à nous interroger sur la capacité de Taïwan à dépasser les blessures du passé, sans pour autant les occulter.

Le cas taïwanais illustre qu'il est possible d'intégrer la mémoire historique dans l'enseignement d'une langue sans générer de tensions. Par opposition, les refus japonais, coréens et chinois, qui ne sont pas réellement justifiés, interrogent sur la lecture du passé et ses conséquences sur l'enseignement. L'apprentissage du japonais à Taïwan devient ainsi un vecteur de dialogue, de compréhension mutuelle et de construction d'une mémoire partagée, contribuant à la formation de citoyens ouverts et critiques face à l'Histoire (Najima, et al., 2023).

Ching, L. 2001. *Becoming "Japanese"* University of California Press.

Hurukawa, C. et al. 2007. *A Taïwan, en Corée et à Okinawa, Qu'est-ce qu'il a fait, le japonais ?* Sangensha.

Kam-Wah, S. 2014. *The Imperialized Japanese Language Education in Colonial Taiwan and the Manchu State*, Harvard-Yenching Institute working Paper series.

de Singly, F. 2020. *Le questionnaire*. Armand Colin.

Najima, Y. et al. 2023. *Japonais X Citizenship* Bonjinsha. leçons 16,18.



# Résumés

## Expériences créatives

### Activités ludiques et créatives au service de la réduction de l'anxiété langagière - Une recherche action-formation

**Laurence Schmoll**

Université de Strasbourg

[lschmoll@unistra.fr](mailto:lschmoll@unistra.fr)

**Marie Claire Lemarchand Chauvin**

Université de Lorraine

[marie-claire.lemarchand-chauvin@univ-lorraine.fr](mailto:marie-claire.lemarchand-chauvin@univ-lorraine.fr)

**Sandrine Quenet**

Université de Lorraine

[sandrine.quenet@univ-lorraine.fr](mailto:sandrine.quenet@univ-lorraine.fr)

Le projet GIS EMO-Lang regroupe une équipe de sept enseignantes et chercheuses de l'université de Lorraine et de l'université de Strasbourg qui s'intéressent à la réduction de l'anxiété lors de la prise de parole en langue étrangère à travers l'expérimentation d'activités pédagogiques de type ludique et artistique.

Les travaux de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) entre autres soulignent que l'anxiété langagière peut entraver les performances linguistiques, affecter la confiance en soi et inhiber la participation active en classe. Ils mentionnent également l'impact de l'anxiété langagière sur le processus d'apprentissage des langues. Pour tenter de surmonter ces effets, des stratégies pédagogiques visant la réduction de l'anxiété, telles que des activités interactives et un environnement d'apprentissage favorable, sont recommandées.

Notre cadrage théorique, ancré dans la didactique des langues, intègre notamment :

- le paradigme de l'enaction de Varela (1996, 1988), qui met en avant que les méthodes d'enseignement devraient favoriser des expériences sensorimotrices et interactives pour engager le corps et l'esprit de manière harmonieuse dans l'acquisition linguistique,
- les travaux sur les émotions et la créativité (Capron-Puozzo, 2014 par exemple qui met la créativité, en lien avec l'émotion, au centre de l'expérience d'apprentissage) et,
- l'état de flow de Csíkszentmihályi (2004, 1990) qui suggère que les activités d'enseignement doivent être stimulantes et adaptées au niveau de compétence pour éviter frustration, ennui et anxiété langagière.



# Résumés

## Expériences créatives

Nous envisageons ainsi une approche holistique et intégrée de la formation en langues qui englobe les capacités cognitives, émotionnelles et corporelles de l'apprenant. Des activités sensorimotrices, des interactions émotionnelles positives et la recherche de l'état de flow peuvent optimiser l'acquisition linguistique, transformant l'apprentissage en une expérience épanouissante. Cela peut permettre aux apprenants d'atteindre un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003, 1997).

Ce projet, sous forme de recherche action-formation, vise à accompagner les étudiants de langue étrangère (ici MEEF premier degré en cours de A1 ou A2) vers la réduction de leur anxiété langagière lors de la prise de parole en allemand via l'introduction de pratiques ludiques et artistiques en formation, et ainsi à renforcer leur confiance en eux et leur sentiment d'efficacité personnelle.

Dans quelle mesure est-il possible d'accompagner les étudiants, futurs enseignants de la langue en cours d'apprentissage, sujets à l'anxiété langagière en LE, vers le lâcher-prise et le sentiment d'efficacité personnelle ? Dans quelle mesure les activités de type ludique et artistique peuvent-elles constituer un espace rassurant propice à ce lâcher-prise ? L'expérimentation d'un éventuel lâcher-prise via les expériences vécues donne-t-elle lieu à l'expression, dans leur discours, d'un possible transfert dans leurs propres pratiques de classe ?

Nous présenterons les quatre ateliers proposés à cette dizaine d'étudiants tournant autour des Lego®, des jeux, du Kamishibai et du process drama que nous avons filmés et analysés. Les résultats de ces expérimentations seront associés à leurs ressentis exprimés dans leurs journaux de bord.

Références :

Bandura, A. (2003, 1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Capron, I. P. (2014). Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue : réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition. *Voix plurielles*, 11(1), 101-111.

Csikszentmihalyi, M. (2004, 1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Horwitz, K., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.

Varela, F. (1996, 1988). *Invitation aux sciences cognitives*. Éditions du Seuil.



# Résumés

## Expériences créatives

### Vers une approche créative et interculturelle de l'enseignement du tchèque au niveau débutant

Kristýna Matysová

Université de Lille, CLIL

[kristyna.matysova@univ-lille.fr](mailto:kristyna.matysova@univ-lille.fr)

Entre 2015 et 2025, le CRL (Centre de Ressources en Langues) de l'Université de Lille a accueilli huit ateliers de lecture de poésie multilingue intitulés « Les Chants du monde ». Initialement conçus pour promouvoir la diversité de l'offre linguistique, ces événements ont offert aux étudiants un espace d'expérimentation langagière à travers la lecture de textes poétiques à voix haute. En dépassant le cadre traditionnel du cours universitaire, cette expérience, à la fois esthétique et émotionnelle, leur a permis d'explorer la musicalité de la langue, de développer leur sens de l'intonation et de structurer leur compréhension syntaxique et lexicale. De plus, c'était une occasion de monter sur scène, de découvrir de nouvelles langues et de rencontrer des étudiants internationaux.

En 2024, des ateliers de traduction et de rédaction ont également été mis en place. Les étudiants avaient la possibilité de traduire des poèmes et de rédiger des textes inspirés de traductions du tchèque, pour le programme du festival de cinéma organisé à l'Université de Lille. Ces moments collaboratifs ont donné lieu à des échanges et initiatives qui ont ouvert un dialogue interculturel et ont permis une immersion sensible dans la langue-culture.

Notre étude repose sur les données recueillies auprès des étudiants de tchèque de l'Université de Lille via des questionnaires. Elle mettra en lumière la manière dont un public étudiant impliqué dans ces projets créatifs perçoit la littérature, le cinéma et la culture tchèque. De plus, nous tâcherons de mesurer l'impact de ces activités sur la progression de l'apprentissage et sur la motivation des étudiants à poursuivre leur immersion dans la culture tchèque. Enfin, nous nous interrogerons sur le potentiel de transposition de ces pratiques à d'autres langues et contextes éducatifs.

#### Bibliographie :

CORBÍ SÁEZ, María Isabel (2017). « La lecture à haute voix comme stratégie de motivation dans l'enseignement-apprentissage de la poésie française en milieu universitaire espagnol : à l'écoute du bilan des apprentissages des étudiants », *Anales de Filología Francesa*, N° 25.

ADEN, Joëlle (dir.) (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris : Éditions Le Manuscrit.

PICARD, Michel (1986). *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris : Éditions de Minuit.



# Résumés

## Expériences créatives

### Pour parler culture dès le A1 : le dispositif photo-langue

Alessandra Keller-Gerber

Université de Fribourg

[alessandra.keller-gerber@unifr.ch](mailto:alessandra.keller-gerber@unifr.ch)

L'approche part d'un double constat. D'abord, lorsque l'on demande aux étudiant.e.s en mobilité de parler de la vie à l'étranger, ils et elles éprouvent de la difficulté à savoir quoi dire. L'on obtient des clichés compatibles avec n'importe quel endroit : « meilleure expérience de ma vie », « j'ai appris beaucoup de choses ». Ensuite, la classe de langue prise durant le séjour n'est pas le lieu où s'évoquent le « je », « ici », « maintenant ». Les éléments culturels discutés sont des données figées, dont on espère qu'elles servent hors les murs. Depuis 2021, nous décidons de ne plus rien décider en matière de culture en FLE. Un cadre oriente les échanges : « une belle photo d'un endroit laid », « journal d'une journée », « un objet dans ma valise », etc. La consigne provoque un état d'alerte imposant l'observation du monde alentours. Le texte qui s'écrit était déjà né dans le geste photographique. Il s'enrichira, en classe, des relectures multiples de l'image, par association de pensée et référence croisée.

Nous proposons d'illustrer le fonctionnement du dispositif par l'exemple de productions photo-langue issues d'un stage académique de mobilité courte d'étudiantes japonaises à Tours, de niveaux A1-A2 (septembre 2024-avril 2025). Pour donner corps à des sensations en langue étrangère, un va-et-vient sera nécessaire entre un texte rédigé sans aide en FLE, transféré dans un traducteur pour être retravaillé en LM, recollé dans la machine pour une version 2 en FLE. Les lissages suivront cet ordre – sinon l'A1 s'imposerait sur les envies de dire...

Bibliographie :

KELLER-GERBER, A. (2022). « L'étrange absence du « je », de l'« ici » et du « maintenant » dans les méthodes du FLE/FLS d'hier et d'aujourd'hui », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde.

LE MOUNIER, M., KELLER-GERBER, A. (2022). « Photographies d'auteur en classe de langue: matrices pour se dire en langue-cible dans une nouvelle société-cible ». Living languages at museums. Babylonia n. 3.

KELLER-GERBER, A. (2024). « Cette rhétorique du vide, si présente dans les discours des étudiant.e.s qui se frottent à l'altérité, d'où vient-elle ? ». In Robin J., Guanguillet S. eds. La mobilité dans les formations d'enseignant.es en Suisse : quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques ? Mobilität in der schweizerischen Lehrer-innenbildung: Wissenschaftliches Verständnis & didaktische Herausforderungen?. Bern: Peterlang.



# Résumés

## Expériences corporelles

### Débuter le portugais avec des formes énaactives-performatives à l'Université Paris 8

Olga da Silva Marques

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - UFR Langues et cultures étrangères

[odasilvamarques@gmail.com](mailto:odasilvamarques@gmail.com)

L'orientation artistique des pratiques d'enseignement et de la recherche en didactique des langues transforme l'acte d'enseigner en un acte relevant, non du théâtre, mais de formes énaactives-performatives. Le mystère de l'interaction entre enseignants et étudiants reposerait, plutôt, dans ces cas, sur une performance humaine dont l'énergie est consciemment générée pour travailler la voix et le corps au sein d'un espace atelier vécu dans la classe ou à l'extérieur.

Les expérimentations que nous avons menées dans le cadre de notre recherche doctorale avec des classes LANSAD, niveau débutant en portugais sont inspirées par le paradigme de l'énaaction de Varela (1989/1993) et cherchent à répondre à la question : Comment pouvons-nous accompagner nos étudiants à se projeter à travers leur voix et leur corps afin de vivre leur parole en LE ?

Pour obtenir des éléments de réponse, nous avons mis en place un dispositif pédagogique énaactif expérimental qui s'appuie sur le référentiel cognitif de « L'arbre du savoir apprendre » de Trocmé-Fabre ([1996, 2003], 2022). Sa proposition, qui ne nie en rien les diverses méthodologies et les approches didactiques existantes, reste remarquablement actuelle et devrait être l'objet d'un plus grand nombre d'expérimentations dans l'enseignement universitaire où il serait bon de s'interroger sur la structuration d'un potentiel qui peut être actualisé, au lieu de promouvoir une évaluation linguistique à valeur de sanction. Le « savoir-(trans)apprendre » d'une langue étrangère se structure selon des actes de vie que notre organisme effectue dans un ordre logique lors de son interaction avec l'environnement, avec l'autre et avec lui-même. Selon l'auteure, ces actes cognitifs bidirectionnels (traduits par des verbes) représentent les aptitudes à la base de nos processus mentaux et obéissent à la triple loi de fonctionnement des systèmes : la régulation, l'adaptation et l'évolution dans une « logique du vivant » (Ibid, Ibid : 21).



