



Résumés des interventions

Innovier dans l'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE

Objets, ressources et pratiques pédagogiques en contexte hétéroglotte

16 & 17 avril 2026



Premier jour

Jeudi 16 avril 2026

9h30-16h30



Axe 1 : Quels objets de l'oral proposer en classe de FLE en contexte hétéroglotte?

Plénière d'ouverture - Jeudi 16 avril 2026

Prof. Corinne Weber

10h - 11h

Dynamiser la réflexion enseignante sur le français parlé naturel: quels enjeux?

D'importants changements se sont opérés ces dernières décennies en didactique de l'oral; les modèles d'enseignement évoluent, ils dépendent des sociétés, de l'histoire nationale et internationale dans lesquelles ils s'inscrivent et dans lesquelles se façonnent nos pratiques, nos pensées et notre vision d'une langue.

Partant du constat paradoxal selon lequel l'approche de l'oral génère de manière vivace des tensions (lorsqu'il s'agit de ses spécificités) avec des conduites pédagogiques aléatoires face à la compétence à communiquer langagièrement et aux réalités parfois complexes, «faire de l'oral», «progresser à l'oral», «interactions orales», ces considérations importantes et emboîtées méritent quelques clarifications préalables à l'heure de l'ouverture des nombreux corpus oraux authentiques disponibles en ligne. Au regard des avancées conceptuelles en linguistique et en didactique (le vide théorique longtemps dénoncé est en voie d'être levé) plusieurs années de travaux (Diltec–Sorbonne Paris 3) m'ont amenée à me soucier de cette problématique pour lever l'impression de complexité qui tourne autour de l'enseignement/apprentissage de l'oral (préférons le terme multi-dimensionnel «d'oralité» qui fait intervenir la voix et le corps (le sens en dehors des mots) (Weber, 2013; 2021; 2022; 2023).

Dans cette intervention je propose de caractériser l'objet oral aux différents plans qui le constituent (syntaxique, phonétique, prosodique ou variationnel, etc.) pour montrer dans le sillage du socioconstructivisme (Vygotski, 1985) que l'activité de mise en discours est à voir comme un ensemble d'éléments en interrelation, l'apprenant de FLE ayant besoin de comprendre les tendances caractéristiques de la grammaire de l'oral, pour être autonome lorsqu'il communique. Elles sont souvent différentes des explications des grammaires morphologiques traditionnelles. Ces orientations, au service de la réflexivité enseignante, l'aident à s'éloigner des représentations fondées sur le paradigme de la logique de l'écrit mieux connu. Des exemples de français tel qu'il est parlé serviront d'illustration, visant à offrir une vision élargie de la compétence à communiquer langagièrement.

Gadet, Françoise (1997), *Le français ordinaire* (Paris, A. Colin, 1989 / 1997).

Ravazzolo, E., & Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre* 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3454>

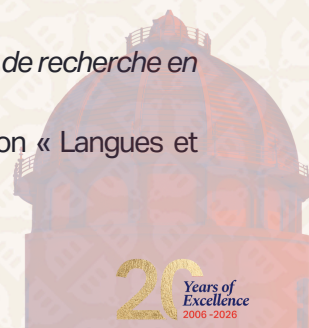
Weber, C. (2023a). «La voix comme champ disciplinaire ou penser un objet de savoir dans sa complexité». *Langage et pensée complexe, LHUMAINE2*. <https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-2/2927-la-voix-comme-champ-disciplinaire-ou-penser-un-objet-de-savoir-dans-sa-complexite>

Weber C. (2022c), *Oralité et didactique du français langue étrangère*, Saint-Etienne, Lambert-Lucas, 176 pages. <http://www.lambert-lucas.com/livre/oralite-et-didactique-du-francais-langue-etrangere/>

Weber C. (2021a), «De la tradition à la modernité, quels enjeux contemporains pour favoriser la compétence à communiquer langagièrement?», *L'enseignement de l'oral en classe de langue : stimuli et évaluation*, Guo J. & Galanes G. dir., pp. Ed. Archives contemporaines, <https://doi.org/10.17184/eac.3483>

Weber, C. (2021b). Oral, évaluation et réflexivité. Vers un mode intégratif des traits d'oralité. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 79-94. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-79>

Weber C. (2013a), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Ed. Didier, Collection « Langues et didactique », 334 p.



Hajar El Menabdy

11h05-11h30

Stratégies motivationnelles et débat au lycée marocain : une recherche-action sur l'apport des outils immersifs en contexte hétéroglotte

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action menée au cycle secondaire (lycée) au sein d'un contexte hétéroglotte. Dans cet environnement, les apprenants disposent de peu d'occasions d'interaction authentique en dehors de la classe. L'enseignement de l'oral, et particulièrement du débat, se heurte souvent à une idéologie normative persistante qui calque les interactions verbales sur les standards de l'écrit. Cette situation engendre une insécurité linguistique et une inhibition qui freinent l'engagement des élèves

Le protocole de notre recherche-action explore comment l'intégration de dispositifs technologiques peut agir comme un levier pour optimiser les stratégies motivationnelles. Nous analysons l'impact de trois types de ressources identifiées comme des vecteurs de renouveau pédagogique : D'emblée, les agents conversationnels (IA) : utilisés pour offrir un cadre de pratique sécurisant et non évaluatif, ils permettent de réduire l'anxiété de prise de parole et de soutenir la fluidité grâce à des rétroactions immédiates. Ensuite, les corpus oraux : ils exposent les lycéens à des formes authentiques de français parlé, rendant visibles les dimensions pragmatiques souvent absentes des manuels traditionnels. Enfin, La télécollaboration : elle permet d'ancrer l'apprentissage dans de véritables échanges interculturels, favorisant la co-construction réelle du sens et la gestion de l'altérité lors des débats.

Les résultats préliminaires de cette recherche-action tendent à démontrer que ces outils favorisent la prise de risque langagière et le développement de compétences transversales comme l'auto-régulation émotionnelle. En conclusion, nous soulignons que le rôle de l'enseignant reste central dans l'orchestration de ces dispositifs pour garantir leur cohérence avec les objectifs d'apprentissage.

André, V. (2025). Quand l'excès d'utilisation de manuels de langue freine le développement de la compétence interactionnelle. In *L'excès dans tous ses états*. (p. 253-268).

Ding, D. & Muhyiddin B Yusof, A. (2025). Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety. *Humanities and Social Sciences Communications*.

Kaplan-Rakowski, R. & Gruber, A. (2023). The impact of high-immersion virtual reality on foreign language anxiety. *Smart Learning Environments*.

Mehyaoui, A. (2024). Pistes didactiques pour un dispositif de télécollaboration interculturelle en ligne entre apprenants du français langue étrangère. *Revue internationale des francophonies*.

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

Mots-clés : débat oral ; lycée ; stratégies motivationnelles ; technologies immersives.



Mohamed Ghanimi

11h30-11h55

Quels objets de l'oral enseigner en FLE en contexte hétéroglotte ? Le dispositif « Reporting Oral » au secondaire qualifiant marocain

Au Maroc, le FLE s'enseigne dans un environnement hautement hétéroglotte, où coexistent l'arabe dialectal, l'arabe classique, l'amazighe, le français et l'anglais. Dans ce contexte, l'enseignement de l'oral demeure marginal en raison d'une tradition pédagogique scriptocentrée, malgré son importance officielle. L'absence de manuels adaptés, la grande hétérogénéité linguistique des classes et les pratiques évaluatives dominantes compliquent l'intégration de l'oral, qui reste souvent au second plan au profit des activités scriptocentriques. Ce constat soulève la question des « objets de l'oral » à enseigner en FLE.

Nous nous interrogeons sur les contenus d'enseignement oraux adaptés à ce contexte. Notre communication étudie la pertinence d'un enseignement explicite de l'oral centré sur ses « objets constitutifs ». Pour répondre à cette problématique, nous mettons en place un dispositif pédagogique innovant nommé « Reporting Oral ». Inspiré de l'approche actionnelle et expérientielle, ce dispositif mobilise des genres oraux scolaires, sociaux et attractifs (exposé, débat, interview, théâtre, slam...) comme contenus d'enseignement.

Notre dispositif s'appuie sur les œuvres littéraires au programme, plaçant ainsi l'oral au cœur des apprentissages disciplinaires. Il a été mis en œuvre dans des classes de lycée qualifiant. Concrètement, chaque élève prépare et présente à ses pairs un compte-rendu oral de lecture ou de projet, dans une démarche collaborative. Les séances de lecture sont exploitées comme espace de verbalisation où les élèves interprètent et construisent le sens des textes à l'oral, puis le stabilisent par écrit. Par ailleurs, l'accent est mis sur la structuration du discours, la gestion de la prise de parole, l'écoute active et la communication non verbale (intonation, gestuelle, regard, posture).

Les observations de terrain révèlent une nette progression des compétences orales. Les élèves gagnent en aisance et leur vocabulaire s'enrichit, tandis que l'organisation de leur discours s'améliore. Parallèlement, l'anxiété liée à l'oral diminue et la confiance en soi augmente. Le dispositif encourage en outre les élèves à mobiliser leurs ressources plurilingues sans les percevoir comme des obstacles. En parallèle, l'expérience révèle les besoins de formation des enseignants en didactique de l'oral. Au total, ces résultats confirment que la mobilisation de genres oraux variés (scolaires et sociaux) constitue une réponse pertinente aux défis de l'enseignement de l'oral en contexte hétéroglotte.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

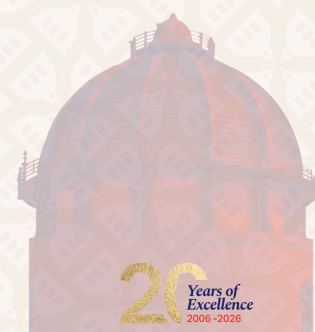
Dumais, C. (2017). *L'enseignement de l'oral en classe de français*. Presses de l'Université du Québec.

Halté, J.-F. (2002). Oser l'oral. *Cahiers pédagogiques*, 400.

Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral. *Pratiques*, 149-150.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.

Mots-clés : oral en FLE ; contexte hétéroglotte ; genres oraux ; œuvres intégrales ; Reporting Oral.



Le rythme en didactique du FLE, à quel rythme se vouer ?

Parmi les dimensions de l'oral, celle du rythme constitue une composante fondamentale de l'activité langagière (Dessons & Meschonnic, 2003), tout en demeurant paradoxalement peu explicitée et enseignée en didactique du FLE (Aubin, 2022). Néanmoins, il est impossible de faire l'impasse sur le rythme dès lors que l'on souhaite s'approcher des usages réels du français parlé. Malgré cela, lorsqu'il est abordé, le rythme est le plus souvent assimilé à la musicalité de la langue et à la métrique, fondés sur des principes de régularité, d'ordre et d'harmonie. Cette conception dominante, héritée depuis « l'ordre dans le mouvement » de Platon, renvoie à un rythme idéalisé indexé sur de l'écrit oralisé, et constitue un obstacle épistémologique majeur en ce qui concerne celui du langage, imprévisible. Appliqué à la didactique du FLE, ce modèle tend à privilégier des schémas abstraits où sont censés correspondre groupes rythmiques, syntaxiques et sémantiques (Billières, 2014), difficilement transférables en situation de parole authentique, y compris par les natifs.

