



**Livret des résumés**

**[RETOUR]  
DU SUJET  
ET DU SENS**

**EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

**18-20 AVRIL 2024**  
BÂT. L3-L5, RUE DE PITTEURS, 20 À LIÈGE





[Retour] du Sujet et du Sens en Didactique des langues étrangères  
Livret des résumés et programme

Le présent livret reprend les propositions de communications telles qu'elles ont été déposées sur la plateforme par les auteur·rices.

L'emploi de l'orthographe rectifiée et/ou de l'écriture inclusive est donc le choix des auteur·rices.

Nous avons tenté d'uniformiser les bibliographies et la présentation générale de l'ouvrage.

Merci à toutes les personnes qui ont contribué à l'édition ce livret.

[Retour] du Sujet et du Sens en Didactique des langues étrangères  
Livret des résumés et programme



## Tables des matières

<b>Comité d'organisation</b> .....	<b>11</b>
<b>Comité scientifique</b> .....	<b>12</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>13</b>
<b>Programme général</b> .....	<b>17</b>
<b>Résumés</b> .....	<b>18</b>
<b>1. Conférences</b> .....	<b>19</b>
Pour une réflexion historique, politique et éthique en didactique des langues .....	20
Jean-Louis Chiss	
Apprendre et enseigner les langues en Europe au 21 <sup>e</sup> siècle. Visées génériques, enjeux locaux, responsabilité des chercheurs.....	22
Emmanuelle Huver	
Faire sens - sujets collectifs et sujets individuels .....	24
Bruno Leclercq	
Se construire comme professionnel de l'enseignement : entre intention de professionnalisation, contextes de travail et forme(s) d'appropriation du sujet .....	26
Thérèse Perez-Roux	
<b>2. Communications</b> .....	<b>28</b>
La médiation et les démarches réflexives comme levier d'introspection en formation initiale d'enseignantes de FLE : visions de soi et d'autrui dans un processus de construction professionnelle.....	29
José Ignacio Aguilar Río, Marion Botella, Cédric Brudermann, Alice Burrows	
Des écoles qui scolarisent des élèves dits autres : (non)relations avec des « extérieurs » et reconnaissance(s) de l'altérité.....	31
Maxime Alais	
De la standardisation du DELF : réceptions d'enseignants-examineurs sur le DELF au prisme de la diversité des vécus .....	33
Alper Aslan	
La formation des enseignants de langues-cultures dans le premier degré en France : vers une fluidité didactique.....	34
Séverine Behra, Marie-Claire Lemarchand-Chauvin, Dominique Macaire	
La traduction pour développer la conscience interculturelle en enseignement des langues étrangères : la méthode des variables fondamentales.....	36
Mohammed Amin Benaribi	
Apprendre les langues à l'ère de ChatGPT : quels rôles pour l'apprenant, l'enseignant et l'IA ? .....	38
Serge Bibauw	
Le sujet-apprenant dans l'approche éactive en didactique des langues .....	39
Nathalie Borgé, Marie Potapushkina-Delfosse	
« Un petit ours c'est moi » : des images figuratives pour explorer les définitions de soi	

---

et de l'Autre d'apprenants et d'enseignants en UPE2A.....	41
Manon Boucharechas	
La didactique des langues pour contrer l'exclusion linguistique : cas de la langue française en contexte algérien .....	43
Mustapha Bourekhis, Samira Merzouk	
Que révèlent les productions textuelles d'une étudiante sur le parcours formatif du professeur de FLE ? .....	45
Jaci Brasil Tonelli	
Comment enseigner et apprendre la phonétique aujourd'hui ? L'aide du « fonétiscore » .....	46
Geneviève Briet	
Apports et limites de l'intercompréhension entre langues parentes dans la formation des sujets plurilingues à partir d'un retour de formation et de matériels didactiques .....	47
Francisco Calvo Del Olmo, Thomas De Fornel	
Développer une subjectivité humoriste pour apprendre une langue étrangère ? Pistes à partir de productions humoristiques mettant en scène des situations d'enseignement-apprentissage des langues .....	48
Elisabeth Castadot	
Faire signe/faire sens ? Quelques réflexions sur la relation et la compréhension en didactique des langues .....	50
Véronique Castellotti	
L'expérience sensible en didactique des langues-cultures.....	51
Ana Castelo Garrido	
Enseigner à faire sens en FLE à partir de la pédagogie des multiliteracies. Applications de la grammaire du sens multimodal sur le terrain des formations de l'OFII .....	52
Amélie Cellier	
Enseignants de français, enseignants de langue(s) – entre questionnement et questionnaire.....	53
Agathe Chassard	
Être sujet en cours de langue vivante étrangère : discours officiel et écriture poétique .....	55
Elisabeth Colay	
Développer ses compétences internationales en classe, avec des natifs, dans un contexte universitaire.....	56
Valérie Collige-Neuenschwander, Estelle Dagneaux	
Je vis et pratique le plurilinguisme avant de le penser : Exploration autoethnographique et théorique en didactique des langues étrangères sur la compétence plurilingue de l'enseignant de néerlandais/français à Bruxelles .....	58
Marie Deblonde	

Élaborer du sens en DDL : réflexions pour une prise en compte de l'expérience.....	59
Marc Debono	
Construction de ressources en ligne pour les formateurs via le site FLE en récits .....	61
Myriam Denis, Véronique Fernandez	
Sens et sujet d'une vocation.....	62
Jean-Marc Defays	
Pour une prise en compte de l'histoire du sujet : étudiants en exil inscrits en formation de français langue étrangère.....	63
Vera Delorme, Silvia Majerska	
De la motivation à l'appropriation : le choix des documents authentiques .....	64
Martine Dubois	
Inviter le sujet à co-construire son « espace d'apprenance » : quelle(s) intervention(s) didactique(s) ?.....	65
Sophie Dufour	
L'effet de l'audiodescription sur l'identité culturelle et individuelle des apprenants du FLE : une perspective exploratoire .....	67
Mahshad Eshraghi, Mahmoud Reza Gashmardi	
Sens donné aux parcours de mobilité de futures enseignantes du degré primaire : co-construction des chercheuses et du sujet en situation de mobilité au bénéfice des réinvestissements didactiques .....	68
Delphine Etienne-Tomasini, Kostanca Cuko	
La relation responsive au cœur de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Remarques sur la place du sujet et du sens dans une pédagogie de la résonance .....	69
Anika Falkert	
Pour une « approche interculturelle » dans l'enseignement des langues. Retour d'expériences d'enseignement des langues maternelles et étrangères en Italie, France, Belgique .....	70
Claudia Farini	
Réticences envers les pratiques translangagières : entre croyances et pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire.....	72
Nell Foster	
Langues vivantes, culture et éducation.....	73
Pierre Gégout	
Le savoir d'expérience de l'enseignant de langue et jurisprudence didactique et pédagogique .....	74
Claude Germain	
À la recherche du sens et des cultures francophones : le dictionnaire des francophones (DDF) en classe de FLE.....	75
Geneviève Geron	
L'acculturation à l'écrit chez les élèves analphabètes : un projet de lecteur ou un	

projet de vie ?.....	76
Laëtitia Giorgis	
« ChatGPT, rédige-moi une lettre de motivation » .....	77
Céline Gouverneur	
Expériences de la ville et cartographie participative : quelles implications du sujet participant ? .....	78
Jean-François Grassin	
De la (co-)construction plurimodale du sens en classe de langue. Le cas des explications en interaction dans l'enseignement en ligne de l'italien langue étrangère en Belgique durant la pandémie de la Covid-19 .....	80
Alessandro Greco	
Quel sens donner à l'enseignement de/en alsacien en 2024 ?.....	82
Lucile Hamm	
Apprendre en classe, apprendre dans la vie : parcours d'apprentissage des apprenants du FLS en France .....	83
Jinjing Hussard-Wang	
Est-ce que les lycéen·nes ont conscience de leurs processus d'apprentissage du français LV2 ? Premiers résultats d'une adaptation du questionnaire SILL dans le cadre d'une étude expérimentale en Suisse alémanique.....	85
Pauline Lapaque	
Être ou ne pas être (politique) : enjeux de recherche et prescrits institutionnels .....	87
Joanna Lorilleux	
L'évaluation linguistique : une mission impossible ?.....	88
Marielle Maréchal	
Le développement de la littératie, fil conducteur manquant du CECRL ?.....	89
Olivier Massé	
Pour une grammaire de l'intersubjectivité.....	91
Bruno Maurer	
Une histoire de la réflexivité en Didactique des langues étrangères de langue française. 95	
Emmanuel Moreau	
Comment des textes dramatiques contemporains peuvent être utiles pour familiariser les étudiants de français langue étrangère (FLE) avec les particularités de la syntaxe de l'oral du français moderne ? .....	96
Danil Moskovchenko	
De « l'individu » au « sujet » en didactique des langues : vers une meilleure prise en compte des phénomènes d'hypocorrection.....	97
Frédéric Moussion	
Intégrer dans la formation l'expérience vécue : échanges entre enseignants de langue dans le cadre du cours "Agir professoral" .....	98

Catherine Muller	
Des tâches numériques ancrées dans la vie réelle pour donner du sens aux interactions sociales entre sujets.....	100
Christian Ollivier, Catherine Jeanneau	
(Retour) au sens des langues à travers la recherche identitaire et altéritaire.....	102
Chara Papasaika	
Autobiographies langagières et didactique des langues : pour une exploration du rôle du sujet.....	103
Anthippi Potolia, Marianthi Oikonomakou, Dimitris Kokkinos	
Agir évaluatif d'enseignants de FLE en contexte migratoire : comment donner sens à sa pratique quand elle est en prise à des enjeux de droit au séjour ? .....	104
Coraline Pradeau	
Subjectivités changeantes et ruptures assignifiantes : pour le retour du sujet et du sens .....	106
Alexei Prikhodkine	
Donner du sens à l'expérientiel d'une mobilité enseignante internationale par le développement de la réflexivité .....	107
Chloé Provot	
Au cœur de l'expérience de mobilité académique courte, enseignants et étudiants .....	109
Marie-Françoise Pungier	
« Il faut avoir un côté baroudeur pour moi... » Sens et vocation professionnelle chez de jeunes enseignantes de FLE .....	110
Julia Putsche, Chloé Faucompré	
Le dispositif expérimental « clé en main », frein ou moteur du changement des pratiques enseignantes ?.....	112
Audrey Renson	
Développer une approche écologique de l'enseignement/apprentissage des langues...	113
Estelle Riquois	
Vers la formation d'un acteur social écoresponsable – quand éducation rime avec transition(s) .....	114
Evelyne Rosen-Reinhardt	
Des sens du sens .....	115
Frédéric Saenen	
La DLC à l'épreuve des approches par compétences : quelle place pour le développement personnel du sujet ?.....	116
Berkaine Mohammed Saïd	
Dispositifs de recherche collaborative et de formation initiale en langues modernes : une pression de plus en plus forte vers la livraison d'outils « prêts à l'emploi » ? .....	118
Germain Simons	
Co-construire une culture d'évaluation en classe de langues : se construire comme sujet	

pour construire du sens .....	120
Valérie Soubre	
Les autobiographies langagières au service de la formation des enseignants : rapports entre conscientisation du plurilinguisme et pratiques professionnelles .....	121
Dimitra Tzatzou	
Étude exploratoire sur le rythme et les difficultés ressenties dans le « métier » d'étudiant des étudiants-réfugiés du Programme Access2University (UCLouvain) : résultats et mise en perspective.....	123
Nancy Verhulst	
Exploration des conditions de possibilité d'appréhension d'une dimension ontologique linguistique et philosophique par un adulte plurilingue en contexte multilingue : une approche herméneutique et phénoménologique dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Région Bruxelles-Capitale (RBC).....	124
Béatrice Vermeulen	
À la recherche du sens : rôle et agir de l'enseignant de langues-cultures en tant que médiateur culturel .....	125
Narimane Wanis	
<b>3. Symposiums .....</b>	<b>126</b>
Le texte (et le genre de texte), un levier didactique pour un retour du sujet et du sens dans l'enseignement des langues en contexte plurilingue ? .....	127
Sandrine Aeby Daghé, Eliane Lousada, Leire Diaz De Gereñ, Margareta Imgren, Ibon Manterola, Amaia Rodriguez, Irina Leopoldoff Martin, Audrey Renson, Carla Silva Hardmeyer, Lilia Abreu-Tardelli	
L'enseignant-chercheur dans l'action didactique et sociétale : formation, praxis, recherche.....	129
Maxime Alais, Salima El Karouni, Karima Gouaich, Cécile Hayez, Aphrodite Maravelaki, Élodie Oger	
Les émotions pour recadrer la relation entre sujets et sens en didactique des langues cultures .....	131
Fabienne Baider, Françoise Berdal-Masuy, Cristelle Cavalla, Jacqueline Pairon, Simon Coffey	
L'expérience de création en FLE : pour un renouvellement des fondements épistémologiques et méthodologiques en DDL .....	136
Stéphane Ginet, Yichen Peng	
Quelle prise en compte du profil des étudiant·es en situations d'exil dans les dispositifs de formation linguistique à l'université ? .....	138
Deborah Meunier, Olivier Dezutter, Françoise Boch, David Chemeta, Charlotte Dejean, Eve Lejot, Corine Philippart, Vicky Poirier, Sarah Théberge, Audrey Thonard, Peter Tischer	

## **Comité d'organisation**

Jean-Marc DEFAYS  
Deborah MEUNIER  
Germain SIMONS  
Valérie COYETTE  
Véronique GUEURY  
Samia HAMMAMI  
Kevin NOIROUX  
Audrey RENSON  
Frédéric SAENEN  
Audrey THONARD

### **Secrétariat**

Amour D'HAENE  
Sylvie ROMANCIDE

## Comité scientifique

Sandrine AEBY DAGHE, Université de Genève  
Nathalie AUGER, Université Paul Valéry Montpellier III  
Jean-Claude BEACCO, Université Sorbonne Nouvelle  
Michel BERRÉ, Université de Mons  
Geneviève BRISSON, Université de Sherbrooke  
Véronique CASTELLOTTI, Université de Tours  
Patrick CHARDENET, Université de Franche Comté  
Jean-Louis CHISS, Université Sorbonne Nouvelle  
Jean-Pierre CUQ, Université de Nice  
Marc DEBONO, Université de Tours  
Jean-Marc DEFAYS, Université de Liège  
Anne-Rosine DELBART, Université Libre de Bruxelles  
Jean-François DE PIETRO, Institut de recherche et de documentation pédagogique  
(Suisse-Neuchâtel)  
Olivier DEZUTTER, Université de Sherbrooke  
Chantal DOMPMARTIN, Université de Toulouse  
Laurent GAJO, Université de Genève  
Claude GERMAIN, Université de Québec à Montréal  
Geneviève GERON, Université Catholique de Louvain / Henallux  
Emmanuelle HUVER, Université de Tours  
Sunny LAU, Université Bishop's  
Véronique LAURENS, Université Sorbonne Nouvelle  
Eve LEJOT, Université du Luxembourg  
Aleksandra LJALIKOVA, Université de Tallinn  
Eliane LOUSADA, Universidade de São Paulo  
Dominique MACAIRE, Université de Lorraine  
Jean-Marc MANGIANTE, Université d'Artois  
Pierre MARTINEZ, Université Paris 8 Saint-Denis  
Bruno MAURER, Université de Lausanne  
Deborah MEUNIER, Université de Liège  
Fanny MEUNIER, Université Catholique de Louvain  
Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle  
Kevin NOIROUX, Université de Liège  
Christian PUREN, Université de Saint-Etienne  
Laurent RASIER, Université de Liège  
Audrey RENSON, Université de Liège  
Germain SIMONS, Université de Liège  
Valérie SPAËTH, Université Sorbonne Nouvelle  
Nathalie THAMIN, Université de Franche-Comté  
Dan VAN RAEMDONCK, Université Libre de Bruxelles  
Monica VLAD, Universitatea Ovidius din Constanța  
Anne-Christel ZEITER, Université de Lausanne

## Introduction

Au cours des cinquante dernières années, la didactique des langues étrangères a été profondément marquée par le développement de la linguistique pragmatique, de la psychologie cognitive ou encore de la pédagogie comportementale. Les traces de ces influences, tant théoriques, épistémologiques que méthodologiques, sont nombreuses : la prédominance de l'action et du comportement pour penser l'enseignement et l'apprentissage d'« actes » de langage ou encore de « tâches », la standardisation et la généralisation des échelles d'évaluation, l'instrumentalisation et la normalisation des enseignements et des apprentissages, la revalorisation des interactions ordinaires, la centration sur l'apprenant, pour ne citer que ces quelques exemples. Si les langues étrangères étaient naguère enseignées prioritairement avec le souci de donner une éducation humaniste et une formation intellectuelle aux élèves, leur enseignement sert maintenant de tout autres objectifs : d'abord communicatifs, mais aussi sociopolitiques, professionnels et économiques dans un monde globalisé.

La didactique des langues a par ailleurs ainsi mis la communication et l'apprenant au centre de ses préoccupations, dès le début de l'apprentissage. Mais on peut cependant s'interroger aussi sur les excès de cette évolution. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues et leurs objectifs sont devenus de plus en plus instrumentaux, comme si la langue ne valait que par les services pratiques qu'elle peut rendre à (plus ou moins) court terme— plus à la société qu'à l'individu, en fait— pour résoudre des (situations) problèmes et réaliser des projets concrets. Même la dimension culturelle est envisagée comme condition ou complément à une communication efficace. Les signifiés et concepts que la didactique a empruntés au discours managérial sont significatifs : objectif, stratégie, production, compétence, performance, excellence, mobilisation, innovation, évaluation, ingénierie, technologie, contrôle de qualité, gestion (de l'attention, du groupe, du temps, de l'espace, des ressources, etc.). Une terminologie que les didacticien·nes et enseignant·es doivent s'approprier, au risque de ne plus parler la langue dominante.

S'est alors créé un singulier paradoxe : alors que le plurilinguisme individuel et l'interculturalité sont vivement plébiscités par la recherche, le politique, le monde de l'entreprise et les médias, les personnes directement concernées s'en trouvent au contraire dévalorisées. Ainsi, par exemple, les personnes migrantes sont désormais assimilées à des « profils » inventoriés et contrôlés (sous « Contrat d'Intégration Républicaine » en France), et leur formation à un « parcours » linéaire et balisé (« Parcours d'intégration » en Belgique francophone), tandis que les responsabilités des enseignant·es se limitent de plus en plus à tenir des postures et des méthodologies d'enseignement prescrites, à suivre des programmes obligés et à atteindre des objectifs posés comme indiscutables : « "un certain idéal-type de la profession enseignante pensée comme une culture professionnelle hautement technicisée» (Vigner, 2012 : 80)", où l'enseignant mesure et quantifie les progrès, sans plus discuter le sens et les valeurs de ces orientations didactiques et pédagogiques. » (Debono, Lebreton & Mercier, 2021). Un autre paradoxe étant que l'enseignement et la recherche universitaires, où l'on devrait justement défendre et promouvoir la diversité linguistique et culturelle, et l'enrichissement des approches qu'elle permet, se laissent au contraire entraîner

comme tant d'autres secteurs d'activités par la standardisation et l'uniformisation, au nom de l'internationale scientifique.

Deux événements historiques récents viennent particulièrement mettre en lumière les constats posés précédemment, et nous invitent à revoir les principes idéologiques sur lesquels repose la didactique des langues et des cultures étrangères depuis ces cinquante dernières années. Le confinement provoqué par la crise de la COVID a, d'une part, mis en avant le caractère essentiel de la relation et de la proximité interpersonnelles pour l'enseignement, en particulier celui des langues et des cultures. Et d'autre part, la terrible actualité politique, économique et écologique internationale nous invite, en tant qu'enseignant·es et chercheur·euses, à interroger les promesses de progrès, de paix et de convivialité universels que devait apporter cette globalisation à laquelle un enseignement communicatif et interculturel des langues « utiles » devait à tout prix et à toute allure préparer les jeunes citoyens et citoyennes du monde.

À la lumière de ces différents constats, ce colloque propose de confronter recherches et expériences concernant la situation (présente et à venir) de la didactique des langues et des cultures à partir des deux fondements de toute démarche pédagogique : le sujet, aussi bien la personne de l'enseignant·e que celle de l'élève, mais aussi la personne étrangère avec laquelle on souhaite interagir, et le sens que ces sujets donnent à leur projet comme à leur collaboration au sein d'une classe.

Le sujet, malgré l'importance que certaines perspectives socioconstructivistes et communicatives ont voulu lui rendre, et le sens semblent en effet faire les frais d'une didactique de plus en plus planifiée et instrumentalisée, asservie à des contraintes et à des finalités externes. En 1999, Patrick Anderson constatait que « (...) le sujet que la didactique des langues convoque est écartelé entre les principes déterministes qui l'actualisent et le cadre de la psychologie béhavioriste pour lequel il est impossible à concevoir. Il se trouve donc à la croisée de visées antagonistes qui dans un même mouvement se proposent de le faire naître mais finalement le font disparaître » (p.239). Qu'en est-il vingt ans plus tard ? Avec quels enjeux épistémologiques et quelles implications éthiques ? Ainsi la question se pose de manière critique : *pour quoi/pourquoi et pour qui enseigner et apprendre les langues et les cultures étrangères aujourd'hui ?*

On peut aussi se demander si, paradoxalement, la période d'ingénierie et de stratégies communicatives que la didactique des langues vient de connaître, lors des périodes de confinement successives, n'a pas mis un coup de projecteur sur la vocation humaniste de l'enseignement des langues et des cultures, plus inquiète de l'épanouissement intellectuel, culturel, personnel que de l'employabilité des personnes, et des objectifs imposés par des instances supérieures ou des technocraties anonymes. Envisager la didactique des langues comme un lieu d'éducation humaniste (la *Bildung* allemande) ramènerait alors la question du sens au centre des préoccupations de la DDL, qui deviendrait un lieu privilégié d'accès et de questionnement sur le sens des expériences en langue étrangère, et plus largement de l'altérité.

Ce colloque sera aussi l'occasion d'interroger le rapport des enseignant·es et de leurs apprenant·es à leur(s) rôles et place(s) respectifs dans la relation pédagogique. Comment s'(e) (ré)approprient-ils·elles l'expérience d'enseignement et d'apprentissage ? Quelle place

donnent-ils·elles à leur personnalité, leurs aspirations, leur cheminement, leur vécu ? Les approches biographiques et réflexives ont désormais une place significative dans la formation des enseignant·es de langues et dans les pratiques pédagogiques (voir Huver et Molinié, 2009 ; Molinié, 2004). Reste que la prise en compte de l'histoire des sujets est souvent associée à un processus d'(auto)évaluation standardisée des compétences en langues (même sous des formes à priori très qualitatives, comme l'évaluation par portfolio, par exemple). Ce colloque cherchera à approfondir et à densifier la réflexion sur la place du sujet et du sens en didactique des langues, tant sur le plan épistémologique que méthodologique.

Les communications s'inscrivent dans les axes suivants :

1. La place et l'histoire des notions de sujet et de sens dans l'histoire des méthodologies et dans l'histoire de la recherche en DDL) : selon quels principes et orientations épistémologiques ? Avec quelles pratiques correspondantes ? Avec quels enjeux et quelles conséquences pour la didactique des langues ?
2. Les catégories de sujet apprenant, apprenant-usager (intercompréhensif), sujet plurilingue, acteur social... et leur trajectoire discursive ; Quels rapports entre sujet, identité (plurilingue, professionnelle...) et individualisme ?
3. Les rapports entre didactique des langues et demande sociale : comment enseignant·es, apprenant·es et chercheur·euses donnent-ils·elles du sens aux prescrits institutionnels dans leurs contextes respectifs ? Quelles articulations possibles entre valeurs, convictions personnelles et demande sociale ? Quelles valeurs pour la DDL de demain ?
4. La formation des enseignants : quel sens donner à leur vocation, mission et/ou profession ? Quels rapports avec leur personne et leur parcours ? Comment ce sens évolue-t-il lors des interactions avec leurs apprenants ? Quelles relations entre expertises pédagogiques, linguistiques, interculturelles, et leur vécu ?
5. La place du sujet chercheur dans sa recherche en didactique des langues et ses implications épistémologiques et méthodologiques : quelle place donner aux principes d'intersubjectivité ? Quels liens entre activité de recherche et intervention sociale ? Quelle responsabilité des chercheur·euses dans la situation actuelle et pour penser la DDL à venir ?

Ce colloque est coorganisée par les Services de didactiques du français langue étrangère et des langues modernes, l'Unité de recherche Didactique et Formation des Enseignants (DIDACTI*fen*), l'Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'Université de Liège, en partenariat avec le Collectif CLÉ (Continuité des apprentissages en Lecture et en Écriture) de l'Université de Sherbrooke.

Nous remercions d'ores et déjà chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à son organisation, et les collègues qui nous rejoignent à Liège pour cette occasion.

Au nom du comité d'organisation, nous vous souhaitons de fructueux échanges et un excellent séjour dans la Cité ardente.

Jean-Marc Defays, Deborah Meunier et Germain Simons

- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires Franco-Comtoises.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation. Paris : Didier.
- Castellotti, V., Huver, E. & Leconte, F. (2017). Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions. De Gruyter Mouton. *The Linguistic Integration of Adult Migrants : Some Lessons from Research / L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche*, pp. 425-431.
- Chiss, J.-L. (2005). Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues. In M.-A. Mochet. *et al.* (éd.) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. (pp. 39-48). Lyon : ENS Editions.
- Chiss, J.-L. (2007). Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 5-18.
- Debono, M., Lebreton, E. & Mercier, E. (2021). « Enseignant technicien » *vs* valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(1), URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8689>
- Debono, M. (2013). Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. In V. Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*. (pp. 423-447) Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes.
- Huver, E., Laurens, V., Levy, D., Meunier, D., Zarate, G. & Noüs, C. (2021). En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(1) URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/8548>
- Huver, E. & Molinié, M. (2011). Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4.
- Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 147, 87-95.
- Molinié, M. (2015). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées* (pp. 144-154) AUF-EAC.
- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures, *ÉL4, Revue de didactologie des langues-cultures*, 109, 9-37.
- Pierozak, I., Débono, M., Feussi, V. & Huver, E. (2018). Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention. In I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi et E. Huver (Ed.). *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations* (pp. 9-28) Limoges : Lambert Lucas.