# Résumés

## Expériences corporelles

Nous nous proposons de partager la mise en œuvre de notre dispositif qui prône une pédagogie éactive-performative des langues et nous illustrons notre démarche par le visionnement d'une vidéo composée d'extraits qui mettent l'accent sur le travail mené avec nos étudiants au cours de nos expérimentations entre 2021 et 2024.

Références bibliographiques :

Aden, J. (2023). Médiations dans l'enseignement des langues. Perspectives translangagières et transculturelles. Le Manuscrit.

Bryon, E. (2018): *Performing Interdisciplinarity, Working Across Disciplinary Boundaries Through an Active Aesthetic*, London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Calvert, D. (2016). *Théâtre et neuroscience des émotions*, Paris : L'Harmattan. Trocmé-Fabre, H. (2021). *L'arbre du savoir-apprendre, vers un dispositif cognitif*. La Rochelle : Éditions Être et Connaître.

Varela, F. (2017). *Le cercle créateur : écrits (1976-2001)*. Paris, Édition du Seuil.

*Mots-clés:* Pédagogie éactive-performative, prise de parole, recherche performative, PLE (Portugais Langue Étrangère)



# Résumés

## Expériences corporelles

- La place du corps et de la multimodalité en LSF bouleverse les repères habituels des apprenants. La LSF mobilise la modalité gestuelle pour les ressources linguistiques (au-delà des articulateurs manuels qui portent les signes, les articulateurs corporels : expressions faciales, buste, regard, etc.. sont linguistiques en LSF) ; alors que la modalité vocale est porteuse des ressources non-linguistiques qui ont un rôle dans la communication (vocalisations, labialisations : productions vocales sans émissions sonores). Nous entendons multimodalité au sens de Kress (2019) incluant tous les éléments servant à produire du sens (meaning-making). Comment apprenants et futurs formateurs en formation s'y prennent-ils pour co-construire du sens, en l'absence de langue orale partagée ? Comment mobilisent-ils leurs répertoires langagiers (Estève, 2011) dans l'ensemble de leurs ressources multimodales disponibles ?

- L'interculturalité n'est pas sans poser de question dans le rapport sourd/entendant. Entendons Inteculturalité au sens de ruptures interculturelles : les codes et les univers de significations ne sont pas partagés (Marandon, 2003). Comment se manifeste ces obstacles dans les apprentissages ? Comment sont-ils contournés ?

### Références

Estève, I. (2011). Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd: outils d'analyses, socialisation, développement, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

Blondel, M., (2020), « Les langues des signes, des langues incarnées », Linguistique. Université Paris 8.

Kress, G. (2019). « L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance ». in, V.Rivière et N.Blanc (Eds), Observer la multimodalité en situations éducatives, ENS Éditions.

Marandon, G. (2003). Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : Clés pour la rencontre interculturelle. Revista CIDOB d'afers internacionals, 259-282.

Markowicz, H. (1979). La langue des signes: réalité et fiction. Langages, (56), 7-12.



# Résumés

## Expériences corporelles

### Appréhender l'inconnu et s'y familiariser : processus expérientiel de l'apprentissage de la langue Arabe

Nozha Smati

Université de Lille  
[nozha.smati@univ-lille.fr](mailto:nozha.smati@univ-lille.fr)

Emilie Kasazian

CY Cergy Paris Université  
[emilie.kasazian@cyu.fr](mailto:emilie.kasazian@cyu.fr)

Dans cette communication, nous proposons d'explorer le vécu des apprenants de la langue arabe et le sens qu'ils attribuent à leur apprentissage en tant que processus expérientiel.. Selon une approche compréhensive, nous plaçons le « sujet parlant » (Anderson, 2013, 2019) au cœur de notre démarche. Nous avons réalisé une enquête auprès des apprenants débutants dans le cadre de la formation LANSAD au Centre des langues de l'université de Lille (CLIL, 2022-2023). À travers une série d'entretiens, nous mettons en lumière diverses facettes de l'expérience d'apprentissage de cette langue et ses représentations (Moore, 2001). Les témoignages recueillis révèlent des éléments essentiels, tels que les motivations qui sous-tendent cet apprentissage, les processus de découverte linguistique ainsi que les mécanismes de familiarisation et d'appropriation.

Face à cette immersion dans un nouvel univers linguistique, les apprenants mettent en mots leur passage du connu vers l'inconnu traduisant ainsi des représentations et des imaginaires d'une langue autre (Smati, 2024). Il se manifeste, au travers de leurs dires, des réactions émotionnelles définies comme « des réactions à la perception d'un différentiel » (Chanouf & Rouan, 2002). Celles-ci témoignent d'un engagement actif dans l'apprentissage, marqué par des expériences sensorimotrices qui se révèlent au contact avec cette nouvelle langue. Ainsi, la familiarisation avec la langue arabe s'instaure de manière progressive conjuguant des aspects scripturaux, sensoriels et émotionnels que nous souhaitons partager à travers cette communication et qu'il serait pertinent d'explorer davantage.



# Résumés

## Expériences corporelles

### Débuter la Langue des Signes Française à l'université : quelle(s) expérience(s) multimodale(s) et interculturelle(s) ?

**Isabelle Estève**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
[isabelle.esteve@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:isabelle.esteve@univ-grenoble-alpes.fr)

**Héloïse Perche**

Université Grenoble Alpes, UFR LLASIC  
[heloise.perche@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:heloise.perche@univ-grenoble-alpes.fr)

**Sabah Montigon**

Université Grenoble Alpes, UFR LLASIC  
[sabah.Montigon@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:sabah.Montigon@univ-grenoble-alpes.fr)

Débuter la LSF à l'université, c'est non seulement appréhender une langue nouvelle, mais une langue dont les modalités de production et de réception (visuo-gestuelle) sont opposées par rapport à celles que les apprenants ont l'habitude de privilégier (audio-vocale). La LSF n'a pas de système d'écriture, ce qui en fait, par essence, une langue orale, de face-à-face incarnée (Blondel,2020). Les articulateurs corporels et manuels ont, en effet, un rôle linguistique central dans la production de cette langue. Les cours de LSF se donnent directement en LSF et sans recours au français oral, plongeant les apprenants débutants dans un apprentissage par immersion.

Dans cette contribution, nous entrecroiserons deux perspectives : les expériences des apprenants débutants la LSF à l'université, et celles des futurs formateurs de LSF en formation. Les analyses porteront d'une part sur des extraits d'interactions issus des cours de LSF A1.1 donnés à l'université. Et d'autre part, d'extraits recueillis dans la formation des futurs formateurs de LSF lors de temps de pratiques d'enseignement à des publics professionnels entendants débutants. Les analyses porteront plus particulièrement sur trois axes :

- Les représentations sociales entourant la LSF sont persistantes et faits de nombreux mythes : le caractère universel de 'la' langue des signes, la ressemblance avec les mimes, la limitation des langues des signes,... (Markowicz,1979). Comment apprenants et futurs formateurs s'y (ap)prennent-ils pour les déconstruire et favoriser l'entrée dans une langue visuo-gestuelle ?



# Résumés

## Expériences corporelles

Références :

Anderson, P. (1999). La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

Castellani J-P (2006) « La langue de l'autre », université de Tours, p.405-412.  
[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4047309.pdf&ved=2ahUKEwj\\_ylen9emFAxVDRqQEHRrYAGMQFnoECBMQAQ&usg=AOvVaw2fNhUczJ-cqzTK95Tolbz8](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4047309.pdf&ved=2ahUKEwj_ylen9emFAxVDRqQEHRrYAGMQFnoECBMQAQ&usg=AOvVaw2fNhUczJ-cqzTK95Tolbz8)

Chanouf Ahmed, Rouan Georges (2002). Emotions et cognitions, De Boeck Superieur.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In Matthey, M. (dir.). Les langues et leurs images. Neuchâtel : lrdp. pp. 19-23.

Moore, D. (coord.). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris : Didier. pp 133-148.

Smati N. Imaginaires de la langue arabe et altérité : discours des apprenants débutants, actes du colloque international Altérités en dialogues, Presse universitaire de Rennes (à paraître fin 2025)



# Résumés

## Représentations des langues

### « C'est le challenge » : débiter le chinois à l'université

**Dimitra Tzatzou**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
[dimitra.tzatzou@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:dimitra.tzatzou@univ-grenoble-alpes.fr)

**Rui Yan**

Université Grenoble Alpes  
[yan.rui@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:yan.rui@univ-grenoble-alpes.fr)

Les apprenants débutants, en arrivant à un cours de langue, apportent souvent des imaginaires véhiculés au sein de la société. « L'imaginaire de soi, de l'Autre et de la situation se co-construit chez les locuteurs au fil des échanges » (Vasseur, 2001, cité par Muller, 2021, p. 31) et des interactions qui ont souvent lieu en classe de langue. D'un autre point de vue, la langue chinoise semble souvent compliquée aux yeux des apprenants et le qualificatif de « difficile » est souvent associé à cette dernière « construisant ainsi un stéréotype identifié de longue date » (Bellassen, 2021). Cependant, malgré les avancées techniques, technologiques ou économiques, les apprenants n'ont pas plus de connaissances a priori sur ce pays, ce qui favorise « les fantasmes et suscite de l'imaginaire » (Bouvier, 2010, p. 35).

Dans la présente étude, nous nous intéressons aux imaginaires liés à l'apprentissage du chinois chez les apprenants débutants, spécialistes et non-spécialistes, inscrits aux cours de chinois débutant à l'Université Grenoble Alpes. Plus précisément, nous portons notre attention sur leurs attentes et leurs imaginaires avant de commencer leurs cours, ainsi que sur la manière dont l'expérience d'apprentissage de cette nouvelle langue contribue à la transformation de leurs imaginaires.

Nous examinons également les proximités avec leurs langues premières et les autres langues apprises, ainsi que leurs expériences d'apprentissage antérieures. En partant du principe que « l'imaginaire n'est jamais perçu qu'à travers la médiation des discours » (Rivière & Cadet, 2009, p. 47, cité par Muller, 2021, p. 33), nous menons des entretiens semi-directifs avec les apprenants de chinois en nous appuyant sur des outils d'analyse discursive et interactionnelle. Une vingtaine d'entretiens réalisés nous permet de révéler les émotions, les motivations ainsi que les difficultés des apprenants débutants en chinois. D'un autre côté, l'analyse des



# Résumés

## Représentations des langues

entretiens permettra de comprendre l'évolution des imaginaires qui se construit dans l'interaction entre les apprenants, le contexte universitaire et l'enseignant au fur et à mesure du parcours d'apprentissage. Notre ambition est d'apporter des réponses aux questions mentionnées précédemment tout en fournissant des éclairages sur "le challenge" linguistique et culturel que représente cette nouvelle langue pour les débutants en contexte universitaire.

Dans une perspective didactique, comprendre les défis cognitifs, culturels et affectifs associés à l'apprentissage du chinois nous aidera à améliorer les pratiques pédagogiques et à répondre aux besoins spécifiques des apprenants débutants dans le contexte universitaire. Ce faisant, nous espérons fournir des pistes pour enrichir l'enseignement du chinois et favoriser une meilleure intégration des étudiants dans un environnement linguistique et culturel nouveau.

### Bibliographie :

- Bellassen J. (2021). Langues distantes, langues proches, le cas du chinois. In E. Argaud, J. Bellassen & F. Favalaro (Eds.). *Distance entre langues, distance entre cultures*, 11-23. Éditions des archives contemporaines.
- Bouvier, B. (2010). Le chinois, langue émergente : discours et représentations. *Synergies Chine*, 5, 27-38.
- Muller, C. (2021). *Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues : Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective en didactique des langues* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Sorbonne Nouvelle.
- .