Cette communication interroge dès lors un double enjeu : quel rythme proposer en classe de FLE, et comment l'enseigner ? S'inscrivant dans une perspective épistémologique, linguistique et didactique du rythme, cette contribution propose de le repenser non comme une alternance sonore régulière de temps forts et faibles, mais comme l'organisation du mouvement du discours. Notre point de départ s'appuie sur la contrainte transversale de l'accent final de groupe, caractéristique prosodique prioritaire du français parlé (Wioland, Pagel, & Madeleni, 2012), quel que soit les variabilités. En classe de FLE, ce repère à la fois stable et flexible selon les contextes discursifs et les locuteurs, permet de segmenter l'énoncé en co-construction et de favoriser la compréhensibilité, sans enfermer l'apprenant dans un modèle normatif figé et préétabli.

À partir de résultats issus de deux études empiriques, comprenant chacune 8 étudiants italophones en contexte hétéroglotte à Rome (Sapienza et Roma Tre), nous montrerons comment il est possible d'envisager autrement le rythme et son appropriation. Nous présenterons la méthodologie employée et les dispositifs expérimentés lors des tests de passation (pré- et -post), privilégiant la parole spontanée, et comparant à chaque fois les productions à 4 étudiants francophones de l'Unîmes. Nous aborderons l'architecture des 8 ateliers de remédiation basés sur la corporéisation et la proprioception de l'accentuation à travers plusieurs modes d'intervention. À partir d'une analyse multimodale superposée croisant plusieurs indicateurs - notamment la coordination entre l'accentuation finale de groupe, l'apex des gestes co-verbaux et le découpage morphosyntaxique - les résultats mettent en évidence une amélioration de la stabilité de la segmentation rythmique, une diminution des disfluences sur les syllabes accentuées ainsi qu'une synchronisation geste-prosodie plus congruente. Les évaluations de la compréhensibilité étant actuellement en cours.

Ainsi, loin d'un modèle inatteignable, cette contribution vise à ouvrir des pistes didactiques pour penser une notion de rythme située et dynamique. Enseignement incontournable et nécessaire de l'oral en FLE, celui-ci doit se fonder sur l'analyse de la parole en contexte écologique et augmenter l'engagement du corps-apprenant (Lapaire, 2022), qui invente et s'invente dans et par le rythme du discours.

Aubin, S. (2022). Didactique et méthodologie du rythme du français pour apprenants adultes : un état des lieux et des perspectives. *Journal for Foreign Languages*, 14(1), 177–195. <https://doi.org/10.4312/vestnik.14.177-195>

Billières, M. (2014). *Le rythme parolier*. Au son du FLE. <https://www.verbotonalephonetique.com/rythme-parolier/>

Dessons, G., & Meschonnic, H. (2003). *Traité du rythme*. Dunod.

Lapaire, J.-R. (2022). Le « corps apprenant » : une notion centrale en mal d'inclusion.

Dans H. Duval, C. Raymond, & D. Odier-Guedj (dir.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre* (pp. 277–302). PUL.

Wioland, F., Pagel, D., & Madeleni, E. (2012). *Le rythme du français parlé* (Collection F [Hors série]). Hachette Français Langue Étrangère.

Mots-clés : rythme ; français parlé ; multimodalité ; corps ; apprenant



Sébastien DeVreese

12h50 - 13h05

La phraséologie dans les manuels de FLE : une nouvelle approche qui fait parler

Dans l'enseignement du français langue étrangère, la compétence orale occupe une place de plus en plus centrale. Les attentes des apprenants, les besoins de communication immédiate et les évolutions méthodologiques conduisent aujourd'hui à privilégier des approches qui permettent une entrée plus rapide et plus efficace dans la parole. Dans ce contexte, la phraséologie s'impose progressivement comme un axe structurant dans les manuels récents de FLE.

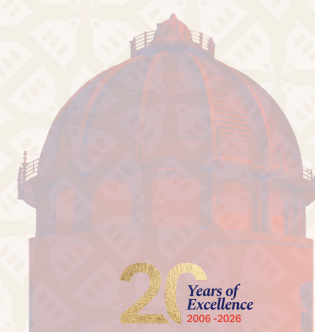
Fondée sur l'apprentissage d'unités lexicales ou phrasèmes fréquents, de segments récurrents et de structures directement mobilisables en interaction, l'approche phraséologique propose de penser ensemble lexicale, grammaire et phonétique à partir des actes de parole. Elle favorise ainsi l'appropriation de formes langagières prêtes à l'emploi, immédiatement réutilisables dans des situations de communication authentiques.

Nous présenterons les principes essentiels de cette démarche ainsi que leur mise en œuvre dans les manuels contemporains de FLE. Une attention particulière sera accordée aux dispositifs pédagogiques simples à intégrer en classe : repérage de structures fréquentes, mémorisation de blocs lexicalisés, travail de prononciation associé aux expressions et réemploi progressif dans des échanges contextualisés.

Les résultats observés dans différents contextes d'enseignement montrent que cette méthodologie favorise une prise de parole plus rapide, plus spontanée et plus fluide. Les apprenants produisent davantage, prennent confiance et développent une meilleure maîtrise des usages réels du français. Cette efficacité apparaît de manière particulièrement nette auprès de publics dont la langue maternelle présente une distance structurelle importante avec le français.

En replaçant les phrasèmes au cœur de l'apprentissage, les manuels de FLE contribuent ainsi à renforcer une pédagogie de l'oral centrée sur l'usage, l'automatisation et la communication effective.

Mots-clés : phraséologie ; compétence orale ; manuels



Mabrouka Bouabidi

13h05-13h20

Les registres de langue et la formation en français de l'apprenant tunisien : analyse et perspectives

Ce travail tend à expliquer que conformément à l'articulation entre écrit et oral qui constitue un point crucial pour le fondement de l'enseignement du français (Boukhari, A. 2006, Sahnoun, M. 2021), la corrélation entre les registres de langue pourrait être une question de base pour améliorer le français chez les enseignants et les apprenants tunisiens.

En tant que langue seconde et première langue étrangère (Marzouki, S., & Montenay, Y. 2011), le français en Tunisie est, nous le pensons, basé sur une norme développée à partir des registres standard et soutenu qui s'appuie essentiellement sur la grammaire, le vocabulaire, les textes littéraires et les écrits professionnels etc. En particulier, tous les niveaux d'enseignement croient que le registre familier n'est pas une question importante sous prétexte qu'il s'échappe de la norme de la langue. Et si les corpus oraux se fondent sur l'analyse du français authentique et interactionnel, ils ne constituent un champ d'analyse qu'à partir de l'enseignement universitaire et uniquement pour les sciences du langage lorsque l'étudiant est censé préparer des mémoires de master et des thèses et ne trouve pas suffisamment de compétences pour comprendre la langue parlée et ses variations géographiques.

Cette dimension restreinte de l'étude de la langue influence l'apprenant qui serait incapable de choisir le lexique approprié à chaque situation de communication (entre amis, une lettre au maire, un mail de candidature etc.) et de comprendre les conversations qui relèvent de l'oral. De plus, après avoir passé des années à apprendre cette langue, il cherche à s'inscrire dans des centres de formation pour apprendre la langue parlée. Ainsi, le diplôme ne serait qu'une certification formelle (Galland, O. 2024) et les compétences et les qualifications acquises ne seraient pas aptes à fournir une opportunité pour parler comme les natifs (Weber, C., 2013).

Ainsi, l'enseignement de cette langue étrangère doit prendre en charge tous les registres de langue pour que l'apprenant puisse comprendre dès son plus jeune âge des conversations et des reportages (Yang, Y., 2018) et il serait recommandé pour les enseignants de faire écouter des documents authentiques et d'intégrer des applications de conversation. De plus, afin de distinguer entre les registres de langue, les manuels devraient comporter des activités variées. Cela permettrait de distinguer les différents accents, rythmes et intonations compte tenu du fait que l'enseignement ne se limite pas à prendre des connaissances, mais aussi à savoir les partager et les communiquer (Galland, O., 2024). Et le fait que l'enseignant pratique la langue parlée motive les apprenants et leur donne une confiance en soi en prenant des risques linguistiques.

Boukhari, A. (2006). La réforme de l'enseignement du français en Tunisie : enjeux et difficultés. *Le Français aujourd'hui* n° 154, 35-41

Galland, O. (2024). Le débat sur la baisse du niveau et sur le décrochage français. *Constructif* 68 (2), 18-22

Marzouki, S., & Montenay, Y. (2011). La situation du français en Tunisie. *Les cahiers de l'Orient* 103 (3), 63-68

Sahnoun, M. (2021). La place de l'oral en licence de français dans l'enseignement supérieur tunisien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 151-158

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

Yang, Y. (2018). Traitement des registres de langue dans l'enseignement du français. *Synergies Chine* n° 13, 41-55

Mots-clés : registres de langue ; langue parlée ; niveaux d'enseignement ; situations de communication ; corpus oraux



Sana Sassi

13h20-13h35

Mon français écrit brille, mon oral tousse : la confiance en soi comme clé de déblocage dans un contexte koweïtien

L'apprentissage d'une langue étrangère implique intrinsèquement une confrontation avec l'altérité linguistique, où la cible peut apparaître comme « bizarre » à bien des égards et sur divers niveaux – phonétiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Cette perception d'étrangeté transforme l'entreprise en une aventure périlleuse, requérant une endurance soutenue et un engagement prolongé de la part des apprenants audacieux qui s'y adonnent. Cette exigence est particulièrement prégnante lorsqu'il s'agit de développer la compétence conversationnelle, que Roland Barthes qualifie, dans son ouvrage de 1981 (p. 6), de « dangereuse, [car] immédiate et [qu']elle ne se reprend pas ». En effet, l'oralité impose une spontanéité irréversible, où toute erreur ou hésitation est exposée sans filet, contrastant avec la réflexivité permise par l'écrit. C'est précisément dans ce cadre que se situe la pratique de cette compétence par des locuteurs koweïtiens, dont les défis spécifiques méritent une analyse approfondie. À travers une étude de cas empirique, fondée sur des observations directes et des entretiens menés auprès d'apprenants au Koweït, nous proposons de centrer notre examen sur les apprenants du Français Langue Etrangère (FLE), en nous attachant particulièrement sur le profil des étudiants universitaires. Ces derniers, souvent issus d'un contexte bilingue arabe-anglais, affrontent des obstacles singuliers dans l'acquisition du français parlé, obstacles qui divergent sensiblement de ceux rencontrés dans l'apprentissage de l'écrit, comme ceux de la phonétique, du choix de l'intonation et de la précision du vocabulaire choisi. Sur le plan psycholinguistique, les interférences entre les systèmes linguistiques natifs et la langue cible sont exacerbées à l'oral. Cognitivement, la charge mentale inhérente à la production orale – impliquant un traitement en temps réel de la planification, de la formulation et du « monitoring » – surcharge les ressources attentionnelles, particulièrement chez des apprenants dont les stratégies métacognitives sont encore en développement, menant souvent à des blocages ou à une anxiété langagière accrue qui peut mener vers la démotivation, voire l'abandon. Ces défis oraux, contrairement à ceux de l'écrit où la révision permet une correction a posteriori, exigent une immersion immédiate et risquée, amplifiant les enjeux psychologiques. Face à ces entraves, les enseignants de FLE disposent de stratégies de remédiation potentielles pour favoriser une progression efficace, à déconstruire les stéréotypes, à promouvoir une compétence pragmatique nuancée et à restaurer la confiance des apprenants centrée sur les forces individuelles plutôt que sur les déficits et alignée sur les principes de la psychologie positive en didactique des langues. C'est donc une analyse empirique que nous proposons et qui met en exergue la complexité multidimensionnelle de l'apprentissage oral du français par des étudiants koweïtiens, soulignant la nécessité d'une pédagogie adaptative et holistique pour transformer les périls en opportunités de maîtrise linguistique.