## Programme général

### Jeudi 18 avril 2024

**8h15 - 9h15** - Accueil (L5 2e étage)

**9h15 - 10h00** - Ouverture du colloque : allocutions des autorités de l'Université et de WBI

**10h00 - 11h00** - Conférence inaugurale : *Faire sens - sujets collectifs et sujets individuels*, Bruno Leclercq, Université de Liège L3/0/13A

**11h00 - 11h30** – Pause (L5 2e étage)

**11h30 - 13h00** - Session de communications #1 & Symposiums

**13h00 - 14h00** - Pause déjeuner (Hall L5) & stand de la collection Didactiques en Recherche (Presses Universitaires de Liège)

**14h00 - 16h00** - Session de communications #2 & Symposiums

**18h00** - Apéritif dinatoire au Palais provincial (Palais des Princes-Évêques)

### Vendredi 19 avril 2024

**9h00 - 10h00** - Conférence : *Se construire comme professionnel de l'enseignement : entre intention de professionnalisation, contextes de travail et forme(s) d'appropriation du sujet*, Thérèse Perez Roux, Université Paul-Valéry Montpellier

**10h00 - 10h30** - Pause

**10h30 - 12h00** - Session de communications #3 & Symposiums

**12h00 - 13h30** - Pause déjeuner (Hall L5) & stand de la collection Didactiques en Recherche (Presses Universitaires de Liège)

**13h30 - 14h30** - Conférence : *Apprendre et enseigner les langues en Europe au 21<sup>e</sup> siècle. Visées génériques, enjeux locaux, responsabilité des chercheur·es*, Emmanuelle Huver, Université de Tours

**14h30 - 16h30** - Session de communications #4 & Symposiums

**18h30 - 20h00** - Promenade Simenon avec l'écrivain Frédéric Saenen (sur inscription, places limitées)

**20h00** - Souper liégeois (Centre-ville)

### Samedi 20 avril 2024

**9h00 - 10h00** - Conférence : *Pour une réflexion historique, politique et éthique en didactique des langues*, Jean-Louis Chiss, Université Sorbonne Nouvelle

**10h00 - 10h30** - Pause

**10h30 - 12h30** - Session de communications #5

**12h30** - Apéritif de clôture

## Résumés



## **1. Conférences**

## Pour une réflexion historique, politique et éthique en didactique des langues

Jean-Louis Chiss

Professeur émérite en sciences du langage et didactique du français  
à l'Université Sorbonne Nouvelle - France

Je compte déployer mon argumentation en trois temps :

- D'abord, j'évoquerai mon itinéraire en didactique du français et des langues quant à la question du sujet et du sens : en 1998, au 7<sup>e</sup> colloque de la DFLM à Bruxelles, j'insiste sur « les finalités éthiques et politiques, très largement culturelles, que nous assignons à nos recherches » ; en 2013, dans un ouvrage collectif dirigé par Jean-Claude Beacco, j'écris un texte sur « la didactique du français à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle ».
- Ensuite, je compte entrer dans une discussion sur le diagnostic émis dans l'appel à communication, recoupant les positions de Jean-Marc Defays. J'ai de larges points d'accord sur la critique des priorités accordées à l'action et aux tâches mais je plaide pour le maintien de la légitimité des objectifs communicatifs, ce qui, pour ne pas les opposer à la vocation culturelle de la didactique, implique de revenir sur la notion de « communication » elle-même. Il faut éviter la confusion entre *technicisation* et *technicité* et s'interroger sur l'idée de [retour] qui implique une certaine conception de l'histoire.
- Enfin, je mentionnerai mes directions de travail : Il faut une théorie du sujet mais quel sujet ? parlant ? apprenant ? Dans ma réflexion de ces dernières années, la question du sens est une nouvelle fois évidemment impliquée dans les notions de contextualisation et d'historicité. À travers le concept d'« idéologie linguistique », j'essaie de montrer que les langues sont des enjeux pour les pouvoirs et les institutions éducatives.

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

Chiss, J.-C. (1997). La discipline du sens. *Argos*, 19, 16-17. Créteil, CRDP.

Chiss, J.-L. (1998). Sens et valeur(s) : de la didactique du français et de quelques autres choses qui nous réunissent. *La Lettre de la DFLM*, 23, 3-4. Namur : DFLM.

Chiss, J.-L. (2018). La culture du langage et les idéologies linguistiques. Limoges : Lambert Lucas.

Chiss, J.-L. (2020). De la pédagogie du français à la didactique des langues. Les disciplines, la linguistique et l'histoire. Paris : L'Harmattan.

Chiss, J.-L. (éd.) (2021). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Paris : Armand Colin, Collection U.

Chiss, J.-L. (2022). *Idéologies linguistiques, politiques et didactiques des langues*. Limoges : Lambert-Lucas.

Chiss, J.-L. & David, J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris : Armand colin, Collection U.

Defays, J.-M. (éd.) (2020). *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga.

## **Apprendre et enseigner les langues en Europe au 21<sup>e</sup> siècle. Visées génériques, enjeux locaux, responsabilité des chercheur·es**

Emmanuelle Huver

Professeure des universités en sciences du langage (Didactique des langues)  
Université de Tours, EA 4428 Dynadiv - France

Mon propos, qui se veut une méditation (au sens philosophique du terme) plus qu'une présentation de résultats de recherches dites de terrain, cherchera à réfléchir à deux des questions transversales que pose ce colloque :

- « Pourquoi / pour quoi enseigner et apprendre des langues étrangères aujourd'hui ? » (et j'ajouterais pourquoi / pour quoi faire de la recherche dans ce domaine ?)
- En quoi cette première question implique-t-elle de « revoir (je dirais 'interroger') les principes idéologiques sur lesquels repose la didactique des langues (DDL) actuelle » ?

Face à ces questions, à la fois vastes et « vraies » (au sens où elles n'appellent pas une réponse unique ou, plus exactement, n'en finissent pas de susciter de nouvelles réponses et de nouvelles questions), ma réflexion s'organisera en trois temps :

1. Cette problématique supposant une réflexion générique, je commencerai par m'interroger sur les visées et les fonctions de la DDL (entendue comme intégrant à la fois l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sur les langues). Ce moment sera notamment l'occasion de revenir sur l'opposition usuellement établie entre humanisme et utilitarisme et d'envisager les implications d'une DDL conçue comme expérience de l'altérité.
2. Dans la mesure où ces visées sont éminemment situées, culturellement et historiquement, je développerai dans un second temps une réflexion plus « localisée ». Je me demanderai alors ce que peut signifier, en 2024, une didactique des langues qui fait sens en Europe et pour l'Europe, alors que les politiques linguistiques et éducatives européennes des années 1990 sont à questionner à nouveaux frais, à l'aune d'une situation géopolitique, économique, philosophique qui a très largement évolué.
3. Je focaliserai le troisième temps de cette réflexion sur les enjeux liés à la recherche. J'évoquerai ici la responsabilité des chercheur·es dans la reconduction, voire le renforcement, des processus suscités, processus que, souvent, iels dénoncent par ailleurs. Face à ce que l'on peut interpréter, diversement, comme une instrumentalisation ou une complicité de la recherche, il s'agira de défendre l'importance, voire la nécessité, de travaux à visée historicisante et épistémologique comme base d'une recherche éthique et / donc réflexive. Cette dernière partie de la réflexion sera l'occasion de s'interroger sur le sens de notre métier de chercheur·e en DDL dans nos sociétés contemporaines.

Acedle, Asdifle, Transit-Lingua & Noûs, C. (dir.) (2021). En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? Un débat participatif et ses suites. *Recherches et didactique des langues cultures*, 18(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8439>.

Bertucci, M.-M. (2006). Plurilinguisme et altérité. Français, école, politiques linguistiques – éducatives. Dossier d'habilitation à diriger les recherches.

Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Paris : Didier. Coll. Langues et didactique.

Coste, D. (2015). Éléments pour une histoire récente de la recherche en didactique des langues. In Ph. Blanchet et P. Chardenet (dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées (pp.17-42). Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Huver, E. (2023). Responsabilité et intervention : souci de soi, souci des autres, souci d'un domaine. In E. Huver, E. et D. de Robillard (dir.), Diversité, plurilinguisme, appropriation : Un parcours en didactique des langues avec Véronique Castellotti (p. ?). Limoges : Lambert Lucas. <https://hal.science/hal-04388860>.

Pierozak, I., Debono, M., Feussi, V. & Huver, E. (2018). Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention. In I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi et E. Huver (dir.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances* (pp.9-28). Limoges : Lambert Lucas. <https://hal.science/hal-02047292>.

Py, B. (1992). Acquisition d'une langue étrangère et altérité. *Cahiers de l'ILSL*, 2, 113-126, <http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/CILSL02.pdf>.

Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison : la phénoménologie*. Paris : Gallimard, Folio.

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

## Faire sens - sujets collectifs et sujets individuels

Bruno Leclercq

Professeur ordinaire de philosophie analytique et logique à l'Université de Liège  
Unité de recherche MéThéor - Belgique

À l'encontre d'un certain modèle rationaliste, longtemps dominant en philosophie, selon lequel chaque langue ne fait qu'exprimer à sa manière – et chaque locuteur ne fait qu'appriivoiser – des découpages sémantiques universels (Bolzano, 1847 ; Frege, 1918-1919), ces deux derniers siècles n'ont cessé d'insister sur le fait que, loin de préexister aux pratiques linguistiques, l'organisation sémantique en résulte de sorte que chaque communauté linguistique est un sujet producteur de sens et, par là, d'une conception du monde (en particulier Sapir, 1929 ; Whorf, 1940), ce qui n'interdit pas la production de sens commun via des processus traductifs (Quine, 1958).

Quelle est toutefois la place des sujets individuels au sein de ces sujets collectifs ? Dans quelle mesure sont-ils déterminés par les normes linguistiques et dans quelle mesure présentent-ils eux-mêmes sur ces normes ? Nous évoquerons à cet égard la question de la déférence sémantique, ses facteurs et ses conséquences (Putnam, 1975 ; Burge, 1979 ; Recanati, 1997 ; De Brabanter & Leclercq, 2019, 2023).

Par ailleurs, que cela implique-t-il que le monde soit pensé et dit dans des termes distincts par des sujets (individuels ou collectifs) distincts ? Et que cela implique-t-il qu'on s'efforce, en sens inverse, de re-standardiser le monde en ré-établissant des équivalences là où les sujets voient des différences ? (Fallon & Leclercq, à paraître).

Bolzano, B. (1837). *Wissenschaftslehre*. Versuch einer ausführlichen und größtentheils neuen Darstellung der Logik mit steter Rücksicht auf deren bisherige Bearbeiter, Seidel, Sulzbach.

Burge, T (1979). Individualism and the mental, *Midwest Studies in Philosophy*, 4, 73-121. Reprinted in: *Foundations of Mind. Philosophical Essays*, vol 2. Oxford/New York: Oxford University Press, 100150.

De Brabanter, P. & Leclercq, B. (2019). Proposition d'une enquête empirique sur les intuitions 'externalistes' des locuteurs à travers le mode de déférence sémantique, *Travaux du Cercle Belge de Linguistique-Studies van de Belgische Kring voor Linguïstiek*, 13. Online at <http://www.bklcbl.be>

De Brabanter, P. & Leclercq, B. (2023). From semantic deference to semantic externalism to metasemantic disagreement, *Topoi*, 42, 1039-1050.

Fallon, C. & Leclercq, B. (à paraître). Le miroir aux alouettes. De l'opacité politique à la transparence gestionnaire ? *Carrefours de l'éducation*.

Frege, G. (1918-1919). Der Gedanke. Eine logische Untersuchung, *Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus*, 2, 58-77.

Putnam, H. (1975). The meaning of 'meaning', *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*, vol 2.

Cambridge University Press, Cambridge, 215-271.

Quine, W.V.O. (1958). Le mythe de la signification, *La philosophie analytique, Cahiers de Royaumont, IV*, Paris, Les Éditions de Minuit, 139-169.

Recanati, F. (1997). Can we believe what we do not understand?, *Mind and Language*, 12, 84-100.

Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science, *Language*, 5, 207-214.

Whorf, B. L. (1940). Science and linguistics, *Technology Review*, 42, 229-231.

## **Se construire comme professionnel de l'enseignement : entre intention de professionnalisation, contextes de travail et forme(s) d'appropriation du sujet**

Thérèse Perez-Roux

Professeure émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry Montpellier  
Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation

Un ensemble de recherches que nous avons conduites depuis 2005 se sont intéressées aux processus de construction de la professionnalité, aux dynamiques d'insertion, aux ressources plurielles mobilisées par des néo-professionnels s'orientant vers l'enseignement. Notre approche à la fois quantitative et qualitative, tente de prendre en compte les transactions entre intention de professionnalisation (référentiels, programmes, rôle des formateurs, etc.) et sens donné par les sujets à leur activité. Cette perspective suppose une prise en compte des temporalités, des contextes de formation/de travail et des conditions d'accès au métier (prime insertion ou reconversion professionnelle). Elle envisage par ailleurs la dimension singulière (part de soi) de ce processus et la dimension collective, partagée (part d'autrui) qui structure progressivement le rapport au métier. Enfin, elle met en lumière une forte dimension identitaire, requestionnée par la réalité du travail. Dans un premier temps, nous présenterons le système d'épreuves vécues par les enseignants dans la période de transition formation/emploi. Il sera complété par quelques études de cas qui permettront d'illustrer ce qui se joue du point de vue du sujet engagé dans une activité professionnelle complexe et parfois déroutante.

Ambroise, C., Toczek, M. C. & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation* [En ligne], 46, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2656> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2656>

Lanéelle, X. & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43(4), 469-494. <https://osp.revues.org/4488>

Mukamurera, J., Lakhil, S. & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec, *Activités*, 16-1. <https://journals.openedition.org/activites/3801>

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation & Formation – e-299*. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>

Perez-Roux, T. (2010). L'entrée des enseignants dans le métier : entre processus de professionnalisation, parcours singuliers et effets de contexte. In T. Perez-Roux et X. Lanéelle. *L'entrée des enseignants dans le métier. Ressources*, 15, IUFM des Pays de la Loire, pp. 39-50. <https://hal.science/hal-01722164>

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducations*, 7, 69-84. <http://rechercheseducations.revues.org/index1383.html>

Perez-Roux, T. (2016). Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP, Suisse*, vol 21, 95-115. [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/21\\_files/21-06\\_Perez-Roux.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/21_files/21-06_Perez-Roux.pdf)

Perez-Roux, T & Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 48(4), 17-40. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-educationpour-l-ere-nouvelle-2015-4-p-17.htm>

Perez-Roux, T & Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. In D. Ade et T. Piot (dir.). *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (pp. 21-43) Rouen : PURH. <https://hal.science/hal-02020007>

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Voz, G. (2020). *L'insertion professionnelle d'enseignants novices : identification des facteurs dans récits autobiographiques*. *Phronesis*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.7202/1069710ar>

## **2. Communications**

## **La médiation et les démarches réflexives comme levier d'introspection en formation initiale d'enseignant·es de FLE : visions de soi et d'autrui dans un processus de construction professionnelle**

José Ignacio Aguilar Río, Marion Botella, Cédric Bruderemann, Alice  
Burrows

José Ignacio Aguilar Río  
Alice Burrows  
Sorbonne Université – DILTEC – France

Marion Botella  
Université Paris Cité – Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées  
(LaPEA - UMR<sub>T</sub> 7708) – France

Cédric Bruderemann  
Sorbonne Université – Centre de Linguistique en Sorbonne (CeLiSo) – France

Des travaux de recherche rendent compte de la difficulté que les futur·es enseignant·es de langues peuvent éprouver à prendre conscience et à se distancer de leur « agir enseignant » (Bucheton & Soulé, 2009) en situation d'analyse de leurs propres pratiques pédagogiques (*ibid.*) Il en découle qu'un des rôles de la formation initiale consiste à promouvoir/consolider auprès des enseignant·es le bagage requis pour – précisément – les conduire à porter un regard informé sur leurs pratiques et, en retour, à agir de manière responsable (Narcy-Combes, 2005) sur des plans divers : acquisitionnels, institutionnels et sociétaux notamment. Pour autant, si la formation initiale constitue l'espace par excellence de la construction de l'identité enseignante, ce processus de construction requiert des un·es et des autres de pouvoir conscientiser, mobiliser et articuler des préoccupations personnelles – voire intimes (Henry & Thorsen, 2021) – en rapport avec (entre autres choses) leur passé (Davin *et al.*, 2018 ; Moodie, 2016), leur Soi, leurs ambitions et leurs projections (par rapport au métier d'enseignant·e (Kubanyiova & Crookes, 2016 ; Saillot *et al.*, 2022) et à l'altérité en particulier). De telles capacités d'abstraction, de recul et d'introspection ne sont pas innées et justifient au contraire que des modalités d'accompagnement spécifiques soient prévues en contexte de formation initiale. C'est dans cette perspective qu'un dispositif de recherche-formation a été conçu et déployé auprès de futur·es enseignant·es de français langue étrangère (Burrows & Aguilar Río, 2022). Ce dispositif longitudinal, allant du master 1 à l'année N+1 de la formation des professeur·es de français langue étrangère, a permis la production de données qualitatives co-construites et co-analysées avec les participant·es (entretiens compréhensifs et d'auto-confrontation). Les analyses menées dans cette proposition s'appuient sur ce corpus construit entre 2020 et 2023, afin d'interroger les formats de la mise en récit de soi au regard des identités professionnelles projetées/ désirées par les participants (Pérez *et al.*, 2018). Il s'agira de

comprendre quelle place occupe le soi pour l'analyse de l'agir enseignant et la manière dont les participant·es envisagent les transformations ou les continuités entre soi et l'identité professionnelle auxquels iels aspirent. Pour ce faire, le corpus de données analysées sous Iramuteq permettra de dégager des profils holistiques, dessinant des pistes pour l'observation de la construction des identités professionnelles enseignantes. Cette proposition de communication permettra également de réfléchir aux effets de ce type de dispositif macro-réflexif sur l'accompagnement à la professionnalisation des futur·es enseignant·es de langue.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(vol 3). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Burrows, A. & Aguilar Río, J. I. (2023). Comment (faire) observer le phénomène de la projection en formation, auprès d'enseignant.e.s novices de FLES : Méthodologie, objets et outils. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 21(2). <https://journals.openedition>.

Davin, K. J., Chavoshan, I. & Donato, R. (2018). Images of past teachers: Present when you teach. *System*, 72, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.001>

Henry, A. & Thorsen, C. (2021). Teachers' self-disclosures and influences on students' motivation: A relational perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441261>

Kubanyiova, M. & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, 100, 117-132. <https://doi.org/10.1111/modl.12304>

Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.011>

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions Ophrys.

Pérez, V. P., Gazaille, M. & Sarracino, D. G. T. (2018). Continuous professional development for foreign language teachers: The role of reflection and self-reflection: a cuban and a mexican case study. *Relingüística Aplicada*, 22. [http://relinguistica.azc.uam.mx/no022/art02\(Paez,Gazaille&Toledo\).htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no022/art02(Paez,Gazaille&Toledo).htm)

Saillot, É., Bucheton, D. & Étienne, R. (2022). Appréhender la flexibilité des gestes professionnels en situation d'enseignement. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 66, Article 66. <https://doi.org/10.4000/edso.21364>

## **Des écoles qui scolarisent des élèves dits autres : (non)relations avec des « extérieurs » et reconnaissance(s) de l'altérité**

Maxime Alais

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – UFR Sciences du langage – France

Cette communication s'intéresse au·x sens que différents sujets (enseignants, directions, élèves) prêtent aux relations entretenues par leurs écoles avec des « extérieurs » – pour nous dans des situations de scolarisation d'élèves initialement non-locuteurs de la langue de l'école. De telles situations scolaires « d'allophonie » entretiennent le questionnement sur le·s sens de l'altérité (Ricœur, 1990), là où l'accueil et la scolarisation de sujets « migrants » / en mobilité et plurilingues sont aujourd'hui prioritairement envisagés par le politique comme un parcours à standardiser et à imposer aux élèves-sujets.

Nous nous appuyons sur une recherche doctorale en sociolinguistique et en DDL (Alais, 2022) qui a eu pour visée d'interroger le regard déficitaire usuellement posé sur les élèves scolarisés dans les DASPA de la FWB, en croisant ce qui est dit et fait en DASPA avec ce qui est dit et fait dans deux autres situations scolaires « d'allophonie » (écoles des réseaux AEFÉ et CIS).

Ces trois situations sont très variablement en relations avec des « extérieurs » (institutions éducatives, scolaires ou autres et professionnels liés). Nous avons interprété ce constat comme un rapport très différent à l'altérité selon les perceptions des élèves « allophones » par leurs écoles.

Nous approfondirons ce point en interprétant des extraits de discours issus des situations retenues qui font référence à différents « extérieurs ». Quel sens du rapport à l'autre ces (non)relations entre écoles et « extérieurs » induisent-elles entre les sujets-usagers de l'école, i.e. pour nous entre acteurs éducatifs et élèves, acteurs potentiels de la société ? Quelles aspirations des acteurs éducatifs pour leurs élèves (et des élèves pour eux-mêmes !) ces (non)relations suscitent-elles ?

Nous aborderons des idées et entrées comme : « soutien », « assistance », « mécénat », « leader », employées par les écoles retenues (ou par des discours institutionnels associés) pour qualifier les élèves accueillis ou le(s) rôle(s) que les écoles projettent pour eux – idées pour nous liées aux (non)relations des écoles avec des « extérieurs ». Nous concluons en concevant les dispositifs de soutien à l'apprentissage de la langue de l'école (DASPA, UPE2A, etc.) comme des acteurs de formation pour l'école dans son ensemble.

Alais, M. (2022). Reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle dans différentes situations scolaires d'allophonie : discours et usages didactiques. Thèse de doctorat non publiée. Université de Tours et Université catholique de Louvain-la-Neuve.

Blondeau, N., Boy, V. & Potolia, A. (2019). *L'école sans murs. Une école de la reliance*. Paris : L'Harmattan.

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

Huver, E. & Bel, D. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Altérer, instabiliser : Quels enjeux pour la recherche et l'intervention ? In D. Bel & E. Huver (Éd.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Altérer, instabiliser : Quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* (pp.11-24). Paris : L'Harmattan.

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

## **De la standardisation du DELF : réceptions d'enseignants-examineurs sur le DELF au prisme de la diversité des vécus**

Alper Aslan

Université de Tours – DYNADIV – France

Le DELF est, dès sa création, une des pierres angulaires de l'enseignement et de la diffusion du français (Porcher, 1982). Créé initialement comme une certification souple et contextualisée (Dayez, 1999), le DELF avait le souci de prendre en compte les parcours ainsi que les expériences des acteurs (évaluateurs et évalués). Cependant, à partir de 2002, nous constatons l'uniformisation et la standardisation du DELF par le biais de la centralisation de la conception des sujets (en 2002) et de son alignement sur les niveaux du CECRL (en 2005) (Aslan, 2023). Les conséquences de la standardisation du DELF n'ont jamais fait l'objet de réflexion approfondie dans le domaine de la didactique des langues.

Cette communication vise, d'une part, à se demander si la standardisation du DELF influe sur les pratiques (évaluatives, didactiques), et, d'autre part, à contribuer à la réflexion sur l'articulation entre expériences, parcours et évaluation certificative, en l'occurrence le DELF. Pour explorer cela, nous partirons d'abord de l'histoire du DELF pour mettre en exergue l'évolution de la certification DELF vers plus de standardisation. Ensuite, en nous appuyant sur des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) réalisés auprès d'enseignants-examineurs (turcs, marocains et français), nous mettrons en perspective les réceptions du DELF par les acteurs concernés afin de comprendre le sens qu'ils confèrent au DELF et d'explorer dans quelle mesure la diversité et la complexité des pratiques, des expériences et des parcours sont prises en compte (Huver, 2015). DELF, certification, évaluation, didactique, FLE

Aslan, A. (2023). *La certification DELF au défi de la diversité : Histoire, représentations, enjeux* (Thèse de doctorat). T o u r s : Université de Tours.

Dayez, Y. (1999). *Le DELF et le DALF : bilan, perspectives et enjeux* (Note interne n° 2; p. 1-11). CIEP.

Huver, E. (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues - Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ?* *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(1), 3-21.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. P a r i s : Armand Colin.

Porcher, L. (1982). *Groupe de travail sur l'enseignement du français langue étrangère en France* (Rapport Auba). CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques).

## La formation des enseignants de langues-cultures dans le premier degré en France : vers une fluidité didactique

Séverine Behra, Marie-Claire Lemarchand-Chauvin, Dominique Macaire  
Université de Lorraine – ATILF UMR 7118 – CNRS – France

Actuellement, la formation des enseignants de langues-cultures dans le premier degré en France repose sur une conception séquentielle organisée dans des dispositifs pour ainsi dire juxtaposés de formation initiale, continuée et continue. Une telle configuration cloisonnée prend-elle sens et cohérence pour les (futurs) enseignants concernés ? Quels paramètres privilégier dès la formation initiale pour rendre les formés davantage acteurs de leur développement professionnel pour les langues-cultures ? Dans une approche fluide et dynamique de la formation, notre contribution présentera un *multiplexe* élaboré pour cette recherche, augmentant un modèle de simplexe, sans polarités ni fonctionnement mécanique. Cet outil formatif mobilise des paramètres liés à la professionnalité dans les registres des croyances (Crahay *et al.*, 2010), du rapport aux langues-cultures et à leur enseignement, des émotions (Lemarchand-Chauvin, 2021), etc. à des niveaux variables d'intensité et de reliance. Ce *multiplexe* engage une exploration réflexive, multi-référencée et multi-agencée, souple et évolutive. Elle est liée à l'espace-temps de chaque formé, quels que soient l'endroit et la temporalité du continuum formatif où il se trouve. Dès la formation initiale, les étudiants peuvent s'en emparer en fonction de leurs attentes et de leurs besoins, dans une posture de sujets (Ricoeur, 1990), tant formés qu'acteurs et auteurs. De plus, ces paramètres s'inscrivent dans des modalités formatives individuelles et/ou collectives, plus ou moins guidées ; dans une conception résolument compréhensive des langues-cultures (Behra & Macaire, 2018) pour une appropriation humaniste des savoirs (Defays, 2018). L'usage du *multiplexe* didactique entraîne les formés à négocier et conscientiser la singularité de leurs expérientiels au regard des modèles institutionnels existants pour les langues-cultures en vue de leurs pratiques futures dans le contexte de l'École en France. En tant que ressource formative, le *multiplexe* didactique soutiendrait le sens d'un modèle professionnalisant, dynamique et autonomisant, plus adapté au contexte contemporain des langues-cultures.