# Résumés

## Représentations des langues

### Le coréen, langue émergente ou durable ? Ce que nous disent les apprenants de coréen en France

**Chaeyoung Lee**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

[chaeyoung.lee.926@gmail.com](mailto:chaeyoung.lee.926@gmail.com)

**Heiwon Won**

Université Lyon 3

[heiwonw@naver.com](mailto:heiwonw@naver.com)

De nos jours, l'enseignement des langues à l'université se caractérise par une diversité accrue de l'offre linguistique proposée, permettant généralement une initiation complète à de nouvelles langues-cultures, dont certaines restent difficilement accessibles dans l'enseignement secondaire en France. Parmi ces langues, le coréen connaît, depuis une quinzaine d'années, un intérêt croissant, largement porté par la vague coréenne ou Hallyu (Cicchelli & Octobre, 2021), terme renvoyant au phénomène mondial d'engouement envers les productions culturelles sud-coréennes (K-pop, cinéma, séries télévisées, bandes dessinées numériques). Cet attrait culturel exerce une influence considérable sur la motivation des étudiants, ce qui s'observe clairement dans les cours. Chaque année, les statistiques montrent ainsi une augmentation spectaculaire du nombre de candidatures aux cursus liés à la langue-culture coréenne (LEA anglais-coréen et LLCER études coréennes), et du nombre d'inscriptions aux cours optionnels. Toutefois, certains établissements universitaires perçoivent cette popularité comme une simple mode passagère, à l'image d'autres faits culturels, qui est susceptible de s'estomper avec le temps.

Par ailleurs, il ressort que de nombreux étudiants arrivent en 1ère année avec une certaine familiarité préalable envers la langue-culture coréenne, construite d'une manière autodidacte à travers divers contenus culturels à disposition. Cette familiarité peut néanmoins provoquer un décalage face aux attentes académiques, suscitant des sentiments de déception ou de stress chez certains étudiants, comme les auteures de cette communication ont pu l'observer directement sur le terrain pédagogique. Dans ce contexte actuel, où les cours ou les parcours de formation en lien avec le coréen se multiplient en France, il apparaît particulièrement pertinent d'analyser en profondeur les expériences variées des étudiants issus de différents parcours.



# Résumés

## Représentations des langues

Dans cette présentation, nous souhaitons ainsi donner la voix aux apprenants de coréen en France, inscrits dans divers cursus, afin de mieux cerner les motivations, représentations et attentes qui structurent leur parcours d'apprentissage. À cette fin, des entretiens sous forme de focus-groupes ont été menés afin d'explorer les dimensions expérientielles et affectives de leur vécu autour de la langue-culture coréenne, que ce soit en salle de classe ou en dehors. L'analyse des entretiens, réalisés en français, s'appuiera sur des notions comme l'« investissement » et la « communauté et identité imaginée » (Norton, 2013), ainsi que le sentiment d'« attachement » (Saussure, 2024). Trois profils d'étudiants seront particulièrement ciblés : ceux ayant débuté le coréen à l'université, ceux l'ayant déjà initié avant leur entrée en cursus universitaire, et ceux ayant effectué une mobilité en Corée du Sud. L'approche qualitative phénoménologique guidera l'analyse des données.

Les résultats de cette étude apporteront une compréhension nuancée et approfondie des expériences vécues par les apprenants de coréen, et permettront ainsi de réfléchir à des pratiques et programmes pédagogiques mieux adaptés. L'objectif final de notre communication serait de contribuer à ancrer durablement cette langue-culture dite émergente au sein de l'enseignement supérieur français.

### Références bibliographiques

Cicchelli, V. & Octobre, S. (2021). *The Sociology of Hallyu Pop Culture. Surfing the Korean Wave*. Cham: Palgrave Macmillan.

Norton, B (2013). Identity, literacy and the multilingual classroom. In S. May (Ed.) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (103-122). New York: Routledge.

Saussure, L. D. (2024). Aimer une langue : de l'expérience linguistique à l'attachement. *Études de lettres*, 323, 21-42.



# Résumés

## Représentations des langues

### Expérience imaginée – expérience vécue. La première année d'apprentissage de l'allemand en tant que débutante ou débutant à l'université

Angelika Verch

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

[angelika.verch@univ-lyon2.fr](mailto:angelika.verch@univ-lyon2.fr)

L'allemand est souvent perçu comme une langue « difficile » par les apprenants et apprenantes (Hufeisen & Riemer, 2010). Pourtant, les jeunes en France semblent s'intéresser à son apprentissage : selon un récent sondage, mandaté par l'ambassade de la RFA à Paris, 50% des 18-24 ans en France déclarent désirer apprendre l'allemand – contre seulement 29% des personnes plus âgées (CSA Research, 2025).

Dans une étude exploratoire, nous nous intéresserons premièrement à l'imaginaire idéal (Muller, 2021) associé à l'allemand et à son enseignement-apprentissage, tel que l'expriment les étudiantes et étudiants du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) qui débutent cette langue à l'université. Deuxièmement, nous recueillerons les discours de ces mêmes apprenant·e·s sur leur expérience, en nous appuyant sur des images choisies ou créées par elles/eux pour en donner une représentation visuelle.

Notre étude sera guidée par les questions suivantes :

Lorsque des étudiantes et étudiants décident de commencer l'apprentissage de l'allemand à l'université, quelle représentation en ont-elles/ils en amont ?

Quels sont les facteurs qui motivent ce choix ?

Comment décrivent-elles/ils leur expérience vécue en fin d'année universitaire ?

Nous présenterons les analyses de données quantitatives et qualitatives recueillies auprès d'étudiant·e·s débutant·e·s en allemand à l'Université Lyon 2 durant l'année universitaire 2024-25. Notre travail s'appuiera sur les réponses à un questionnaire administré en fin d'année, ainsi que sur l'analyse d'échanges de groupe, enregistrés et transcrits, autour des représentations imagées (dessins, photographies, images générées par l'intelligence artificielle), illustrant, pour les participant·e·s, leur expérience d'apprentissage de l'allemand au cours de l'année.



# Résumés

## Représentations des langues

### Références :

CSA Research. (2025, janvier 15). Enquête sur l'image de l'Allemagne en France. <https://csa.eu/news/enquete-sur-limage-de-lallemagne-en-france/>

Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen : Modelle und theoretische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Éds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch: Vol. Halbband 1* (p. 738-753). De Gruyter Mouton.

Muller, C. (2021). *Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective* [Thesis, Université Sorbonne Nouvelle]. <https://hal.science/tel-04691413>



# Résumés

## Expériences enseignantes I

**L'expérience enseignante au cœur des tensions entre attentes et actions : Pratiques pédagogiques et discours sur les pratiques, réflexion enseignante sur l'enseignement du français à des débutants à l'université aux Émirats arabes unis.**

**Hajiba Ankach Boufroukh**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

[hajibaboufroukh@gmail.com](mailto:hajibaboufroukh@gmail.com)

L'enseignement du français à des apprenants débutants à l'université pose des défis particuliers qui obligent l'enseignant à aménager ses pratiques enseignantes. C'est encore plus vrai dans un contexte éducatif plurilingue à l'étranger en ce sens que l'enseignant qui enseigne à l'étranger vit déjà une expérience de découverte en arrivant et doit à la fois s'adapter à un nouveau contexte personnel mais également professionnel. La formation d'enseignant classique n'aborde pas la manière d'enseigner le français langue étrangère (FLE) à l'étranger en fonction d'un lieu géographique spécifique, elle garde plutôt une approche globale. Par exemple, il n'existe pas de cours de pédagogie sur comment enseigner le FLE à l'université à des apprenants débutants aux Émirats arabes unis. Connaître son contexte d'enseignement, sa culture éducative, ses institutions, ses aspects sociologiques lié au lieu d'enseignement ne s'apprend pas que toujours dans les livres, cela s'expérimente. À ces zones d'inconnus, s'ajoutent les défis d'enseignement du FLE en contexte plurilingue avec des profils éducatifs variés d'apprenants. En outre, en contexte hétéroglote, la pratique du français est difficile en dehors du contexte académique.

Voilà pourquoi dans le cadre de ce colloque qui vise à explorer les expériences des enseignants, nous nous sommes intéressées à la mise en place d'un nouveau dispositif de sensibilisation de l'enseignement du français parlé mise en place par une enseignante à Sorbonne University Abu Dhabi (SUAD) au sein du département de FLE. Le français y est enseigné à des débutants pour la première fois. Ce dispositif coche toutes les cases, c'est la première fois qu'il est mis en place à SUAD, première fois que l'enseignante le dispense et première fois qu'elle enseigne le FLE à l'université à des apprenants qui l'apprennent pour la première fois.



# Résumés

## Expériences enseignantes I

Entre pratiques pédagogiques « idéales » ou pratiques « effectives » (Perrenoud, 1991), l'enseignant tout au long de sa pratique enseignante, s'adapte et se repositionne en fonction des différentes actions en classe. En revanche, la pratique enseignante ne se limite pas à l'intérieur de la classe, elle comprend également les actions en amont et en aval liées « aux multiples tâches de l'activité professionnelle [...] (elle) comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité » (Altet et al., 2012). De planification à déplanification, l'enseignant passe par différentes étapes durant sa progression pédagogique dès qu'il est confronté à la réalité de sa classe et de ses attentes.

L'objectif de notre recherche sera de rapporter l'expérience vécue de l'enseignante à travers l'évolution de ses pratiques pédagogiques de manière diachronique. Notre problématique consiste à nous interroger de quelle manière l'enseignante conçoit son action enseignante et ajuste ses pratiques ? Quelles sont les stratégies développées face aux défis de l'enseignement à des apprenants débutants ? Notre corpus sera composé de captation de vidéos en classe et d'entretiens.

### Bibliographie

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : Un objet pour les sciences de l'éducation. In Observer les pratiques enseignantes (p. 9-26). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0009>

Perrenoud, P. (1991). Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : Trois facettes. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_07.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_07.html)



# Résumés

## Expériences enseignantes I

### Entre attentes et réalité : impact de l'expérience vécue sur les émotions des apprenants.

Tiffany Bourdeau

Aix-Marseille Université

[tiffany.bourdeau@hotmail.fr](mailto:tiffany.bourdeau@hotmail.fr)

Notre étude se situe à Abu Dhabi, dans un contexte où le français est peu parlé en dehors de la salle de classe. Les apprenants, en majorité arabophones, ont débuté l'apprentissage du FLE à Sorbonne University Abu Dhabi. Cette université française propose des licences dont les cours sont dispensés en français, et les apprenants doivent suivre une année préparatoire leur permettant d'atteindre le niveau B2 en 1 an. Afin de les préparer pleinement à entrer en contact avec des locuteurs natifs, un dispositif de sensibilisation au français parlé a été implémenté dans un module optionnel de douze heures.

Ce module étant éloigné des enseignements habituels, souvent plus formels, nous avons souhaité observer en quoi l'écart entre les attentes des apprenants sur leur expérience d'apprentissage lors de ce module et la réalité de l'expérience vécue impacte leurs émotions.

Les enseignants en contexte hétéroglotte ont tendance à privilégier l'enseignement du français standard (Weber, 2013). Cette tendance est soutenue par les manuels de FLE qui proposent des documents audios didactisés (Bento & Riquois, 2016). Cet ensemble valorise la norme, le bien parler, ce qui peut créer de l'insécurité linguistique (Calvet, 2024). Le module offert se propose de sensibiliser les apprenants aux spécificités de l'oral et du français parlé (Blanche-Benveniste, 2000) au travers des activités de compréhension orale. Néanmoins, les émotions des apprenants jouent également un rôle dans le processus d'acquisition puisque l'input peut être bloqué par le filtre affectif (Krashen, 2013).

Notre étude à méthodologie mixte est composée d'un questionnaire sur les attentes et émotions des apprenants, donné au début et en fin de module. Des questions ouvertes ou présentant l'échelle de Likert nous permettront de mettre en lumière les écarts entre leurs attentes et la réalité de l'expérience, tout en les liant aux émotions des apprenants. Des entretiens semi-directifs viendront compléter notre analyse.