Beguelin, M.-J. (1998), « Le rapport écrit-oral : tendances assimilatrices, tendances dissimilatrices », *Cahiers de linguistique française* 20, 229-253.

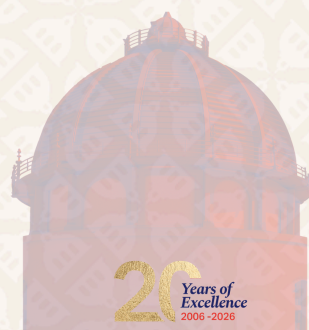
Cicurel, F. (2011). *Les Interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Nonnon, E. (1994/2). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. In: *La Lettre de la DFLM*, n°15. 3-9.

Ravazzolo, V., Traverso, V., Jouin-Chardon, É. & Vignier, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité*. Paris : Didier.

Mots-clés : oral ; remédiation ; FLE ; Koweït ; confiance en soi



Axe 2 : Quels apports et quelles limites les outils technologiques offrent-ils pour l'enseignement de l'oral en FLE en contexte hétéroglotte ?

Plénière d'ouverture

Prof. Maud Ciekanski

14h-15h

De l'expérience immersive à l'écoute enactive : Panorama des ressources, enjeux et usages de la réalité virtuelle pour développer la compréhension orale en FLE en contexte hétéroglotte.

La compréhension orale est au cœur de l'apprentissage des langues : elle précède l'acquisition d'autres compétences chez les apprenants et constitue un élément essentiel de la compétence de communication. Il s'agit pourtant de la compétence la moins comprise en termes de processus, facteurs cognitifs, émotionnels et sociaux qui influencent son développement, et la moins étudiée en classe (Vandergrift, 2007). En outre, la compréhension orale est souvent considérée comme difficile et suscite de l'anxiété chez les apprenants (Jiang & Dewaele, 2019). Les recherches récentes sur l'écoute en langue additionnelle (Lx) via les technologies numériques (Roussel, 2021) soulignent l'intérêt des environnements multimédia pour soutenir les compétences de perception, les connaissances métacognitives et l'auto-régulation de l'écoute, à condition que les ressources utilisées soient authentiques et permettent un apprentissage contextualisé, (inter)actif et centré sur l'apprenant (Cross & Vandergrift, 2018).

À la lumière de ces éléments, différents auteurs préconisent l'utilisation de la réalité virtuelle (RV) pour favoriser l'écoute en Lx en contexte hétéroglotte (Rahimi & Aghabarari, 2024 ; Lan & Liao, 2018). La RV soutiendrait l'apprentissage des langues en offrant une interaction multimodale (Ciekanski et al, 2020) dans des environnements d'apprentissage virtuels immersifs, simulant la présence physique des apprenants et des expériences sensorielles réalistes, encourageant les apprenants à expérimenter et à prendre des risques dans la langue cible, ce qui conduirait à une motivation et un engagement accrus.

Notre communication proposera une approche sociotechnique (Albero, 2010) des expériences d'apprentissage des langues assisté par la RV en termes de ressources, enjeux et usages pour développer la compréhension orale en FLE en contexte hétéroglotte. Souvent qualifiée de technologie disruptive, la RV implique une transformation des cadres épistémologiques et praxéologiques. Elle implique également une recherche qui tient compte des enjeux liés aux motivations économiques et déontiques qui traversent son intégration dans les dispositifs d'apprentissage.

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation, rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*. 4-1 URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/715> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>

Ciekanski, M., Kalyaniwala, C., Molle, N., Privas-Bréauté, V. (2020). Real and perceived affordances of Immersive Virtual Environments in a language teacher-training context: effects on the design of learning tasks. *Revista Docência e Cibercultura*, 4(3), 83-111.

Cross, J., & Vandergrift, L. (2018). Metacognitive listening strategies. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-5). John Wiley & Sons.

Jiang, Y., & Dewaele, J. M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System*, 82, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>

Lan, Y. J., & Liao, C. Y. (2018). The effects of 3D immersion on CSL students' listening comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1418242>

Rahimi, M. & Aghabarari, M. (2024). The impact of virtual reality assisted listening instruction on English as a foreign language learners' comprehension and perceptions. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(2), 239-258. <https://doi.org/10.46328/ijte.741>

Roussel, S. (2021). Chapitre 3. Les processus cognitifs de la compréhension de l'oral en L2 : des leviers didactiques. *L'approche cognitive en didactique des langues* (pp. 79-121). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/l-approche-cognitive-en-didactique-des-langues--9782807330962-page-79?lang=fr>.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>

Saloua Belkaidi

15h05-15h20

IA empathique et oral en FLE : réduire l'anxiété pour libérer la parole

Je suis enseignante à Dubaï au sein d'une école internationale, dans un contexte multilingue hétéroglotte où le français est la troisième ou quatrième langue avec de rares expositions au français en dehors des cours en classe. Les apprenants font face aux préjugés issus de l'écrit et à la crainte de l'erreur à l'oral. Cette situation illustre parfaitement la question centrale : comment s'exprimer si l'on n'ose pas ? Comment avancer si le risque est onéreux, sur le plan scolaire comme affectif ? Mon idée repose sur une observation simple : si l'anxiété entrave l'expression orale, alors tout dispositif susceptible de rassurer, de stimuler, d'atténuer la pression lors de la parole se transforme en un atout considérable. Doctorante en didactique du FLE et en IA pédagogique, je m'appuie sur mon sujet de thèse : Léo le Bot, un agent conversationnel empathique créé pour favoriser la pratique de l'oral en français tout en prenant en compte la dimension affective (encouragement, reformulation douce, rituels discursifs non menaçants). La question que je pose est délibérément directe : Un chatbot empathique peut-il atténuer l'anxiété et faciliter l'expression orale en FLE ? Et si c'est le cas, dans quelles conditions éducatives et avec quelles limites (qualité de l'échange, artificialité des scénarios, besoin de médiation enseignante) ?

Population étudiée : apprenants de niveau A1-B1, fréquentant une école à Dubaï, évoluant dans un environnement multilingue où les occasions d'interaction authentique en français restent limitées. L'expérimentation se base sur des interactions fréquentes entre l'apprenant et Léo le Bot, des journaux réflexifs hebdomadaires, des enregistrements oraux examinés en fonction de la fluidité, de la complexité et de la spontanéité, une enquête auprès des apprenants sur leur vécu émotionnel et leur perception de l'agent.

Mon approche ne se limite pas à la perfection linguistique : je porte un intérêt particulier à l'émotion, au détachement, au moment où l'élève se dit « D'accord, j'essaie ». Trois effets sont ciblés : Réduction de l'anxiété langagière lors de la prise de parole et accroissement de la participation à l'oral. Augmenter la confiance et l'acceptation du risque linguistique. Plus de naturel dans la fluidité. L'intention est précise : offrir un modèle reproductible d'exploitation de l'IA empathique dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, comme une aide et non une rivalité à l'interaction pédagogique humaine. Cette contribution s'inscrit pleinement dans l'Axe 2 du colloque, consacré aux apports et aux limites des technologies pour l'enseignement de l'oral en contexte hétéroglotte, en proposant un regard empirique et nuancé sur les potentialités mais aussi les fragilités d'un agent conversationnel empathique. Je vais proposer un point de vue concret et pragmatique, enraciné dans la réalité d'une classe internationale où l'oral n'émerge qu'à l'intérieur des murs. Je vais démontrer de quelle façon l'intelligence artificielle peut se transformer en un lieu d'expérimentation, d'hésitations acceptées, et comment elle pourrait favoriser une éducation plus humaine, paradoxalement à travers le prisme du numérique.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559–562.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.

Levet, L. (2021). Les chatbots en didactique des langues : étude exploratoire. *ALSIC*, 24.

Papin, S. (2022). L'intelligence artificielle en classe de FLE : apports et limites pour la désinhibition orale. *Le français dans le monde*.

Zourou, K. (2023). Generative AI and language pedagogy: Emerging practices and ethical challenges. *Computer Assisted Language Learning*.

Mots-clés : FLE oral ; agents conversationnels ; anxiété langagière ; intelligence artificielle ; désinhibition

Entre désinhibition technologique et normativité pédagogique : tensions et médiations dans l'enseignement de l'oral en FLE en contexte hétéroglotte

En contexte hétéroglotte, l'enseignement de l'oral en FLE se trouve pris dans une tension structurelle entre, d'une part, une exposition limitée aux usages authentiques de la langue et, d'autre part, la persistance de représentations normatives héritées de l'écrit. Cette normativité, souvent intériorisée par les enseignants comme par les apprenants, tend à orienter les pratiques orales vers des formes contrôlées, évaluatives et peu propices à la prise de risque langagier. Dans ce cadre, l'essor des technologies immersives (réalité virtuelle, corpus oraux numériques ou dispositifs de télécollaboration) est fréquemment présenté comme une réponse innovante, susceptible de favoriser la désinhibition et de diversifier les situations de pratique orale.