Behra, S. & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges*, 39, 99-120. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-8-1.pdf>

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 172 (juillet-septembre), 85-129. <http://journals.openedition.org/rfp/2296>

Defays, J.-M. (2018). Enseigner le français-langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures. Bruxelles : Mardaga.

Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2021). L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices : une étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de

bord, captations vidéo et entretiens d'autoconfrontation. (Thèse de doctorat, Université Sorbonne-Nouvelle).<https://theses.hal.science/tel-04012435>

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

## **La traduction pour développer la conscience interculturelle en enseignement des langues étrangères : la méthode des variables fondamentales**

**Mohammed Amin Benaribi**

Université d'Alger 2 – Faculté des langues étrangères – Algérie  
Universidade Católica Portuguesa – Portugal

La traduction est désormais envisagée comme une formation de communication interculturelle dont le traducteur est le médiateur (House, 2009, 2015 ; House & Kádár, 2021). Ce qui a conduit institutions et chercheurs à appeler à sa réhabilitation en enseignement de langues étrangères (ELE) pour développer la compétence de médiation interculturelle (Council of Europe, 2001, 2018, 2020 ; Le Hénaff, 2022 ; Puren, 2022 ; Printado Gutiérrez, 2021).

Cependant, les suggestions proposées continuent à se baser sur l'approche grammaire-traduction, à utiliser des exemples à connotations culturelles hors contexte de communication, et à ne pas avoir recours à des exercices de la traduction professionnelle spécialement développée pour cette finalité.

Il est vrai que tout traducteur doit maîtriser (au moins) deux langues-cultures, mais cela ne suffit pas à développer une compétence de médiation interculturelle. D'où l'ajout de la compétence interculturelle aux compétences linguistique et culturelle dans les récentes approches en formation des traducteurs professionnels, développées qu'à partir des 2000 et explicité il y a une dizaine d'années (Yarosh *et al.*, 2014).

En fait, ce à quoi on a recours en traduction-didactique, ce sont les exemples permettant l'explicitation des différences linguistiques et culturelles, qui conduisent au relativisme culturel, à la création de stéréotypes et de préjugés et à la présentation de l'étrangeté de l'Autre.

Dans cette recherche, nous mettons en avant une nouvelle stratégie didactique pour exploiter la traduction afin de développer la conscience interculturelle en ELE. Nous nous basons principalement sur la traduction des expressions idiomatiques et figées et les consignes de traduction contextualisées. Les exemples seront employés selon « la méthode des variables fondamentales » que nous mettons en avant.

Il s'agira donc de déterminer comment utiliser les expressions idiomatiques et figées et les consignes contextualisées de traduction pour développer la conscience interculturelle en ELE en évitant le relativisme culturel à travers la méthode des variables fondamentales.

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

Conseil de l'Europe. (2020). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire. Paris : Didier/Council of Europe.

House, J. (2009). *Translation*. O x f o r d : Oxford University Press.

House, J. & Kadar, D. Z. (2021). *Cross-Cultural Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huberman, A. M., Miles, M. B., Bonniol, J.-J. & Rispal, M. H. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Le Henaff, C. (2022). Quelques réflexions épistémologiques sur l'articulation entre la langue et la culture, en didactique, en sciences du langage, et en sciences de l'éducation. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 66.

Pintado Gutiérrez, L. (2021). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: Restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219- 239.

Puren, C. (2022). *Fonctions de la médiation L1 L2 en didactique des langues-cultures, Essai*. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/033/>, consulté le 26.10.2023.

Yarosh, M., Ying, C. & Wei, Z. (2014). Translator intercultural competence: A model, learning objectives, and level indicators. In *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, IGI Global, pp. 160-178.

## Apprendre les langues à l'ère de ChatGPT : quels rôles pour l'apprenant, l'enseignant et l'IA ?

Serge Bibauw

Université Catholique de Louvain – Belgique

Les avancées récentes des intelligences artificielles (IA) génératives ont donné lieu à de nombreuses discussions sur leur rôle en éducation (Romero *et al.*, 2023), menaçant même pour certains le rôle de l'enseignant. Si l'utilisation d'IA en apprentissage des langues n'est pas neuve (Heift & Schulze, 2015), l'accessibilité des systèmes conversationnels basés sur de grands modèles linguistiques (LLM) met à portée de main des utilisateurs nombre d'usages auparavant seulement hypothétiques. La question des rôles à assigner à l'apprenant, à l'enseignant et aux outils-systèmes comme l'IA se pose dès lors, renouvelée, dans ce nouveau cadre technologique.

Cette communication interroge d'une part la littérature scientifique récente sur les systèmes conversationnels pour l'apprentissage des langues. D'autre part, nous explorons les pratiques effectives d'apprenants de français langue étrangère au départ d'enquêtes et d'entretiens.

Face à la large diversité des usages possibles pour l'apprenant - du générateur de texte au correcteur, en passant par l'interlocuteur, le générateur d'exercices, le fournisseur d'explications - et ceux possibles pour l'enseignant - évaluateur, générateur, adaptateur -, les usages réellement adoptés par les apprenants sont plus circonscrits. Ils contredisent une vision où la technologie joue le premier rôle et démontrent au contraire la centralité de la relation enseignant-apprenant.

Jeon, J., Lee, S. & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206. 104898. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>

Heift, T. & Schulze, M. (2015). Research timeline: Tutorial computer-assisted language learning. *Language Teaching*, 48 (4), 471-490. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000245>

Romero, M., Heiser, L. & Lepage, A. (éds.). (2023). Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle : Acculturation, intégration et usages créatifs de l'IA en éducation. Ministère de l'Éducation nationale. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38818>

## Le sujet-apprenant dans l'approche énaactive en didactique des langues

Nathalie Borgé, Marie Potapushkina-Delfosse

Nathalie Borgé

Sorbonne Université – DILTEC - France

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne

- Institut des Mondes Anglophone, Germanique et Roman - EA 3958 Paris 12 – France

Marie Potapushkina-Delfosse

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne – Paris 12 – France

Cette communication se propose d'interroger la place du sujet-apprenant dans l'approche énaactive, développée par un certain nombre de chercheurs en didactique des langues depuis quelques années. Il s'agira dans un premier temps de présenter ce paradigme en s'appuyant sur un cadre théorique précis (Aden, 2017 ; Borgé, 2020 ; Eschenauer, 2018 ; Potapushkina-Delfosse, à paraître) pour mettre en exergue la manière dont le sujet-apprenant est au cœur même de la relation didactique que l'on peut qualifier, pour reprendre un terme présent dans les travaux de J. Aden de « reliance » faisant émerger un soi empathique de part et d'autre dans la relation élève-enseignant. Ce courant didactique, issu des neurosciences, des sciences cognitives (Maturana & Varela, 1994) et de la philosophie (en particulier de la phénoménologie) se caractérise par le refus d'aborder la langue comme un outil et par la manière d'envisager l'apprenant de manière holistique en prenant en compte ses émotions, ses perceptions et l'attention qu'il mobilise pour incorporer de nouvelles connaissances langagières. Dans une approche énaactive, il s'agit avant tout de développer l'ensemble de son répertoire linguistique et langagier, en accueillant son cheminement biographique, son vécu culturel et sa façon de se relier aux autres et à son environnement proche. Nous aborderons au cours de cette communication quelques exemples précis empruntés à des cours de français langue étrangère et d'anglais pour montrer l'impact de cette vision éducative singulière et innovante sur les processus d'apprentissage dans des contextes distincts. Les deux intervenantes reviendront sur les expériences énaactives qu'elles mettent en œuvre depuis une dizaine d'années sur le terrain et sur les interrogations épistémologiques que celles-ci soulèvent. Quel sens ont-elles trouvé dans cette approche sensible d'enseignement des langues et de recherche ?

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énaactif, *Recherches en didactique des langues et des cultures*. (en ligne), 14-1, 2017, Openedition.

Borgé, N. (2020). De l'expérience esthétique à l'esthétique de la relation. In C. Muller & N. Borgé (2020). *Aborder l'oeuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier collection Langues & didactique.

Eschenauer, S. (2022). Incorporer les langues vivantes : reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre, *TIPA*, 38. Travaux interdisciplinaires sur la parole et sur le langage.

Maturana, H. & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Éditions Addison-Wesley, France, S.A.

Potapushkina-Delfosse, M. (à paraître en 2024). Vers une méthodologie picto-phénoménologique appliquée à l'analyse d'expériences vécues dans le cadre d'une formation de formateurs éactive. In S. Morais (dir.) *Artistes et pédagogues. Des voies nouvelles pour l'éducation artistique*. PUL, FRéa.

## « Un petit ours c'est moi » : des images figuratives pour explorer les définitions de soi et de l'Autre d'apprenants et d'enseignants en UPE2A

Manon Boucharechas

Université Grenoble Alpes – LIDILEM – France

Dans le cadre d'un projet de recherche en didactique du FLES, j'ai réalisé une triple approche (ethnographique, interactionnelle et phénoménologique) de deux dispositifs d'*Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants*. Dans cette présentation, je proposerai, à l'appui de plusieurs entretiens, une réflexion autour de la définition de soi d'enseignants et d'apprenants, ainsi que sur mon outil méthodologique : l'image figurative comme déclencheur de verbalisations.

Dans la logique du photolangage (Bélisle, 2017), mes entretiens intègrent des images figuratives issues des jeux de société *Dixit* et *Mysterium* afin de mettre en place un dispositif esthétique selon Aumont (2020). L'interprétation que les apprenants et enseignants font de ces images nous renseigne sur leurs *imaginaires idéels* (Muller, 2021) d'eux-mêmes en tant que sujet (Cherif, 2007 ; Ricoeur, 1988), ainsi que de l'Autre, ce qui donne également à voir leurs rapports réciproques. Cette interprétation nous permet de les comprendre dans leur subjectivité, au travers des significations qu'ils font émerger.

Je répondrai aux questions suivantes : qu'est-ce que les témoins disent sur eux-mêmes ? Quels éléments des images sont sollicités pour appuyer leur propos ? Dans quelle logique ? Je concentrerai mon analyse sur les verbalisations et sur la façon dont les témoins font appel aux images pour appuyer les significations qu'ils construisent. En termes de résultat, j'identifierai la façon dont se définissent les apprenants (figure du calculateur, de la victime, qui traduisent des procédés de *d'empowerment* – voir Azaoui, 2016 – ou non) et les enseignants (multiplicité des rôles évoqués) dans ce contexte. Les rapports entre eux semblent se construire sur des apports réciproques, bien que les enseignantes évoquent de nombreux dilemmes. L'identification des éléments sollicités (ou mis à distance) dans les images (auto-identification, appropriation et retrait d'éléments) me permettra de questionner la potentielle fonction heuristique de la méthode utilisée.

Aumont, J. (2020). *L'image : Peinture, photographie, cinéma : des origines au numérique*. Paris : A. Colin.

Bélisle, C. (dir.) (2017). *Photolangage : pour l'entretien individuel orientation et évolution professionnelle pour faciliter la réflexion les choix et la parole*. Lyon : Chronique sociale.

Cherif, H. (2007). Définition de soi et paradoxes culturels : approche algérienne en France et comparative entre jeunes filles issues de l'immigration jeunes filles algériennes. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 171-186.

Muller, C. (2021). *Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues*. Pour une focalisation

sur l'expérience intersubjective en didactique des langues (habilitation à diriger des recherches). Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.

Ricœur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, 140-141, 295-304.

## La didactique des langues pour contrer l'exclusion linguistique : cas de la langue française en contexte algérien

Mustapha Bourekhis, Samira Merzouk

Université Mohamed Lamine Debaghine – Algérie

L'actualité politico socioéconomique internationale a fait qu'il y a des répercussions sur la présence des langues étrangères en Algérie. Cela nous a interpellés quant aux missions assignées aux chercheurs en didactique et en politiques linguistiques dans la déconstruction des représentations et d'en reconstruire de nouvelles, fondées sur l'acceptation de l'autre, l'intercommunication et l'adoption de valeurs citoyennes universelles.

En effet, la communauté d'apprenants et d'étudiants, dont les représentations sont nourries par un système politique exclusif, se soulève de plus en plus contre l'utilisation de la langue française, aussi bien au niveau des institutions éducatives qu'administratives. Cela s'explique par les campagnes de dénigrement répétitives dont les conséquences sont, d'une part, l'intégration de l'anglais à l'école primaire, dès la 3<sup>e</sup> année et, d'autre part, l'anglicisation des cours au niveau des instituts d'enseignement supérieur tels que la médecine, l'architecture, les sciences technologiques, la sociologie, les sciences de l'éducation, etc.

Ainsi, et à fortiori, il incombe aux chercheurs en DDL, voire en socio didactique à concrétiser et contextualiser leurs recherches de manière à créer une nouvelle dynamique, allant dans le sens de nouvelles approches où la dimension humaine en serait le paradigme fondamental. Cet idéal scientifique social est appelé à répondre à un savoir-devenir humain en agençant valeurs citoyennes à une identité plurilingue où l'altérité en est le dénominateur commun. « La maîtrise d'une langue constitue un gage d'intégration réussie » (Castellotti, *et al.*, 2017, p. 427).

Cela dit, la DDL est appelée à pallier les difficultés que rencontrent les apprenants aussi bien au sein de l'institution scolaire qu'au niveau de l'organisation sociale. Il s'agit d'actionner le tutorat, au sens large du mot, afin de répondre à leurs doléances, non seulement en matière de formation mais aussi en référence à l'éducation humaniste.

Beacco, J.-C. (dir.) (2013). *Éthique et politique en didactique des langues*. Paris : Didier.

Castellotti, Véronique, Huver, Emmanuelle and Leconte, Fabienne. "Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs: langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions". *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, edited by Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little and Philia Thalgot, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2017, pp. 425-432. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-058>

Macaire, D. & Huver, E. Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme, *Recherches en didactique des langues et des cultures* (En ligne), 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 21 septembre 2023. URL:

<http://journals.openedition.org/rdlc/9673>;DOI:<https://doi.org/10.4000/rdlc.9673>.

Maurer, B. (2011). Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

## **Que révèlent les productions textuelles d'une étudiante sur le parcours formatif du professeur de FLE ?**

Jaci Brasil Tonelli

Université de São Paulo (USP) – Brésil

Cette communication vise à présenter une étude de cas sur la formation initiale. Nous ferons l'analyse des productions textuelles d'une étudiante de la Licence en Lettres Modernes (option langue française) ayant pour but d'observer le rôle des productions textuelles dans sa formation comme professeure de FLE. L'étudiante en question est devenue professeure de FLE après avoir fini ses études de 1er cycle et elle mène actuellement une recherche de master en didactique du FLE. Les données analysées dans cette communication appartiennent au corpus d'une recherche de doctorat qui vise à étudier de manière longitudinale la production écrite des étudiants pendant leur licence en Lettres Modernes (option langue française) dans une université brésilienne. Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur les études de l'interactionnisme social (Vygotski, 1997) et sur les travaux de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999/2012). Pour faire l'analyse des productions textuelles, dans un premier temps, nous avons décrit les objectifs des cours, de langue et de littérature françaises, ainsi que les actions attendues des étudiants, comme raconter au passé, argumenter, lire des textes littéraires et les analyser, puis nous avons identifié les genres textuels demandés par les professeurs à chaque cours. Ensuite, à travers des interviews semi-structurées réalisées avec les professeurs, les documents utilisés en classe et la bibliographie disponible sur ces genres, nous avons élaboré les modèles didactiques (De Pietro & Schneuwly, 2003) de ces genres et détaillé les capacités langagières (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993) qu'ils requièrent. À partir de ces informations, nous avons analysé les productions textuelles en langue française d'une étudiante brésilienne pour observer le développement de ses capacités langagières. Dans notre communication, nous montrerons les capacités langagières mobilisées par l'étudiante dans ses productions textuelles et nous discuterons ce que ces productions textuelles révèlent de son parcours formatif.

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo : Educ.

De Pietro, J.F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*. Les Cahiers Théodile, 3, 27-52.

Dolz, J., Pasquier, G. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses ? *Études de Linguistique Appliquée*, 89, 25-35.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

## Comment enseigner et apprendre la phonétique aujourd'hui ? L'aide du « fonétiscore »

Geneviève Briet

Université Catholique de Louvain – Belgique

Dans l'enseignement du français langue étrangère, la phonétique est souvent réduite à la portion congrue, que ce soit dans la formation des formateurs, la présence dans les manuels ou la pratique en classe. Le plus souvent, lorsqu'elle est abordée, le focus est mis sur l'opposition de paires phonologiques minimales au détriment de la prosodie.

Comment cette présence-absence est-elle vécue par les sujets enseignants et apprenants ? Quelle approche de la prononciation fait sens pour ces partenaires de l'apprentissage ? Est-ce la même qui est plébiscitée par tous ?

Ma démarche en classe de FLE se veut résolument positive et décomplexée. Dix ans après *La prononciation en classe* où avec Valérie Collige-Neuenschwander et Emmanuelle Rassart nous avons défini une démarche « tête - /KoeR/ - corps », je voudrais proposer un instrument de mesure que j'appelle le « fonétiscore », à destination des formateurs. Cet outil encourage les formateurs à créer des activités visant à acquérir et à vivre la prononciation du FLE. En effet, la prononciation peut être vécue si enseignant et apprenant lui donnent du sens et/ou du cœur. Avec le fonétiscore, le formateur prend conscience du nombre et du type d'intelligences multiples définies par Howard Gardner qu'il met en œuvre au sein d'une même activité de pratique de la prononciation en classe.

En lien avec le fonétiscore, notre étude portera sur la méthodologie que des étudiants universitaires souhaiteraient pratiquer dans leur apprentissage de la prononciation.

Ainsi, le fonétiscore s'entend moins comme une obligation de performance qu'une incitation à l'ouverture : il pourrait ouvrir la didactique de la phonétique au « savoir être » tout comme au « savoir devenir ».

Briet, G. (2014). Développer l'ego phonétique par une didactique de l'émotionnel. *Le Langage et l'Homme*, XLIX-1, 23-33.

Briet, G., Collige-Neuenschwander, V. & Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Debono, M. Lebreton, E. & Mercier, E. (2021). « Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(1). URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/8689>

Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation : questions et outils*. Paris : Hachette.

## **Apports et limites de l'intercompréhension entre langues parentes dans la formation des sujets plurilingues à partir d'un retour de formation et de matériels didactiques**

Francisco Calvo Del Olmo, Thomas De Fornel

Francisco Calvo Del Olmo  
Maximilians-Universität München (LMU) – Institut für Romanische Philologie –  
Allemagne

Thomas De Fornel  
Université Bordeaux – France

Les fortes transformations sociales et culturelles qui se sont produites depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle ont conduit à repenser les approches méthodologiques, les objectifs et même la mission des sciences humaines. Dans ce contexte de reformulation paradigmatique, on pourrait tomber dans la logique de l'utilitarisme immédiat sans considérer les traditions de la linguistique et de la philologie qui fondent les sciences du langage.

Face à cet utilitarisme fautif, notre communication vise à examiner les fondements que la linguistique fournit à la didactique des langues à partir notamment de l'intercompréhension (IC) entre les langues parentes, l'une des *Approches plurielles de l'enseignement des langues et des cultures* (Candelier *et al.* 2013). Cette approche met alors en valeur le bagage langagier des apprenants car elle participe de l'idée que la compétence langagière humaine est fondamentalement plurielle. Après avoir établi les bases qui soutiennent l'IC en tant qu'approche méthodologique, nous nous interrogeons sur les possibilités qu'elle offre pour le champ de la didactique des langues. Dans cette perspective, nous exposerons les retours des formations réalisées par les auteurs et l'analyse de matériels didactiques, notamment un manuel récemment apparu : *Panromanic* (Benavente *et al.* 2022). Ces exemples nous permettent d'illustrer comment l'IC peut promouvoir la compétence plurilingue chez les apprenants tout en développant une conscience écolinguistique. La dernière partie de notre communication sera alors dédiée à réviser, d'un point de vue critique, les apports et les limites de cette méthode dans le contexte de l'éducation linguistique des sujets. Nous ébaucherons également plusieurs lignes de recherches que notre réflexion laisse ouvertes à l'avenir.

## **Développer une subjectivité humoriste pour apprendre une langue étrangère ? Pistes à partir de productions humoristiques mettant en scène des situations d'enseignement-apprentissage des langues**

Elisabeth Castadot

Université de Mons – Belgique

Les vertus, en classe de langue, de l'humour et des productions humoristiques ont été largement décrites et reconnues (Bouguerra, 2007 ; Cazade, 2009 ; Martin, 2008 ; Rémon, 2013). Mais qu'en est-il du regard proposé par l'humoriste sur le rapport à une langue étrangère, durant l'apprentissage ou la pratique encore tâtonnante ? Si le sketch de Gad Elmaleh évoquant un cours où les élèves répètent « Where is Brian ? - Brian is in the kitchen » se moque d'un enseignement qui occulterait toute singularité de la parole, divers humoristes francophones mettent, quant à eux, la déstabilisation qu'induit l'apprentissage d'une langue étrangère au centre de leurs propos.

Ces humoristes évoquent la confrontation avec un élément qui met en lumière une étrangeté ou un arbitraire des composantes ou du fonctionnement de cette langue apprise (l'on songe au *Cours de néerlandais, Eerste les*, du Belge Joël Riguelle, ou au « *Ça va ?* » - *la langue française expliquée par un Américain*, de Sebastian Marx, entre autres). Or l'instauration d'un rapport ludique, plaisant et déroutant, face à des structures ou sonorités « autres » constitue, selon P. Anderson, un point d'ancrage :

Apprendre une langue étrangère se doit d'être placé sous le signe d'une rencontre, mais la rencontre est à la fois étrange et conjugue en même temps la familiarité. [...] Étrangeté séduisante contenant à la fois une rencontre nécessaire et une confrontation indispensable. (Anderson, 2015, pp. 41-42)

La communication envisagée partira de l'analyse de quelques sketches et vidéos, en français, présentant des situations d'apprentissage ou enseignement d'une langue étrangère, pour souligner la démarche de réappropriation subjective que ces productions humoristiques proposent. Il s'agira aussi de présenter les résultats d'une expérience-pilote de découverte de ces vidéos par un groupe (niveau A2 en FLE), pour explorer dans quelle mesure ce dispositif amène les étudiants à développer un regard subjectif dédramatisé, voire positif, sur leurs difficultés ou hésitations.

Anderson, P. (2015). Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation. Paris : L'Harmattan.

Atienza Merino, J. L. (2003). L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères. *Études de linguistique appliquée*, 131, 305-328.

Bouguerra, T. (2007). Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence

esthético-ludico-référentielle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 147, 365-382.

Cazade, A. (2009). L'interculturel est-il soluble dans l'humour ? *Cahiers de l'APLIUT*, 28(2), 24-39.

Martin, G. (2008). L'humour en classe de langue : de l'exolingue au translingue. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 152, 475-484.

Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 77-95.

## Faire signe/faire sens ? Quelques réflexions sur la relation et la compréhension en didactique des langues

Véronique Castellotti

Université de Tours – France

La question du *sens* est au fondement même de toute recherche sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Le terme est cependant éminemment polysémique, comme en témoignent les nombreuses définitions qu'en proposent les dictionnaires, généraux ou spécialisés<sup>1</sup>. Dans cette contribution, je m'intéresserai plus particulièrement à ce qu'on peut entendre par « accéder au sens » ou « faire sens » dans une langue en cours d'appropriation, considérée a priori comme étrangère. Dans les orientations dominantes en DDL, « l'accès au sens devient un processus technique, homogène et universel » de manière « étroitement parallèle à une conception sémiotiste de la langue, centrée sur le signe et la communication » (Pierozak, Debono, Feussi & Huver, 2018, p. 15). Il s'agit donc de faire porter prioritairement (voire uniquement) le travail sur la sécurisation et le contrôle de la production des signes.

Une voie alternative pour la DDL s'appuie sur une autre épistémologie, « selon laquelle les phénomènes se présentent à nous avec un sens autochtone qui n'est pas projeté sur eux par nos schèmes langagiers » (Romano, 2010, p. 172). Cette « signification prélinguistique » (*ibid.*), d'abord sensible et expérientielle, contribue à orienter la compréhension. C'est de ce point de vue que j'interrogerai la place et le rôle du comprendre et du traduire en DDL, en m'appuyant notamment sur les développements historiques particulièrement approfondis de H. Besse (2000), tout en m'inscrivant dans une perspective appropriative et relationnelle (Castellotti, 2017), c'est-à-dire qui prenne au sérieux l'altérité constitutive de cet « accès au sens étranger » (Besse, *op.cit.*).

Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Doctorat d'État sous la direction de J.C. Chevalier, Université de Paris VIII.

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

Pierozak, I., Debono, M., Feussi, V. & Huver, E. (2018). Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention. In I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi & E. Huver, *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*. Limoges : Lambert Lucas.

Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris : Folio.

---

<sup>1</sup> Même si le dictionnaire de didactique du FLE coordonné par J. P. Cuq n'en propose pas de définition, indiquant qu' « on peut (lui) laisser sa signification commune » (p. 220).