# Résumés

## Expériences enseignantes I

Les résultats préliminaires indiquent que les apprenants ressentent principalement des émotions négatives quand ils doivent produire à l'oral et qu'ils ont une confiance en eux très faible lorsqu'ils sont en situation d'interaction. Le champ lexical de l'erreur revient régulièrement signalant ainsi de l'insécurité linguistique. Bien que les apprenants attendent de principalement travailler la compétence de production orale, leurs attentes semblent en décalage avec les objectifs de l'atelier, qui se concentrent davantage sur la compréhension orale et le travail sur les spécificités de l'oral. Cette discordance pourrait donc impacter leurs émotions. Cette présentation pourra être mise en lien avec une autre proposition qui présente le côté enseignant.

Bento, M., & Riquois, E. (2016). L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE: une application stricte? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 60.

Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Orphrys.

Calvet, L.-J. (2024). Chapitre III. Comportements et attitudes: Vol. 10e éd. (p. 43-61). Presses Universitaires de France.

Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition. Theory, Applications, and Some Conjectures*. (Cambridge University Press).

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Les éditions Didier.



# Résumés

## Expériences personnelles

### Des avantages d'apprendre des langues moins étudiées

**Andre Batchelder-Schwab**

Boston University

[aschwab@bu.edu](mailto:aschwab@bu.edu)

Dans le cadre de l'expérience vécue dans le contexte de l'apprentissage de langues à l'université, je compare les deux langues que j'ai commencé à apprendre à l'université : l'arabe et l'isiXhosa. Ce sont deux langues similaires en étant profondément différentes des langues européennes au point de vue phonologique, syntaxique, et lexicale. Par contre, la structure pédagogique de ces deux cours était suffisamment différente pour comparer l'efficacité des modèles.

J'ai fait deux ans d'arabe standard ainsi que deux ans d'arabe colloque du levant, pour un total de quatre ans. Comme l'arabe est une langue très répandue et souvent enseignée, les cours à l'Université de New York étaient suivis par un grand nombre d'étudiants qui étaient motivés pour l'apprendre pour raisons familiales, religieuses, et économiques. Ils commençaient souvent avec des compétences linguistiques déjà établies en arabe (vocabulaire, grammaire, culture). Les manuels scolaires étaient imprimés en grande quantité par des éditeurs professionnels, et les instructeurs suivaient un curriculum rigide et bien établi, surtout pendant la première année. Les unités au niveau intermédiaire étaient souvent organisées par sujet de grammaire (e.g. passé composé, gérondif, etc.), et les termes grammaticaux étaient appris en arabe. L'instructeur du cours changeait chaque année, ce qui permettait de s'habituer à plusieurs voix et de prononciations variées.

Quand j'ai commencé le doctorat en linguistique à l'Université de Boston, j'ai choisi de commencer à apprendre formellement l'isiXhosa, une langue parlée surtout en Afrique du Sud. L'expérience était très différente – dans les cinq ans que j'ai suivi ces cours, j'étais toujours seul ou avec une autre étudiante seulement. Les textes pédagogiques, quand ils existaient, étaient imprimés ad-hoc par l'instructeur faute d'accès à ce genre de matériel en dehors de l'Afrique du Sud. La majorité du cours était oral en conversation structurée; les devoirs étaient très souvent d'écouter des médias audiovisuelles comme des stations de



# Résumés

---

## Expériences personnelles

radio et les actualités. Il y avait certainement des aspects écrits, et nous lisions des livres et de la poésie par exemple, mais la proportion du matériel oral était très élevée. De plus, le nombre d'étudiants dans le programme était suffisamment petit que la même institutrice m'a enseigné pendant cinq ans. D'un côté, cela m'a habitué à sa voie au point où j'ai eu de la peine à comprendre les hommes parlant l'isiXhosa (la façon de parler est très différente entre sexes). De l'autre côté, cela m'a permis de construire une relation professionnelle et personnelle avec cette institutrice, et nous nous considérons comme famille de manière inconcevable pour les professeurs d'arabe. Elle m'invita à ses conférences académiques nous avons fait du travail de terrain linguistique dans sa région d'origine, où elle a organisé que je présente ma recherche aux universités locales. Du point de vue professionnel en linguistique, l'apprentissage de l'isiXhosa était un atout plus fort que l'arabe ou une langue européenne : cette langue est comparativement peu-étudiée, et chaque nouveau phénomène devient une publication. Ces cours de langues commencés en tant qu'étudiants universitaires peuvent être importants dans le développement professionnel de linguistes.



# Résumés

## Expériences personnelles

### De l'exil linguistique à l'habitation du français : un parcours de passion et de transmission

**Azar Babasafari Renani**

Universidade Aberta, Portugal  
FSCH, Universidade Nova de Lisboa

[azarrenani@fcsch.unl.pt](mailto:azarrenani@fcsch.unl.pt) / [azar.renani@uab.pt](mailto:azar.renani@uab.pt)

En 2002, à 18 ans, j'ai entamé mon apprentissage du français à l'Université de Téhéran. Cette rencontre avec la langue française a marqué le début d'une aventure qui dure depuis 23 ans, plus de la moitié de mon existence. Dans un contexte où l'accès au français authentique était limité, mon apprentissage reposait sur une immersion artificielle : À l'université, nous devions apprendre par cœur les dialogues d'un manuel dont le titre, Nouveau Sans Frontières, exerçait sur moi une fascination particulière. Parmi ces fragments, une phrase résonne encore en moi: « Oh, mon Dieu, où est mon beau chaudron? » Une phrase que je n'ai plus jamais entendue ni prononcée dans mon univers francophone.

Privée d'un véritable bain linguistique, j'ai compensé cette absence par une immersion autodidacte. Je dévorais les livres en français empruntés à la bibliothèque universitaire, je recopiais les mots et expressions qui m'émerveillaient et les notais dans un carnet pour me les approprier. Ces mots n'étaient pas de simples unités lexicales, mais des fragments d'un univers que je voulais habiter. Comme il était impossible de trouver ces ouvrages en Iran et de les acheter, je les photocopiais entièrement. Je me construisais ainsi une bibliothèque personnelle, une arche de papier où je pouvais me réfugier.

Ce parcours a fait de moi une migrante linguistique bien avant toute migration physique. Apprendre le français fut mon premier exil : quitter ma langue maternelle pour un territoire inconnu, avancer à tâtons dans un campement lexical rudimentaire où seuls existaient les phrases simples et les verbes au présent. Cet exil, loin d'être une rupture, était un voyage fondateur. Aujourd'hui, ce campement précaire s'est mué en une demeure somptueuse, ornée des œuvres d'art, venus des pays où le français a laissé sa fragrance et sa musicalité inoubliables : de la France de Molière au Japon de Mizubayashi, en passant par le « plat pays » de Nothomb, le *Petit Pays* de Faye, *Le Pays des autres* de Leïla Slimani, *Persepolis* de Satrapi, *Samarcande* d'Amin Maalouf et bien d'autres œuvres uniques qui me murmurent chaque jour : « L'exil vaut le voyage », comme le dit Dany Laferrière.



# Résumés

---

## Expériences personnelles

Devenue enseignante, je découvre chez mes étudiants une errance linguistique différente de celle que j'ai vécue. Dans un monde où l'hyperconnexion fragmente l'attention et où le numérique tend à déshumaniser l'apprentissage, je tente de leur transmettre l'expérience fondatrice qui fut la mienne. Je les invite à plonger dans les textes, à s'approprier les mots, à en faire leur propre patrimoine intime. Je sélectionne minutieusement des extraits littéraires susceptibles d'entrer en résonance avec leur monde intérieur, en les invitant à relever les mots et expressions qui les touchent, afin d'en prolonger la portée sensible et réflexive.

Ainsi, cette communication propose une réflexion sur l'apprentissage du français comme expérience existentielle et sensible. Elle interroge la manière dont un parcours personnel, marqué par une quête passionnée du langage, peut nourrir une approche pédagogique favorisant une relation intime à la langue. Car apprendre une langue, ce n'est pas seulement acquérir et maîtriser un code, mais surtout habiter un monde nouveau, y trouver sa place et, peut-être, y laisser sa trace.

### Références

LAFERRIÈRE, Dany, *L'exil vaut le voyage*, Montréal, Mémoire d'encrier, 2020.

MIZUBAYASHI, Akira, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 2011.

QUENEAU, Raymond, *Exercices de style*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1947.

SLIMANI, Leïla, *Le Pays des autres*, Paris, Gallimard, coll. « Blanche », 2020.



# Résumés

## Formation des enseignants et représentations

### « J'étais étudiante et maintenant je deviens enseignante » : les défis de la formation initiale des enseignants de FLE au Centre de Langues d'une université au Brésil

Cláudia Helena Daher

Universidade Federal do Paraná, Brésil

[claudia.daher@ufpr.br](mailto:claudia.daher@ufpr.br)

Dans cette communication nous proposons une réflexion sur l'expérience vécue par des professeurs en formation initiale dans le domaine du Français comme Langue Étrangère (FLE) qui enseignent à des publics débutants au Centre de Langues et Interculturalité de l'Université Fédérale du Paraná (Celin). Les cours dispensés au Celin s'adressent aussi bien au public interne qu'au public externe à l'université. Pour pouvoir les fréquenter le seul prérequis est d'avoir 17 ans complets. Le public d'apprenants est donc assez hétérogène en termes d'âge et d'intérêts. L'équipe d'enseignants est quant à elle constituée d'étudiants en formation qui ont la possibilité d'assurer des cours au Celin comme une modalité de stage (Cherem, 2021). Pour la plupart d'entre eux, il s'agit d'une première expérience en salle de classe de langue étrangère. Dans ce travail, nous nous intéressons à la posture des enseignants de FLE qui assurent des cours à des groupes débutants. Nous nous intéressons plus particulièrement à observer l'impact de cette expérience sur leur formation, ainsi que sur leur imaginaire par rapport à l'enseignement des langues et aux moyens qu'ils déploient pour surmonter les éventuelles insécurités - à la fois linguistiques et pédagogiques - qui peuvent être ressenties par des enseignants novices. Nous soulignons le fait que ces enseignants passent de la position de l'étudiant qui débute l'apprentissage d'une langue à l'université à celle de l'enseignant qui va transmettre cette langue. Étant donné que le Centre de Langues de l'UFPR est caractérisé comme un espace de formation initiale, tous les enseignants sont accompagnés par un professeur coordinateur. Afin de combler d'éventuels sentiments d'insécurité, des réunions périodiques sont organisées avec l'équipe. Ces réunions constituent un espace de partage d'expérience, de discussion sur la pratique et de lecture réflexive de textes de référence. Des observations de classe font également partie de la dynamique de formation (cf. Bertocchini ; Constanzo, 2012). À partir du matériel collecté lors de ces discussions collectives, ainsi que des rapports et journaux réflexifs rédigés par les enseignants de FLE, nous présenterons quelques pistes d'analyse axées sur les points



# Résumés

## Formation des enseignants et représentations

suivants : 1) l'imaginaire concernant l'enseignement à des débutants, 2) l'importance du travail en équipe dans le contexte de la formation initiale, 3) la liberté d'expérimentation en salle de classe et 4) le retour réflexif des enseignants sur leurs propres savoirs et expériences. Enfin, nous espérons pouvoir contribuer au débat sur les spécificités de l'enseignement auprès d'un public qui débute l'apprentissage d'une langue à l'université, mais aussi attirer l'attention sur l'importance de ces espaces de discussion et d'expérimentation dans la formation des professeurs.

### Références :

Bertocchini, P.; Constanzo, E. (2012). Observer pour se former : ça se fait à Rio. *Le Français dans le Monde*, n° 380, mars-avril 2012, p. 30-31.

Cherem, L.P. (2021). Apresentação: língua, cultura e interculturalidade. In: Shibayama, A.; Calvo del Olmo, F.; Cunha, K.M.R da. (orgs.) *Práticas didáticas e pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras*. Curitiba, Editora UFPR.

Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, É.; Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.