Les recherches récentes mettent en évidence le potentiel de ces outils pour multiplier les occasions d'exposition et d'interaction, proposer des environnements perçus comme sécurisants et soutenir l'engagement des apprenants. En privilégiant des feedbacks non évaluatifs, centrés sur l'intelligibilité du message plutôt que sur la conformité aux normes linguistiques, ces dispositifs semblent contribuer à une désinhibition technologique, particulièrement bénéfique pour les apprenants inhibés. Toutefois, cette promesse se heurte à plusieurs limites : scénarios interactionnels souvent figés, échanges parfois artificiels, faible spontanéité et difficulté à co-construire le discours.

La communication propose ainsi une réflexion critique sur les conditions pédagogiques nécessaires pour que les technologies ne se réduisent pas à de simples palliatifs, mais deviennent de véritables leviers d'apprentissage de l'oral en contexte hétéroglotte. À partir d'une analyse croisée de travaux récents en didactique de l'oral et en technologies éducatives, elle met en lumière un paradoxe central : si les outils numériques favorisent la désinhibition et la régulation émotionnelle, leur intégration sans médiation explicite risque de renforcer, de manière indirecte, une normativité linguistique issue de modèles écrits ou standardisés. La désinhibition technologique ne garantit donc pas, à elle seule, un renouvellement des pratiques orales.

Dans cette perspective, la télécollaboration apparaît comme un complément essentiel aux environnements simulés. En connectant des apprenants issus de contextes linguistiques et culturels différents, elle permet d'ancrer l'apprentissage dans des échanges interculturels réels, impliquant une co-construction du sens, une gestion de l'altérité et une adaptation aux dynamiques conversationnelles spontanées. Contrairement aux dispositifs fermés, ces interactions médiatisées exposent les apprenants à l'imprévisibilité du discours oral et aux ajustements pragmatiques nécessaires à toute communication authentique. L'articulation raisonnée entre corpus oraux authentiques, outils immersifs et dispositifs de télécollaboration constitue ainsi une voie prometteuse pour dépasser les limites respectives de chaque approche.

Enfin, en contexte hétéroglotte, marqué par des contraintes institutionnelles et formatives, l'enseignant devient un médiateur indispensable entre désinhibition technologique et exigences pédagogiques. Il lui revient de guider les usages, de rendre explicites les finalités interactionnelles et de réguler la place de la norme dans la progression didactique.

Mots-clés : oral en FLE ; contexte hétéroglotte ; technologies immersives ; normativité linguistique ; médiation pédagogique



« Bonjour Gaza ! Bonjour le CCF ! » : bilan du projet collectif d'émission radiophonique du CCF de Gaza.

En 2006, à Gaza, le Centre culturel français (désormais CCF) tend la main à ses partenaires locaux afin d'élargir son action et de mieux répondre aux attentes des amoureux de la «langue des oiseaux», surnom donné au français. C'est ainsi que le projet de réalisation d'une émission collective hebdomadaire en français diffusée sur Radio Al-Manar, couvrant l'ensemble de la bande de Gaza et ne s'inscrivant dans aucune ligne politique, et produite par le CCF a vu le jour. Les objectifs de l'émission étaient multiples : (1) d'offrir au CCF une visibilité accrue grâce à une radio très écoutée à Gaza, notamment dans les taxis, principal moyen de transport des étudiants et de la population ; (2) de permettre à des apprenants du CCF de devenir «l'invité de la semaine» et de répondre en direct aux questions d'un animateur natif, une véritable récompense pour leurs efforts et un signe tangible de leur progression ; (3) de permettre aux autres apprenants d'appeler depuis chez eux, de poser des questions en français et de recevoir des réponses immédiates, tout en préservant leur anonymat s'ils le souhaitaient ; (4) d'ouvrir une fenêtre régulière sur l'actualité culturelle française.

La structure de l'émission comprenait différents volets : les nouvelles du CCF comme les annonces d'activités culturelles, informations sur les appels à candidature pour les bourses du gouvernement français, et présentation des événements alignés sur l'actualité culturelle en France, accompagnée de brèves explications historiques et contextuelles ; (2) la rencontre avec l'invité de la semaine, un apprenant qui, malgré sa préparation, se retrouvait plongé dans une situation d'interview authentique par un natif et confronté aux questions et commentaires du public, souvent encouragé à appeler simplement pour avoir l'occasion de dire quelques énoncés en français. L'invité se présentait, évoquait ses projets puis développait un sujet de son choix ; (3) l'animation musicale avec des chansons françaises sélectionnées dans le fonds de la médiathèque du CCF, afin d'inciter les auditeurs à venir emprunter des ressources. L'émission était diffusée en direct dans les couloirs du CCF et accompagnée par une traduction simultanée pour le public arabophone.

Nous dresserons le bilan de l'émission radiophonique en montrant le potentiel et les effets d'un projet s'inscrivant pleinement dans la perspective actionnelle (Springer, 2010) sur l'engagement à apprendre (Hiver et al., 2024) et à utiliser le français à l'oral en situations authentiques par les apprenants dans un contexte hétéroglotte très contraint. Nous exposerons également l'impact de l'émission sur la diffusion du français de façon plus large au sein de la population gazaouie, au-delà de l'expérience menée au CCF. Nous discuterons de la nature des immersions (Van Lier, 2010) déclenchées par le projet et de leur intérêt pour l'enseignement-apprentissage du français parlé. Enfin, nous soulignerons l'importance clé qu'a joué l'émission dans la mise en place d'une véritable communauté de pratiques (Wenger, 1998) au sein du CCF, en étant à la fois un tiers-lieu éducatif et un laboratoire pédagogique pour les approches collaboratives, réussissant à fédérer malgré les frontières, malgré l'enfermement, une communauté de locuteurs de FLE.

Hiver, P., Al-Hoorie, A., Vitta, J., Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28, DOI 10.1177/13621688211001289

Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. 66 (4), pp.511-523.

Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, pp. 2-6.

Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.

Mots-clés : écologie d'apprentissage ; agentivité ; identité ; communauté de pratiques ; émission radiophonique

L'enseignant universitaire de FLE face à l'oral augmenté : compétences pédagogiques et usages critiques de l'IA en contexte hétéroglotte

L'enseignement-apprentissage de l'oral en français langue étrangère (FLE) en contexte universitaire hétéroglotte constitue un enjeu didactique majeur, notamment en raison de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des publics et de la place centrale de l'interaction orale dans la construction des compétences communicatives. À l'ère de l'intelligence artificielle (IA), ces enjeux se trouvent reconfigurés par l'intégration croissante d'outils numériques capables de soutenir l'entraînement à l'oral, la rétroaction formative et la simulation d'interactions langagières.

Cette communication s'inscrit dans une recherche doctorale portant sur les compétences des enseignants universitaires à l'ère de l'IA et interroge plus spécifiquement les usages pédagogiques de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'oral en FLE en contexte hétéroglotte. En s'appuyant sur un cadre théorique articulant la didactique de l'oral (Guichon & Tellier, 2017), la médiation langagière et interculturelle (Beacco et al., 2016 ; Conseil de l'Europe, 2020), ainsi que les référentiels de compétences numériques des enseignants (European Commission, 2017 ; UNESCO, 2018), cette contribution propose le concept d'« oral augmenté ». Celui-ci désigne un oral didactisé et médiatisé par l'IA, pensé non comme une substitution à l'interaction humaine, mais comme un environnement pédagogique nécessitant une régulation didactique et éthique par l'enseignant.

L'analyse repose sur l'étude de pratiques d'enseignement universitaire intégrant des outils d'IA (reconnaissance vocale, feedback automatisé, agents conversationnels) et met en évidence les compétences professionnelles mobilisées par les enseignants de FLE : conception de situations d'oral authentiques, médiation pédagogique, accompagnement métalinguistique, régulation de l'interaction et posture critique face aux technologies. Les résultats soulignent à la fois les apports de l'IA pour diversifier les pratiques d'enseignement de l'oral et ses limites, notamment en termes de réduction possible de la complexité interactionnelle et interculturelle de l'oral.

Cette communication vise ainsi à contribuer à une réflexion critique sur les conditions d'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'oral en FLE, en réaffirmant le rôle central de l'enseignant universitaire comme concepteur, médiateur et garant du sens pédagogique en contexte hétéroglotte.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums plurilingues et interculturels*. Conseil de l'Europe.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

European Commission. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Guichon, N., & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en langue étrangère*. Paris : Didier.

UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers*. Paris: UNESCO.

Zourou, K. (2019). *Apprentissage des langues et technologies numériques : enjeux, dispositifs et pratiques*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Mots-clés : enseignement de l'oral ; intelligence artificielle ; compétences enseignantes ; contexte hétéroglotte ; oral augmenté ; pratiques pédagogiques universitaires



Deuxième jour

Vendredi 17 avril 2026

10h-16h30



Axe 2 : Quels apports et quelles limites les outils technologiques offrent-ils pour l'enseignement de l'oral en FLE en contexte hétéroglotte ?

Communications orales

Mustapha Achhar

10h05-10h30

Didactique de l'oral en FLE et outils technologiques en contexte hétéroglotte

Dans les contextes hétéroglottes, l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en français langue étrangère (FLE) demeurent un défi majeur, notamment en raison de l'exposition limitée à la langue cible en dehors de la classe, de la prédominance de l'écrit dans les pratiques scolaires et des représentations normatives de l'oral héritées de modèles homoglots. Ces contraintes freinent le développement de la compétence communicative orale des apprenants, entendue au sens du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme la capacité à mobiliser des ressources linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques dans des situations de communication authentiques.

Dans ce contexte, l'essor des outils technologiques - plateformes numériques, agents conversationnels, applications mobiles, corpus oraux, dispositifs de visioconférence et environnements collaboratifs - apparaît comme une opportunité didactique susceptible de renouveler les pratiques de l'oral en FLE. Ces outils permettent de créer des situations d'interaction médiatisées, d'exposer les apprenants à une diversité de modèles linguistiques et culturels, et de favoriser une pratique plus fréquente et moins anxiogène de l'oral. Toutefois, leur intégration soulève des interrogations essentielles : dans quelle mesure ces dispositifs contribuent-ils réellement au développement de la compétence communicative orale ? Quels types d'interactions favorisent-ils ? Quels sont leurs apports, mais aussi leurs limites, dans des contextes marqués par l'hétérogénéité linguistique et culturelle ?

Cette communication s'inscrit dans une perspective didactique et socioconstructiviste et vise à analyser l'apport des outils technologiques dans le développement de la compétence communicative orale en FLE en contexte hétéroglotte. Elle s'appuie sur une recherche-intervention menée auprès d'apprenants de FLE dans un contexte institutionnel où l'oral est peu pratiqué en dehors de la classe. Le dispositif expérimental repose sur l'intégration progressive d'outils numériques favorisant l'interaction orale : activités de simulation et de jeux de rôles médiatisés, échanges oraux synchrones et asynchrones, utilisation de supports audiovisuels authentiques et recours à des applications numériques d'entraînement à l'oral.