## L'expérience sensible en didactique des langues-cultures

Ana Castelo Garrido

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12  
Institut des Mondes Anglophone, Germanique et Roman - EA 3958 – France

Dans la continuité des travaux ancrés dans le paradigme de l'énaction de Varela (1993), basés sur une approche incorporée des langues (Aden, 2008 ; Aden & Eschenauer, 2014), cette communication présente l'analyse du processus de transformation d'une praticienne chercheuse en artiste-pédagogue. Comment sa double pratique en art et en enseignement des langues-cultures fait-elle émerger une pédagogie artistique qui favorise l'expérience sensible, la relation pédagogique et l'incorporation des langues ? Et dans quelle mesure une approche sensorielle et poétique des langues-cultures met-elle le *sujet* et le *sens* au cœur de la pédagogie ? Nous présenterons des extraits des expériences vécues en situation d'enseignement-apprentissage à l'Université de Lille par une enseignante et ses étudiant.e.s recueillis par les techniques de l'entretien d'explicitation et de l'auto-explicitation (Vermersch, 1996, 2007). L'étude propose, d'une part, des pistes de réflexion sur les (trans)formations des gestes professionnels enseignants, et, d'autre part, un modèle méthodologique rigoureux pour l'application des recherches phénoménologiques (Depraz 1999 ; Van Manen, 2003 ; Morais, 2012) dans le champ de l'éducation.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (Jean-Pierre Cometti, Christophe Domino et Fabienne Gaspari, trad.). Paris : Gallimard.

Maître de Pembroke, E. (2018). Gestes d'ajustement aux élèves : acuité perceptive et écoute sensible dans la classe. *Recherches & éducations*, 19, HS.

Manen, Max van. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. (Trad. IDEA BOOKS).

Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine* (Véronique Havelange, trad.). Paris : Éditions Points.

Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation* (9<sup>e</sup> édition augmentée (1996-2<sup>e</sup> tirage avec un nouveau titre)). Paris : ESF.

## **Enseigner à faire sens en FLE à partir de la pédagogie des multiliteracies. Applications de la grammaire du sens multimodal sur le terrain des formations de l'OFII**

Amélie Cellier

Sorbonne Université – DILTEC – France

Depuis l'intégration du label qualité FLI aux marchés des formations linguistiques de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), l'ingénierie dont disposent les formateurs linguistiques fait abstraction de la diversité et des identités plurielles des ressortissants étrangers. Le contenu enseigné se focalise uniquement sur une certaine représentation de ce qu'est la société française (OFII, 2021). Or, la pédagogie des multiliteracies prétend résoudre ce problème en favorisant la création du sens à partir de quatre processus de savoirs (l'expérience, l'analyse, la conceptualisation et l'application). En 2020, B. Cope et M. Kalantzis publient *Making sense*, un ouvrage qui décrit la grammaire du sens multimodal. Inexploitable en l'état dans le domaine du FLE, j'ai décidé de développer deux outils à destination des enseignants : les activités de médiation du sens multimodal et un modèle d'application à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, qui interrogent les effets de la pédagogie sur la cognition des apprenants (Damasio, 2012). Après avoir mis en application des dispositifs sur le terrain des formations de l'OFII et les avoir comparés aux pratiques de deux formateurs, j'ai pu constater à travers une analyse sémiotique cognitive du corpus que la décision (Berthoz, 2003) constitue un acte essentiel dans la création du sens en FLE. En donnant un espace décisionnel aux apprenants dans la didactisation des savoirs, la réalisation des activités et la création du sens, la pédagogie des multiliteracies recentre l'ingénierie des formations de l'OFII sur ce qui fait sens pour les apprenants. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que ce qui fait sens en soi fasse sens pour les apprenants et que ce qui fait sens pour les apprenants fasse sens pour autrui. Émerge alors une tension entre la transposition didactique des contenus de l'OFII et leur appropriation par les apprenants (Castellotti, 2017).

## Enseignants de français, enseignants de langue(s) – entre questionnement et questionnaire

Agathe Chassard

Université de Lorraine, CNRS – ATILF – France

Au sein d'une École majoritairement multilingue, le français jouit en France d'un statut et d'un usage ambigu. Il est à la fois un objet d'étude disciplinaire, la langue des apprentissages, et un outil de communication dans les différents espaces sociaux (Simard *et al.*, 2010). La didactique du français s'est ainsi longtemps attachée à identifier un paradigme unificateur de la discipline, de l'étude de la *littérature* à la *production et réception des discours oraux et écrits* : du professeur de *Lettres* à l'enseignant de *français*. La multiplicité des enjeux, des contenus et des référents théoriques et institutionnels complexifie encore l'approche de la discipline. Ces nombreux aspects participent à la construction de l'identité professionnelle (IP) des enseignants, un processus complexe et dynamique, qui se tisse au fil de leurs expériences personnelles et professionnelles (Gohier *et al.*, 2001) et s'articule autour d'un réseau de tensions sans cesse renouvelées. Ces tensions, plus ou moins conscientisées, émergent et s'actualisent dans un contexte professionnel lui aussi en mouvement, celui de la classe, de l'établissement ou de l'Institution, elle-même inscrite dans un espace social en mutation. Elles interrogent le rôle de l'identité héritée par rapport à la réalité du terrain, la place des conceptions personnelles et collectives, les poids des injonctions sociales et institutionnelles, ou plus largement la conception de la discipline. Notre communication se propose de présenter les réflexions qui ont mené à l'élaboration d'un questionnaire à destination d'enseignants de français au collège en France, afin d'interroger leurs représentations sur les finalités de leur discipline et mettre à jour les tensions qui structurent leur IP. Dans quelle mesure se considèrent-ils comme enseignants de « langue » ? Existerait-il une identité professionnelle plurielle (Cattonar, 2001) ? Comment le sujet donne-t-il un *sens* à sa discipline ? Ce questionnaire de recherche relève de dimensions à la fois épistémique et éthique : il interroge le rapport au(x) savoir(s) (Vincent & Carnus, 2015) des enseignants de français, et il ne peut s'affranchir de la question des croyances et valeurs (Crahay *et al.*, 2010), individuelles ou collectives, qui traversent l'histoire de la discipline et orientent les choix et les pratiques de ses enseignants.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, 10, 1-35. <https://shs.hal.science/halshs-00603566>

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 172 (juillet-août-septembre), 85-129.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). Les enjeux de l'enseignement de la langue première. In C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz, & C. Garcia-Debanc (dirs.), *Didactique du français langue première* (pp. 81-95). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Vincent, V. & Carnus, M.-F. (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

## Être sujet en cours de langue vivante étrangère : discours officiel et écriture poétique

Elisabeth Colay

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – France  
Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 – France

La communication se basera sur une étude lexicologique des programmes scolaires de langues vivantes étrangères du collège afin de croiser les paradigmes institutionnels des programmes fixés par l'Éducation nationale et la conception de l'élève en tant que sujet singulier au sens freudien. Puis dans un deuxième temps, la description d'un atelier de création poétique proposé en classe et en formation d'enseignants interrogera la pertinence de ce type de dispositif pour vivre la langue comme « matériau créatif » et subjectivité travaillée.

Si on considère les processus d'institutionnalisation en lien avec ceux de la construction du sujet dans le sillage de Castoriadis, la langue peut être envisagée comme « instituante » en ce qu'elle permet au sujet de s'inscrire dans le collectif tout en rendant possible l'émergence du sujet et l'expression de sa singularité. Ce double mouvement de transmission inconsciente des affects et des représentations associées aux langues au sein des familles, mais aussi plus largement au sein des sociétés, peut influencer l'engagement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, la conception de l'élève, apprenant qui se doit d'accomplir des tâches pour devenir « un communicant efficient » (Rosen, 2009 ; Coste, 2009) exclut les dimensions incorporées et émotionnelles : seuls l'usage de la langue dans un but utilitariste et une communication transparente semblent mis en avant, déniaient l'épaisseur et l'opacité de la langue.

Ainsi, produire des écrits poétiques à partir d'images permet de sortir de la communication usuelle et de renouer avec la force évocatrice des langues : monde sonore, polyphonie, polysémie, imaginaire. Un atelier d'écriture inspiré d'une proposition du GFEN – « Le mentir-vrai » – illustre combien ce type d'activité peut développer le sens du collectif au sein des groupes par le partage des subjectivités.

Anderson, P. (2015). *Une langue à venir*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Points. Essais.

Gori, R. & Stitou, R. (2014). L'intraduisible ombilic de l'œuvre de parole. *Cliniques méditerranéennes*, 90(2), 9-24.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2015). *Programmes de collège 2015 en ligne* Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

## Développer ses compétences internationales en classe, avec des natifs, dans un contexte universitaire

Valérie Collige-Neuenschwander, Estelle Dagneaux

Université Catholique de Louvain – Institut des langues vivantes – Belgique

L'actualité internationale démontre à quel point le « savoir vivre ensemble » est compliqué, menacé. Échanger, comparer, s'ouvrir à une autre façon de voir le monde ne s'installent pas spontanément. Ce sont des compétences internationales qui se développent et se pratiquent *en relation* et qui sont indispensables si nous désirons relever ensemble les défis de notre temps.

Bien que l'UCLouvain communique clairement en faveur du plurilinguisme et de l'interculturalité, force est de constater que la diversité linguistique et culturelle ne trouve pas (encore) sa place dans les classes de langue. Les étudiants réguliers de l'UCLouvain apprennent l'anglais, le néerlandais, l'espagnol ou l'allemand entre Belges francophones.

La présente communication s'interroge sur le rôle des cours de langues à l'université. L'apprentissage d'une langue étrangère aurait-il plus de *sens* si le cours de langue intégrait dans son programme des échanges avec des étudiants internationaux, des confrontations de pratiques et de points de vue en langue cible ? Nous tenterons d'amener des éléments de réponses à cette question en nous centrant sur l'expérience que nous menons à l'Institut des Langues Vivantes (ILV, UCLouvain).

Depuis une dizaine d'année, une équipe interdépartementale d'enseignant·es organise des activités « Langues&Cultures » à l'attention des étudiant·e·s de l'ILV pour que ces derniers puissent pratiquer leur langue d'apprentissage autrement, en dehors des salles de cours. Ces activités, qui favorisent la rencontre des étudiants natifs et belges autour d'activités à vivre ensemble, restent toutefois en marge du programme. Convaincus de la pertinence de ce dispositif didactique et au vu des retours des participant·e·s (étudiant·e·s et enseignant·es) qui se disent stimulé·e·s et « vitalisé·e·s » par ces échanges authentiques et ces affects positifs (Arnold, 2006), quelques professeurs ont décidé d'intégrer une séquence « Langues&Cultures » à l'intérieur de leur programme d'anglais (LANGL1111), à l'heure de cours habituelle. Les étudiants internationaux (LFRAN) seront accueillis dans cet espace-temps dédié à la rencontre pour échanger sur des thématiques d'ordre culturel et permettre aux étudiants d'anglais de pratiquer leur langue en situation de communication authentique.

Nous tenterons d'expliquer la dynamique de groupe qui résulte d'un tel dispositif (Dörnyei & Murphey, 2003) et nous partagerons les résultats de l'enquête que nous mènerons auprès des étudiants concernés par cette expérience qui privilégie la diversité, la compréhension et la relation (Castellotti, 2017).

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425. DOI : 10.3917/ela.144.0407. URL :

<https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>

Bento, M. & Riquois, E. (2022). L'authenticité, une notion à géométrie variable à travers les méthodologies, *Histoire des idées dans la recherche en didactique du FLE/S et des langues*, 68. URL : <https://journals.openedition.org/dhfiles/9156#text>

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

Debono, M., Lebreton, E. & Mercier, E. (2021). « Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(1). URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/8689>

Dörnyei, Z. & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

## **Je vis et pratique le plurilinguisme avant de le penser : Exploration autoethnographique et théorique en didactique des langues étrangères sur la compétence plurilingue de l'enseignant de néerlandais/français à Bruxelles**

Marie Deblonde

Université Libre de Bruxelles – Belgique

« Les recherches en sciences du langage ne peuvent être complètement impersonnelles, car nous ne nous retrouvons pas par hasard dans ce domaine et nous en faisons nécessairement partie ». En m'inspirant des travaux de Castellotti (2017), j'expose l'angle autobiographique de la recherche doctorale que je mène. L'importance qu'apportent parcours, vécu et pratique du plurilinguisme à mon expertise pédagogique, linguistique, interculturelle ainsi qu'aux méthodes d'enseignement et à la didactique dans les langues mobilisées constitue l'objet de la recherche.

En effet, ce projet de recherche pluridisciplinaire questionne le rapport entre la profession d'enseignant et le développement identitaire du sujet plurilingue, enseignant de langues à Bruxelles à travers une cartographie des biographies langagières (Molinie, 2015). Il explore le plurilinguisme des enseignants bilingues précoces à la lumière de la didactique du plurilinguisme (Gajo, 2020).

Comment la compétence plurilingue du bilingue précoce, la conscience linguistique et l'acquisition/apprentissage des langues influenceraient-ils la didactique de l'enseignant ? En quoi l'autobiographie (Molinie, 2023), le parcours de l'enseignant, le sentiment d(e)'(in)sécurité linguistique (Dalley, 2018) ressenti, particulièrement lié aux attitudes (Mettewie, 2004) et représentations des langues apprises/enseignées joueraient-ils un rôle ? Si le plurilinguisme et la plurilittérature des élèves font l'objet de multiples études, ces concepts sont moins étudiés pour les enseignants.

Cette communication consistera en une exploration autoethnographique (qui, selon Cooper, 2002 permet d'inclure la voix du chercheur) et théorique du vécu d'enseignante bilingue précoce enseignant ses deux langues. Cette recherche vise, à partir de focus groupes d'enseignants (Haukas, 2016) de secondaire à Bruxelles (NL-FR), à explorer, analyser et penser certains effets du plurilinguisme sur la posture de l'enseignant de langues.

## Élaborer du sens en DDL : réflexions pour une prise en compte de l'expérience

Marc Debono

Université de Tours – DYNADIV – France

Plusieurs réflexions en philosophie permettent de penser l'expérience (du chercheur) comme fondement de toute compréhension, de toute élaboration de sens. On peut utilement s'intéresser ici à la notion d'expérience antéprédicative chez Romano (2010), les *préjugés* comme moteur de toute compréhension chez Gadamer (1960/1996), la conception herméneutique des sciences humaines et la place de l'intuition chez Taylor (1997). Dans ces pensées de l'expérience, celle-ci occupe une « place première », qui signifie ici *fondamentale*, « qui sert de fondement » au sens produit, par le chercheur en DDL, par exemple. Dans l'optique qui sera défendue dans cette communication, cela signifie *avant* l'empirie des corpus/données/terrains, *fondant* leur appréhension.

L'illustration de cette expérience du monde, sensible et en deçà du logos, qui m'a sans doute le plus parlé est celle de la pierre chauffée au soleil pour le lézard que propose Heidegger dans *Les concepts fondamentaux de la métaphysique* :

« Le lézard ne se trouve pas simplement sur la pierre chauffée au soleil. [...] La roche sur laquelle le lézard s'étend n'est certes pas donnée au lézard *en tant que* roche, roche dont il pourrait interroger la constitution minéralogique. Le soleil auquel il se chauffe ne lui est certes pas donné *comme* soleil, soleil à propos duquel il pourrait poser des questions d'astrophysique et y répondre. [...] Le lézard a une *relation propre* à la roche. Au soleil et à d'autres choses. On est tenté de dire : ce que nous rencontrons là comme roche et comme soleil, ce sont pour le lézard, précisément des *choses de lézard*. Quand nous disons que le lézard est allongé sur la roche, nous devrions raturer le mot 'roche' pour indiquer que ce sur quoi le lézard est allongé lui est certes donné *d'une façon ou d'une autre* mais n'est pas reconnu *comme* roche » (Heidegger, 1929 (1983), pp. 294-295 ; je souligne).

L'expérience que fait le lézard de la roche n'est pas une expérience empirique, la roche n'étant pas un « extérieur » avec des caractéristiques propres, mais une « chose de lézard », le petit animal participant de ce point de vue de la « chair du monde » (Merleau-Ponty, 1964). Cet exemple illustre ce qui distingue l'expérience phénoménologique de l'expérience empirique, et ce qu'elle implique en termes de nécessaire reconnaissance des altérités : il ne nous est pas donné de faire l'expérience de la roche comme le lézard peut la faire, et il nous faut prendre acte de cette impossible compréhension.

Dès lors, une question délicate se pose : comment le chercheur peut-il produire du sens, à partir d'expériences, de la sienne et de celles des autres ? Nous évoquerons dans cette communication la piste des « lectures de récits d'expériences », que nous avons commencé à travailler dans le cadre d'un projet sur les réceptions des politiques didactico-linguistiques européennes par les acteurs du FLE/S (enseignants principalement), dont le fondement est le recueil de témoignages historiques, lus (interprétés) par les chercheurs pour élaborer « du » sens et le proposer modestement à la discussion.

Gadamer, H.-G. (1960/1996). *Vérité et Méthode* (trad. P. Fruchon). Paris : Seuil.

Heidegger, M. (1929/1983). *Les concepts fondamentaux de la métaphysique*. Paris : Gallimard.

Romano, Cl. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris : Gallimard, coll. Folio Essais.

Taylor, Ch. (1997). L'interprétation et les sciences de l'homme. In *La liberté des modernes* (pp.137-194). Paris : PUF.

## Construction de ressources en ligne pour les formateurs via le site FLE en récits

Myriam Denis, Véronique Fernandez

Haute École Bruxelles-Brabant – Belgique

Notre communication présentera les questions qui ont prévalu pour la réalisation de deux projets de recherche aboutissant à la mise en ligne d'outils destinés aux enseignants de FLE auprès de personnes en exil. Nous montrerons comment les questions du sens, de la place de l'apprenant dans l'apprentissage et du rôle de l'enseignant sont envisagés. Le premier projet financé par l'AMIF (2017-20) vise l'enseignement aux adultes. Le second projet, en cours, financé par le FRHE (2022-24) s'adresse aux enseignants en DASPA. Les deux projets se basent sur les prescrits du CERCL.

Pour le projet AMIF, une enquête auprès des associations nous a indiqué que peu de formateurs disposaient d'une formation initiale en didactique du FLE. Nous avons proposé des outils détaillés, des démarches diversifiées et transférables afin de répondre à des profils d'enseignement/apprentissage variés. Nous avons veillé à didactiser des supports inhabituels, tels le conte, l'album de jeunesse, le leporello ou le témoignage, afin de sortir d'une approche strictement fonctionnelle, d'ancrer les apprenants dans une dimension culturelle, et de leur donner des moyens alternatifs pour se raconter et s'engager dans leur parcours d'intégration.

Pour le projet FRHE, les enseignants des classes DASPA, davantage formés à la didactique du FLE indiquent qu'ils disposent de peu d'outils pour mettre en œuvre des compétences liées au FLSc. L'objectif principal étant la langue de scolarisation, les outils construits s'appuient sur des modalités issues d'autres disciplines : démarches mentales et scientifiques, confrontation d'une opinion à des sources, schématisation d'informations, lecture de textes documentaires... L'enjeu du projet est de donner du sens à des démarches conceptuelles nécessaires à chaque élève lors de son intégration dans les classes ordinaires.

Pour les deux projets, l'accompagnement méthodologique proposé aux usagers du site consiste en des vignettes qui étayent, d'un apport didactique et bibliographique, différentes activités pédagogiques au fil des séquences didactiques.

Beacco, J.-C. (2020). *L'altérité en classe de langues. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier. Coll. Langue et didactique,

Denis, M. (2021). FLE en récits, des outils et des démarches pour les formateurs FLE. *Le langage et l'Homme. Revue de didactique du français*, 2, 167-182.

Duffé Montalvan, A. L., Drouet, G. & Rouz, D. (2022), *L'apprenant dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues*, Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

Vigner, G. (2015), *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation. Site FLE en récits : <https://fle-en-recits.be/>

## Sens et sujet d'une vocation

Jean-Marc Defays

Université de Liège – Belgique

La manière dont on exerce un métier durant une carrière dépend beaucoup des motivations et des conditions qui ont présidé à son choix au départ. C'est particulièrement vrai pour la profession d'enseignant, souvent l'objet d'une vocation, qui demande une importante implication personnelle et dont les enjeux sociaux et sociétaux sont aussi critiques que cruciaux (les agressions et assassinats dont sont récemment victimes les professeurs le prouvent de manière dramatique !). Dans le cadre des questions posées par ce colloque et dans la perspective autoréflexive auquel il encourage, il nous semble intéressant de prendre du recul par rapport à notre propre carrière arrivée bientôt à son terme, sans fausse modestie ni vaine nostalgie, pour nous demander comment ce « sens » a évolué durant son déroulement, et en quoi il a affecté le « sujet » concerné. Nous comptons également interroger des collègues de la même génération pour comparer nos histoires professionnelles. Car le « sens » et le « sujet » n'ont certainement pas manqué de changements, d'opportunités, de défis, de confusions, d'exaltations, de frustrations durant les cinquante dernières années de l'enseignement des langues et des cultures étrangères en plein développement sous les effets croisés de mutations internes (pédagogiques, didactiques, scientifiques, académiques...) et de pressions extérieures (culturelles, professionnelles, politiques, géostratégiques...). Non seulement les méthodes et les ressources ont été régulièrement contestées et renouvelées, mais ce sont surtout les objectifs et le rôle donné aux enseignants pour les atteindre qui ont profondément été bouleversés. Le métier de professeur de langues que l'on a choisi il y a quarante ans, à l'image des professeurs qui nous avaient formés et inspirés, n'est évidemment plus le métier que l'on a exercé ensuite. Nous nous demanderons enfin dans quelle mesure il faut s'adapter à tout changement, exigence, finalité, les anticiper, y préparer les futurs enseignants ou, au contraire, dans quelle mesure on peut ou on doit, à l'aune de notre expérience et de notre jugement, les soumettre à la critique et éventuellement les relativiser, les adapter, y résister ?

## **Pour une prise en compte de l'histoire du sujet : étudiants en exil inscrits en formation de français langue étrangère**

Vera Delorme, Silvia Majerska

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne – Paris 12 – France

Cette communication propose d'interroger le rapport entre les pratiques d'enseignement du français langue étrangère et l'histoire des étudiants en exil, inscrits en formation universitaire leur permettant d'avoir un niveau de français suffisant pour reprendre leurs études en France. Nous nous intéresserons en particulier au projet d'écriture créative réalisé pour le concours « Dis-moi dix mots pour créer du lien », organisé à destination des étudiants réfugiés et en exil, dans le cadre d'une opération nationale de sensibilisation à la langue française.

Le projet invite les étudiants en exil à produire une nouvelle en langue française et donc à rentrer dans un processus d'écriture créative et artistique qui leur permet de préserver la continuité de leur identité en l'exprimant dans une langue « indomptée » (Domp martin-Normand & Le Groignec, 2015). Cette intégration de soi dans une nouvelle réalité linguistique et culturelle représente un enjeu majeur pour ce public dont les caractéristiques spécifiques (migration forcée, continuum pédagogique interrompu, potentiel fragilisé, etc.) les distinguent des étudiants internationaux « classiques » (Rassart, Berdal-Masuy & Verhulst, 2020). À travers l'analyse des productions discursives d'apprenants, nous proposons de mettre en lumière la façon dont l'histoire complexe du sujet est sollicitée, mise en mots et intégrée dans une approche biographique (Molinié, 2004).

Domp martin-Normand, C. & Le Groignec, A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE, *Éducation et sociétés plurilingues* (En ligne), 38 | 2015. URL : <http://journals.openedition.org/esp/539>; DOI : <https://doi.org/10.4000/esp.539>

Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 147, 87-95. <https://doi.org/10.3917/lfa.147.0087>

Rassart, E., Berdal-Masuy, F. & Verhulst, N. (2020). Comment décliner le FOU pour un public de réfugiés (futurs) étudiants à l'UCLouvain ? *Revue TDFLE*, 77.

## **De la motivation à l'appropriation : le choix des documents authentiques**

Martine Dubois

EPHEC Éducation – Belgique

De l'Approche communicative à la Perspective actionnelle, la didactique des langues explore prioritairement une conception pragmatique, instrumentale de la langue, privilégiant une organisation autour d'actes de parole d'une part, de réalisations de tâches plus ou moins extralinguistiques d'autre part. L'accent reste mis sur l'utilisation de moyens linguistiques, l'application de règles, la mise en place d'automatismes qui seraient les garants d'une communication réussie. La dimension culturelle et interculturelle est minorisée, l'objectif de production prend le pas sur la réception/compréhension (Debono, 2016). L'enseignant devient un technicien (Lebreton, 2021), tenu d'atteindre des objectifs fixés par la politique institutionnelle, au détriment d'un enseignement humaniste qui accorderait une place aux valeurs des formateurs et aux projets des apprenants.

Cette conception de plus en plus formatée trouve écho en formation initiale des apprenants – les futurs enseignants témoignent souvent d'une vocation de « transmission de savoirs », la plupart du temps grammaticaux – mais aussi en formation continue des enseignants – ceux-ci étant demandeurs de recettes, d'activités clé en main. Si tous s'accordent sur la nécessité de donner du sens aux apprentissages, la concrétisation de ce vœux pieux s'avère problématique.

Dans cette communication, nous voudrions mettre l'accent sur l'appropriation (Castellotti, 2017) et particulièrement sur les activités de réception et l'exploitation de documents authentiques. Trop souvent prétextes à la production ou « accroche » d'une séquence, nous voudrions montrer leur caractère essentiel, central et porteur de sens, ainsi que les raisons qui peuvent sous-tendre leur choix. Nous analyserons quelques exemples empruntés au monde de la publicité, de la presse et de la littérature et présenterons le résultat de leur exploitation en classe de FLE ou en formation de formateurs. Nous montrerons qu'ils ont été choisis pour leurs qualités intrinsèques et leurs possibilités de compréhension altéritaire.