# Résumés

## Expériences enseignantes II

**« Ne pas être gênés par leur gêne, ne pas avoir peur de leur peur » : Enjeux émotionnels de la première séance de cours avec des débutants en langues**

**Sülün Aykurt-Buchwalter**

Université Paris Nanterre, Modèles, Dynamiques, Corpus  
[saykurtb@parisnanterre.fr](mailto:saykurtb@parisnanterre.fr)

**Catherine Muller**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM  
[catherine.muller@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:catherine.muller@univ-grenoble-alpes.fr)

**Adrienn Pleyer**

Eötvös Loránd University (ELTE)  
[adrienn.pleyer@gmail.com](mailto:adrienn.pleyer@gmail.com)

La toute première séance de cours de langue avec des apprenants débutants est un moment de rencontre entre l'enseignant, le groupe et la langue. Des études montrent que l'apprentissage des langues suscite des émotions variées chez les apprenants débutants, comme l'enjoyment, l'ennui ou l'anxiété (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2024), et que dans certains contextes scolaires, le premier cours de langue est propice au jeu (Van Dam & Bannink, 2017). Nous aimerions ici explorer les contextes universitaires et la perspective des enseignants, animés à la fois par leurs propres émotions, qu'ils doivent souvent réguler (Sutton, 2004), et par celles qu'ils observent ou anticipent chez les apprenants. Quelles interactions les enseignants perçoivent-ils entre leurs émotions et celles des étudiants lors de la première séance de cours avec des débutants à l'université ?

Dans le cadre d'un projet de recherche collaborative, nous avons réalisé des entretiens compréhensifs avec 20 enseignantes de langues étrangères en contexte universitaire dans 5 pays différents autour de leur expérience de la première séance de cours avec des débutants. Les analyses qualitatives ont été menées avec une attention particulière portée au champ lexical des émotions.

Bien qu'elles n'aient pas été directement interrogées sur cette dimension, les participantes ont soulevé spontanément la thématique des émotions, révélant une approche empathique et interactive. Les émotions apprenantes et enseignantes se manifestent dans le discours à



# Résumés

## Expériences enseignantes II

travers un champ lexical positif (comme la bonne humeur manifestée par les sourires) et négatif (avec le stress, la peur, l'angoisse). La question se pose de la reconnaissance des émotions dans les interactions (Plantin et al., 2000) à partir de signes visibles, et de la contagion émotionnelle (Moskowitz & Dewaele, 2019), des émotions positives comme de celles négatives.

L'analyse s'organisera en trois temps. Nous aborderons d'abord la grande conscience que les enseignantes interrogées ont des émotions du public, en amont du cours et pendant la séance. La réflexivité des enseignantes interrogées sur leurs propres émotions et leur impact sera exposée en deuxième lieu. Dans un dernier temps, nous développerons la contagion émotionnelle : les enseignantes tentent à la fois d'empêcher que leurs émotions n'influencent négativement leurs apprenants et de se préserver de l'impact négatif des émotions apprenantes ("Ne pas être gênés par leur gêne, ne pas avoir peur de leur peur"). Les résultats montrent ainsi que les émotions constituent un enjeu incontournable de la première leçon avec des débutants, à mettre en relation avec la satisfaction et la motivation attendues chez les étudiants.

### Références bibliographiques

Guedat-Bittighoffer, D. & Dewaele, J.-M. (2024). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Étrangère : Une étude de cas multiples. *Language, Interaction, and Acquisition*, 14 (2), 279-305.

Moskowitz, S., & Dewaele, J. M. (2019). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130.

Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (dir.) (2000). *Les émotions dans les interactions*. Presses universitaires de Lyon.

Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Soc Psychol Educ* 7, 379-398.

Van Dam, J., & Bannink, A. (2017). The first English (EFL) lesson: Initial settings or the emergence of a playful classroom culture. In N. Bell (Ed.), *Multiple Perspectives on Language Play*, 245-279. (Language Play and Creativity; Vol. 1). De Gruyter Mouton.



# Résumés

## Expériences enseignantes II

### De l'expérience à la pratique : influence du vécu des enseignants de FLE en Chine sur leur pratique d'enseignement en milieu universitaire

Huiyun Hu

Université de Lille  
[huiyun.hu@univ-lille.fr](mailto:huiyun.hu@univ-lille.fr)

Yanjing Bi

Capital University of Economics and Business  
[adrienn.pleyer@gmail.com](mailto:adrienn.pleyer@gmail.com)

L'enseignement du FLE en Chine est généralement qualifié de traditionnel, marqué par des apprenants perçus comme passifs, des programmes imposés, une prédominance de l'écrit sur l'oral et des enseignants autoritaires (Cicurel, 2003 ; Fu, 2005 ; Normand-Marconnet, 2011). Cette représentation ne doit néanmoins pas enfermer les enseignants et apprenants chinois dans un moule figé (Vallat, 2013). La Chine connaît des transformations sociales et culturelles rapides, ce qui laisse supposer une évolution parallèle, surtout pendant ces dernières années, dans les profils et les pratiques des enseignants de FLE (Wang & Dai, 2024).

Force est de constater qu'actuellement, de nombreux enseignants chinois ont étudié en France ou dans d'autres pays francophones, quelle que soit la durée de leur mobilité. Même ceux ayant suivi l'intégralité de leurs études en Chine ont bénéficié des formations et des séminaires organisés localement par des universités, associations[1], ou institutions françaises[2]. Ces expériences diversifiées, qu'elles relèvent de leur parcours d'apprentissage ou de leur formation professionnelle, soulève la question de leur impact sur leurs représentations et pratiques pédagogiques.

Pour répondre à cette question, une enquête a été menée auprès de 40 enseignants de FLE exerçants dans des universités chinoises, avec une focalisation sur leurs cours destinés à des apprenants débutants. Ce niveau constitue en effet un moment clé où se construisent les premières représentations de la langue et de l'apprentissage, tant pour les apprenants que pour les enseignants. Il s'agirait également d'un espace pédagogique où les choix didactiques, souvent révélateurs des influences des expériences vécues, apparaîtraient de manière particulièrement explicite.



# Résumés

## Expériences enseignantes II

Les données, recueillies au moyen de questionnaires, d'entretiens individuels et d'observations indirectes (supports du cours, fiches pédagogiques, etc.), permettent d'analyser leurs pratiques d'enseignement, notamment le choix des contenus, le déroulement des cours et leurs représentations de l'enseignement du FLE. Les résultats ont été mis en relation quantitativement et qualitativement afin d'identifier des tendances liées à leurs expériences vécues.

Les résultats préliminaires montrent l'importance de la prise de conscience des enseignants sur leur acte didactique, façonnée en grande partie par leur propre expérience d'apprentissage du FLE. Cette recherche contribuerait non seulement à actualiser la vision traditionnelle de l'enseignement du FLE en Chine, mais ouvrirait aussi de nouvelles perspectives sur la formation des enseignants du FLE, qui ne se limite d'ailleurs pas au contexte chinois.

[1] Des associations telles que le Comité national pour l'enseignement du français à l'Université, l'Association Chinoise des Professeurs de Français (ACPF), l'Association de Recherche comparative sur la Langue-Culture sino-française, l'Association d'Études européennes de Chine.

[2] Des institutions françaises telles que le Consulat de France et les Alliances Françaises.



# Résumés

## Formation des enseignants et représentations

### **Au-delà des mots : exploration des représentations de langues débutées dans des rapports d'apprentissage chez des futurs enseignants de FLE**

**Stéphanie Galligani**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

[stephanie.galligani@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:stephanie.galligani@univ-grenoble-alpes.fr)

Dans le cadre du diplôme d'université Français langue étrangère (DU FLE) – formation propédeutique au Master FLE de l'Université Grenoble Alpes – les étudiants vivent l'expérience d'apprendre une langue nouvelle, une langue qui doit être (très) éloignée de celle(s) déjà présente(s) dans leur répertoire verbal. Cette expérience poursuit un double objectif dans la formation des futurs enseignants de FLE : les amener à s'inscrire dans une démarche réflexive pour analyser la situation didactique et favoriser une auto-observation sur leurs stratégies d'apprentissage ainsi que sur les émotions suscitées par cette nouvelle langue. Un rapport d'expérience d'apprentissage leur est demandé, structuré en quatre blocs dont le premier s'attache aux ressources biographiques, aux attentes et représentations liées à l'apprentissage d'une langue débutée et aux objectifs d'apprentissage fixés par les étudiants.

Afin d'explorer les représentations et les émotions suscitées par cette expérience, une recherche empirique a été menée auprès d'étudiants du DU FLE. Elle s'intéresse aux changements et évolutions observés à deux moments clés de leur parcours : avant le démarrage des cours de langue et à l'issue de leur parcours initiatique de 24 heures d'apprentissage. Cet article se propose d'interroger comment leurs représentations et émotions se transforment ou se renforcent à travers l'expérience d'apprentissage d'une langue débutée ? Quels sont les éléments et les facteurs susceptibles de les influencer ? À partir de rapports d'apprentissage portant sur le russe, le chinois et l'arabe, il s'agit d'évaluer à travers les « mots » d'étudiants/apprenants l'impact de ce travail réflexif sur les représentations et les émotions, les dynamiques d'apprentissage et l'évolution de leur perception de l'Autre. L'analyse des traces discursives (Castellotti & Moore, 2010) dans leur rapport d'apprentissage sera réalisée par le prisme des notions de « distance » et de « proximité » (Blanchet, 2024 ; Gajo, 2019) afin d'interpréter l'évolution de leurs émotions au cours dans cette situation expérientielle et formative.



# Résumés

## Expériences enseignantes II

### Planifier l'imprévu, ou comment développer un programme pour un groupe diversifié et inconnu

Gajewska Elzbieta

Université de la Commission de l'Education Nationale de Cracovi

[elzbieta.gajewska@uken.krakow.pl](mailto:elzbieta.gajewska@uken.krakow.pl)

Le système éducatif polonais exige que les diplômés du secondaire maîtrisent deux langues étrangères, dont l'une est enseignée dès l'école primaire, tandis que l'autre apparaît au niveau du secondaire. L'anglais est la langue la plus fréquemment choisie, ce qui fait que les candidats à la philologie anglaise ont généralement un niveau similaire à l'entrée (apprentissage s'étendant sur deux cycles d'enseignement). Dans le cas d'autres philologies, il est difficile de compter sur le recrutement de tels candidats uniquement : la majorité des étudiants intéressés sont des débutants complets, bien qu'il y ait aussi des personnes ayant une connaissance plus ou moins grande de la langue étrangère en question.

C'est également le cas de la philologie romane à l'Université de la Commission de l'Education Nationale de Cracovie. Les étudiants de première année vont des débutants absolus à des personnes parfois pratiquement bilingues, ayant séjourné dans des pays francophones. De plus, leur répartition varie généralement d'une année à l'autre. Dans un tel contexte, élaborer un programme d'enseignement de la langue française qui sera valable sur une période plus longue, quels que soient les résultats du recrutement des étudiants, constitue un véritable défi. Comment répondre aux attentes de publics aussi différents ? La communication présente des solutions pratiques inspirées par les cursus modulaires utilisés dans l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, quoique utilisés d'une manière plus souple et adaptés à des visées généralistes.

Grzmił-Tylutki H., Krakowska-Krzemińska E. (éd.) (2010), Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane. Nouveaux défis. Kraków : Romanica Cracoviensia.

Long M. H. (2005), Methodological issues in learner needs analysis. In : Long M. H. (éd.) Second Language Needs Analysis. Cambridge : CUP, 19-77.



# Résumés

## Formation des enseignants et représentations

### Enseigner et apprendre en intercompréhension entre langues romanes : retours d'expériences d'apprenant·es et de formateur·rices en contexte universitaire

Thomas de Fornel

Université Grenoble Alpes – Lidilem

[thomas.de-fornel@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:thomas.de-fornel@univ-grenoble-alpes.fr)

Dans un contexte où les expériences plurilingues se diversifient et s'intensifient dans les sphères sociales, universitaires et numériques (Kalaja & Melo-Pfeifer, 2024), l'université constitue un terrain privilégié pour repenser les modalités d'enseignement-apprentissage des langues. Cette communication s'inscrit dans le cadre des réflexions portées par l'action de recherche ALADUN, en explorant le potentiel didactique et expérientiel de l'intercompréhension entre langues romanes (ICLR) comme modalité d'entrée dans l'apprentissage de nouvelles langues à l'université (Carrasco Perea, Degache & Pishva, 2008 ; Escudé & Calvo del Olmo, 2019).