La méthodologie adoptée est de type mixte. Elle combine des outils quantitatifs (pré-test et post-test de compétence orale, grilles d'évaluation inspirées du CECRL) et qualitatifs (observations de classe, analyses de productions orales, questionnaires et entretiens). L'analyse porte à la fois sur l'évolution des performances orales des apprenants et sur leurs représentations de l'oral et des outils technologiques.

Les résultats attendus montrent que l'intégration raisonnée des outils technologiques favorise l'engagement des apprenants, la prise de risque langagier, la régulation émotionnelle et le développement progressif de la compétence communicative orale. Toutefois, ces effets restent étroitement liés aux choix pédagogiques de l'enseignant, à la scénarisation des activités et à l'adéquation des outils au contexte hétéroglotte.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

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

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

Nissen, E. (2019). *Apprendre une langue avec le numérique*. Paris : Ellipses.

Puren, C. (2014). La compétence communicative revisitée en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11(1).

Mots-clés : didactique de l'oral ; médiation numérique ; compétence communicative ; contexte hétéroglotte

France Rousset

10h30-10h55

CApOral FLE : une application basée sur les corpus oraux pour apprendre le français parlé au Danemark

« Enseigner une norme écrite à des élèves qui sont censés communiquer à l'oral est une contradiction » (Andersen, 2004 : 12). Ce constat est encore d'actualité dans l'enseignement du français au Danemark impactant le développement des compétences. Comme observé dans d'autres contextes hétéroglottes, les élèves parlent un français « trop parfait » (Paternostro, 2014 : 106) mais ne comprennent pas les interactions quotidiennes (Durán et McCool, 2003). Or, selon les programmes d'études pour le français au Danemark, la communication orale est un des objectifs centraux (Andersen, 2004).

Pour atteindre cet objectif, une possibilité consiste à utiliser des corpus d'interactions authentiques comme OFROM ou FLEURON. L'avantage de ces corpus est de proposer du contenu fréquemment actualisé et faisant aussi intervenir de jeunes locuteur/trices. Cependant, ces ressources restent encore rarement présentées en classe de FLE bien que leurs effets positifs dans l'apprentissage aient été mis en avant (André, 2019).

Par ailleurs, on a assisté à l'essor d'applications pour apprendre des langues comme Duolingo ou Babbel, très appréciées des jeunes apprenant-es. Néanmoins, lors de l'analyse des contenus didactiques, force est de constater que l'oral est une fois de plus dévalorisé au profit de la norme écrite (Andersen et Rousset, 2023).

Dans cette communication, nous présenterons le projet Corpus – Appli – Oral – FLE (CApOral FLE) dont est issue l'application gratuite du même nom, réalisé en partenariat avec l'Institut Français du Danemark. Ce projet s'inscrit dans la lignée des recherches sur l'enseignement/apprentissage du français parlé et l'utilisation des corpus oraux en classe de FLE. L'application comprend, entre autres, des exercices interactifs permettant de découvrir des caractéristiques fréquentes de l'oral quotidien à l'aide d'extraits issus des corpus OFROM et FLEURON. Dans cette présentation, nous reviendrons sur les choix méthodologiques opérés pour la sélection des extraits dans les corpus et des caractéristiques de l'oral à présenter aux lycéens danophones. Nous détaillerons aussi la phase de didactisation des extraits de corpus et leur mise à disposition sur l'application. Nous montrerons ensuite en quoi cet outil, alliant avancée technologique et oral authentique, est bénéfique, pouvant agir comme levier pour dynamiser l'enseignement de l'oral quotidien dans un contexte hétéroglotte.

Andersen, H.L. (2004). Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère. In H.L. Andersen & C. Thomsen (Eds.), *Sept approches à un corpus. Analyses du français parlé*. Berne : Peter Lang, 187-214.

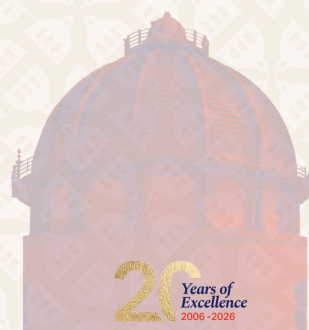
Andersen, H.L. et Rousset, F. (2023). Etude critique de deux applications pour la communication en français langue étrangère, *Mélanges CRAPEL*, n°44/1, 193-221.

André, V. (2019). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Étrangère ? *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, n°79.

Durán, R. et McCool, G. (2003). If This Is French, Then What Did I Learn in School? *The French Review*, 77-2, 288-299.

Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : Enjeux et outils. *Lidil*, 50, 105-124.

Mots-clés : corpus oraux ; français parlé ; application ; lycée ; Danemark



La télécollaboration comme levier de l'oral spontané en FLE : projet franco-égyptien et apprentissage entre pairs

Cette communication présente un projet de télécollaboration visant le développement des compétences orales en français langue étrangère (FLE) à travers des interactions entre un contexte homoglotte et un contexte hétéroglotte. Le projet repose sur un partenariat entre un atelier d'expression orale et écrite que j'assure à Nanterre Université (France), et une classe de dix étudiants apprenant le français au Centre d'Études de la Langue Française (CELF) de Mansourah (Égypte), encadrée par une maîtresse de conférences de l'Université de Damiette.

Le dispositif met en relation des étudiants francophones et des apprenants de FLE dans une perspective actionnelle et collaborative. Les échanges, médiatisés par des outils numériques et la plateforme google meet, reposent sur des tâches favorisant l'oral spontané et l'engagement personnel. Parmi les activités proposées figure la création d'un journal vidéo en français, dans lequel les deux groupes produisent et commentent de courts segments vidéo consacrés à leur vie quotidienne. Ces productions donnent lieu à des échanges oraux entre les deux groupes favorisant la réaction, le questionnement et la reformulation. Le dispositif comprend également des dialogues thématiques autour de sorties culturelles, de lieux à découvrir à Paris, à Mansourah ou Damiette, d'œuvres d'art, de lectures ou encore de pratiques informelles telles que les restaurants. Ces échanges, volontairement ancrés dans des thématiques proches du vécu des étudiants, visent à désinhiber la prise de parole et à intégrer des dimensions culturelles, pragmatiques et affectives souvent absentes des situations orales institutionnelles. Des activités plus ludiques, centrées sur les goûts personnels et les pratiques quotidiennes, contribuent également à renforcer l'engagement et la motivation des apprenants.

Une attention particulière est portée à l'usage d'un français oral non normatif, permettant aux étudiants francophones de mobiliser des formes proches de leurs pratiques langagières ordinaires. Les apprenants se rapprochent ainsi des usages réels de la langue parlée, souvent absents des manuels de FLE (Blanche-Benveniste, 2000). L'enseignement s'effectue en grande partie entre pairs, ce qui constitue un levier pédagogique majeur : les interactions entre étudiants contribuent à sécuriser la prise de parole, souvent fortement redoutée par les apprenants en FLE, en instaurant un climat moins évaluatif et plus coopératif. Cette dynamique favorise la désinhibition, la fluidité et la confiance linguistique (Papin, 2022), tandis que l'enseignant conserve un rôle de coordination et de médiation pédagogique (Ciekanski, 2014 ; Privas-Bréauté & Ciekanski, 2021).

L'analyse du projet met en évidence les apports de la télécollaboration pour le développement de la compétence interactionnelle, la réduction de l'anxiété de prise de parole et le renforcement de la confiance linguistique chez les apprenants en contexte hétéroglotte (Bozhinova, 2024). Du côté des étudiants français, le dispositif favorise une prise de conscience des enjeux de l'intercompréhension interculturelle. Enfin, la communication discutera les limites du dispositif, notamment les contraintes techniques, l'asymétrie des niveaux et la nécessité d'une médiation pédagogique explicite pour garantir la qualité des interactions.

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

Bozhinova, K. (2024). Télécollaboration en langues et émergence d'une communauté virtuelle d'apprentissage. *Alsic*, 27(2).

Ciekanski, M. (2014). Les corpus : De nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11(1).

Papin, K. (2022). L'impact de tâches communicatives de réalité virtuelle sur la volonté de communiquer à l'extérieur de la classe : perceptions d'apprenants de FLS à Montréal. *The Canadian Modern Language Review*, 78(1), 52-74.

Privas-Bréauté, V. & Ciekanski, M. (2021). Interagir dans la réalité virtuelle : Au-delà de l'effet « wow », étude des technologies immersives sur l'embodiment en situation d'utilisation d'une L2.

Mots-clés : télécollaboration ; oral spontané ; apprentissage entre pairs ; FLE ; interculturelité

Yassine El Hajoubi

10h30-10h55

Scénarisation pédagogique et dispositifs numériques pour le développement de l'oral en FLE à l'université

Les outils numériques offrent aujourd'hui des opportunités renouvelées pour le développement de la compétence de production orale en FLE, en favorisant des situations d'interaction plus authentiques et des environnements d'apprentissage multimodaux (forums, visioconférences, plateformes éducatives). Dans ce contexte, l'apprenant passe d'un « élève qui apprend pour communiquer » à un « sujet qui communique » (Ceberio, 2004), ce qui contribue à une appropriation plus active des savoirs langagiers. Ces dispositifs permettent également de renforcer la motivation, de diversifier les parcours d'apprentissage et de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des profils d'apprenants (Guichon, 2006).

Cette communication s'intéresse au développement de la compétence de production orale en FLE dans le contexte universitaire marocain, en interrogeant le potentiel des dispositifs numériques pour soutenir les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'oral académique. Elle vise à identifier les scénarios pédagogiques les plus pertinents pour répondre aux besoins discursifs des étudiants, notamment en matière d'exposé oral universitaire.

Inscrite dans une perspective théorique mobilisant la complexité, l'émergentisme et le socioconstructivisme, la recherche repose sur une analyse des besoins menée auprès d'étudiants de la Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales de l'Université Cadi Ayyad (Marrakech). Cette analyse s'appuie sur des questionnaires, une observation non participante et l'étude des syllabus disciplinaires. À partir de ces données, un dispositif hybride de formation en FLE a été conçu et expérimenté via la plateforme Moodle afin de renforcer les compétences orales des apprenants.

L'analyse qualitative des productions orales recueillies dans l'environnement numérique met en évidence les apports et les limites du dispositif dans l'appropriation des caractéristiques discursives de l'oral académique. Elle porte notamment sur la structuration du discours, la cohérence et la cohésion, la prise en compte des contraintes socio-académiques, ainsi que les phénomènes d'alternance codique L1/L2 chez les étudiants marocains. Cette étude souligne ainsi l'intérêt des dispositifs numériques pour l'enseignement de l'oral en FLE, à condition qu'ils soient articulés à des scénarios didactiques contextualisés et disciplinaires.

Aden, J. (2017). *Langues et langage dans un paradigme enactif*. Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle.