## **Inviter le sujet à co-construire son « espace d'apprenance » : quelle(s) intervention(s) didactique(s) ?**

Sophie Dufour

Université Lumière - Lyon II – France

Les rapports entre didactique des langues et demande sociale interrogent directement la manière dont l'ingénierie pédagogique met en œuvre des offres de formation institutionnelles et interprète les besoins des « sujets » qui s'engagent dans une démarche d'apprentissage linguistique. Il nous semble que pour ce faire, la notion de « sujet » doit s'envisager de manière dynamique. Les questionnements actuels qui problématisent la légitimation des pratiques et formats (in-/non-)formels d'enseignement/apprentissage des langues (Babault *et al.*, 2022) invitent à reconnaître à quel point comme le soulignait déjà Louise Dabène il y a plus de 30 ans « les langues ne sont pas des disciplines scolaires comme les autres... » (1990).

Si nos travaux de recherche questionnent la notion de communauté d'apprentissage dans le champ de la DDLIC, c'est que la dimension socio-affective indissociable de toute expérience formative doit être à la fois valorisée, mais aussi selon nous « exploitée ». Dans cette optique, nous avons à dessein implémenté de manière expérimentale et « décomplexée » des dispositifs pédagogiques (au sens large) au sein d'un centre de langue universitaire destinés à favoriser des rencontres et des projets interpersonnels variés... Cette démarche interventionniste se veut avant tout « sensible et compréhensive » (1), et porte deux hypothèses fortes : la sociabilité formative doit être un élément central et véritablement *intégré* (Pentecouteau, 2015) à toute formation en langue, et d'autre part, la communauté sociale universitaire présente un substrat riche autorisant la création pour chacun.e d'un « espace d'apprenance » (Dufour, S. & Grassin, 2024) à la fois à co-construire et à co-investir...

Le corpus récolté (interactions didactiques, captures d'écran de fils de conversation par WhatsApp, etc.) et analysé rendra compte de la palette des postures et des espaces investis par un « sujet personne » (Moore & Simon, 2002) agentif, dont les interactions sont autant de ressources produites dans et au service de sa communauté sociale d'appartenance...

Babault, S., Grabowska, M., & Rivens Mompean, A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues : quelles articulations ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1).

Dabène, L. (1990). Didactique des langues et sociolinguistique : Quelles relations ? In A. Hamm (éd.), *Recherche, terrain et demande sociale* (pp. 73-80). Strasbourg : Université des Sciences Humaines de Strasbourg.

Dufour, S. & Grassin, J.-F. (2024). La rencontre interculturelle : lieu, objet et ressource de co-formation, *Journal of International Mobility*, 1, 53-73.

Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 121-143.

Pentecouteau, H. (2015). Accompagner la sociabilité formative, *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 2015, Accompagnement, réciprocité et agir collectif, 4 (205), p.99-107.

## **L'effet de l'audiodescription sur l'identité culturelle et individuelle des apprenants du FLE : une perspective exploratoire**

Mahshad Eshraghi, Mahmoud Reza Gashmardi

Tarbiat Modares University – Iran

L'identité individuelle et culturelle est un concept complexe qui se réfère à la manière dont une personne se perçoit elle-même en tant qu'individu unique et membre d'une culture particulière. Ces deux aspects sont étroitement liés et peuvent influencer la façon dont une personne se comprend et se positionne dans le monde (Hall, 1996).

Cette communication présente une étude exploratoire visant à examiner l'effet de l'audiodescription sur l'identité culturelle et individuelle des apprenants du FLE dans un milieu hétéroglotte comme l'Iran. L'audiodescription est une technique qui consiste à décrire les éléments visuels d'un support audiovisuel afin de rendre l'information accessible aux personnes ayant une déficience visuelle (Remael *et al.*, 2014). Ce genre textuel a déjà montré ses effets positifs sur l'écriture des apprenants (Sanz-Moreno, 2022). Cette étude cherche à explorer comment l'utilisation de l'audiodescription peut influencer le développement identitaire et culturel des apprenants iraniens du FLE.

Nous avons comme hypothèse que l'utilisation de l'audiodescription peut favoriser le développement identitaire et culturelle des apprenants en leur permettant de s'approprier les codes culturels et pragmatiques du FLE à travers la médiation visuelle. Pour ce faire, nous allons travailler sur deux groupes d'apprenants iraniens, un groupe expérimental de 30 apprenants qui a bénéficié de l'audiodescription et un groupe de contrôle de 30 apprenants qui n'en a pas bénéficié. L'expérimentation se déroule pendant 5 séances. L'étude se fait avec Aspects-of-Identity Questionnaire (AIQ-IV), pré-test et post-test pour mesurer le niveau d'identité individuelle et culturelle des apprenants avant et après l'intervention.

Le résultat a montré que le groupe contrôle a présenté une augmentation significative de son identité individuelle et culturelle par rapport au groupe témoin.

## **Sens donné aux parcours de mobilité de futur·es enseignant·es du degré primaire : co-construction des chercheuses et du sujet en situation de mobilité au bénéfice des réinvestissements didactiques**

Delphine Etienne-Tomasini, Kostanca Cuko

HEP/PHFR – Suisse

Les vagues de migration, la mondialisation ainsi qu'une mobilité professionnelle toujours plus accrue ont, ces dernières décennies, non seulement impacté la société où évoluent les individus, mais elles ont également marqué les systèmes scolaires et le profil de l'enseignant·e à l'œuvre en classe (Castellotti & Moore, 2002). À l'image de notre modernité, la classe, véritable microcosme social, se caractérise par la diversité des langues, des cultures et des modes de communication : la mobilité joue en effet un rôle omniprésent sur la scène éducative et dans le développement des individus, qu'il s'agisse de mobilité professionnelle, estudiantine ou de parcours migratoires d'élèves (Molinié, 2009).

Dans une recherche menée en 2022-2023, nous nous sommes intéressées aux trajectoires en mobilité des étudiant·es se destinant au métier d'enseignant, et notamment à la mise en mots des expériences de mobilité (Anquetil, 2011), en nous nous inscrivant dans le courant socio- anthropologique de la didactique des langues. C'est dans cette perspective que s'est posée la question du *sujet* et du *sens* : le sujet joue en effet un rôle central dans la construction de sa propre identité (Thamin & Simon, 2009) et le·la chercheur·euse doit donner à voir le processus de compréhension par le sujet, ainsi que la dynamique de l'entretien (Demazière & Dubar, 1997). Comment les chercheuses que nous sommes participent-elles au questionnement du sujet sur sa propre construction identitaire d'enseignant·e et sa quête du sens (a) ? Comment objectiver les intersubjectivités susceptibles de se créer dans le processus de recherche (b) ? Quels réinvestissements identitaires et didactiques cette introspection « co-construite » permet-elle et en quoi peut-elle modifier le rapport du sujet à la didactique des langues, mise en œuvre dans ses futures classes (c) ?

C'est sous l'angle de ce triple questionnement que nous aborderons notre communication sur le sens donné aux parcours de mobilité de futur·es enseignant·es du degré primaire.

## **La relation responsive au cœur de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Remarques sur la place du sujet et du sens dans une pédagogie de la résonance**

Anika Falkert

Avignon Université – Laboratoire ICTT (UPR 4277) – France

L'ouvrage le plus récent du sociologue et philosophe allemand Hartmut Rosa, intitulé *Pédagogie de la résonance* (2022), s'inscrit dans le prolongement des réflexions de l'auteur sur le concept de résonance (Rosa, 2018), en proposant une ouverture du champ d'application de cet ancrage théorique au domaine de l'éducation. Prenant ouvertement ses distances avec une vision de l'apprentissage centré principalement sur l'acquisition de compétences, Rosa défend une vision de la salle de classe comme lieu permettant aux élèves de vivre une transformation de leur relation au monde et, partant, de donner du sens aux apprentissages. À partir d'une analyse des débats (Beljan & Winkler, 2019) autour du dernier ouvrage de Rosa et d'expériences didactiques menées en Allemagne (Endres, 2020, Bismarck & Beisbart, 2020 ; Odendahl, 2022), nous proposons d'examiner la place du sujet et du sens dans une didactique intégrant les concepts et principes d'une pédagogie de la résonance. Nous tenterons également de situer les travaux de Rosa par rapport à d'autres approches admettant la « relationalité » (Masciotra *et al.* 2008) comme vecteur-clé des situations d'enseignement et d'apprentissage. Dans la dernière partie de notre communication, nous esquisserons les contours d'un projet de recherche visant à constituer un corpus de données empiriques afin d'évaluer la transposabilité des concepts développés par H. Rosa à la didactique du FLE/FLS.

Beljan, J. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand*. Weinheim: Beltz.

Bismarck, K. & Beisbart, O. (dir.) (2020). *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen*. Weinheim: Beltz.

Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Masciotra, D., Roth, W.-M. & Morel, D. (2008). *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.

Odendahl, J. (2022). *Literaturdidaktik der Resonanz. Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas 'Soziologie der Weltbeziehung'*. In N. Brocca, A.-K. Dittrich et J. Kolb (dir.), *Grenzgänge und Grenzbeziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer\*Innenbildung*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 231-250.

Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Paris : Le Pommier.

Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La découverte.

## **Pour une « approche interculturelle » dans l’enseignement des langues. Retour d’expériences d’enseignement des langues maternelles et étrangères en Italie, France, Belgique**

Claudia Farini

École doctorale Humanités Nouvelles - Fernand Braudel –  
Université de Lorraine – France

Depuis quelques décennies, les notions d’interculturel et de plurilinguisme sont au cœur des préconisations du Conseil d’Europe et partagées plus ou moins ouvertement par la plupart des pays européens. D’abord déclinées séparément et enfin présentées sous un unique domaine, ces notions sont entrées dans la didactique des langues sous plusieurs formes. Leur apparition a obligé les enseignants de langues de tous les degrés d’école et dans tous les pays à « mettre à jour » leurs connaissances et leur façon d’enseigner suivant cette nouvelle perspective. Les deux notions restent cependant encore floues ou ambivalentes, selon les pays où l’on se retrouve à les observer et à les intégrer dans l’enseignement.

Les politiques linguistiques des différents pays, qui reçoivent de manière différente les recommandations du Conseil d’Europe, sont à la base des différentes interprétations de ces notions. Si l’on prend par exemple l’idée d’éducation interculturelle et que l’on examine l’Italie, on peut remarquer dans les documents officiels du ministère de l’Instruction comment cette notion est ouvertement indiquée comme pilier du système scolaire, alors que le ministère de l’éducation en France bannit le mot interculturel de ses circulaires depuis 1978 et préfère parler plutôt de « vivre ensemble ».

De même, si l’on considère les différentes façons de nommer la langue qui doit être enseignée, on pourra remarquer en France un foisonnement de dénominations (FLE, FLI, FOS, FOU, FLSCO pour n’en citer que quelques-uns) qui sont censées donner lieu à différentes didactiques, alors que l’Italie se contente de nommer de façon univoque la « langue italienne » pour tout type d’apprenant dans tout type de contexte. En tout cas jamais la langue italienne n’est appelée « étrangère » à l’intérieur de territoire italien.

Toutes ces déclinaisons, ces dénominations, ces notions interpellent forcément une enseignante qui passe d’un pays à l’autre avec son bagage de langues et sa formation en didactique et en interculturel et qui se retrouve à enseigner dans des pays différents en contextes différents. Quel français enseigner ? Quelles articulations possibles entre formation, convictions et demandes sociales imposées par les différents acteurs des politiques linguistiques ? Quel espace donner à la créativité dans l’acte d’enseigner, au plaisir d’apprendre une langue pour découvrir l’Autre, au lieu d’apprendre sur Objectifs Spécifiques (FOS), pour rentrer dans un Pacte d’intégration (FLI) ou pour intégrer un cursus universitaire (FOU) ? La langue que nous, les enseignants, enseignons n’est-elle pas une langue unique et stupéfiante à chaque découverte ? Les classes où nous enseignons ne sont-elles pas porteuses d’une richesse qu’on découvre tous ensemble dans l’apprentissage d’une nouvelle langue, bien encore avant de l’apprendre pour un but spécifique ? Ce sont

quelques questions auxquelles cette communication tenta de répondre.

En prenant appui sur la pratique réflexive proposée par Schön (1994) et sur l'expérience d'enseignement de français et d'italien dans trois pays, Italie, France et Belgique, ma contribution propose d'explorer une approche différente dans l'enseignement des langues, que je définis « interculturelle », libérée de toutes les étiquettes qui brident l'enseignement des langues au lieu de le favoriser.

Defays, J.-M., (2018). Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste des langues et des cultures. Bruxelles : Mardaga.

De Mauro, T. & Boylan, P., (1995). L'incidenza dell'apprendimento di una lingua straniera sull'apprendimento e l'uso della lingua materna nella scuola italiana. In Paola Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 115-129

Dumortier, J.-L. (2003). Préface. In J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis. *L'enseignement du français aux non francophones*. Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes.

Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos* (Online), 3

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : éd. Logiques.

## **Réticences envers les pratiques translangagières : entre croyances et pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire**

Nell Foster

Université Libre de Bruxelles – Belgique

Les universités belges dispensent toujours plus de cours en anglais. Pourtant, la plupart des enseignants et des étudiants sont francophones ou néerlandophones et d'aucuns ressentent un certain malaise envers la langue d'enseignement/apprentissage. Cela crée des tensions au sein desquelles les enseignants se sentent contraints de créer un environnement monolingue exclusivement en anglais, tout en tolérant et parfois en encourageant les pratiques translangagières (García & Wei, 2014).

Cette communication explore les régimes linguistiques établis par des enseignants donnant cours en anglais dans une université belge francophone. Elle confronte les croyances pédagogiques des enseignants en ce qui concerne le contenu et la langue seconde (selon Shulman, 1986) à leur pratique en classe. Elle se base sur une enquête sur les croyances et sur l'auto-évaluation des pratiques d'enseignement menée auprès de 20 professeurs d'université et assistants d'enseignement de diverses facultés, en plus des observations structurées.

L'analyse indique une série de pratiques translangagières spontanées entre le français et l'anglais, parfois générées et imposées par les étudiants eux-mêmes. Celles-ci tendent vers l'extrémité la moins puissante du "continuum du développement de la bilittératie" (Hornberger & Link, 2011) (c'est-à-dire autour de la pratique orale et réceptive dans la L1). Les pratiques étaient souvent centrées sur les besoins des étudiants dont les compétences en anglais étaient visiblement plus faibles, ce qui a également influencé le régime linguistique de l'évaluation, qui allait de l'anglais obligatoire à l'anglais facultatif et même à la présentation orale hybride (mais rarement à l'écrit). Néanmoins, les discours tendaient à considérer le fonctionnement monolingue comme idéal. Les enseignants n'étant pas convaincus de la validité pédagogique et linguistique de la flexibilité linguistique, la planifient rarement, malgré le sentiment pragmatique qu'elle serait nécessaire pour soutenir la compréhension des concepts dans les processus de médiation des connaissances et à des fins affectives, en particulier dans l'interaction orale.

García, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging*, Oxford : Palgrave.

Hornberger, N. & Link, H. (2012) Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol.15, No.3, May 2012, 261-278.

Shulman, L. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15, 4-14.

## Langues vivantes, culture et éducation

Pierre Gégout

Université de Strasbourg – Université de Haute-Alsace (UHA) – Université de Lorraine  
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication – France

Cette communication souhaite proposer une réflexion de nature philosophique sur le rapport entre l'apprentissage des langues étrangères et le concept d'éducation. Plus précisément, nous interrogerons quel genre de rapport aux langues étrangères se laisse déduire d'une conception de l'éducation centrée non plus sur la question de l'efficacité ou de l'utilité, mais sur celle du développement des vertus d'une personne (Foot, 2014), (Pouivet, 2008, 2020). Dans cette perspective, nous argumenterons en faveur d'une conception humaniste et culturelle des langues étrangères. Sans que cela ne conduise à renoncer à l'apprentissage technique et précis des règles qui structurent une langue étrangère proprement dite, nous soutiendrons qu'il est possible d'envisager un rapport aux langues davantage soucieux de comprendre la ou les cultures qu'elles charrient.

Après avoir argumenté en ce sens, en nous référant à des philosophes de l'éducation défendant un tel point de vue (Peters, 1965, 1966 ; Scheffler, 2003), nous proposerons le récit de deux expériences illustrant à notre sens ce que pourrait être un tel enseignement renouvelé. La première est la manière dont nous avons inclus des enseignements de chinois et de finnois dans une formation universitaire en Sciences de l'éducation à destination d'étudiants souhaitant devenir professeurs des écoles. La seconde est une expérience davantage personnelle et autodidacte, témoignant de la manière dont l'intérêt pour la culture hongroise peut se muer en intérêt pour une langue réputée difficile, mais dont la maîtrise permet ensuite de renforcer et d'approfondir la compréhension de ladite culture.

Sans prétendre proposer une approche alternative révolutionnaire et sans défaut de l'enseignement des langues étrangères, notre contribution se propose d'interroger finalement le sens de ce genre d'enseignement, à l'aune de considérations sur ce que l'éducation ou le concept de personne éduqué (Le Du, 2009) signifient.

## Le savoir d'expérience de l'enseignant de langue et jurisprudence didactique et pédagogique

Claude Germain

Université du Québec à Montréal – Canada

En ne définissant plus le champ de la didactique des langues par ses « disciplines constitutives » (Pothier, 2001), mais bien plutôt comme un « corpus de savoirs fondamentaux », on peut désormais plus facilement prendre en compte non seulement *le savoir théorique* et *le savoir empirique* (pragmatique et scientifique) issus de diverses disciplines, mais également *le savoir d'expérience* de l'enseignant et du didacticien de langue, trop longtemps négligé. Il s'agit d'un savoir professionnel pratique, i.e. « un savoir singulier, localisé, contextualisé, (qui) s'acquiert par observation, par copie, par action » (Van der Maren, 2004). Selon Germain (2022), ces trois types de savoirs (théorique, empirique et d'expérience), qui forment un réservoir de savoirs utilisables dans une grande diversité de contextes, constituent un *modèle didactique* ou répertoire d'enseignement. Grâce à « la méthode des cas » (utilisée notamment en gestion, en droit et en santé), il y aurait moyen de procéder, lors d'éventuels colloques dédiés spécifiquement à cela, au partage entre enseignants de leur savoir d'expérience afin d'échanger sur une situation problématique concrète, un incident significatif ou une situation embarrassante ou critique, dans un contexte donné : on donnera un exemple de cas tiré d'un milieu plurilingue. Cela permettrait de se pencher sur des phénomènes complexes en situation réelle afin de trouver des solutions efficaces. En conservant la trace de différentes modalités d'enseignement d'une langue, il pourrait s'ensuivre une contribution à l'établissement d'une éventuelle jurisprudence didactique (Germain, 2022) et pédagogique (Gauthier, 1997) (i.e. le savoir d'expérience ou l'ensemble des décisions pratiques déjà prises dans des situations semblables) dont les enseignants de langue en formation pourraient grandement tirer profit.

Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec : Presses de l'université Laval.

Germain, C. (2022). Didactologie et didactique des langues – Deux disciplines distinctes. Louvain-la-Neuve : Éditions EME.

Pothier, M. (2001). Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique. *Revue de didactologie des langues-cultures*, (3-4), 385-392.

Van der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : Deboeck.  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van\\_der\\_Maren\\_jean-marie/methodes\\_recherche\\_education](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education)

## **À la recherche du sens et des cultures francophones : le dictionnaire des francophones (DDF) en classe de FLE**

Geneviève Geron

Université Catholique de Louvain – Belgique

L'usage des dictionnaires en classe de langue a bien évolué ces dernières années faisant une large place aux supports numériques et aux traducteurs en ligne. Nous présenterons le DDF, le dictionnaire des francophones comme un outil innovant et indispensable en classe de FLE. Nous étudierons ses potentialités pour les apprenants et nous envisagerons comment contourner certaines difficultés d'utilisation pour des allophones. Cette analyse nous permettra aussi de faire le lien avec la représentation de la langue française dans les manuels de FLE aujourd'hui et de nous questionner sur notre rôle d'enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle.

## **L'acculturation à l'écrit chez les élèves analphabètes : un projet de lecteur ou un projet de vie ?**

Laëtitia Giorgis

Université Grenoble Alpes – LIDILEM – France

L'acculturation, que l'on se place du côté de la psychologie sociale ou de l'anthropologie culturelle, peut être considérée comme une influence réciproque d'une culture avec une autre, de manière intergénérationnelle ou géographiquement. L'acculturation à l'écrit (Goigoux, 2004) recentre cette influence réciproque sur le sujet de l'écrit. En France, le projet de lecteur est travaillé dès les premiers cycles scolaires afin de donner aux enfants le goût et la motivation à la lecture. Cette acculturation à l'écrit permet d'entrer plus efficacement dans la lecture grâce à un projet intérieur fort (Poslaniec, 1999). Mais qu'en est-il du projet de lecteur quand l'élève a vécu les 15 premières années de sa vie en se passant de lecture ? Nous nous interrogerons plus spécifiquement sur le projet de lecteur de grands adolescents non scolarisés antérieurement à leur arrivée en France. Qu'était leur rapport à l'écrit dans leur pays d'origine ? Qu'est-il devenu en arrivant en France ? Que devient-il au cours de cette année scolaire ? Comment évolue-t-il ?

Des profils langagiers aux projets de lecteurs en évolution, nous tenterons d'analyser le sens que mettent ces élèves sur ce projet. Pour cela, nous nous appuyerons sur un recueil de données réalisé entre octobre 2023 et mars 2024 en MLDS-FLE (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, pôle FLE), dispositif de l'Éducation Nationale où nous enseignons.

Frier, C., Pons, M. & Grossman, F. (2004). Littératie familiale et lectures partagées : facteurs socioaffectifs d'hétérogénéité. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl, *La littéracie* (pp.247-252). Paris : L'Harmattan.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56.

Lafontaine, A., Terwagne, S., & Vanhulle, S. (2013). Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur. *Bruxelles* : De Boeck.

Molinié, M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. In M. Molinié (dir.) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le Français dans le Monde*, 39. R&A

Poslaniec, C. (1999). Les animations lecture : Rôle et efficacité : Enfants, lectures et bibliothèques. *Bulletin des bibliothèques de France (Imprimé)*, 44(3).

## « ChatGPT, rédige-moi une lettre de motivation » Céline Gouverneur

Université Catholique de Louvain – Belgique

Les outils d'intelligence artificielle (IA) générative secouent nos certitudes et nos pratiques d'enseignant·es de langues étrangères. Les contenus proposés par un agent conversationnel comme ChatGPT semblent apporter aux apprenant·es la clé à la résolution de leurs devoirs, tests ou examens. Face à cette réalité, deux approches sont communément adoptées par les enseignant·es : l'approche par contournement et l'approche par intégration. Dans le premier cas, le recours aux outils d'IA est évité voire interdit. L'approche par intégration, quant à elle, nous encourage à réconcilier IA et enseignement/apprentissage des langues étrangères en nous invitant à repenser notre mission d'enseignement, redéfinir notre conception de l'évaluation, et former les apprenant·es à utiliser les outils d'IA de manière critique (Allouche, 2023).

C'est dans cette approche par intégration que s'inscrit cette étude qui questionne tant le *sens* que le *sujet* dans une tâche au cours de laquelle 40 étudiant·es de Master 1 en Communication ont rédigé une lettre de motivation en anglais en ayant recours aux outils d'aide à la rédaction de leur choix. Une fois la tâche accomplie, les étudiant·es ont été invité·es à répondre à un court questionnaire sur les apports et limites de la procédure de rédaction suivie en termes de productivité et d'apprentissage de la langue.

Les résultats sont très parlants tant au niveau de la méthodologie que des productions finales. Placé·es comme sujets acteurs de leur apprentissage, une grande majorité des étudiant·es ont choisi de ne pas utiliser ChatGPT. D'autre part, l'analyse des lettres de motivation rédigées à l'aide de ChatGPT questionne le sens que donnent les étudiant·es à la langue utilisée dans cette tâche de rédaction à visée utilitariste (Denimal, 2017). Enfin, la confiance que placent les étudiant·es en les outils d'IA pose la question du sens critique et de la main qu'ils et elles gardent en tant que sujets sur leurs actions, ici la soumission d'une candidature pour un premier emploi.

Allouche, E. (2023) DNE-TN2 Intelligence artificielle et éducation : Apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques. *Éducation, numérique et recherche*. URL: <https://edunumrech.hypothese>

Denimal, A. (2017) La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance : quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages ? *Questions Vives* (en ligne), 28 | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2018. URL : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2206>

## Expériences de la ville et cartographie participative : quelles implications du sujet participant ?

Jean-François Grassin

Université Lumière - Lyon II,  
CNRS : UMR5191 – Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations –  
École Normale Supérieure – France

Notre proposition se concentrera sur la manière dont un projet de recherche concernant les étudiants internationaux envisage les sujets participants. Le projet étudie la socialisation langagière (Lambert, 2021) d'étudiants internationaux (EI) et son lien avec les expériences socio- spatiales vécues.

À la suite de nos travaux précédents sur les dimensions spatiales de l'expérience des EI (Grassin, 2020), nous mettons à l'œuvre certaines méthodes qui pourraient conduire à une plus grande « conscience spatiale » dans les approches sociolangagières de l'apprentissage des langues (Benson, 2021). Dans ce projet, nous mettons en place des formes/situations collectives d'enquête, l'espace étant une performance collective (Besse, 2018) et la socialité se mettant en place à travers les expériences partagées par les individus au sein d'espaces communs (Lussault, 2007) et de communautés discursives et de pratiques (Duff, 2007). Des ateliers collectifs cartographiques reposant d'abord sur une carte imprimée puis sur une application numérique de cartographie participative ont permis de recueillir des récits individuels partagés de l'expérience des lieux vécue par différents groupes d'étudiants de deux établissements d'enseignement supérieur sur un même territoire urbain. Les propositions didactiques viennent interroger la manière de créer des espaces narratifs qui permettent aux EI de construire leurs identités alors même qu'ils imaginent et vivent leurs expériences à l'étranger (Barkhuizen, 2017).