À partir de retours d'expériences (Calvo del Olmo, Fernandes Vailatti & de Fornel, 2022) recueillis auprès d'apprenant·es ayant suivi des formations (notamment au sein du consortium UNITA, à l'USMB) ou des cours (notamment au sein du Master DDL, parcours FLES de l'UGA et en Licence/Master de Lettres à l'UFPR, au Brésil) en ICLR, nous analyserons comment cette approche permet de (faire) vivre une expérience langagière singulière, mobilisant simultanément plusieurs langues, tout en favorisant une posture réflexive et plurilingue. Ces formations ont en effet souvent constitué, pour les participant·es, une reprise et/ou une première prise de contact avec des langues nouvelles (proches dans bien des cas de leur langue maternelle) : des langues hégémoniques, standardisées, au fort capital symbolique (portugais, espagnol, catalan, français, italien, roumain) ou des langues régionales, minoritaires et minorisées (galicien, mirandais, occitan, francoprovençal, frioulan, ladin, romanche, aroumain, corse, sarde, etc.).

À travers l'analyse de questionnaires post-formation et d'auto-évaluations réflexives, nous proposons de rendre compte du vécu des apprenant·es dans leur rapport à ces langues, tant hégémoniques que minorisées (Sheeren, 2021 ; Jamet & Sheeren, 2021). Les données



# Résumés

## Formation des enseignants et représentations

recueillies laissent apparaître que l'ICLR peut constituer un levier didactique pour les étudiant·es débutant·es, en leur permettant d'établir des ponts entre langues connues et nouvelles, de valoriser leurs répertoires langagiers, et de prendre conscience du continuum linguistique des langues romanes (Djordjević, 2021) en tirant partie de ce dernier pour favoriser une familiarité progressive et faciliter une appropriation plurielle de ces langues sœurs.

Nous nous intéresserons également aux expériences des enseignant·es-formateur·rices en ICLR, dont les témoignages soulignent une expérience d'enseignement particulière, marquée par la nécessité d'adopter des postures didactiques spécifiques face à un public débutant découvrant cette méthodologie de travail plurilingue. Ces expériences enseignantes permettent de questionner les conceptions implicites de la compétence langagière de l'être humain, fondamentalement plurielle, les choix de séquences pédagogiques et les effets produits par une approche non normative et inclusive des langues.

Dans une perspective résolument qualitative et expérientielle, cette communication vise ainsi à interroger les effets démultiplicateurs de l'intercompréhension sur l'apprentissage des langues à l'université, en tant que dispositif permettant de concilier approche plurilingue, découverte de langues souvent marginalisées dans les curricula, et (ré)ancrage de l'apprentissage dans une expérience sensible (Domp martin-Normand, 2023) et biographique (Molinié, 2006). L'ICLR y apparaît non seulement comme une pratique pédagogique innovante, mais aussi comme une modalité prometteuse d'entrée dans le plurilinguisme vécu, apte à renouveler les imaginaires de l'apprentissage des langues (Muller, 2021).

### Références bibliographiques

Calvo del Olmo, F., Fernandes Vailatti, T & de Fornel, T. (2022). A intercompreensão como chave para a cooperação acadêmica do consórcio UNITA: uma experiência formativa. *Revista X*, 17(2). DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v17i2.83763>

Carrasco Perea, E., Degache, C. & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes*, 62-74.

Djordjević, K. (2011). Les langues romanes : du continuum linguistique aux ressources didactiques. In Djordjević, K., Pierra, G. & Yasri-Labrique, E. (dir.). *Diversité didactique des langues romanes*, Communications présentées lors des rencontres scientifiques du Réseau Latinus organisées les 21 et 22 juin 2010 à l'Université de Montpellier. Montpellier : Éditions Cladole, 19-29.



# Résumés

## Formation des enseignants et représentations

Domp martin-Normand, C. (2023). Tricotissages expérientiels et épistémologiques en plurilinguisme. L'atelier d'écriture comme approche sensible en didactique des langues. [Note de synthèse HDR] <https://hal.science/tel-04356819>

Escudé, P. & Calvo del Olmo, F. (2019). Intercompreensão : a chave para as línguas. São Paulo : Parábola. Jamet, M.-C. & Sheeren, H. (2021), La place des langues minoritaires et régionales en classe d'intercompréhension entre langues romanes., In Sorba, N. Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Les défis pédagogiques. Louvain-la-Neuve : EME EDITIONS, 175-195.

Kalaja, P. & Melo-Pfeifer, S. (dir.) (2024). Visualising Language Students and Teachers as Multilinguals: Advancing Social Justice in Education. Bristol: Multilingual Matters. <https://www.jstor.org/stable/jj.20558241>

Molinié, M. (dir.) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Recherches et Applications. Le français dans le monde, 39. Muller, C. (2021). Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Sorbonne Nouvelle. <https://theses.hal.science/LIDILEM/tel-04691413v1>

Sheeren, H. (2021). L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? », Lengas, n°79. <https://doi.org/10.4000/lengas.1060>



# Résumés

## Expériences plurilingues I

### Apprendre et enseigner une langue débutée à l'université en contexte multilingue : de l'imaginaire à l'éveil linguistique et interculturel

Nathalie van der Sanden

Université Grenoble Alpes, MDL, SDL

[nathalievandersanden@wanadoo.fr](mailto:nathalievandersanden@wanadoo.fr)

Les émotions des apprenants et des enseignants en classe de langues font l'objet de recherches multiples ces derniers temps (Berdal-Masuy, 2018). Débuter une langue à l'université peut déclencher un choc culturel chez les étudiants, lors de leur apprentissage (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023). En effet, ils ressentent un « écart », qui varie suivant les langues enseignées, comme le montre Goto (2018) en classe de japonais, langue perçue comme lointaine par un public francophone.

Proche ou lointaine, petite ou grande, le terme utilisé pour introduire une langue dans les offres de formation à l'université tisse plus ou moins une proximité avec une langue maternelle (Robert, 2004). En quoi peut-il orienter les débutants à choisir une langue et quelles sont leurs représentations singulières de cette langue, qui les poussent dans leur choix ?

Jusqu'à maintenant, peu de recherches ont été menées sur le rôle joué par les émotions chez les débutants en classe de langue. Quels éléments provoquent des émotions chez ces étudiants ? Quel rôle jouent leur imaginaire ? Et quelle est la posture de l'enseignant et sa conception de l'apprentissage de la langue face à des débutants ?

Notre communication traitera ces questions orientées sur l'acquisition du néerlandais choisi comme enseignement transversal par des débutants français et étrangers, aux profils plurilingues, à qui nous l'enseignons à l'UGA. Nous analyserons les réponses de ces étudiants à un questionnaire, notamment leurs représentations culturelles et linguistiques, au cœur de la problématique interculturelle (Auger, 2003) et comment elles sont en lien avec leurs profils et leur niveau de langue.



# Résumés

## Expériences plurilingues I

Comment définir une posture d'enseignante en contexte multilingue et quelle est l'expertise requise ? Nous questionnerons aussi ce point à l'appui de notre expérience avec ces étudiants francophones et non francophones, en nous référant à des travaux sur la communication entre des individus au sein de la classe de langue ne disposant pas d'une L1 commune (Blanc, Le Douaron & Véronique, 1987).

### Bibliographie

Auger, N. (2003). Les représentations de langue et de son apprentissage : une question interculturelle. Travaux de didactique du français langue étrangère, n°50, IEF, Presses universitaires de Montpellier III, 23 -36.

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

Blanc, H., Le Douaron, M. & Véronique, D., (dirs.) (1987) : S'approprier une langue étrangère, « Introduction » aux Actes du VIe Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Paris : Didier Érudition.

Goto, K. (2018). D'un choc culturel à une conscience linguistique. Un cas d'apprentissage du japonais par le public francophone. Dans Berdal-Masuy, F. (dir.) Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues. UCL : Presses universitaires de Louvain. 97-103.

Guedat-Bittighoffer, D. & Dewaele, J.M. (2023). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère. Une étude de cas multiples. Dans Language Acquisition and Interaction, vol 14 :2, 280-306. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Robert, J.M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. Études de linguistique appliquée 4, n°136, 499-511.



# Résumés

## Expériences plurilingues II

### Exploring multilingual repertoires and crosslinguistic influence in first-year university Spanish learners: A case study of students' perceptions

Maria Victoria Soule

University of Cyprus [Nicosia]

[soule.maria-victoria@ucy.ac.cy](mailto:soule.maria-victoria@ucy.ac.cy)

The role of multilingualism in foreign language teaching has received increasing attention over the past decades (Hinger et al., 2005). It has been explored through various disciplinary lenses—including sociolinguistics, language acquisition, and psycholinguistics—and encompasses both individual dimensions, often referred to as plurilingualism (Council of Europe, 2016), and broader societal aspects. Cenoz (2013) further highlights important distinctions, such as the proficiency versus use dimension and the bilingualism versus multilingualism dimension. In this study, we adopt Kemp's (2009:16) definition of multilingualism as “the ability to use three or more languages to some extent.” This research is framed as a case study (Duff, 2022) and was conducted among eight first-year Spanish learners at a university in Cyprus. It aims to investigate students' perceptions of linguistic proximity and distance in relation to a system of reference shaped by their first language (L1) or other previously acquired languages. It also examines how these perceptions influence their learning of Spanish as an additional language (Jessner, 2008). The study was conducted in a multilingual classroom that included students with Greek as their first language, as well as bilingual students from migrant backgrounds—born and raised in Cyprus or Greece—who speak languages such as Lingala, Tagalog, and Russian. In addition to their home languages, all students have an advanced command of English and an intermediate knowledge of French due to their educational backgrounds. The study also reports on some of the strategies employed by their Spanish language instructor, with particular attention to how metalinguistic awareness supports the learning of Spanish as an additional language. Data were generated through a questionnaire and a focus group interview. A mixed-methods approach was employed in the analysis: quantitative data from the questionnaire were examined using descriptive statistics due to the small number of participants, while qualitative content analysis was applied to the data obtained from the focus group interview. Initial analysis of the data suggests that, from the learners' perspective, drawing on their multilingual repertoires when approaching a new language is possible, but often requires encouragement and support from their instructors.



# Résumés

## Expériences plurilingues II

Additionally, students' perceptions differ regarding the usefulness of pedagogical practices that promote metalinguistic awareness, with some viewing them as beneficial to the learning of an additional language, and others expressing uncertainty or limited awareness of their value.

### References

Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.

Duff, P. (2022). Case study research. Making language learning complexities visible. In McKinley, J. & Rose, H. (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 144-153). Routledge.

Hinger, B. et al. (2005). The Innsbruckmodel of Fremdsprachendidaktik: Towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education. *The Teacher Trainer* 19, 17–20.

Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.

Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (pp. 11–26). John Benjamins.



# Résumés

## Expériences plurilingues II

### Self-perception in L2 English learners' lived experiences in IUT settings and generative AI Interaction

Abeer Naser Eddine

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

[abeer.naser-eddine@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:abeer.naser-eddine@univ-grenoble-alpes.fr)

This study explores the experiences of L2 university learners of English at the institute of technology (IUT), with a focus on beginners' self-perception alongside more advanced classroom peers, within a project-based environment (Drot-Delange et al., 2021). A semi-structured questionnaire was administered to 100 respondents, comprising two main complementary qualitative items on learners' self-perception (Mercer, 2011), followed by background information items, including language proficiency levels ranging from A1 (6) and A2 (22) beginner levels to B1 (41), B2 (25), and C1 (6) levels, across the first and second years of Information-Communication majors. A convenience sampling method was used to collect data from six existing classes, allowing for efficient participant inclusion based on availability and shared experiences (Polkinghorne, 2005). Respondents reflect on moments experienced at IUT where their use of English in various scenarios (such as encounter with ERASMUS students, participation in international office activities, engagement in project-based tasks, creation of portfolios) has shaped their bilingual identity, comparing these experiences with their prior learning expectations and realities, including how this influences their perceptions of proximity or distance in relation to EFL learning. As some learners have a “PAEH” profile, or (in)visible disabilities, exploring further their engagement with generative AI tools (Holland & Ciachir, 2024), with no explicit instructor requirement, can provide insight into the latter's influence on L2 learning abilities (Michel-Villarreal et al., 2023) across different proficiency levels. This dimension explores how beginner learners adapt to L2 acquisition challenges, hence how this intersects with their lived experiences beyond the classroom. The results of the questionnaire also reveal that 1 in 10 have yet to disclose their challenges. Data is analysed using a mixed method approach that integrates qualitative thematic content analysis (Neuendorf, 2018) with quantitative correlation analysis to examine emergent themes and their relationships. Preliminary analysis reveals themes such as



# Résumés

## Expériences plurilingues II

significant learning experiences, emotional responses to English, and self-perceived progress/regression. While A1 respondents express moments of frustration and self-doubt, A2 respondents reflect more on specific events that triggered self-awareness and progress. For AI tool usage, on the other hand, key themes include its impact on learning strategies, personal challenges and critical perspectives on its role in learning. A1 believe that relying on AI hinders autonomous learning, particularly affecting retention and verbal coherence and organisation. In contrast, A2 believe that interaction with AI tools promote linguistic precision, notably enhancing confidence and autonomy among learners with cognitive challenges such as dyslexia and attention disorders.