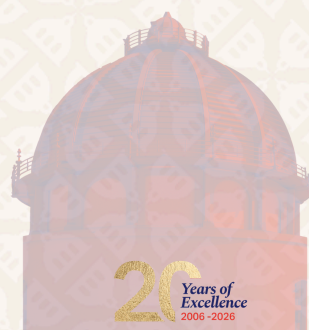
Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Editions Ophrys.

Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette Français Langue Etrangère.

Narcy-Combes, J.P, Narcy-Combes, M.F et Miras, G. (2015). *La didactique des langues à l'heure du numérique*. Langues, cultures et sociétés, Volume 1 n° 2, 158-178.

Paveau, M. (2017). *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Editions Hermann. Paris

Mots-clés : FLE ; didactique de l'oral ; scénarisation pédagogique ; dispositifs hybrides ; production orale



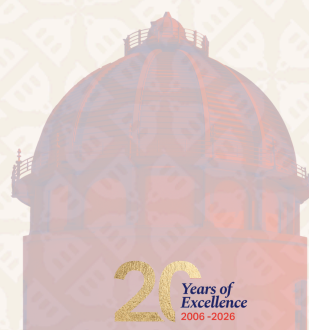
Ameni Hamdi

10h55-11h20

Entre engagement et artificialité : Approche critique des outils numériques pour l'enseignement de l'oral en FLE contexte hétéroglotte

En contexte hétéroglotte, l'enseignement de l'oral en français langue étrangère (FLE) se heurte à des contraintes structurelles et sociolinguistiques importantes. L'accès à la langue cible en dehors de la classe y est souvent limité, les occasions d'interactions authentiques rares, et les situations institutionnelles d'apprentissage fréquemment marquées par une forte normativité, héritée des pratiques centrées sur l'écrit. Dans ce cadre, le développement des compétences orales constitue un enjeu didactique majeur, tant sur le plan linguistique qu'affectif et interactionnel. L'essor des outils numériques (agents conversationnels, technologies immersives (réalité virtuelle), corpus oraux et dispositifs de télécollaboration) est régulièrement présenté comme une réponse possible à ces contraintes. En offrant des environnements de pratique simulés, adaptatifs et souvent non évaluatifs, ces outils semblent favoriser l'engagement des apprenants, réduire l'anxiété liée à la prise de parole et encourager la prise de risque langagière. Plusieurs travaux récents soulignent notamment l'intérêt des feedbacks immédiats et contextualisés, centrés sur l'intelligibilité du message plutôt que sur la conformité normative, pour soutenir la fluidité et la confiance linguistique, en particulier chez les apprenants les plus inhibés. Cependant, ces dispositifs ne sauraient être envisagés comme des substituts à l'interaction humaine. Les échanges proposés restent fréquemment artificiels, peu spontanés et limités dans leur capacité à intégrer la co-construction du sens, l'altérité et la dimension empathique propres aux interactions sociales réelles. En outre, les scénarios proposés par certains outils demeurent parfois figés, faiblement ancrés culturellement et insuffisamment sensibles aux dynamiques conversationnelles imprévisibles qui caractérisent l'oral authentique. Ces limites invitent à interroger de manière critique les conditions d'intégration pédagogique de ces technologies dans l'enseignement de l'oral en FLE. À partir d'une analyse de la littérature récente en didactique des langues et en technologies éducatives, cet article examine les apports et les limites des outils numériques pour le développement des compétences orales en contexte hétéroglotte. Il met en évidence le rôle central de la médiation pédagogique dans l'orchestration de ces dispositifs, en soulignant l'importance d'une articulation explicite entre les objectifs d'apprentissage, les tâches proposées et les modalités d'interaction. L'enseignant apparaît ainsi comme un acteur clé dans la régulation des usages, la sécurisation des apprenants et l'intégration progressive de ces outils dans une progression didactique cohérente. Enfin, l'article défend l'idée que l'efficacité des outils numériques repose sur leur complémentarité avec d'autres dispositifs, notamment la télécollaboration, qui permet d'ancrer l'apprentissage de l'oral dans de véritables échanges interculturels. En combinant interactions médiatisées, pratiques réflexives et échanges authentiques, il devient possible de renouveler les pratiques orales en FLE en contexte hétéroglotte, en favorisant une approche expérientielle, réflexive et plurielle de l'oral

Mots-clés : français langue étrangère (FLE) ; compétences orales ; contexte hétéroglotte ; outils numériques ; technologies immersives



Plénière de clôture

Prof. Elke Nissen

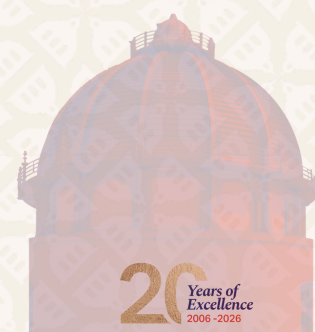
11h25-12h25

Renouveler l'enseignement de l'oral à travers la TC : renforcement de l'engagement et diminution de l'appréhension des apprenants

A travers la télécollaboration, les apprenants de FLE ou d'autres langues entrent en contact, communiquent et collaborent avec des interlocuteurs à l'international. Lorsqu'une télécollaboration est mise en place, elle devient en général l'élément central d'un enseignement, où les séances en classe permettent aux enseignants de préparer, analyser et accompagner les interactions orales et écrites entre pairs en ligne. Cette pratique pédagogique rencontre globalement une adhésion large de la part des apprenants et un engagement cognitif et comportemental élevé. Ses bénéfices potentiels en termes de développement de compétences sont nombreux et ont largement été attestés dans la littérature pour des aspects langagiers, interculturels, numériques et liés à d'éventuels contenus liés à une discipline spécifique.

L'engagement des apprenants, qui est une des clés pour ce développement de compétences, peut et doit néanmoins être soutenu tout au long de la télécollaboration, car il est sujet à des variations dans le temps. Une pluralité de facteurs, mis en lumière à travers des recherches, influencent cet engagement. Il est, de plus, corrélé à différents éléments, parmi lesquels l'engagement émotionnel joue un rôle majeur.

Un focus spécifique sera mis sur l'anxiété – en tant qu'une des composantes de l'engagement émotionnel. Tandis que la plupart des apprenants attend avec impatience que les échanges avec les pairs internationaux démarrent, un faible nombre se dit anxieux à l'idée des échanges. Ces appréhensions initiales face à des interactions en ligne avec des inconnus dans une langue étrangère diminuent voire disparaissent en général rapidement ; toutefois, là encore, leur évolution est sujette à des facteurs multiples. Elle dépend également de la nature de l'anxiété, dont l'anxiété liée à la langue.



Axe 3 : Quelles pratiques pédagogiques en classe de FLE pour contourner la contrainte du contexte hétéroglotte ?

Communications orales

Miriam Christella Bitche Bi Mvondo

12h55-13h20

Pratiques pédagogiques pour enseigner l'expression orale en contexte hétéroglotte : le projet comme stratégie de contournement des contraintes en lycée technique

Dans les lycées techniques camerounais, l'enseignement de l'expression orale en français se déploie dans un contexte hétéroglotte marqué par la coexistence de répertoires linguistiques pluriels et une faible exposition à des pratiques discursives normées. Cette situation favorise des phénomènes d'insécurité linguistique et interroge l'efficacité des dispositifs didactiques traditionnels dans le développement de compétences orales fonctionnelles.

Cette contribution examine dans quelle mesure le projet peut constituer un dispositif de régulation didactique permettant de transformer l'hétéroglossie en ressource pour l'apprentissage. Elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste articulant trois cadres complémentaires : le plurilinguisme, la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2018) et l'évaluation formative.

Adossée à un devis qualitatif à visée compréhensive, la recherche s'appuie sur l'observation de séquences didactiques fondées sur le projet auprès d'enseignants de français et d'apprenants du premier cycle au lycée technique de Nylon à Douala. Les données feront l'objet d'une analyse thématique visant à identifier les logiques d'action enseignantes et les modalités de régulation mobilisées face à l'hétérogénéité linguistique.

Les résultats attendus suggèrent que le projet favorise une structuration discursive accrue, une mobilisation consciente des ressources langagières et une réduction de l'insécurité linguistique par l'explicitation des critères d'évaluation. Il apparaît ainsi comme un levier de professionnalisation discursive en contexte technique hétéroglotte.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues - Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.

Mots-clés : hétéroglossie ; expression orale ; pédagogie par projet ; évaluation formative ; enseignement technique



Renouveler l'enseignement de l'oralité en classe de FLE : de l'audio traditionnel aux animations multimodales

Enseignant dans un pays où les possibilités d'interaction en français sont presque nulles, et dans une université où le français est une matière optionnelle, notre public est composé de vrais débutants. Dans un tel contexte, les enseignants dépendent des manuels pour travailler les compétences langagières (seuls outils pour travailler le français en contexte hétéroglotte). Or, ce matériel représente un défi en contexte arabophone, les documents audios proposés ne sont pas systématiquement adaptés aux profils des apprenants. Cette contrainte nous a forcé à élaborer un matériel plus contextualisé. Cette démarche est facilitée par le développement du numérique, puis plus récemment par l'intelligence artificielle (IA).

Cette démarche conduit à formuler la problématique suivante : dans quelle mesure des supports multimodaux contextualisés aux besoins des apprenants peuvent-ils servir comme base à une didactique de l'oralité ? La multimodalité est-elle un atout facilitant l'apprentissage des compétences orales ou peut-elle créer une distraction ?

Dans le cadre de cette intervention, qui s'appuie sur un travail mené auprès des étudiants de GUST, nous nous servons de la théorie de la charge cognitive élaborée par Sweller (2005) comme cadre conceptuel pour suivre l'évolution de nos pratiques et du matériel multimodal utilisé pour travailler l'oral. Nous mobiliserons la théorie de la charge cognitive pour mesurer l'efficacité de ces supports et de montrer comment un recours non réfléchi à la multimodalité peut résulter en une surcharge cognitive nuisant à l'apprentissage.

Dans le cadre de cette intervention, qui s'appuie sur un travail mené auprès d'étudiants, nous analyserons l'évolution de nos pratiques d'enseignement de l'oralité en comparant :

- des supports audio traditionnels issus de manuels de FLE ;
- des animations oralisées multimodales créées pour contextualiser l'apprentissage.

La méthodologie repose sur des observations de classe, l'analyse des performances en compréhension orale et les retours d'apprenants concernant leur perception de l'accessibilité des supports.

Les premiers résultats montrent que le recours maîtrisé de la multimodalité facilite l'accès au sens grâce à la synchronisation audiovisuelle tout en réduisant la charge cognitive en soutenant l'attention par l'image et en diminuant l'anxiété face au document oral.