La communication questionnera les choix épistémologiques et méthodologiques du projet et la manière dont les sujets sont pris en compte au travers de leur participation et celle dont la notion même de « sujet » (individuel et collectif) est pensée par les chercheurs, au travers de la notion d'expérience vécue (Petitmengin *et al.*, 2015).

Barkhuizen, G. (2017). Investigating multilingual identity in study abroad contexts: A short story analysis approach. *System*, 71, 102-112. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.014>

Benson, P. (2021). *Language learning environments: Spatial perspectives on SLA*. Bristol, UK : Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Besse, J.-M. (2018). *La nécessité du paysage*. Marseille : Éditions Parenthèses.

Grassin, J.-F. (2020). Dresser une cartographie d'événements informels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjour d'étude : une approche socio-spatiale de l'apprentissage des langues. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, Mobilités contemporaines et médiations didactiques*, 68.

Kulick, Don & Bambi, B. Schieffelin, 2004, Language Socialization. In A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. (pp. 349-368). Malden: Blackwell.

Lambert, P. (2021). Socialisation langagière. *Langage et société, Hors-série 1*, 311-314.

Lussault, M. (2007). *L'homme spatial*. Paris : Seuil.

Petitmengin, C., Bitbol, M. & Ollagnier-Beldame, M. (2015). Vers une science de l'expérience vécue. *Intellectica*, 64(2), 53-76.

## **De la (co-)construction plurimodale du sens en classe de langue. Le cas des explications en interaction dans l'enseignement en ligne de l'italien langue étrangère en Belgique durant la pandémie de la Covid-19**

Alessandro Greco

Université de Liège – Belgique  
Universiteit Gent – Belgique  
Unité de recherche DIDACTI*fen*

L'objectif de cette recherche était de récolter en Wallonie et en Flandre des données comparables sur les pratiques plurimodales des enseignants d'italien langue étrangère (ILE), en se focalisant sur l'acte d'explication en interaction (professeurs-élèves), et notamment sur les stratégies de simplification - ou de transparence (SdT) - employées.

Par *explication*, nous entendons tout discours visant à en éclairer un autre permettant la (co-)construction du sens - et donc des connaissances - par les sujets enseignants et apprenants. Par *SdT*, nous entendons toute ressource relevant des langages verbal, non-verbal et paraverbal, en combinaison (ou non) avec des supports pédagogiques, y compris les fonctionnalités des plateformes de visioconférence.

Dans la perspective de décrire et comprendre les mécanismes de l'explication - lieu privilégié de la (co-)construction du sens - et d'alimenter le débat scientifique sur les pratiques explicatives interactionnelles plurimodales ayant eu lieu dans des contextes classes devenus virtuels en raison de la crise pandémique, nous avons répondu aux questions suivantes :

- Quelles SdT l'enseignant utilise-t-il lors d'une explication en distanciel ? Et à quelle fréquence ?
- Existe-t-il une relation entre les SdT adoptées lors d'une explication et des variables telles que le contenu, le mode de communication (monologique ou dialogique) et le public cible ?
- Quelles sont les SdT les plus efficaces pour éliciter la participation des apprenants durant une explication ?
- Existe-t-il des différences au niveau des SdT utilisées par l'enseignant de la classe virtuelle francophone et de la classe néerlandophone ?

Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Paris : Presses Universitaires Franc-Comtoises.

Antaki, C. (eds.) (1988). *Analyzing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. New York: SAGE Publications Ltd.

Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.

Greco, A., Badan, L. & Crocco, C. (eds.) (2022), *Il plurilinguismo dell'insegnante d'italiano L2/LS*. Amsterdam: Werkgroep Italië Studies.

Guichon, N. & Tellier, M. (eds.) (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multi- modale*. Paris : Les Éditions Didier.

## Quel sens donner à l'enseignement de/en alsacien en 2024 ?

Lucile Hamm

Université de Strasbourg – UR 1339 Linguistique, Langues, Parole (LiLPa) – France

Comme le souligne Costa (2016, p. 151), « (l)es arguments traditionnels pour les langues régionales mettant en avant les liens intergénérationnels sont de plus en plus difficiles à maintenir à mesure que les générations de locuteurs traditionnels s'éteignent ». En contexte scolaire français, cette affirmation soulève la question du décalage entre la transmission horizontale à l'école de la « langue régionale » et la transmission générationnelle verticale en famille du français (García, 2016, p. 11). Avec la mise en place de quatre parcours « immersifs » allemand-*alsacien*-français à la rentrée de septembre 2023 dans quatre écoles maternelles publiques en Alsace, l'on peut se demander *pour quoi / pourquoi* et *pour qui* enseigner et apprendre l'alsacien aujourd'hui, alors que les fonctions sociales de cette langue déclinent fortement (Erhart & Huck, 2018, p. 491).

Dans le cadre de cette communication, nous nous intéresserons aux arguments avancés par différents acteurs-décideurs de politiques linguistiques – en particulier l'Éducation nationale et la Collectivité européenne d'Alsace – visant à justifier l'enseignement de/en alsacien à l'école publique, espace dans lequel l'accent était jusqu'alors mis sur l'enseignement-apprentissage de l'allemand standard (Huck, 2016, p. 157). Notre analyse de discours se basera sur des propos tenus par les représentants institutionnels diffusés par les médias (débat télévisés sur des chaînes d'informations locales, interviews dans la presse locale). Cette analyse vise à interroger la manière dont l'enseignement de/en alsacien est envisagé et ce que cette conception de l'enseignement implique pour les apprenants. Nous nous demanderons ainsi dans quelle mesure les nouveaux parcours « immersifs » en « langue régionale » mis en place en Alsace ont été pensés pour encourager la « formation intellectuelle et sociale d'individus légitimes à participer dans les sociétés dans lesquelles ils sont insérés » (Costa, 2016, p. 151) et/ou répondent à des objectifs essentiellement instrumentaux (visée économique en lien avec la proximité avec l'Allemagne et la Suisse, par exemple).

Costa, J. (2016). Penser les langues régionales dans l'enseignement bilingue. In C. Hélot et J. Erfurt (dir.) *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques* (pp. 147-153). Limoges : Lambert-Lucas.

Erhart, P. & Huck, D. (2018). Le chercheur face à un « terrain » alsacien en mutation sociolinguistique. In C. Alén Garabato, H. Boyer, L. Ksenija Djordjevic et B. Pivot (dir.) *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques* (pp. 489-496). Limoges : Lambert-Lucas, 489-496.

García, O. (2016). La langue française et les autres. In Ch. Hélot et J. Erfurt (dir.) *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques* (pp. 9-12). Limoges : Lambert-Lucas.

Huck, D. (2016). L'espace scolaire comme espace d'enjeux sociolinguistiques et idéologiques : l'allemand et l'alsacien en Alsace. In Chr. Hélot et J. Erfurt (dir.) *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques* (pp. 154-167). Limoges : Lambert-Lucas.

## **Apprendre en classe, apprendre dans la vie : parcours d'apprentissage des apprenants du FLS en France**

Jinjing Hussard-Wang

Université de Lorraine – ATILF – CNRS France

Chaque apprenant·e de langue est unique par sa singularité d'expérience langagière, de motivation, de personnalité et de stratégies d'apprentissage. Deux objectifs sont visés par cette étude. Premièrement, nous souhaitons retracer les parcours de certain·es étudiant·es internationaux·ales apprenant le français en France afin de mettre en relation leurs expériences d'apprentissage passées en langues et les stratégies actuelles déployées pour apprendre le français. Deuxièmement, nous aimerions identifier les modalités de combinaisons entre les apprentissages formel et informel dans ce cadre précis de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Les questions de recherche sont formulées ainsi :

- Un·e apprenant·e plus expérimenté·e en apprentissage de langues serait-il·elle plus autonome et/ou stratégique dans l'apprentissage informel ?
- Quelles sont les articulations de stratégies entre les différents modes d'apprentissage ?

Selon Molinié (2015), la « méthode biographique » est un outil basé sur la narration qui permet au sujet interrogé de mettre « en lien d'événements vécus par celui-ci ici et maintenant (en synchronie) et tout au long de son existence (en diachronie) ». En appliquant cette méthode, nous avons mené des entretiens semi-directifs. Pendant les entretiens, nous avons demandé aux sujets interrogés de reconstituer leur biographie langagière avec les langues acquises/apprises ainsi que les cadres d'acquisition/apprentissage, leurs motifs du séjour en France, leurs cadres de vie en France (hébergement, famille, ami·es, etc.), leurs contacts avec les différentes langues en accordant une importance particulière à la pratique du français dans le cadre institutionnel et dans la vie courante. Huit étudiant·es du DÉFle de l'Université de Lorraine ont accepté de nous partager leurs histoires. Il·elles ont des profils différents en termes de nationalités, d'âges, de situations familiales et de projets migratoires.

Certains résultats montrent que les apprenant·es expérimenté·es en apprentissage de langue sont plus stratégiques dans la recherche et l'utilisation des ressources disponibles dans l'apprentissage informel et qu'un environnement social propice à la pratique langagière est un complément facilitateur et notamment un facteur motivationnel pour l'apprentissage formel.

Bown, J. (2009). Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: A situated view. *The Modern Language Journal*, 93(4), 570-583.

Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. In C. Dejean, F. Mangenot

et T. Soubrié (dir). *Actes du colloque Epal 2011 : Échanger pour apprendre en ligne*. Université Stendhal-Grenoble 3, 24-26 juin 2011.

Molinié, M. (2015). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées* (pp. 144-154). Paris : AUF-EAC.

Molinié, M. (2020). Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 297-306.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language-learning Strategies: Self-regulation in Context* (2nd ed.). London: Routledge.

## **Est-ce que les lycéen·nes ont conscience de leurs processus d'apprentissage du français LV2 ? Premiers résultats d'une adaptation du questionnaire SILL dans le cadre d'une étude expérimentale en Suisse alémanique**

Pauline Lapaque

Haute École Pédagogique de la Fachhochschule de la Suisse du Nord-Ouest – Suisse

La conscience de l'apprentissage des langues (*language learning awareness*) est un concept se référant aux savoirs procéduraux des apprenant·es, c'est-à-dire au contrôle et à l'optimisation de leur processus d'apprentissage (Neuner, 2003). Afin d'apprendre une langue de manière plus efficace, la mobilisation de cette conscience métacognitive en classe peut être profitable (Manno & Le Pape Racine, 2020). Or, la didactique du plurilinguisme permet justement de mobiliser les savoirs procéduraux des apprenant·es (Hallet, 2017). Cette didactique est officiellement recommandée dans le plan d'études de la Suisse alémanique, mais peu de recherches en démontrent la pertinence. Dans notre thèse *Renforcement de la conscience de l'apprentissage des lycéen·ne·s dans le cadre de la didactique du plurilinguisme*, nous cherchons à confirmer empiriquement que des activités plurilingues et stratégiques ciblées en cours de français LV2 au lycée en Suisse alémanique mènent les lycéen·nes à être plus conscient·es de la manière dont ils·elles apprennent les langues. Ce travail s'inscrit dans l'étude expérimentale « Didactique du plurilinguisme dans l'enseignement du français » (1/9/2022 – 31/08/2026), soutenu par le Fonds National Suisse (Manno & Heinzmann, 2023).

Nous présenterons notre thèse et les résultats de la première récolte de données réalisées dans 38 lycées suisses germanophones en août et septembre 2023 avant l'intervention didactique expérimentale. Nous introduirons d'abord les bases théoriques du concept de conscience de l'apprentissage des langues. Ensuite, nous aborderons notre méthodologie et détaillerons l'adaptation du questionnaire *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990) à notre étude. Nous pourrions alors exposer les premières réponses des lycéen·nes. Nous croiserons enfin ces réponses à leurs données socio-démographiques afin de souligner la diversité linguistique et culturelle présente à l'école et nous examinerons à quel point les élèves en profitent pour apprendre le français LV2.

Hallet, W. (2017). Vernetzendes Sprachlernen und integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In M. Frings, S. E. Pfaffenholz & K. Sundermann (Éds.), *Vernetzer Sprachunterricht. Sie Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog. Akten einer Fortbildung des Bildungsministeriums und des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz* (p. 31-54).

Manno, G. & Heinzmann, S. (2023). *Mehrsprachigkeitsdidaktik im Französischunterricht der Schweizer Gymnasialstufe*

*durch Professionalisierung von Lehrpersonen.* FHNW.

Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2020). Die Erschliessung unbekannter Wörter: Strategien beim Lesen von Texten in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Ende des 7. Schuljahres. In G. Manno, M. Egli Cuenat, C. Le Pape Racine & C. Brühwiler (Éds.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb- am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* (p. 153-178). Münster : Waxmann.

Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (p. 13-34).

Council of Europe Publishing. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* Heinle & Heinle.

## **Être ou ne pas être (politique) : enjeux de recherche et prescrits institutionnels**

Joanna Lorilleux

Université de Tours – DYNADIV– France

Dans un contexte économique où certaines branches professionnelles peinent à recruter des personnels formés, et face à l'arrivée dans les centres de formation d'apprentis immigrants allophones, cette communication propose une réflexion sur les implications des dimensions expérientielles (donc singulières) liées aux langues dans un contexte social multiscalair, à l'articulation de politiques migratoires nationales et supranationales, et de politiques de formation et d'emploi développées au niveau régional.

Dans une perspective appropriative (Castellotti, 2017), phénoménologique – herméneutique visant à approcher au plus près le sens expérientiel, la communication se focalisera principalement sur l'articulation de la prise en compte de sens construits singulièrement, à l'élaboration de dispositifs de formation, inscrits dans des histoires et des politiques (éducatives et migratoires) régionales, nationales et supra nationales.

Comment une recherche en DDLIC peut-elle tenir ensemble :

- les objectifs d'efficacité visés par des financements publics régionaux pour la formation professionnelle de publics immigrants allophones dans les métiers « en tension » ;
- les orientations éducatives réflexives au sein des sociétés européennes contemporaines où « chacun est sommé d'affirmer sa subjectivité et sa singularité, d'être l'auteur et l'acteur de sa vie, de développer un projet de vie, en se fixant à soi-même ses principes d'action et d'évaluation de sa conduite. » (Delory-Momberger, 2017, p. 14) ;
- les exigences éthiques et épistémologiques d'une recherche scientifique.

En appui sur une recherche en cours, menée dans le cadre d'un financement régional, la communication contribuera à la réflexion sur le sens donné par les acteurs de la recherche « aux prescrits institutionnels ». Il s'agira, en croisant les textes institutionnels et les fondements épistémologiques mobilisés, d'explorer les éventuelles tensions qui apparaissent entre attentes des financeurs de la recherche (enjeux socio-économiques), orientation des politiques éducatives et migratoires (enjeux socio-politiques) et fondements épistémologiques à l'œuvre dans la recherche (enjeux éthiques et scientifiques).

## **L'évaluation linguistique : une mission impossible ?**

Marielle Maréchal

Université de Liège – Institut Supérieur des Langues Vivantes – Belgique

Depuis la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) et, partant, la multiplication des référentiels et des outils d'évaluation liés aux six niveaux désormais consacrés, il nous semble que l'on assiste à une dérive évaluative de l'enseignement des langues. Dans cette communication, nous allons donc tenter de comprendre comment cet outil, présenté comme « un ensemble de standards quasi universels pour certifier de manière objective » (Springer, 2011) et considéré comme une « norme bien définie, un mode de mesure stabilisé, un étalonnage central et unique des compétences linguistiques » (Coste, 2007), a peu à peu réduit l'apprenant à un profil global, totalisant, transversalement homogène, et l'enseignement à une préparation à la réussite d'épreuves internationales attestant de l'un ou l'autre de ces fameux niveaux, autrement dit à une forme de « bachotage » qui entraîne une perte de richesse, et donc de sens, dans la dynamique d'enseignement-apprentissage d'une langue.

Plus précisément, nous allons passer en revue quelques travers de l'évaluation linguistique post-CECRL, comme la standardisation (ou l'uniformisation), l'instrumentalisation, le rôle accru de la mesure quantitative, la simplification, l'atomisation, l'imprécision et, *in fine*, la tentation de la mondialisation.

La conclusion que l'on pourrait peut-être tirer face à ce constat amer serait de renoncer à évaluer mais cela est impossible. Nous verrons dès lors comment remettre le sujet apprenant au centre du processus d'évaluation qui pourra ainsi reprendre tout son sens dans une vision moins instrumentale de l'apprentissage d'une langue.

## Le développement de la littératie, fil conducteur manquant du CECRL ?

Olivier Massé

Université de Rouen Normandie – France

Le CECRL s'est imposé comme cadre idéologique des enseignants de langue depuis bientôt vingt-cinq ans. Cependant, le développement fonctionnel du plurilinguisme qu'il a certainement rendu possible ne semble pas satisfaire les attentes en termes de « maîtrise » d'une langue seconde/étrangère de nombreux apprenants et enseignants. Quels sont les facteurs clés qui mènent à un plurilinguisme véritable ou de haut niveau ?

Sur le plan psychologique, la neuroéducation, émergente depuis un quart de siècle également, définit le concept d'*engagement cognitif* qui permet, mieux que la notion circulante de *motivation*, de comprendre le mouvement concomitant du développement des *habiletés langagières* et des *processus cognitifs* que les enseignants peuvent susciter en classe. Sur le plan éducatif, le concept de *littératie*, défini comme objectif global des programmes éducatifs tout autant que comme critère pour les stratégies d'enseignement (en tant que capacité à *utiliser le langage de manière variée pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de manière critique*) semble offrir un fil conducteur possible pour une approche pédagogique en DDL en mesure de favoriser l'engagement cognitif à chaque niveau de l'intervention pédagogique. Un tel concept de référence pourrait donc s'avérer la pierre angulaire manquante car permettant d'accompagner le développement du sujet apprenant, en même temps que celui de la collectivité apprenante, au sein de parcours de co-construction du sens. Dans une telle orientation, l'enseignement des langues s'avèrerait un moyen au service d'une fin allant bien au-delà d'une liste de compétences de communication. Peut-être une voie pour renouer avec l'humanisme des Lumières ?

Depuis un quart de siècle, la didactique des langues semblait avoir trouvé son phare : dans l'espace éducatif où rayonne le Conseil de l'Europe, le très respecté CECRL semblait avoir tout exposé des objectifs, contenus et démarches pédagogiques à mettre en œuvre pour nos classes. Néanmoins, le déficit du sens et la dissolution du sujet aujourd'hui constatés dévoilent un impensé : quand un apprenant parvient à véritablement « maîtriser » une langue seconde/étrangère, qu'est-ce qui lui aura permis d'y arriver ? Quel est le « fil conducteur » qui permet à certains d'atteindre le plus haut niveau dans une langue d'abord inconnue jusqu'à un âge avancé, tandis que d'autres ne parviennent pas à saisir ce fil ? Qu'est-ce qui fait que certains enseignants, certaines classes, certaines approches pédagogiques, même, peut-être, y parviennent mieux que d'autres ?

Notre hypothèse (tirée de notre expérience en tant qu'enseignant et en tant que formateur d'enseignants travaillant aussi bien en milieu scolaire qu'adultes, en milieu institutionnel intensif et en contexte professionnel extensif) est que la source de l'appropriation d'une langue se trouve dans *l'engagement cognitif* de l'apprenant. Certes, la « motivation » – car ainsi a-t-on pris l'habitude de désigner cet état intérieur – est multifactorielle, elle résulte d'un

milieu (social, socioculturel, environnemental, etc.), d'une biographie langagière (toute personnelle), mais aussi de la double relation intersubjective entre, d'une part, l'apprenant et son enseignant et, d'autre part (et peut-être de façon encore plus fondamentale) entre l'apprenant et son collectif apprenant. Mais ce qui distingue « motivation » et « engagement cognitif », c'est que le second concept permet de comprendre les conditions de possibilité de la réactualisation constante de la motivation, rendue possible par le développement cognitif lui-même. Là où la *motivation* ne serait que ponctuelle, localisée et toujours provisoire, *l'engagement cognitif* paraît être le moteur de l'apprentissage en même temps que la source de son désir de dépassement constant.

De telles analyses dévoilées par la neuroéducation doivent-elles être prises en compte par la didactique des langues ? Peut-on en faire un critère didactique pour la séquence de classe, pour les programmes ou même pour le choix de stratégies d'enseignement au cas par cas ?

Une telle proposition a été formulée par l'Approche Neurolinguistique d'enseignement des langues secondes/étrangères. Longtemps désignée comme « non-conventionnelle », cette méthodologie, partout mentionnée dans les milieux académiques – et largement débattue – propose une démarche où, à chaque niveau des choix et orientations pédagogiques, c'est le développement de la *littératie* qui est visée. Par « pédagogie spécifique visant le développement de l'enseignement en langue seconde », les concepteurs de cette approche dévoilent une « conception de littératie » redéfinie en Amérique du Nord quelques années à peine après la parution du CECRL en Europe (« La capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. »). Ainsi formulée, on comprendra que faire de ce concept la finalité de l'enseignement, à la fois invite l'enseignant à accompagner l'engagement cognitif du sujet apprenant et, à la fois, inscrit la collectivité apprenante dans une co-construction du sens pour laquelle les langues s'avèrent un moyen au service d'une fin... qui va bien au-delà d'une liste de compétences de communication et qui – nous l'exposerons – renoue avec l'humanisme des Lumières.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Ontario (2004). La littératie au service de l'apprentissage. Toronto, Ministère de l'Éducation.

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones*. Paris : Odile Jacob.

Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) – Foire aux questions*, Longueuil (Québec) : Myosotis Presse.

Germain, C. (2022). *Didactologie et didactique des langues*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

## Pour une grammaire de l'intersubjectivité

Bruno Maurer

Université de Lausanne – Suisse

Entre « grammaire pour la grammaire » (approche sémasiologique, pour faire vite), tradition dont la parution de la *Grammaire du français. Terminologie* (Monneret & Poli, 2020) est une incarnation et une approche « décrochée » qui fait de la grammaire un réservoir éclaté d'outils, il est possible d'ouvrir une nouvelle voie proposant l'étude systématique de différents points linguistiques en apparence sans relation (par exemple, modes et temps, pronoms personnels, négation, types de phrases) mais concourant tous à l'expression de l'(inter)subjectivité, chacun à leur manière ; c'est en replaçant le sujet parlant-écrivain et son vouloir-dire/savoir-dire au cœur de l'activité grammaticale que l'on va donner sens et cohérence à de nouvelles finalités et de nouvelles pratiques. Le pari est que le type de travail sur la langue proposé parvienne à construire chez les apprenants des compétences qui puissent faire système plutôt que des savoirs morcelés (conception « décrochée »), dépasse la représentation que la grammaire est un ensemble de savoirs inutiles car essentiellement descriptif, fait de règles abscones par rapport auxquelles il n'y aurait d'autre solution qu'un apprentissage par cœur, « exceptions » comprises.

L'article expose quelques principes illustrés de l'ouvrage à paraître (ou paru en 2024 juillet...) : *Grammaire française de l'intersubjectivité. Théorie du langage – Description grammaticale - Propositions didactiques.*

### 1. Une théorie anthropologique du langage

La communication présentera une théorie du langage qui place le sujet au cœur, le langage étant à la fois la condition d'existence du sujet dans son rapport à l'autre (dimension individuelle intersubjective) et ce qui le relie aux autres (lien social).

On passera rapidement sur les justifications de ces deux aspects pour présenter le langage comme articulant *trois Dimensions essentielles* imbriquées, dont la première permet aux deux autres de se réaliser :

- exprimer sa subjectivité tout en maintenant les conditions de la communication (Dimension phatique) ;
- exprimer sa subjectivité tout en prenant en compte la parole de l'Autre (Dimension expressive).
- prendre en compte la parole de l'Autre pour montrer que l'on tient à maintenir les conditions de la communication (Dimension conative).

Le sujet parlant-écrivain, quelle que soit sa conduite discursive, utilise des fonctionnements linguistiques jouant sur une ou plusieurs de ces dimensions simultanément. Parmi ces conduites discursives, trois sont des *Conduites fondamentales*, Converser, Raconter et Argumenter, avec deux conduites ancillaires (Décrire et Expliquer).

Ceci constitue le premier niveau de description.

## **2. Une description de la langue : de l'universel langagier vers les fonctionnements grammaticaux spécifiques aux langues**

Pour accomplir son vouloir-dire au travers de Conduites discursives fondamentales, en tenant compte des Dimensions essentielles de l'activité langagière, le sujet met en œuvre des Opérations. La communication montrera qu'il s'agit d'Opérations à la fois cognitives et langagières, encore à un très grand niveau d'universalité. Voici la liste :

### *A. Opérations qui disent le Monde*

Nomination - Actualisation (Simple - Sélection - Collocation) - Qualification (Nominale - Verbale)

### *B. Opérations qui disent les relations*

Thématisation (Topicalisation) Prédication (Focalisation à laquelle concourent Temporalisation - Localisation - Modalisation - Opérations logiques

Pour ce niveau 2, la communication ne définit pas toutes les Opérations, ni ne les détaille. Elle les présente comme des Opérations qui mettent en jeu des Outils langagiers et linguistiques, propres à chaque langue cette fois, le niveau 3. Ces Outils seront présentés pour une Opération particulière l'Actualisation, à titre d'exemple.

Chaque Opération peut être décrite ainsi grammaticalement du point de vue des Outils qui la réalisent et qui permettent au sujet de se positionner sur les trois Dimensions essentielles de l'activité langagière.