Drot-Delange, B., Messaoui, A., More, M., & Tort, F. (2021). Place et rôle des ressources dans l'identification des pratiques de référence par des enseignants d'informatique en IUT. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (24), 137-159.

Holland, A., & Ciachir, C. (2024). A qualitative study of students' lived experience and perceptions of using ChatGPT: immediacy, equity and integrity. *Interactive learning environments*, 1-12.

Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.

Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D. E., Thierry-Aguilera, R., & Gerardou, F. S. (2023). Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences*, 13(9), 856.

Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. In *Advanced research methods for applied psychology*(pp. 211-223). Routledge.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of counselling psychology*, 52(2), 137.



# Résumés

## Expériences plurilingues II

### **De l'anglais au français : expériences et stratégies d'apprentissage d'étudiants anglophones d'Afrique subsaharienne en mobilité académique en Algérie.**

**Azzeddine Mahieddine**

Université de Tlemcen / CRASC d'Oran

[azmahieddine@gmail.com](mailto:azmahieddine@gmail.com)

Le sujet de cette proposition de communication s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche intitulé « Dynamiques des représentations des langues et des répertoires verbaux des étudiants d'Afrique subsaharienne en mobilité universitaire en Algérie. Approche sociolinguistique » (Projet d'Etablissement du CRASC<sup>[1]</sup>, 2023-2025).

Nous focaliserons sur le cas particulier des étudiants anglophones d'Afrique subsaharienne en mobilité universitaire en Algérie. Arrivant sans connaissance préalable du français, ces étudiants doivent acquérir rapidement cette langue pour suivre leurs études dans les filières scientifiques où l'enseignement est dispensé en français. Cette immersion forcée dans une nouvelle langue constitue une expérience d'apprentissage intense et multidimensionnelle, qui transforme profondément leur rapport à leur environnement académique et social. En effet, leur parcours est marqué par une triple transition : linguistique (de l'anglais au français), culturelle (de contextes subsahariens à une culture maghrébine) et académique (adaptation à un nouveau système universitaire).

La réalité vécue par ces étudiants est abordée au moyen d'entretiens semi-directifs.

Cet outil de collecte de données permet de faire émerger des récits d'expériences détaillés et de favoriser l'expression des subjectivités. Nous adoptons une approche qualitative qui met l'accent sur la perspective des acteurs eux-mêmes (approche émique). Nos données ont été recueillies auprès d'un groupe de dix étudiants originaires de plusieurs pays anglophones d'Afrique subsaharienne (Kenya, Ouganda, Zambie, Zimbabwe...), inscrits dans différentes filières des universités algériennes.

À partir de l'analyse des entretiens, nous présenterons trois aspects essentiels de leur expérience:



# Résumés

## Expériences plurilingues II

- Les émotions et les perceptions évolutives face à l'apprentissage du français. Nous explorons les sentiments contradictoires qu'ils éprouvent : de l'appréhension initiale, mêlant anxiété et détermination, aux transformations positives qui accompagnent leurs progrès. Les récits révèlent l'intensité de leur expérience, avec des moments de découragement mais aussi des instants d'euphorie, notamment lors des premiers succès en communication. Ces fluctuations émotionnelles (D. Bittighoffer & J.-M. Dewaele, 2024) constituent une dimension fondamentale de leur parcours d'apprentissage.
- Les stratégies développées pour surmonter le défi de l'apprentissage du français. Confrontés à l'urgence d'apprendre, ces étudiants développent un répertoire particulièrement riche et diversifié de stratégies d'apprentissage (O'Malley & Chamot, 1990). Nous mettrons en lumière plusieurs catégories de stratégies qui témoignent d'une créativité et d'une forte agentivité dans leur approche de l'apprentissage du français.
- Le rôle crucial de l'expérience partagée et des réseaux d'entraide. Les étudiants subsahariens présents en Algérie depuis plusieurs années jouent un rôle important dans l'intégration linguistique des nouveaux arrivants. Ce mentorat informel peut prendre différentes formes : conseils, transmission de savoirs et de stratégies d'apprentissages. Ces « anciens » initient également leurs compatriotes récemment arrivés à certains aspects de la culture locale, agissant ainsi comme de véritables « passeurs de cultures » (G. Pleyers & J.-F. Guillaume, 2009).

[1] Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Oran, Algérie).

### Bibliographie :

Edmonds A. & M. Howard (coord.) (2024). La mobilité internationale et l'apprentissage langagier : les dimensions socio-acquisitionnelles, *Langue Française* N°224 (4/2024).

Guedat-Bittighoffer, D. & Dewaele, J.-M. (2024). « Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Étrangère : Une étude de cas multiples ». *Language, Interaction, and Acquisition*, 14 (2), pp. 279-305.

O'Malley, M. J et A. Uhl Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Pleyers G. et J.-F. Guillaume (2009). « Expériences de mobilité étudiante et construction de soi », in *Agora débats/jeunesses*, 2009/4 N° 50, pp. 68-78.



# Résumés

## Expériences plurilingues II

### **Inclusion et apprentissage d'une L3 le cas des étudiants indigènes en milieu universitaire colombien**

**Guillaume Roux**

Universidad de Caldas, Colombie

[guillaume.roux@ucaldas.edu.co](mailto:guillaume.roux@ucaldas.edu.co)

**Germana Carolina Soler Millán**

Universidad de Caldas, Colombie

[carolina.soler@ucaldas.edu.co](mailto:carolina.soler@ucaldas.edu.co)

L'objectif de cette étude est de mettre en avant l'importance d'une pédagogie qui valorise le plurilinguisme et l'inclusion par le développement des compétences linguistiques des apprenants issus des communautés indigènes dans l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire colombien. En Colombie, les personnes dont la langue maternelle est une langue indigène doivent apprendre l'espagnol comme langue seconde dès l'école primaire (Décret 1142 de 1978), langue avec laquelle ils ont des difficultés. Contrairement aux hispanophones natifs, ils n'apprennent pas de langue étrangère avant leur entrée à l'université. Ainsi, les étudiants issus de communautés indigènes qui souhaitent suivre un cursus de Langues Vivantes à l'université, notamment à l'Université de Caldas, doivent maîtriser simultanément trois nouvelles langues : l'anglais et le français en tant que langues obligatoires (L3 et L3'), et une langue optionnelle (portugais, italien, allemand, japonais ou langue des signes). Cependant, ils présentent des lacunes et un taux de redoublement plus élevé que les autres étudiants dans les matières de langues étrangères. Par conséquent, cette recherche vise à identifier les causes de ces difficultés et à proposer des stratégies pédagogiques adaptées pour promouvoir un enseignement plus inclusif. L'étude s'appuie sur une méthodologie mixte qui comprend : 18 entretiens semi-directifs avec des étudiants indigènes inscrits en Licence de Langues Vivantes afin d'explorer leurs représentations sociolinguistiques, leurs pratiques linguistiques en dehors de la salle de classe et leur perception des difficultés d'apprentissage ; une évaluation linguistique (DELF A2/B1) en français, qui montre un niveau satisfaisant en production orale et écrite, mais des problèmes significatifs en compréhension écrite et orale ; l'analyse de productions écrites et orales enregistrées, pour analyser le transfert linguistique et l'interlangue (Selinker, 1972 ; Cook, 1991). Les résultats principaux indiquent que les difficultés rencontrées par les étudiants indigènes sont liées à divers facteurs : la distance typologique



# Résumés

## Expériences plurilingues II

entre leur langue maternelle et les L3/L3', notamment en ce qui concerne l'acquisition de nouvelles structures linguistiques ; la charge cognitive accrue due à l'apprentissage simultané de plusieurs langues étant donné que cela peut produire une diminution de la motivation (ils apprennent une langue de plus que les hispanophones natifs) ; les interférences linguistiques principalement liées à l'espagnol (langue dans laquelle ils commettent des erreurs ; mais il faut noter que la langue maternelle influence leurs erreurs en anglais et en français, mais dans une moindre mesure que l'espagnol) ; les facteurs socio-affectifs liés à la perception de leur compétence linguistique et aux attitudes des enseignants et de leurs camarades car cela peut avoir un impact sur leur engagement académique. Pour surmonter ces difficultés, cette étude propose diverses stratégies didactiques : des ateliers plurilingues intégrant la langue maternelle et l'espagnol dans l'apprentissage des L3/L3' afin de faciliter la transition linguistique ; une adaptation des supports pédagogiques avec des comparaisons explicites entre les langues indigènes, l'espagnol et les langues étrangères ; une formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme et aux particularités des étudiants indigènes ; une réorganisation des cursus avec l'objectif de réduire la charge linguistique et d'offrir un accompagnement individualisé.



# Résumés

## Expériences plurilingues II

### Une langue en cache une autre

Laila Kies

Université de Mascara – Algérie

[kieslaila71@gmail.com](mailto:kieslaila71@gmail.com)

Dans le contexte éducatif algérien, l'anglais fait son apparition et de manière très remarquée. En effet, la rentrée scolaire et universitaire de l'année 2023/2024 est marquée par l'introduction de l'enseignement de l'anglais depuis la troisième année primaire comme langue étrangère en parallèle avec le français. Par contre, à l'université, il devient la langue d'enseignement pour les spécialités scientifiques et techniques au lieu du français. Il faut souligner que les étudiants portent encore les stigmates de la fracture linguistique arabe/français qu'ils subissent de plein fouet au début de chaque cursus universitaire (Kies, 2021, 2024), et voilà qu'ils doivent subir le même sort mais avec une langue encore plus étrangère. Cette orientation aussi brutale qu'inattendue suscite de multiples interrogations, à savoir :

- Comment cette décision est accueillie par les différentes parties concernées ?
- Le système éducatif (université / école) est-il suffisamment préparé pour instaurer cette nouvelle politique linguistique.
- Quels sont les moyens proposés pour aider les étudiants et les enseignants pour amorcer ce changement ?

Pour tenter de répondre à ces questions, notre communication s'articulera autour d'un questionnaire soumis aux enseignants et aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année universitaire de médecine, biologie et sciences technologiques de l'université du Dr Moulay Tahar de Saida afin de connaître leurs besoins et attentes ainsi qu'un test de niveau type A1 selon le cadre européen commun de référence pour connaître le profil linguistique de ces étudiants et des aides qui leur seront proposées.



# Résumés

## Expériences plurilingues II

Bibliographie :

Abid Houcine, Samira(2007) : Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais, in DROIT CULTURES n°54.

Fatiha, Djebaili,(2023) :Les représentations de la langue anglaise dans le milieu universitaire, El - Ryssala des études et des recherches en sciences humaines pp.1241-1251.

Kies, L-S. (2024). «La présence des biais dans les tests de langues et leur impact sur le niveau des compétences langagières »Akofena n°14, Vol.6

Morsly, Dalila(1984) : La langue étrangère : réflexion sur le statut de la langue française en Algérie ; français dans le monde, 189, pp.22-26.