Abou Haidar, L. (2021) « L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ? », *Alsic* [En ligne], Textes à paraître dans le prochain volume, Textes invités, mis en ligne le 29 septembre 2021, consulté le 05 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/5739>

André, V. (2023). De la constitution d'un corpus d'interactions à son exploitation en didactique de l'oral. Quels outils et quel accompagnement pour des pratiques innovantes ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 21-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.12651>

André, V. (2025). Quand l'excès d'utilisation de manuels de langue freine le développement de la compétence interactionnelle. In *L'excès dans tous ses états* (p. 253-268).

Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 3(2), 19-30.

Mots-clés : didactique de l'oralité ; charge cognitive ; multimodalité ; manuels de FLE : supports audios

Marwa Oujak

12h55-13h20

Repenser l'objet "oral" en contexte hétéroglotte : la peinture comme levier de médiation face à l'insécurité linguistique

En contexte hétéroglotte, l'enseignement de l'oral se heurte souvent à une difficulté majeure : le manque d'exposition à une langue authentique en dehors de la classe. Cette situation conduit souvent à un recours privilégié aux manuels scolaires, dont les dialogues, construits à des fins pédagogiques, ne reflètent pas la réalité du français tel qu'il est parlé (Weber, 2013 ; André, 2025). Cette distance entre les pratiques langagières proposées et les usages effectifs peut renforcer une insécurité linguistique, limitant la prise de parole et l'engagement interactionnel des apprenants. Face à ce constat, comment l'enseignement de l'oral en classe de FLE peut-il être envisagé afin de créer des conditions plus favorables à la prise de parole et à l'interaction en contexte hétéroglotte ?

Cette communication s'inscrit dans une réflexion didactique visant à analyser l'apport de l'œuvre picturale comme outil de médiation pour favoriser l'entrée en interaction orale en classe de FLE.

La réflexion s'articulera de la manière suivante. Dans un premier temps, nous montrerons en quoi la peinture constitue un déclencheur de parole pertinent en contexte hétéroglotte. En mobilisant la notion de réception esthétique, entendue comme une expérience à la fois sensible et interprétative (Es-saidi, 2019), nous mettrons en évidence la manière dont l'image permet de déplacer l'attention des apprenants de la forme linguistique vers le contenu à exprimer. Ce déplacement contribue à réduire la pression normative et facilite une prise de parole plus spontanée.

Dans un second temps, nous analyserons le rôle de la peinture dans le développement de l'interaction orale. La polysémie de l'image fixe favorise la diversité des interprétations et crée des situations propices à la négociation du sens. Les échanges qui en découlent encouragent les apprenants à expliciter, ajuster et reformuler leurs propos, participant ainsi à la construction progressive d'une compétence interactionnelle. Enfin, nous proposerons une réflexion sur la posture de l'enseignant comme médiateur dans l'exploitation de l'œuvre picturale. Il s'agira de montrer comment l'enseignant peut organiser et réguler les échanges afin de soutenir la circulation de la parole, sans en contraindre le contenu. Cette posture, fondée sur l'accompagnement plutôt que sur la correction immédiate, vise à instaurer un climat interactionnel favorable à la prise de risque langagière et à l'engagement des apprenants dans l'échange oral.

André, V. (2025). Quand l'excès d'utilisation de manuels de langue freine le développement de la compétence interactionnelle. Dans V. André & C. Guibert (Dir.), *L'excès dans tous ses états : entre idéal et réalité* (p. 253-268). PUN - Éditions de l'Université de Lorraine.

Es-saidi, K. (2019). L'œuvre d'art en classe de FLE : d'une expérience esthétique à une médiation langagière. *Revue Algérienne des Sciences*, 4(7), 24-31.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (44), 40-50.

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

Mots-clés : médiation artistique ; contexte hétéroglotte ; réception esthétique ; expression personnelle ; FLE



Fabrice Hervé Nouanga

13h20-13h45

Faire parler sans immersion : pratiques pédagogiques de l'oral en classe de FLE en contexte hétéroglotte

En contexte hétéroglotte, l'enseignement-apprentissage de l'oral en français langue étrangère se heurte à une contrainte majeure : la quasi-absence d'exposition à la langue cible en dehors de la classe. L'oral se trouve ainsi cantonné à un espace-temps didactique restreint, ce qui limite les possibilités d'interactions authentiques et peut renforcer l'insécurité linguistique des apprenants. Dans ce contexte, la classe de FLE devient le principal, voire l'unique, lieu de socialisation langagière en français.

Cette communication s'inscrit dans une réflexion didactique sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour contourner les contraintes du contexte hétéroglotte et favoriser le développement de la compétence orale. Elle s'appuie sur une approche qualitative fondée sur l'observation de pratiques de classe et l'analyse de dispositifs pédagogiques centrés sur l'interaction orale.

Nous montrerons comment certaines stratégies — telles que la mise en place de rituels oraux, le recours à des tâches actionnelles, la scénarisation d'interactions sociales et professionnelles, ainsi que le travail sur la sécurisation de la prise de parole — permettent de transformer la classe en un espace d'immersion orale simulée. Ces pratiques visent à multiplier les occasions de parler, à encourager la co-construction du sens et à valoriser l'oral comme un processus plutôt que comme un produit normé.

L'analyse met également en évidence le rôle central de l'enseignant comme médiateur interactionnel, chargé d'étayer les productions orales, de favoriser la participation de tous les apprenants et de créer un climat propice à l'expérimentation linguistique. Enfin, la communication interroge les limites de ces pratiques et les conditions nécessaires à leur efficacité, notamment en termes de posture enseignante, de progression didactique et de cohérence avec les objectifs du CECRL.

Cette contribution vise ainsi à apporter des pistes concrètes pour repenser l'enseignement de l'oral en FLE dans des contextes où l'immersion naturelle est absente, en soulignant le potentiel créatif et structurant de la classe comme lieu privilégié d'interactions langagières.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris : Didier.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

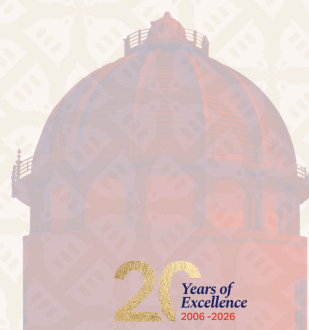
De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles. *Langue française*, n° 82.

Blanchet, P. (2007). *Linguistique de terrain, méthode et théorie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Nonnon, É. (2004). *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe*. Paris : Hachette Éducation.

André, V. (2023). *Les corpus oraux en didactique du FLE*.

Mots-clés : FLE ; oral ; contexte hétéroglotte ; pratiques pédagogiques ; interaction



Basma Ghaly

13h50-14h05

Comment favoriser l'expression orale d'un public sinophone grâce aux projets vidéo ? Les mini-vlogs, une pratique pédagogique pour développer la compétence orale en contexte hétéroglotte

Dans le cadre de leur formation, certains des étudiant.e.s en M2, IFLE dont je suis responsable, font un stage en Chine pour mettre en pratique les apprentissages en ingénierie pédagogique. Ils sont en contact avec un public sinophone de niveau A2 qui souhaite apprendre le français pour la poursuite des études en France. Ces apprenants se trouvent souvent trop peu confrontés à l'authenticité du français oral qui est souvent enseigné sur la base de l'écrit, prenant ainsi mal en compte le français tel qu'il est parlé par les locuteurs natifs.

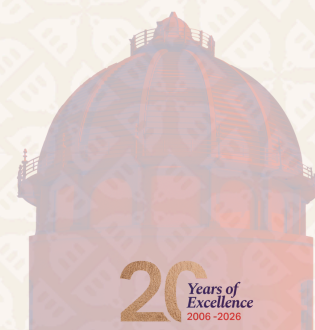
Cette situation souligne à la fois la question de l'enseignement de la compétence orale en contexte hétéroglotte et les défis relevés chez les enseignants. Même si le public chinois est assurément intéressé par l'apprentissage du FLE, il fait face à des difficultés spécifiques à son apprentissage, notamment phonétique et culturelle. La barrière culturelle empêche la communication orale dans une perspective actionnelle. Ces apprenants sont censés acquérir de solides bases en expression orale pour pouvoir communiquer efficacement en français en situations authentiques. Cependant, le passage d'un apprentissage passif à une pédagogie active reste un grand défi. Comment favoriser l'expression orale d'un public sinophone grâce aux projets vidéo ?

La question du « silence » est présente chez le public d'Asie orientale habitué à un enseignement basé sur la méthode traditionnelle qui laisse peu de place à l'oral. Cette question est vue comme un temps nécessaire de réflexion et de préparation avant de s'exprimer. Ainsi, la pédagogie de projet permettra de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète.

Les Mini-vlogs est un projet proposant une pratique pédagogique qui cherche à rapprocher l'enseignement du FLE des usages réels de la langue. Il expose les apprenants à des formes authentiques du français parlé et rend visibles les dimensions pragmatiques et interactionnelles souvent absentes des manuels.

Créer des situations authentiques dans un contexte hétéroglotte et faire acquérir une compétence de communication orale n'est certainement pas chose aisée. La réalisation d'un mini-vlog permet aux étudiants sinophones de devenir créateurs de contenu et médiateurs culturels.

Mots-clés : apprentissage par projet ; approche actionnelle ; public sinophone



Alexis Collet, Ludivine Prenez

14h05-14h20

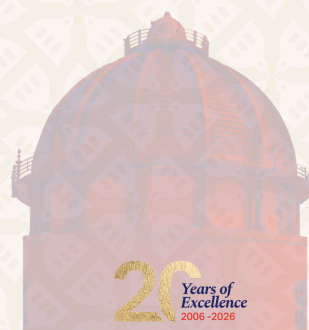
Le Grand Oral de La Sorbonne Abu Dhabi – Encourager le développement des compétences orales et la prise de parole en public, en milieu hétéroglotte, via l'interview de personnalités francophones et le co-enseignement.

L'objectif de notre intervention est de présenter un Atelier mis en place à l'université Sorbonne Abu Dhabi ces trois dernières années - Le Grand Oral. Il est destiné à un public d'étudiants majoritairement émiriens âgés de 18 à 21 ans, inscrits en programme de fondation : une année permettant à des étudiants, sans expérience du français au préalable, d'atteindre un niveau B1+ en un an. Bien que les Emirats arabes unis offrent une riche diversité linguistique et montre un lien privilégié avec la France au travers d'institutions culturelles notamment, l'exposition au français reste limitée hors des murs de la Sorbonne. C'est dans ce contexte que Le Grand Oral vient renforcer le contact des apprenants avec la langue française et le français parlé.