## **3. Illustration didactique**

À des fins didactiques, la langue est donc étudiable dans un système à trois niveaux : le plus général est celui que nous avons appelé ici *dimension de l'activité langagière* ; puis viennent ce que nous nommons *opérations linguistiques*, qui sont celles par lesquelles se réalise cette *dimension* (ici, modalisation, caractérisation et nomination) ; enfin, viennent les *outils linguistiques* (temps, modes, adverbes, adjectifs) avec des *fonctionnements linguistiques* (rôle des temps, des modes, des négations, des pronoms, etc.) propres à chaque *opération linguistique*. On illustrera cela d'un exemple pris dans l'enseignement du FLE à un niveau A2-B1, mais qui peut également concerner des élèves de cycle 3 du primaire. Les étudiants vont manipuler des corpus (à propos du texte de M. Pagnol, *Le Schpountz*) pour explorer systématiquement les outils qui contribuent à mettre en œuvre la Dimension expressive du langage. Il s'agit d'une démarche didactique de type expérimentale, sur la base de comparaison de phrases, de substitutions sur l'axe paradigmatique, avec production d'hypothèses et induction de règles.

Les exemples de la communication concernent seulement l'apprentissage du mode du verbe (entre subjonctif, indicatif et infinitif), mais les prolongements montrent que ceci peut être

rapproché, pour l'expression de la subjectivité, d'autres Opérations (Nomination, Qualification) et d'autres Outils concourant à la même Dimension.

### Conclusion

Cette manière de concevoir l'enseignement grammatical peut redonner du sens à l'enseignement-apprentissage en replaçant le sujet et son positionnement au cœur. C'est une démarche qui concilie une approche systémique (ambition du « faire de la grammaire pour la grammaire ») et le fait que la grammaire est fondamentalement l'étude d'outils « au service de... ». Mais elle n'est pas juste vue comme « au service de » la lecture-écriture-production de discours, mais bien comme au service du sujet dans son vouloir-dire (écrire) et dans sa relation à l'autre.

Arnavielle, T & Siouffi, G. (dir.) (2012). Comment écrire une grammaire aujourd'hui ? *Langue française*, 4(176), 3-10.

Bally, C. (1925). *Le langage et la vie*. Genève : Droz.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, t.1*. Paris : Gallimard.

Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale, t.2*. Paris : Gallimard.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens, *Le français aujourd'hui*, 135, 20-30.

Charaudeau, P. (2023). Le sujet parlant en sciences du langage. Contraintes et liberté. Limoges : Lambert Lucas.

Coseriu, E. (2001). *L'homme et son langage*. Louvain-Paris : Éditions Peeters.

Daunay, B. (2005). Le décloisonnement, un enjeu de la discipline ? *Recherches*, 43, *Enjeux de l'enseignement du français*.

Dessalles, J.-L. (2000). *Aux origines du langage. Une histoire naturelle de la parole*. Paris : Hermès Sciences Publication.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.

Guillaume, G. (1964). *Langage et science du langage*. Paris : Librairie A. G. Nizet ; Québec, Presses de l'Université de Laval.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue, *Actes du VIème Colloque de pragmatique*

Lafont, R. (1978). *Le travail et la langue*. Paris : Flammarion.

Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris : Éditions Kimé.

Sperber, D & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Minuit.

Valette, M. (2006). *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises*. Gustave Guillaume, Bernard Pottier,

Maurice Toussaint, Antoine Culioli. Paris : Honoré Champion, coll. « Bibliothèque de grammaire et de linguistique » 24.

Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français*. 5<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

## Une histoire de la réflexivité en Didactique des langues étrangères de langue française

Emmanuel Moreau

Université de Tours – DYNADIV – France

Ce colloque international s'intéresse à la réintroduction en Didactique des langues étrangères (désormais DLE) du sens et du sujet, notamment au sens que les sujets donnent à leur (s) expérience(s) d'apprentissage d'une langue étrangère. Or, donner du sens à son expérience singulière de sujet implique de déployer différentes formes de réflexivité, ce qui rend cette notion centrale dans la problématique de ce colloque.

Mobilisée dans de nombreux travaux (Molinié, 2006 ; Huver & Molinié, 2012), cette notion peut renvoyer à différentes formes – personnelles, sociales ou impersonnelles – porter sur les usages langagiers, les apprentissages, l'autobiographie, se différencier en fonction du projet du sujet : s'adapter, donner du sens à son parcours, affirmer une identité. Parfois succinctement définie – notamment comme « réflexion dans et sur l'action » (Schön, 1994) – elle reste globalement peu conceptualisée : le *Dictionnaire de didactique du FLE* (Cuq, dir., 2003) ne contient pas d'entrée spécifique pour ce terme.

Cette communication propose une historicisation de la notion de réflexivité en DLE de langue française depuis vingt ans – début de la montée de l'usage du terme – afin d'en repérer quelques formes, les sujets sur lesquels elle porte, tout en montrant qu'elle reste majoritairement circonscrite théoriquement à Schön, parfois Ricœur, au détriment de conceptualisations majeures en philosophie, notamment Taylor. Elle interroge les origines et/ou conséquences de cette réduction théorique. Pour cela, je m'appuierai sur l'analyse d'articles et d'ouvrages de recherche en DDL de langue française mobilisant de manière centrale la notion de réflexivité.

Ce travail s'inscrit dans une recherche doctorale sur les formes de réflexivité dans le cadre de la formation linguistique de jeunes mineurs étrangers allophones, impliqués dans des formations professionnelles en région Centre-Val de Loire (*Penser l'Insertion Professionnelle de Publics Allophones en Formation*, projet financé dans le cadre de l'appel à projet de recherche d'intérêt régional du Centre-Val de Loire 2022).

## **Comment des textes dramatiques contemporains peuvent être utiles pour familiariser les étudiants de français langue étrangère (FLE) avec les particularités de la syntaxe de l'oral du français moderne ?**

Daniil Moskovchenko

Université de Mons – Belgique

Une des formes de familiarisation avec des langues étrangères et de dépassement de la barrière interculturelle est le théâtre. L'aspect singulier et subjectif de l'assimilation des structures du français oral qu'apportent les textes théâtraux contemporains (par exemple, de S. Kribus ou de Y. Reza), comme un moyen de familiariser les apprenants avec des modes d'expression à la fois subjectifs et exemplatifs, constitue alors une piste de réflexion intéressante.

Il est vrai que le théâtre pour l'apprentissage des langues est une pratique ancienne remontant à l'antiquité (Rollinat-Levasseur, 2013). Cependant elle reste assez marginalisée et s'emploie le plus souvent sans réelle objectivation d'apprentissage. Avec cela, actuellement l'apprentissage des langues étrangères par les pratiques théâtrales devient de plus en plus populaire y compris parce que cette méthode s'inscrit dans la perspective actionnelle du CECRL. Ainsi, l'approche théâtrale favorise l'acquisition de langue au travers d'imitation quasi réaliste des situations de communications naturelles et spontanées. À notre avis, il s'agit de la possibilité de *vivre et ressentir* la langue, tout en jouant et en subissant un « réaménagement de la structure psychique » (Atienza, 2003) lors de l'immersion dans « le monde » d'un personnage. Plus précisément, le théâtre comme genre littéraire constitue une source riche en dialogues qui familiarisent les apprenants avec la syntaxe de l'oral, « comme l'impératif, les questions, les termes d'adresse, les interjections ; ils peuvent avoir recours au tutoiement, à des particules de discours (*Ça va*), à des constructions jugées familières, etc. » (Abeillé & Delaveau, 2021, p. 109).

Comment des textes dramatiques contemporains peuvent-ils être utiles pour familiariser les étudiants de français langue étrangère (FLE) avec les particularités de la syntaxe de l'oral du français moderne ? Nous souhaiterions dans cette communication évoquer les questions du potentiel éducatif des œuvres théâtrales et de la méthodologie éventuelle de leur exploitation pour l'enseignement-apprentissage du FLE.

## De « l'individu » au « sujet » en didactique des langues : vers une meilleure prise en compte des phénomènes d'hypocorrection

Frédéric Moussion

Université Sorbonne Paris Nord – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France

L'évolution de la didactique des langues (désormais DDL) a été marquée par un glissement progressif d'un accent, mis sur les théories et méthodes d'apprentissage, vers une centration, sur les apprenants. Pour autant, un paradoxe demeure : alors que l'on pourrait s'investir en tant que *sujet* dans une (nouvelle) langue, l'enseignement-apprentissage demeure trop souvent cantonné aux développements d'une communication axée sur l'échange d'informations, et ce, dans une logique oscillant entre humanisme, individualisme et néolibéralisme. Dès lors, de quelle(s) manière(s) pourrait-on envisager de résoudre cette tension entre *individu* et *sujet* en DDL, afin que l'apprenant puisse véritablement « donner sens au monde qui l'entoure » (Coulon, 1987/2014, p. 43) ?

Dans le cadre de nos travaux sur l'insécurité linguistique (désormais IL) (Labov, 1976), nous avons mis en exergue des phénomènes d'*hypocorrection*, généralement ignorés et/ou mis de côté, dans le cadre des recherches sur l'IL. Ces phénomènes ont été redéfinis comme étant caractéristiques, *via* un processus de *conscientisation* (Freire, 1974), d'un *agir avec prise de risques* (Heinz, 2000), révélateur d'un sujet *parrésiasite* (Foucault, 2016).

Cette communication reviendra donc, tout d'abord, sur les travaux fondateurs de l'IL, en dressant un constat : le manque, voire l'absence, de conceptualisation des phénomènes d'*hypocorrection*. Puis, nous tenterons de montrer en quoi ces phénomènes d'hypocorrection, mis en œuvre dans le cadre d'une IL *agie* mais, avant tout, *critique*, demeurent caractéristiques des espaces de résistance possibles, notamment en DDL. Ce dernier point sera illustré *via* l'interprétation et l'analyse de plusieurs entretiens de recherche biographique, issus de notre recherche doctorale ; ceci nous permettra de (dé)montrer de quelle(s) manière(s) la prise en compte des phénomènes d'*hypocorrection* s'avère, tout particulièrement en classe de langue, à la fois émancipatrice et représentative des processus de subjectivation, dans la mesure où ils contribuent à faire en sorte que, tout individu, (re)devienne - enfin - *sujet*.

## **Intégrer dans la formation l'expérience vécue : échanges entre enseignants de langue dans le cadre du cours "Agir professoral"**

Catherine Muller

Université Grenoble Alpes – LIDILEM – France

Dès le début des années 1980, un intérêt est manifesté pour « l'expérience d'un sujet au sein de la classe, qu'il soit à la place de l'enseignant ou de l'apprenant » (Cicurel, 2015, p. 38), à travers le module d'apprentissage d'une langue nouvelle en mention FLE. Aujourd'hui, l'attention portée à l'expérience en didactique des langues est revendiquée (Muller, 2021). V. Rivière considère ainsi que « le paradigme de l'expérience est incontournable aujourd'hui en didactique des langues » (2019, p. 106). V. Castellotti (2017) met en exergue l'importance de l'expérience dans l'appropriation des langues et suggère « (u)ne orientation centrée sur la perception, l'expérience, l'interprétation et la relation » (2007, p. 251). Cette place accordée à la perception du réel par les sujets est évidente dans l'agir professoral (Cicurel, 2011) et s'inscrit dans un ancrage théorique autour de la phénoménologie.

Je propose ici de réfléchir à des approches permettant d'intégrer l'expérience vécue dans la formation des enseignants, en invitant les étudiants à échanger encore eux à la fois autour de leur biographie apprenante et enseignante. Pour cela, je me focaliserai sur les contributions de participants à des forums autour des thématiques liées à la pensée enseignante (positionnement quant à l'humour, à la déplanification, aux émotions, aux dilemmes...) dans le cadre de mon cours "Agir professoral" en Master 2 Didactique des langues. Les étudiants s'expriment sur les thèmes de leur choix en lien avec leur expérience et réagissent aux contributions de leurs pairs. Comment cette approche réflexive et interactive permet-elle aux enseignants en formation de rendre compte de leurs émotions, d'apaiser leurs craintes, d'explicitier les obstacles qu'ils rencontrent et de trouver des ressources pour élargir leur répertoire didactique ? Les retours exprimés par les participants mettent en évidence la professionnalisation apportée par cette démarche qui explore les imaginaires et l'intersubjectivité.

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

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

Cicurel, F. (2015). De l'interaction à la réflexivité : inventivité des pratiques et ressources pour l'action. In J.-M. Defays (dir.). *Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015* (pp. 37-52). Louvain-la-Neuve : EME éditions.

Muller, C. (2021). Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Sorbonne Nouvelle.

Rivière, V. (2019). Le champ de l'interaction en didactique des langues : discours, pratiques, formation.

[Retour] du Sujet et du Sens en Didactique des langues étrangères  
Livret des résumés et programme

Explicitation d'un cadre d'analyse et illustration par une recherche-formation. Habilitation à diriger des recherches. Cergy : Université de Cergy-Pontoise.

## **Des tâches numériques ancrées dans la vie réelle pour donner du sens aux interactions sociales entre sujets**

Christian Ollivier, Catherine Jeanneau

Christian Ollivier  
Université de La Réunion, Laboratoire Icare – La Réunion  
Catherine Jean  
Université de Limerick – Irlande

La recherche sur les participations informelles d'apprenants de langue sur des sites communautaires en ligne a mis en lumière différentes retombées positives en termes d'identité (transculturelle), de développement de la personnalité, d'apprentissages langagiers et littéraires, d'expérience d'une communication faisant pleinement sens (meaningful) et authentique entre sujets (Caws *et al.*, 2021 ; Comas-Quinn *et al.*, 2019).

D'autre part, les recherches en pragmatique et philosophie du langage insistent sur l'importance des interactions sociales et donc de la dimension socio-interactionnelle comme élément marquant de la communication interpersonnelle (Jacques, 2000).

Tout ceci a incité divers chercheurs à proposer aux apprenants de langues de participer à des sites participatifs dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues (Ollivier & Jeanneau, 2023 ; Thorne *et al.*, 2021). Nous nous intéresserons ici au cas des tâches ancrées dans la vie réelle conçues pour permettre aux apprenants, dans le cadre d'un cours de langues, d'(inter)agir sur des sites communautaires avec des locuteurs de la langue cible.

À travers une analyse thématique de contenu des retours d'expérience d'étudiants de Master FLE d'une université française invités à réaliser des tâches ancrées dans la vie réelle en langue étrangère (participer à un guide touristique collaboratif ou à un forum de cuisine), nous montrerons divers bénéfices de ces tâches en lien avec les thématiques du colloque. Comme le soulignent les étudiants, à la différence de tâches « traditionnelles » préparant à la vie réelle et réalisées en posant des destinataires fictifs, ces tâches ont permis aux participants a) de prendre conscience de l'enjeu socio-interactionnel fort les incitant à prendre pleinement en considération la relation les unissant à leurs lecteurs/interlocuteurs, b) de se sentir valorisés en tant que sujets « sachants » et c) de ressentir leur action comme réelle, utile à l'autre et emplie de sens.

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

Comas-Quinn, A., Beaven, A. & Sawhill, B. (Éds.). (2019). *New Case Studies of Openness in and beyond the Language Classroom*. Research-publishing.net.

Jacques, F. (2000). *Écrits anthropologiques : Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan.

Ollivier, C. & Jeanneau, C. (2023). *Développer citoyenneté numérique et compétences langagières*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-ressources/e-lang-citizen-FR.pdf0>

Thorne, S. L., Hellermann, J. & Jakonen, T. (2021). Rewilding Language Education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105 (S1), 106-125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>

## **(Retour) au sens des langues à travers la recherche identitaire et altéritaire**

Chara Papasaika

Université de Tours – France

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – France

Ministère de l'Education Nationale – Grèce

Le questionnement central de cette communication concerne la place du français langue étrangère dans l'éducation et les visées actuelles de son enseignement. Même si la question de la communication, dans le sens pragmatique du terme, semble trouver une solution dans l'enseignement de l'anglais, il reste à répondre pourquoi les objectifs de l'enseignement du français sont uniquement tournés vers des dimensions communicatives, qui se réduisent souvent à des objectifs fonctionnels et actionnels.

Désancrer l'enseignement du français du plan communicatif-pragmatique est particulièrement important d'autant plus qu'il y a peu de chances que les élèves grecs, avec qui je travaille, aient une relation réelle avec des francophones et que le français est peu visible en dehors de la classe de langue. Les élèves sont amenés à la rencontre d'une langue étrangère et étrange qui ne fait pas vraiment partie de leur vie et dont l'« étrangeté » leur semble indifférente. Il convient justement de trouver le sens de confronter les élèves avec une langue étrangère. À ce propos, je propose ici une approche identitaire/altéritaire de questions sociales.

Il existe deux manières principales de mettre en œuvre cette approche censée impliquer les élèves à l'apprentissage du français. Selon la première, les documents proposés en classe sont choisis en vue de mettre en évidence le caractère relationnel des questions sociales, de leur expérimentation et de leur compréhension. Cette perspective privilégie des sujets issus de rencontres et d'influences entre les sociétés et leurs langues et à propos desquels les identités s'engagent, éventuellement de modalités différentes, dans les mêmes problématiques. Il s'agit d'une approche connectée selon laquelle la donation de sens n'est pas un processus isolé, destiné de manière particulière à telle ou telle société ou telle ou telle langue, mais un processus qui met en relief le caractère partagé du monde.

La seconde modalité proposée donne du poids à l'aspect altéritaire des perspectives langagières tout en partant des sujets communs aux uns et aux autres. Il s'agit de proposer des documents dont l'altérité ne se limite pas au niveau linguistique ; la mécompréhension des élèves doit persister même après une traduction en leur langue de sorte que ce n'est plus le lexique mais les sens qui s'opposent à leurs référents identitaires qui déconcertent leur compréhension. Ce sont des documents qui parlent de perceptions autres du monde, dont la langue se sert des moyens autres pour conceptualiser ces perceptions et dévoile sa puissance d'interpréter toujours différemment les événements et les choses.

## **Autobiographies langagières et didactique des langues : pour une exploration du rôle du sujet**

Anthippi Potolia, Marianthi Oikonomakou, Dimitris Kokkinos

Anthippi Potolia  
Université Paris 8 – UMR 7023 SFL – France

Marianthi Oikonomakou  
Dimitris Kokkinos  
Département de l'Éducation Primaire Université de l'Égée – Grèce

Les autobiographies langagières [AL] (Perregaux, 2002 ; Molinié, 2006 ; Pavlenko, 2007 ; Allouache, Blondeau & Potolia, 2019) font l'objet de recherches interdisciplinaires au sein des sciences humaines et sociales car elles portent à la fois sur le sujet et son rôle en tant qu'acteur social. D'une part, leur étude révèle la prise de conscience de soi par le sujet grâce au retour personnel sur l'histoire de ses relations avec les langues et les personnes avec lesquelles il les partage. Elles constituent alors un transfert sur papier de connaissances et d'expériences antérieures qui servent de boussole à la construction de nouvelles connaissances et expériences (Molinié, 2006 ; Perregaux, 2002, p. 83). D'autre part, leur analyse dans leur dimension sociopolitique permet la redéfinition de la notion d'*identité* (Skourtou *et al.*, 2021) dans les sociétés mondialisées, lieux d'émergence des postures discriminatoires, xénophobes, racistes ou de montée des nationalismes extrêmes, à l'heure des crises humanitaires et de l'accueil massif d'exilés (essentiellement en Europe). La réflexion sur le rôle du sujet-narrateur en transition constante, dans un contexte socio-historique lui-même en permanente mutation, a également exercé une forte influence sur l'élaboration des politiques européennes liées à la valorisation des pluri/multilinguismes.

Notre présentation vise à mettre en évidence les différents discours épistémologiques autour des AL (Pavlenko, 2007) en s'intéressant notamment à leur rôle dans le développement d'approches innovantes en didactique des langues étrangères et secondes. Pour cela, elle examine en particulier le rôle des AL dans l'amorçage d'une réflexion sur les langues de la part du *sujet-écrivain* (futur enseignant ou apprenant), la prise de conscience de ses identités non binaires mais multiples et métissées, le développement de sa sensibilisation critique aux différents aspects de la réalité sociolinguistique et aux perceptions stéréotypées des langues (Skourtou *et al.*, 2021). Il s'agit d'explorer également la manière dont les AL peuvent être mobilisées en classe de langue dans le but de créer des *communautés de littérature* autour du partage expérientiel et de la mise en commun des répertoires langagiers en présence.

À travers cet aperçu critique de la littérature (Pavlenko, 2007), nous souhaitons redéfinir le rôle des *sujets apprenant et enseignant* au sein des pratiques langagières émergentes (Allouache, Blondeau & Potolia, 2019), et ce, afin de proposer des démarches pédagogiques inclusives, bâties sur le respect de l'Autre, notamment de celui issu de communautés peu favorisées, du locuteur de langues minorées.

## **Agir évaluatif d'enseignants de FLE en contexte migratoire : comment donner sens à sa pratique quand elle est en prise à des enjeux de droit au séjour ?**

Coraline Pradeau

Université de Rouen Normandie – France

La proposition s'inscrit dans la question centrale des compétences linguistiques requises pour un séjour durable sur le territoire français, alors que le droit des étrangers confère à cette « maîtrise » des effets juridiques et symboliques sur les parcours migratoires de certains ressortissants étrangers (niveaux du CECRL : A1 pour le renouvellement du titre de séjour, A2 pour la résidence permanente, et B1 pour l'accès à la nationalité).

Le cadre législatif instaurant des prérequis linguistiques pour le droit au séjour et à la nationalité a eu une répercussion glottopolitique sur le secteur professionnel des formateurs de FLE : désormais, c'est à eux qu'incombe la responsabilité d'évaluer les niveaux de langue des requérants et les résultats sont pris en compte dans l'appréciation des dossiers administratifs en préfecture (Burrows & Pradeau, 2021).

Comment les enseignants de FLE donnent-ils du sens à l'évaluation en contexte migratoire ? Quel agir évaluatif mettent-ils en œuvre pour répondre aux prescrits institutionnels, tout en restant en accord avec les valeurs qu'ils projettent dans leur « imaginaire professoral » (Muller, 2021) et à leur « répertoire didactique » (Cicurel, 2005) ? Cette recherche repose sur un corpus d'entretiens réalisés auprès d'enseignants travaillant dans des organismes de formation partenaires de l'Office français de l'immigration et de l'intégration, et comme examinateurs-correcteurs (du DELF, ou du TEF notamment).

L'enjeu est de mettre en relation les représentations qu'ils se font de leur métier et de l'apprentissage du français en contexte migratoire, avec leurs pratiques évaluatives déclarées. Nous verrons combien les évaluations sont le lieu de tensions professionnelles. Les enseignants sont souvent tiraillés entre une loyauté à l'égard de leur « éthos professionnel » enseignant (Jorro, 2013) et de l'institution, et d'autre part une loyauté à l'égard des candidats pour qui les enjeux évaluatifs revêtent une importance déterminante dans la poursuite de leur parcours migratoire. Les formateurs sont aussi souvent confrontés dans leurs pratiques professionnelles à un « débordement du social » (Warin, 2002).

Burrows, A. & Pradeau, C. (2021). “Quand on veut être français... Faut savoir écrire !” : Enjeux glottopolitiques de l'évaluation dans le contrat d'intégration républicaine, *Revue FLE*, 79, en ligne : [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1734](https://doi.org/10.34745/numerev_1734)

Cicurel, F. (2005). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164, en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/801>

Jorro, A. (2013). Éthos professionnel. In A. Jorro (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 109-

112) Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Muller, C. (2021). « Je commence à devenir plus cool » : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(2), en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/9468>.

Warin, P. (2002). Les dépanneurs de justice : Les « petits fonctionnaires » entre qualité et équité. Paris : LGDJ.

## Subjectivités changeantes et ruptures asignifiantes : pour le retour du sujet et du sens

Alexei Prikhodkine

Université de Genève – Suisse

Dans cette communication, je propose de replacer les dernières tendances en didactique des langues étrangères esquissées dans l'appel à communication, dans leur contexte socio-historique. Ces tendances s'inscrivent, tout d'abord, dans ce que certains appellent « le post-modernisme ». Comme toute nouvelle épistémè, il fonde son originalité sur la prise de distance par rapport à la précédente, le modernisme. Ainsi, dès la fin du XX<sup>e</sup> siècle, on assiste à une remise en question de toute structure et à une demande de libération de l'individu de résidus de lien communautaire, comme l'ethnicité (cf. la notion de *new speaker* (Smith-Christmas *et al.*, 2018)). Parallèlement, l'agentivité devient une caractéristique centrale du « sujet parlant », dont l'identité devient fluide (Norton, 1995). Comme conséquence, en perdant le moyen de signifier autre chose que des subjectivités toujours changeantes, la langue perd toute signification politique et devient parée d'atouts utilitaristes.

Ce processus est concomitant à celui de globalisation, qui peut être compris comme une compression du monde, celle-ci se fondant sur l'idée de similarité dans de nombreux domaines (Robertson, 2012). Si les langues nationales survivent pour l'instant, avec l'uniformisation des modes de pensée et des usages sociaux de ces langues, l'apprentissage d'une langue tendrait à se limiter à celui de quelques mots pouvant servir dans des situations ordinaires (Gellner, 1989).

On le voit, ces tendances ne sont le fruit que de quelques idées formées dans une époque donnée, dans un lieu particulier (Occident). Elles n'ont pas de statut universel et peuvent être contestées. Si on peut emprunter au post-modernisme certains acquis (comme la notion de déconstruction), il faut dire non à son impératif moral pour pouvoir recentrer le sujet et rendre la dimension politique à la langue.

Gellner, E. (1989). *Nations et nationalisme*. Paris : Éditions Payot.

Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.

Robertson, R. (2012, 4<sup>e</sup> édition). Globalization as a problem. In F. J. Lechner et J. Boli (éd.), *The globalization reader* (pp. 88-94). Hoboken, N.J. : Wiley-Blackwell.

Smith-Christmas, C. Ó, Murchadha, N. P., Hornsby, M. & Moriarty, M. (éd.). (2018). *New Speakers of Minority Languages: Linguistic Ideologies & Practices*. London : Palgrave Macmillan.