# Résumés

## Oralité

### **Représentations, émotions, ressentis: spécificité des étudiants de FLE niveau A1 découvrant la prononciation du français.**

**Christelle Berger**

Aix Marseille Université, Laboratoire Parole et Langage

Université de Lorraine, Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française

[christelle.berger@univ-amu.fr](mailto:christelle.berger@univ-amu.fr)

Débuter son apprentissage du FLE dans une université française, c'est se confronter à la nouveauté d'une langue, d'une culture éducative et d'un contexte socio-culturel, différents. Le contexte universitaire encadre de façon spécifique l'apprentissage de la langue et l'appréhension de la situation d'immersion, offrant une médiation linguistique et culturelle. Que ce soit enthousiasmant ou angoissant, cette découverte conjointe d'un cadre de vie et d'une langue peuvent être déstabilisants au niveau émotionnel et cognitif. Guiora (1994, p. 90) parle d'ego langagier (language ego) bousculé par le changement de langue. Selon lui, la prononciation en langue étrangère est un miroir de différents aspects psychologiques et affectifs et un marqueur d'identité et d'appartenance. Miras (2021, p. 103) ajoute que « toute production vocale est le résultat d'une mise en action physiologique, elle-même activée et conditionnée par un fonctionnement psycho- et sociocognitif ». Ainsi, le travail sur la prononciation touche non seulement aux habitudes perceptives et vocales, mais aussi à la dimension affective et émotionnelle de l'ego langagier. (Guiora, 1994)

La doxa pédagogique proclame que le début de l'apprentissage, temps d'insécurité langagière et affective, est le moment le plus favorable pour acquérir les nouveaux traits de prononciation, acquisition qui chahute les contours de la représentation de soi. Ce paradoxe conduit à interroger, dans cette étude, les relations et représentations subjectives spécifiques que les apprenants A1 en FLE entretiennent avec la prononciation du français.

Abou-Haidar (2025) et Pillot-Loiseau (2020) ont mené des enquêtes auprès d'étudiants FLE, tous niveaux confondus. Leurs résultats mettent au jour l'impact des émotions et des représentations des apprenants sur leur apprentissage de la prononciation du français et leur construction identitaire. Dans leur analyse, elles pointent toutes deux des divergences dans les réponses fournies par les étudiants A1 – minoritaires dans l'échantillon (moins de 5% dans les deux enquêtes) – et la nécessité de mener des études spécifiques sur ce public.



# Résumés

---

## Oralité

Pillot-Loiseau (2020, p. 11) relève notamment « un degré d'anxiété, d'inhibition et d'atteinte à la gratification narcissique plus importants chez les débutants ».

Nous nous inscrivons dans la lignée de ces travaux pour interroger les apprenants débutants en contexte universitaire à travers une enquête préliminaire menée auprès de 24 étudiants A1 du Service Universitaire des Langues à Aix-Marseille-Université. L'enquête est réalisée en ligne en 2025 sous LimeSurvey. Le questionnaire compte 32 questions, réparties en 6 sections pour recueillir des données sur les représentations, ressentis et émotions des répondants et leur engagement vis-à-vis de l'acquisition de la prononciation du français. L'enquête quantitative est approfondie par quelques entretiens compréhensifs. Les premiers résultats de ce recueil en cours semblent montrer que la prononciation est une préoccupation majeure en A1 et que l'impact (positif ou négatif) des ressentis et représentations est exacerbé et conditionne l'engagement des étudiants.

Ce questionnaire pose les bases d'une enquête plus large visant à une meilleure compréhension des enjeux psycho-affectifs de la découverte de la prononciation du français par les étudiants A1 permettant ensuite de réfléchir aux façons d'accompagner ce public.



# Résumés

---

## Oralité

### Le développement de la compétence orale en L2

Raffaella Fiorini

Université Aix – Marseille

[raffaella.fiorini@univ-montp3.fr](mailto:raffaella.fiorini@univ-montp3.fr)

Diverses études scientifiques ont mis en évidence le fait que, de toutes les compétences linguistiques en L2, la production orale est celle qui est la plus fortement influencée par des facteurs affectifs. Arnold affirme que l'anxiété est le facteur qui entrave le plus le processus d'apprentissage : elle est liée à d'autres facteurs affectifs tels que l'estime de soi, l'inhibition et la prise de risque. Villarini souligne qu'il existe une anxiété facilitatrice et une anxiété débiliteuse. La première est capable de faciliter le processus d'apprentissage ; la seconde, en revanche, inhibe le comportement et, dans les cas les plus graves, interfère avec les facultés cognitives de l'individu au point de constituer un véritable obstacle à l'apprentissage. Les personnes souffrant d'anxiété perçoivent la production orale comme une expérience désagréable et sont moins enclines à expérimenter de nouvelles façons de s'exprimer dans la langue cible. L'anxiété langagière interfère notamment dans des situations très stressantes telles que les examens oraux. Une solution pour répondre aux problèmes liés à la crainte de prendre la parole en public pourrait consister en l'utilisation de vidéos. En effet, la littérature scientifique souligne les avantages de celles-ci dans l'apprentissage de la langue étrangère.

La communication se focalisera sur les phases et les résultats d'une expérience didactique menée avec des étudiants en italien L2 de la Licence LLCER (en présentiel et en EAD) de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 qui a eu lieu au cours des années académiques 2022/23 et 2023/24. L'activité a été menée à travers l'utilisation de l'outil d'(auto)évaluation atelier de la plateforme Moodle, l'une des plateformes d'apprentissage les plus utilisées dans l'environnement académique italien et étranger. Elle a impliqué l'attribution mensuelle de tâches de production orale à déposer sur la plateforme sous la forme d'enregistrements audio/vidéo.



# Résumés

## Oralité

Références :

N. Augustina, The use of digital video project to assess students' speaking skill, 2016.

G. Benvenuto, P. Sposetti, "Valutare il parlato degli studenti universitari", dans Edoardo Lugarini (ed), «Valutare le competenze linguistiche», Milano, Franco Angeli, 2010, p. 405-415.

Consiglio D'Europa, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Firenze-Oxford, La Nuova Italia, 2002.

A. Demeester, B. De Giorgi, Y. Gouchan (a cura di), L'évaluation à l'épreuve du contexte. Pratiques et réflexions, Presses Universitaires de Provence, 2020

P. Diadori, "Verifica, (auto)valutazione, certificazione" dans M. Palermo, D. Troncarelli, Insegnare l'italiano come seconda lingua, Roma, Carocci, 2015, p. 343-363.

C.C.M Goh, A. Burns, Teaching Speaking. A Holistic Approach, New York, Cambridge University Press, 2012

E. Jafrancesco, S. Macheti, "Valutare le competenze linguistico-comunicative in ambito disciplinare", dans E. Lugarini, Valutare le competenze linguistiche, Milano, Franco Angeli, 2010, p. 145-159.

S. Kemmis , R. Mc Taggart, R. Nixon , The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research, Singapore, Springer, 2014, p.10-11

S. Luoma, Assessing speaking, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.



# Résumés

## Oralité

### **Le corps en mouvement pour libérer la parole : une expérimentation en cours de coréen langue seconde à l'université**

**Chan Me Song**

Université de La Rochelle

[chan.song@univ-lr.fr](mailto:chan.song@univ-lr.fr)

Si les étudiants choisissent une langue particulière en tant que spécialité à l'université, ce n'est pas un hasard : leur motivation est liée à une passion, une curiosité culturelle, une réflexion sur leurs origines ou encore un projet professionnel. Malgré leur détermination, apprendre une langue dans un nouveau contexte — université, nouveaux camarades, nouveaux enseignants — peut aussi susciter de l'appréhension. Dès les premiers cours, notamment lors des exercices d'expression orale, les étudiants peuvent éprouver une certaine réticence à s'exprimer, en raison de la nouveauté du contexte et de leur insécurité linguistique. C'est pourquoi il est essentiel d'intégrer des activités brise-glace pour faciliter leur engagement. Comment les aider à franchir les premiers obstacles, en particulier lorsqu'il s'agit de prendre la parole ?

Cette réflexion s'est orientée vers une approche spécifique : l'utilisation du corps comme outil d'apprentissage. Le corps est un moyen de communication qui accompagne le langage verbal. Bien qu'il soit reconnu que le geste et la parole peuvent être contradictoires (voir Church et Goldin-Meadow, 1986), cela n'entrave en rien la mobilisation spontanée du corps dans l'expression orale. Il peut être intimidant pour les apprenants de prononcer des sonorités inconnues ou peu maîtrisées, tandis que mobiliser leur corps les rassure et leur permet de surmonter certaines barrières psychologiques. Comme Billières (2002) le souligne, « la libération du corps est parfois un prélude à la libération de la parole ». D'ailleurs, selon Aden (2009), le corps des apprenants n'est pas seulement un ensemble de « lampadaires » soutenant des têtes pensantes : il est un sujet capable de participer pleinement à une pratique artistique créative tout en restant connecté à son cerveau.

Cette perspective a motivé l'exploration de méthodes reliant le corps à l'apprentissage linguistique, telles que la Total Physical Response et l'Accelerative Integrated Methodology,



# Résumés

## Oralité

déjà étudiées par certains chercheurs (Asher, 2009 ; Rouse-Malpat, 2019), et d'autres types d'exercices corporels inspirés de la pratique théâtrale, qui est « riche en contexte d'apprentissage des langues vivantes étrangères » (Eschenauer, 2017). En dépit du nombre encore limité d'études sur ce sujet dans le contexte universitaire, une hypothèse quant à leurs bénéfices pour l'apprentissage oral s'est installée.

Cette hypothèse s'est concrétisée dans le cadre d'un cours d'expression orale dispensé dans une université française depuis 2023. Ce cours, assuré à raison d'1h30 par semaine (soit 34,5 heures sur l'année), est enseigné en coréen et intègre des exercices inspirés des approches mentionnées. Dès la première séance de l'année 2024/2025, l'enseignante a introduit les gestes physiques tout en continuant à utiliser exclusivement la langue cible, jusqu'à la dernière séance (hors examens). À la fin de l'année, un questionnaire a été proposé aux étudiants de L1 afin de recueillir leur ressenti et leur avis sur le cours. Cinquante-neuf étudiants (soit 80 % de l'effectif) ont répondu volontairement aux 26 questions. Plus de 90 % des répondants se sont exprimés positivement sur les quatre questions portant sur l'utilisation des gestes corporels durant le cours, ainsi que sur une question concernant l'utilité générale du cours. Ces résultats montrent que ces activités ont contribué à créer un climat de classe favorable à l'apprentissage.

Cette recherche est présentée comme un partage d'expérience, reposant sur trois phases : une description détaillée de l'expérience, une analyse des réponses au questionnaire des apprenants, et des remarques de l'enseignante qui expérimente ce cours depuis deux ans. Ces deux points de vue permettent de croiser les regards des principaux acteurs de l'apprentissage. Les résultats obtenus sont encourageants et ouvrent des perspectives pour un enseignement des langues plus dynamique et inclusif. Ils suggèrent que l'intégration d'activités corporelles dans l'enseignement des langues peut être bénéfique non seulement pour la prise de parole, mais aussi pour l'apprentissage dans son ensemble. Cette approche pourrait être étendue à d'autres langues et à d'autres publics, en complément des méthodes pédagogiques classiques.



# Résumés

---

## Oralité

### Références

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. Synergies, (4).

Asher, J. J. (2009). Learning another language through actions (7th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. In R. Renard (Éd.), Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2 : La phonétique verbo-tonale (pp. 35–70). Bruxelles: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0035>

Church, R. B., & Goldin-Meadow, S. (1986). The mismatch between gesture and speech as an index of transitional knowledge. Cognition, 23(1), 43–71. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90053-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90053-3)

Eschenauer, S. (2017). Médiations langagières dans une pédagogie énactive au collège : étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes (Thèse de doctorat, Université Paris-Est).

Rousse-Malpat, A. (2019). Effectiveness of explicit vs. implicit L2 instruction: A longitudinal classroom study on oral and written skills (Thèse de doctorat, University of Groningen).

# Colloque international ALADUN 2025

23 & 24 juin 2025  
Université Grenoble Alpes

## Co-organisateurs



---

## Soutiens