En effet, lors de 12 séances hebdomadaires d'1h30, avec deux enseignants natifs, nos étudiants sont amenés à préparer deux « Grand Oral », c'est-à-dire deux interviews de personnalités francophones influentes aux Emirats, en moyenne en 5 à 6 semaines. Le Grand Oral a une fonction double puisqu'il est à la fois un atelier et un événement. Lors des séances hebdomadaires les étudiants mènent des activités de recherche sur la base de documents authentiques (profil Instagram, LinkedIn, sites internet), conçoivent des questions d'interview variées (ouvertes, fermées, interactives), des discours d'accueil et de clôture. Ils travaillent leurs questions ou discours en interaction avec leurs pairs et leurs enseignants, en classe puis hors classe, sur scène, en amphithéâtre. Le Grand Oral, de par la diversité des profils de ses invités (ambassadeurs, grands chefs d'entreprise, scientifiques, Sheikhs, etc.) confronte les étudiants à un lexique varié, des registres de langue différents et requiert de la part des étudiants de mobiliser des compétences vastes en compréhension écrite et orale puis en production et interaction orale.

Suite à l'observation des 72 étudiants ayant participé à cet exercice, la collecte de témoignages d'enseignants, de spectateurs et de questionnaires destinés aux étudiants de l'atelier et au public, nous pouvons affirmer que le Grand Oral fait du contexte hétéroglotte une force. Il permet de proposer aux étudiants une rencontre unique qu'ils ne feraient pas dans un contexte traditionnel. Les étudiants confirment être motivés par le rapport de proximité avec l'invité durant l'interview et par "la célébrité" de leur hôte. Finalement, co-enseigner cet atelier permet de mieux répondre aux besoins des étudiants, de les sécuriser émotionnellement car cette aventure comprend une prise de risques puisque les étudiants seront lors du Grand Oral exposés à un public de 40 à 80 francophones et devront improviser face aux réactions de l'invité. La gestion de l'imprévu est un aspect que nous souhaitons développer et améliorer à l'avenir.

Mots-clés : perspective actionnelle ; compétences orales ; émotions ; interview ; co-enseignement



Mohamed Sfar

14h20-14h35

Enseigner l'oral en FLE dans des contextes hétéroglottes : entre prescriptions, pratiques ordinaires et marges de manœuvre pédagogiques

Dans de nombreux contextes non francophones, l'enseignement de l'oral en français langue étrangère s'inscrit dans une tension constante entre les prescriptions institutionnelles et les réalités du terrain. Si l'oral est aujourd'hui largement valorisé dans les programmes et les discours didactiques, sa mise en œuvre effective reste fortement contrainte par l'hétérogénéité linguistique des apprenants, la faible exposition au français hors de la classe, le poids des manuels et les attentes évaluatives.

Cette communication s'inscrit dans l'axe 3 du colloque et propose une réflexion didactique sur les pratiques ordinaires de l'oral en contexte hétéroglotte, à partir d'une double entrée : une expérience professionnelle d'enseignant et de formateur de professeurs de FLE dans différents pays non francophones, et une enquête exploratoire menée auprès d'enseignants exerçant sur plusieurs continents.

Sans viser une analyse statistique exhaustive, les réponses recueillies permettent de dégager des tendances récurrentes dans les pratiques déclarées. Elles montrent notamment que, malgré une reconnaissance quasi unanime de l'importance de l'oral, celui-ci reste souvent travaillé à travers des formats sécurisés et fortement guidés. Les enseignants privilégient des activités préparées, structurées et anticipables, au détriment de situations d'interaction plus spontanées, perçues comme difficiles à gérer dans des classes hétéroglottes.

Le français parlé et l'oral authentique occupent une place ambivalente : fréquemment jugés nécessaires pour préparer les apprenants à des usages réels de la langue, ils sont néanmoins intégrés avec prudence, voire mis à distance. Cette retenue s'explique moins par une insécurité linguistique des enseignants que par des contraintes de temps, de progression et par la crainte de déstabiliser les apprenants.

À partir de ces constats, la communication interroge les conditions didactiques permettant de dépasser ces contraintes sans nier les réalités du terrain. Elle défend l'idée d'un enseignement de l'oral fondé sur une progressivité assumée, une scénarisation de l'oral spontané et une articulation plus réaliste entre oral préparé et interaction authentique. Elle souligne également le rôle central de la formation des enseignants, non pas pour prescrire des modèles idéalisés, mais pour outiller les praticiens et élargir leurs marges de manœuvre pédagogiques en contexte hétéroglotte.

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain*. Presses universitaires de Rennes.

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Volume complémentaire*. Council of Europe Publishing.

Puren, C. (2016). *La didactique des langues-cultures*. Éditions des archives contemporaines.

Véronique, G. (2009). Oral, interaction et acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27.

Mots-clés : contexte hétéroglotte ; pratiques enseignantes ; français parlé ; formation des enseignants



Julia Peres Vergnes

14h35-14h50

Dialogues de (spect)acteurs : expériences théâtrales et oralités en cours de FLE

Le théâtre connaît un large essor dans la didactique des langues grâce au développement des approches communicatives et actionnelles. L'espace théâtral constitue en effet un environnement social collaboratif, au sein duquel les individualités de chaque apprenant s'expriment, se rencontrent et échangent, malgré des codes parfois éloignés. À travers des activités suscitant des interactions muettes, masquées, ou improvisées, on assiste alors à une communication plurielle où émergent et se déconstruisent les préjugés pour laisser place à l'intercompréhension et au partage.

Par son travail sur le corps, ainsi que les mécanismes d'empathie qu'elle suscite, la pratique théâtrale a également très tôt été un objet d'intérêt chez les neuroscientifiques. La théorie de l'énaction, développée par Varela et Maturana (1994), postule que tout système biologique vivant évolue et se transforme grâce à ses interactions avec son environnement. Cette neuroplasticité est l'un des principaux vecteurs du processus d'apprentissage.

L'espace théâtral ne se limite pas seulement au jeu des acteurs : le spectateur, récepteur réel de l'interaction scénique, perçoit et interprète celle-ci selon ses propres filtres. Il devient ainsi un membre à part entière de cette situation de communication, dans un double jeu de mise en abyme et de mise en miroir. Notre système psychomoteur simule en effet en permanence les actions observées, ce qui permet à l'acteur ou au spectateur de se mettre à la place de son partenaire ou des personnages sur scène et de ressentir leurs émotions, de l'empathie pour eux, voire d'anticiper la suite de leurs actions (Sofia, 2021). En cela la pratique du spectateur est également un puissant vecteur d'engagement des apprenants.

Nous présenterons ici le contenu d'un atelier théâtre mené auprès d'étudiants de français à la Sorbonne Abu Dhabi. À la croisée de la didactique du FLE et du théâtre, ce dispositif pédagogique s'inspire de plusieurs activités expérimentées auprès d'apprenants de français et d'espagnol à Singapour et aux Émirats Arabes Unis. Basé sur les recherches en neurosciences, l'école de Lecoq (1997) et la théorie de la biomécanique, celui-ci ambitionne de remettre le corps au centre de l'oralité. En mettant en avant à la fois les compétences communicatives orales – verbales et non verbales – développées par les apprenants, ainsi que leurs expériences sensorielles et émotions (Aden, 2014), il souhaite faire tomber le quatrième mur entre acteurs et spectateurs pour encourager la prise de parole, sous toutes ses formes, et l'empathie face à l'altérité.

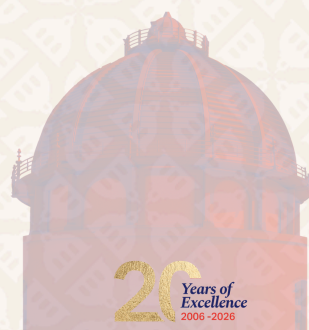
Aden, J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *E-CRINI*, 6, 1-8.

Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Actes Sud Papiers.

Sofia, G. (2018). Le théâtre, un stimulant cérébral. *Cerveau & Psycho*, 97, 78-82.

Varela, F. & Maturana, H. (1994). *L'arbre de la connaissance : racines biologiques de la compréhension humaine*. Addison Wesley France.

Mots-clés : activités théâtrales ; interculturalité ; oralité ; perceptions ; écoute



Plénière de clôture

Prof. Virginie André

15h15-16h15

Simuler l'immersion en contexte hétéroglotte pour développer la compétence interactionnelle : l'apport des corpus d'interactions authentiques

La compétence interactionnelle – entendue comme la quadruple capacité à s'adapter aux différents éléments de la situation de communication, à prendre son tour dans la dynamique de l'échange, à s'ajuster aux propos de son ou de ses interlocuteurs et à co-construire un discours avec eux (André, 2021; Pekarek Doehler, 2021) – est peu travaillée en cours de langues, qu'ils se déroulent en salle de classe, en ligne, en centre de ressources et qu'ils soient médiés par des manuels (André, 2025; Ravazzolo et al., 2015) ou des dispositifs numériques pourvus d'intelligence artificielle. L'enseignement de l'oral se limite fréquemment à la production de monologues ou à la participation à des débats, souvent préparés à l'avance et à l'écrit. L'oral spontané est réservé aux apprentissages informels ou au «français de la rue», comme certains enseignants le nomme. Il ne s'agit pas de jeter la pierre aux enseignants, rarement formés à l'analyse des interactions et à l'exploitation de corpus à des fins didactiques.

Cependant, une compétence interactionnelle insuffisamment développée limite la capacité des apprenants à participer pleinement aux échanges du quotidien, qu'ils soient privés ou professionnels, et les place en insécurité langagière, même lorsqu'ils ont un niveau de langue avancé. Enseigner et apprendre à interagir ne peut se passer d'une exposition à la langue réelle – celle qui est effectivement utilisée par les locuteurs de la langue cible lors de leurs interactions – accompagnée d'activités didactiques appropriées. Nous montrerons comment, en contexte hétéroglotte, les méthodologies d'apprentissage avec et sur corpus – pouvant être mises en œuvre avec le dispositif FLEURON (André, 2016) – permettent à la fois de simuler l'immersion et de développer la compétence interactionnelle en français. Ces méthodologies permettent aux apprenants de saisir le fonctionnement séquentiel des interactions, d'observer les activités langagières et la variété des pratiques qui les réalisent, et plus généralement d'étudier et de s'approprier les ressources multimodales (verbales et non verbales) mobilisées par les locuteurs (Traverso, 2016; Mondada, 2017) pour interagir de façon appropriée à la situation de communication.

André, V. (2025). Quand l'excès d'utilisation de manuels de langue freine le développement de la compétence interactionnelle. In N. Arregui & C. Alberdi (Éds.), *L'excès dans tous ses états* (p. 253-268). Comares. <https://doi.org/10.55323/978-84-1380-442-2>

André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants. *Savoirs*, 56(2), 77-96. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0077>

André, V. (2016). FLEURON: Français Langue Étrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 37, 69-92. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-38-4-1.pdf>

Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII(2), 71-87. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>

Pekarek Doehler, S. (2021). De la compétence de communication à la compétence d'interaction. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 225-243). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01.0225>

Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E., & Vignier, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations: L'oral en français langue étrangère*. Hachette.

Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Éditions Ophrys.