## Donner du sens à l'expérientiel d'une mobilité enseignante internationale par le développement de la réflexivité

Chloé Provot

Université de Lorraine – ATILF – CNRS – France

Le dispositif *Élysée Prim* constitue une mobilité enseignante franco-allemande. Des enseignant·es du premier degré de France et d'Allemagne partent pendant une année scolaire dans l'autre pays afin d'enseigner le français ou l'allemand langue étrangère au sein d'écoles élémentaires. Dans cette communication, nous proposons de nous baser sur les données recueillies dans le cadre de notre thèse de doctorat. Nous avons mené des entretiens individuels, semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2009) à visée compréhensive (Kaufmann, 2011) avec douze enseignantes (françaises et allemandes) ayant participé à la mobilité *Élysée Prim* pendant l'année scolaire 2020-2021 avant leur départ et après une année de mobilité. Nous avons également rencontré des responsables institutionnel·les de l'institution scolaire des deux pays et de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, l'organisme en charge de la coordination du dispositif de mobilité.

La question à laquelle nous répondrons est : *quel sens les enseignant·e·s participant à la mobilité franco-allemande Élysée Prim donnent-ils/elles à l'expérientiel de la mobilité ?* Nous verrons que le *sens* donné à l'expérientiel (Behra & Macaire, 2018 ; Macaire & Reissner, 2019) de la mobilité *Élysée Prim* est différemment interprété par les enseignantes et les responsables institutionnel·les rencontrés. Bien que les responsables institutionnel·les explicitent l'objectif sous-jacent à la participation à la mobilité comme étant le développement de la réflexivité, les discours des enseignantes rencontrées montrent peu de présence de réflexivité (Perrenoud, 2012) concernant les notions d'interculturel, d'identité et les pratiques enseignantes. Les découvertes (notamment interculturelles ou relatives aux pratiques enseignantes) énoncées par les enseignantes se restreignent généralement à des constats généralisants voire stéréotypants. Ainsi, le *sens* donné à l'expérientiel de la mobilité *Élysée Prim* diffère selon le rôle de l'interlocuteur·trice au sein de la mobilité. Nous réfléchissons également aux raisons expliquant un décalage entre les discours des enseignantes rencontrées et des représentant·es institutionnel·les concernant le sens donné à l'expérientiel de la mobilité.

Behra, S. & Macaire, D. (2018). Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : Vers une formation des enseignants davantage inclusive. In G. Komur-Thilloy et S. Djordjevic, *L'école, l'enfant et ses langues* (pp. 125-145). Orizons, série Sciences du langage, collection Universités.

Kaufmann, J.-C. (2011, 3<sup>e</sup> éd.). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Macaire, D. & Reissner, C. (2019). *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : Comment articuler les différentes langues de l'élève ?* (Conférence de consensus langues vivantes étrangères – Cnesco). <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., pp. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.

## Au cœur de l'expérience de mobilité académique courte, enseignants et étudiants

Marie-Françoise Pungier

Université métropolitaine d'Osaka – Japon

Le phénomène de la mobilité académique prospère dans les marges du champ de la didactique des langues et des cultures. Mais comment participe-t-il à l'inflation instrumentale perceptible dans la sphère éducative contemporaine ? Des remédiations sont-elles possibles (Castellotti, Debono & Huver, 2020) ? Dans cette communication, nous souhaitons répondre à ces questions en observant et analysant ce qui se passe dans des situations de mobilités courtes, celles qui sont référencées comme STSA (« short-term study abroad ») dans l'aire américaine (Iskhakova & Bradly, 2021).

Qu'un séjour à l'étranger soit court ou non, il est appréhendé comme un temps et un lieu particulier d'apprentissages, et donc, d'enseignement(s) aussi. Or, apprendre et faire apprendre requièrent du temps. Cette « évidence » oblige les enseignants responsables de séjours courts à s'interroger sur celui qu'ils ont à disposition pour atteindre leurs objectifs socio-académiques. Dans le premier temps de cette communication, il convient d'exposer comment inéluctablement un mécanisme de compensation temporelle se met en place et amène un contrôle renforcé des étudiants. Cela présuppose cependant un public captif, une « emprise » sur les participants d'un séjour de mobilité. Que se passe-t-il lorsque, malgré tout, les étudiants échappent au contrôle enseignant ? Ces configurations *a priori* spécifiques ne seraient-elles pas plutôt des occasions pour les enseignants de tourner leur regard vers leurs étudiants et de reconsidérer les possibilités d'appropriation (Castellotti, 2017) inhérentes au dispositif mobilitaire ? N'est-ce pas dans le renouvellement de la nature de cette relation enseignants-étudiants, non plus contrôle mais écoute de leurs désirs d'ailleurs, accompagnement de ce temps spécifique de leur vie de jeunes adultes (McKeown, 2009) que les uns et les autres pourraient se libérer des attendus mobilitaires utilitaristes des courts séjours et être dans ce temps de la mobilité à l'étranger de manière différente ?

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

Castellotti, V., Debono, M. & Huver, E. (2020). Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues ? In M. Molinié & D. Moore (coord.), Mobilités contemporaines et médiations didactiques. *Recherches et applications*, 68, 147-157.

Iskhakova, M. & Bradly, A. (2021). Short-term study abroad research: A systematic review. *Journal of Management Education*, vol. 46(2), 1-45.

McKeown, J. S. (2009). The First Time Effect. The Impact of Study Abroad on College Student Intellectual Development. State University of New York Press.

## « Il faut avoir un côté baroudeur pour moi... » Sens et vocation professionnelle chez de jeunes enseignant·es de FLE

Julia Putsche, Chloé Faucompré

Université de Strasbourg – Linguistique, Langues et Parole (LILPA) – France

Au printemps 2022, l'Université de Strasbourg a mis en place un DU FLE destiné aux étudiant.es ukrainien.nes ayant fui leur pays en guerre. Dans le cadre de ce DU, de jeunes enseignant.es de FLE en formation (en Master 1 et 2 de Didactique des langues) ont été recruté.es en tant que vacataires d'enseignement afin de dispenser entre 15 et 30 heures de cours par semaine. Ce dispositif fut intégré au sein d'un DU « Relier »<sup>2</sup> (Berger & Girard, 2023) déjà existant, et coordonné pédagogiquement par deux enseignantes-chercheuses en Didactique des langues. Les jeunes enseignant.es interrogé.es ont pu témoigner et partager leurs expériences lors de réunions pédagogiques bimensuelles. Ces moments d'échange leur ont permis de discuter avec leurs pairs à propos du public et profil des apprenant.es, du contexte géopolitique, ainsi que de la charge de travail considérable et de la responsabilité qui leur incombaient dans ce contexte particulier d'enseignement-apprentissage du FLE. À la fin des quatre mois d'enseignement intensif, des entretiens semi-dirigés ont été conduits avec quatre enseignant.es volontaires afin de les interroger sur la manière dont ils et elles perçoivent et se représentent leur identité professionnelle à travers, entre autres, leur expérience concrète au sein du dispositif cité.

À l'aide d'une analyse qualitative de contenu, nous reviendrons dans un premier temps sur le ressenti explicite de ces jeunes enseignant.es en formation face à l'enseignement du FLE auprès de ce public d'étudiant.es réfugié.es à l'Unistra, et le sens qu'ils et elles donnent à cette mission (Debono *et al.*, 2021).

Dans un deuxième temps, nous analyserons leurs propres interprétations de l'identité professionnelle de l'enseignant.e de FLE en général et du sens qu'ils et elles donnent, recherchent et (co-)construisent à travers l'exercice de cette activité professionnelle (Rosa, 2022).

Notre contribution montrera la manière dont la réflexivité, comme outil de formation, permet de mettre en mot la compréhension de soi au sein de son (futur) métier, ainsi que d'explicitier ce que l'on entend par le fait d'enseigner les langues et les cultures dans des contextes et situations donnés (Putsche & Faucompré, 2022).

Berger, P. & Girard, H. (2023, 8 septembre). *Politiques linguistiques de l'Université de Strasbourg : 8 ans d'accueil et de formation en langue française de réfugiés*. (Communication). Colloque International AFLS 2023 Le français et ses frontières, Lille. <https://colloque-afls-2023.univ-lille.fr/>

Debono, M., Lebreton, E. & Mercier, E. (2021). « Enseignant technicien » *vs* valeurs/convictions : quelle

---

<sup>2</sup> Retour aux Études par la langue et l'interculturalité des Étudiants Réfugiés

responsabilité de la didactique des langues ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(1).  
<https://doi.org/10.4000/rdlc.8689>

Putsche, J. & Faucompré, C. (2022). De la prise de conscience à une posture engagée : Former les futur.e.s enseignant.e.s de langues de région frontalière dans une perspective de médiation interculturelle. In A. Bretegnier & V. Delorme (éds.), « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur : enjeux, conceptions, pratiques et dispositifs* (pp. 241-252). Éditions des archives contemporaines.

Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance : Entretiens avec Wolfgang Endres*. Paris : Éditions le Pommier.

## Le dispositif expérimental « clé en main », frein ou moteur du changement des pratiques enseignantes ?

Audrey Renson

Université de Liège – Belgique

La présente communication vise à questionner les rapports qu'entretiennent des enseignant·es partenaires avec la mise en pratique d'un dispositif expérimental conçu par une chercheure. Ainsi, nous discuterons d'une expérimentation de trois semaines sur l'enseignement du débat en classe d'anglais langue étrangère menée en Belgique francophone. Cinq enseignant·es ont testé, en mars 2020, un dispositif didactique créé par nos soins dans cinq classes de l'enseignement secondaire supérieur. Tout au long de cette étude, les enseignant·es partenaires ont partagé leurs opinions et ressentis via des questionnaires et des entretiens semi-dirigés.

L'objectif principal de cette communication est donc de faire état des opinions des sujets enseignant·es avant, pendant et après la mise en place d'un dispositif didactique qu'ils·elles n'ont pas coconstruit (Desgagné, 1997 ; Sénéchal & Tremblay, 2021). En septembre 2022, trois enseignant·es ont déclaré continuer à enseigner la séquence expérimentale dans leurs classes alors que deux autres n'ont pas poursuivi cet enseignement. Nous avons programmé de nouveaux entretiens avec les cinq enseignant·es en novembre 2023 et discuterons donc de leurs récents retours. Par cette recherche à long terme, nous souhaitons questionner, entre autres, les moteurs du changement chez les enseignant·es partenaires (Rabardel & Pastré, 2005). Pour quelles raisons certain·es enseignant·es ont-ils·elles continué à utiliser la séquence expérimentale ? Quel sens lui accordent-ils·elles plus de trois ans après sa mise en pratique dans leur classe ? De quelle(s) manière(s) se sont-ils·elles réapproprié·es les outils expérimentaux ? Pourquoi d'autres enseignant·es n'enseignent-ils·elles plus la séquence didactique ? Ainsi, nous interrogerons la question du *sens* d'un dispositif expérimental « clé en main » lors d'une collaboration avec des *sujets* enseignant·es, notamment en lien avec la notion de *pérennité des pratiques innovantes*, afin de dégager des pistes pour la recherche expérimentale future en didactique des langues étrangères.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement. Toulouse : Octarès.

Sénéchal, K. & Tremblay, I. (2021). Ouvrir la porte de sa classe à un chercheur : des craintes aux apports. *Formation et profession*, 29(1), 1-3.

## Développer une approche écologique de l'enseignement/apprentissage des langues

Estelle Riquois

Université Paris V - Paris Descartes – France

Les évolutions récentes du français langue étrangère ont créé un paysage pédagogique hybride où les approches actionnelle et communicative se mêlent dans les pratiques au quotidien, invitant à s'interroger sur les raisons et les implications de ce mélange. Dans les faits, cela se manifeste parfois par un enseignement centré sur un programme, ou sur un examen à passer.

L'approche actionnelle est-elle pour autant un idéal qu'il faut absolument appliquer ? Permettrait-elle une meilleure prise en compte de l'individu en tant que sujet ?

Pour répondre à ces questions, notre perspective est à la fois théorique et formative et s'appuie sur une expérimentation menée dans plusieurs classes. Il s'agit de comprendre ce qui fait la particularité des pratiques actuelles et comment proposer aux enseignants des outils permettant de donner du sens à ce qui se déroule en classe.

Nous proposons de questionner la notion d'acteur social (Puren, 2002) dans sa dimension relationnelle au sein de la classe. L'apprenant est déjà un acteur social lorsqu'il apprend. Il est présent avec ses émotions, ses relations avec le groupe, avec l'enseignant, avec son environnement (Arnold, 2006). Former les enseignants à une approche centrée sur le sens paraît indissociable d'une prise en compte de ce qu'il se passe dans la classe (Pujade-Renaud, 2005). C'est là que l'apprenant s'essaye à une communication plus ou moins authentique, qu'il fait ses premiers pas en tant que locuteur francophone. Par la prise en compte des participants dans la classe et de leurs relations avec leur environnement, par le développement d'une approche écologique dans son enseignement, l'enseignant peut créer un espace d'apprentissage qui facilite la prise de parole (Rubio, 2004), qui développe la coopération et ménage une place pour chacun dans son individualité. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre le français mais de le faire dans un environnement qui tienne compte de chacun et lui donne une place entière.

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

Rubio, F. (2004). « Self-esteem and foreign language learning: An introduction » *Self-esteem and foreign language learning*, pp. 2-13.

Smuk, M. (2012). Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues, *Synergies Pologne*, 9, 77-88.

Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, 3, 55-71.

## Vers la formation d'un acteur social écoresponsable – quand éducation rime avec transition(s)

Evelyne Rosen-Reinhardt

Université de Lille – Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille –  
France

La transition se définit comme le fait de passer graduellement d'un état à un autre, impliquant un avant et un après, ainsi qu'un événement déclencheur. Dans le champ de la didactique des langues, s'intéresser à l'heure actuelle à la transition en classe présente (au moins) deux enjeux majeurs croisés : celui de la formation d'un·e apprenant·e comme acteur·rice social·e, suite aux recommandations du *CECR* (2001) et de son *Volume Complémentaire* (2021) ; celui de l'intégration de (la réflexion sur) la transition écologique et sociétale dans les dispositifs pédagogiques. Dans cette perspective, la classe de langues étrangères, en général, et de Français Langue Étrangère (FLE), en particulier, est non seulement un lieu d'apprentissage du français mais également un lieu d'apprentissage de conduites et d'habilités sociales, écoresponsables, en évolution, se déployant dans le temps et dans l'espace (Rosen-Reinhardt, Reinhardt & Robert, 2022).

Quel(s) accompagnement(s) pourraient dès lors être envisageables, dans la transition, pour le sujet, aussi bien la personne de l'enseignant·e que celle de l'apprenant·e ? Comment intégrer ces enjeux dans les pratiques d'enseignement du FLE, d'une part, pour qu'elles fassent pleinement sens – le sens que ces sujets donnent à leur projet comme à leur collaboration au sein de la classe – et, d'autre part, pour aller vers une didactique durable (Defays, 2018) ?

Dans cette communication, nous souhaiterions partir de la notion heuristique de transition pour explorer ces enjeux croisés. Nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux contenus d'enseignement dans les manuels de FLE récents et à la manière dont y sont abordées les transitions (notamment écologiques, numériques et solidaires). Nous nous intéresserons ensuite à la formation des enseignant·es de FLE et à une sensibilisation conséquente aux transformations des savoirs et des pratiques, en éducation et en formation, dans une société en mutation.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire.

Defays, J.-M. (2018). Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures. Bruxelles : Mardaga.

Rosen-Reinhardt, E., Reinhardt, C. & Robert, J.-P. (2022). *Faire classe en FLE. Une démarche actionnelle et pragmatique* (nouv. éd., revue et augmentée). Paris : Hachette FLE.

## Des sens du sens

Frédéric Saenen

Université de Liège – Institut Supérieur des Langues Vivantes – Belgique

Dès son introduction en français au XII<sup>e</sup> siècle, le mot « sens » s'est trouvé doté d'une étonnante polysémie. Son étymon latin *sensus* dérive du verbe substantivé *sensum*, supin de *sentire*, et lui confère sa dimension première de perception ; concomitamment, l'interférence avec le germanique *sinno*, désignant d'abord une position puis le mouvement d'un objet dans l'espace, lui ajoute une valeur directionnelle.

Le mot sens s'inscrit alors dans trois axes sémantiques. Le premier concerne la raison, et recouvre la faculté de jugement, la sagesse, la finesse d'esprit, la manière de voir... Puis il se niche au cœur des mots eux-mêmes : c'est leur *acception*, leur *signification*, deuxième valeur du vocable, ici rapproché de l'ancien français *senefiance*. Les Libertins du Grand siècle, jouisseurs de leurs *cinq sens*, le fondent enfin dans une vision de la vie basée sur un matérialisme intransigeant et inventeront dans la foulée la *sensualité*, ce plaisir associé à la faculté d'éprouver.

Dans la présente communication, je me propose de resituer ces trois dimensions du mot « sens », intimement liées entre elles, dans ma pratique de l'enseignement du FLE, dans laquelle je tente de favoriser auprès des étudiant.es depuis plus de 25 ans, l'exercice du discernement, l'attachement aux significations, enfin l'attention aux implications concrètes du langage en général et de la langue française en particulier.

## La DLC à l'épreuve des approches par compétences : quelle place pour le développement personnel du sujet ?

Berkaine Mohammed Saïd

Université Clermont Auvergne – France

Plusieurs décennies après avoir « envahi » le monde de la formation, de l'enseignement-apprentissage et de l'enseignement supérieur, les approches par compétences ne laissent toujours pas indifférents. Pendant que les uns y voient le prolongement de la pensée productiviste néolibérale et la subordination de l'école au processus d'uniformisation entamé à partir des années 1990 par les *organisations supranationales* (Lenoir, 2008), d'autres, au contraire, estiment que ces approches se proposent d'accompagner un processus de changement paradigmatique complexe : le passage d'une *société post-industrielle* à une *société de la connaissance*. Un passage générant des mutations profondes et « irréversibles » sur les plans social et sociétal. Ainsi, ces approches consacrant la formation d'un *acteur social co-agissant* avec ses pairs *dans* et *pour* son environnement, et à travers notamment un métalangage prônant la primauté des *valeurs humanistes* (Lenoir, 2008) (la centration sur l'apprenant, l'inclusion, l'égalité des chances et la lutte contre l'échec et le décrochage à l'Université), ambitionne de (re)placer le sujet au centre du processus d'enseignement-apprentissage.

Dans la présente communication, nous traiterons de la place réelle du sujet dans les récentes approches curriculaires et de l'intérêt porté à son développement. Nous confronterons les présupposés théoriques des paradigmes épistémologiques de références aux implications méthodologiques de ces approches, à travers l'analyse des outils proposés et leurs impacts et conséquences sur le développement personnel des apprenants. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'analyse des résultats d'une étude qualitative menée auprès d'étudiants en master 1 parcours FLE.

Anderson, P. (1999). *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires Franc-Comtoises.

Lenoir, Y. (2008). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? In C. Lessard & Ph. Meirieu (éds). *L'obligation de résultats en éducation, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : de Boeck.

Puren, Ch. (2020). Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques. En ligne : 2020f - Site de didactique des langues-cultures (christianpuren.com).

Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité. *Direct*, 10, 61-77. Repéré à [http://www.bief.be/docs/publications/indirect\\_080519.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/indirect_080519.pdf)

Vellas, E. (2008). Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie

[Retour] du Sujet et du Sens en Didactique des langues étrangères  
Livret des résumés et programme

pratique » de l'Éducation nouvelle. Thèse de doctorat. Genève : Univ. Genève, 2008, no. FPSE 382. Repéré  
à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6791>

## **Dispositifs de recherche collaborative et de formation initiale en langues modernes : une pression de plus en plus forte vers la livraison d'outils « prêts à l'emploi » ?**

Germain Simons

Université de Liège – Belgique  
Unité de recherche DIDACTIfen – Belgique

Au cours de ces vingt dernières années, le service de didactique des langues modernes de l'ULiège a mené différentes recherches, dont quatre programmes de deux années financés par la Communauté française (aujourd'hui Fédération Wallonie-Bruxelles). En 2010, avec J. Beckers, co-directrice de ces recherches avec l'auteur de cette communication, nous avons analysé rétrospectivement ces quatre recherches à l'aune des principes fondateurs de la recherche *collaborative* selon Desgagné (1998) et Desgagné *et al.* (2001) et, plus précisément, des étapes de *co-situation*, *coopération*, *co-production*, et avons identifié, a posteriori, une typologie de nos recherches collaboratives. Des entretiens menés à posteriori avec les enseignants partenaires de ces programmes de recherche ont permis d'étayer et d'illustrer cette analyse. Cette étude montre une évolution nette de nos recherches qui va de la *co-construction* des dispositifs et outils de recherche par les chercheurs **et** enseignants à la simple *application*, par ces derniers, d'outils et de dispositifs construits exclusivement par les chercheurs.

Après avoir décrit de manière succincte ces recherches, ainsi que notre double cadre théorique – celui de la recherche collaborative (voir ci-dessus) et celui des *genèses instrumentales, conceptuelles et identitaires* (Pastré, 2005) –, nous formulerons diverses hypothèses pour expliquer cette tendance générale. Une voie intermédiaire entre ces deux extrémités sera également évoquée en mentionnant la recherche doctorale menée par A. Renson (2023).

Dans la seconde partie de la communication, nous développerons le pendant de cette évolution de la recherche collaborative sur le plan de la *formation* (initiale) des futurs enseignants où nous observons une tendance assez similaire vers plus de « technicisme didactique », avec une pression de plus en plus forte des étudiants pour qu'on leur donne des outils « clés sur porte », tant pour enseigner que pour évaluer les élèves. Nous fournirons quelques exemples de cette tendance, et émettrons quelques hypothèses quant à l'origine de cette évolution.

Beckers, J. & Simons, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Éducation*, 1, 31-46.

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, Ch., Poirier, L. & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

Pastré, P. (2005). « Genèse et identité », Modèles du sujet pour la conception. *Dialectiques activités développement*.  
In P. Rabardel & P. Pastré (dir.) (pp. 1-10). Toulouse : Octarès.

Renson, A. (2023). *Le débat de société public régulé en anglais langue étrangère en Belgique francophone*. Thèse de doctorat non publiée. Liège : Faculté de Philosophie et Lettres, Université de Liège.

## **Co-construire une culture d'évaluation en classe de langues : se construire comme sujet pour construire du sens**

Valérie Soubre

UR Confluence Sciences et Humanités UCLY – France  
Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages (EReD) – Suisse

Cette communication se propose de réfléchir à la place et au rôle du sujet enseignant, mais aussi apprenant, dans le cadre de la construction d'une culture d'apprentissage et d'évaluation en didactique des langues dans un contexte d'enseignement supérieur. Elle s'appuie sur une recherche doctorale basée sur l'observation d'étudiants et d'enseignants travaillant à l'aide de dispositifs biographiques et réflexifs (portfolio, livret d'apprentissage, bilan réflexif...) dans des classes de langues étrangères (français langue étrangère et espagnol) à l'université.

L'enjeu de cette communication sera d'investiguer des processus et phénomènes, liés à la construction du « sens que ces sujets donnent à leur propre projet comme à leur collaboration au sein d'une classe », qui relèvent de ce que nous appellerons un agir évaluatif partagé. Se trouvent ainsi interrogées la posture de l'enseignant et la place de l'apprenant dans la régulation de son apprentissage au sein d'un espace didactique commun. Ce dernier nous amènera à caractériser non seulement l'implication des étudiants dans des démarches d'autoévaluation et de construction de soi, mais aussi des espaces d'évaluation collaborative et de construction de significations partagées à propos d'objets de savoir identifiés (Mottier Lopez, 2015). Ainsi, les dimensions contextuelles, sociales, culturelles (voire multiculturelles dans une classe de FLE) préexistantes au groupe classe et co-construites dans le groupe classe seront prises en compte et analysées d'un point de vue individuel et collectif à l'aune de la perspective située (dans la mesure où apprendre, c'est toujours apprendre avec l'autre). De ce fait, il s'agira de voir comment dans la classe, chacun.e se «(ré)approprie-t-il.elle l'expérience d'enseignement et d'apprenant ?».

Cette communication, basée sur des expériences de classe, posera des questions à la fois épistémologiques, ergonomiques et liées à la praxis de l'évaluation formative des apprentissages sur la co-construction enseignant/étudiants d'une culture d'apprentissage et d'évaluation collaborative et sur le développement professionnel des enseignants : comment les notions de représentation et de motivation sont-elles mises en jeu dans le rapport subjectif à la langue ? Quelles formes d'évaluation formative basées sur des dispositifs réflexifs (tels que portfolio, livret, bilan...) se révèlent facilitantes et stimulantes tant pour l'apprentissage de la langue que pour la construction de soi en tant que sujet ? En quoi les notions d'espaces de dialogue, de négociation, d'échanges, de verbalisation deviennent des éléments-clés pour repenser les rôles des enseignants et des étudiants et reconfigurer la relation évaluative ? Comment la dimension subjective est prise en compte dans le rapport au savoir ? Quel sens tout cela peut-il prendre pour repenser la didactique des langues « comme un lieu d'éducation humaniste » ?

## **Les autobiographies langagières au service de la formation des enseignants : rapports entre conscientisation du plurilinguisme et pratiques professionnelles**

Dimitra Tzatzou

Université Grenoble-Alpes – LIDILEM – France  
Université Aristote de Thessalonique – Grèce

Les autobiographies langagières constituent des outils précieux dans la formation des enseignants. « Cet écrit professionnalisant » (Muller, 2013) place « le futur enseignant dans un processus de prise de conscience et de développement professionnel » (Galligani, 2020, p. 366). La mise en œuvre d'une démarche socio-biographique à l'école passe par une déconstruction des « représentations identitaires figées sur soi/l'autre et sur le prétendu monolinguisme de nos sociétés » (Molinié, 2019, p. 300). Dans la même lignée, Perregaux (2002, p. 83) considère que « la mise en mots » contribue à la construction des savoirs présents ou ultérieurs chez les individus et au processus d'appropriation de l'histoire langagière de chacun.

Les données présentées dans cette communication sont tirées d'un dispositif de formation hybride au plurilinguisme expérimenté auprès d'enseignants en service en Grèce. Il sera ici question d'étudier la manière dont les parcours des enseignants mis en évidence grâce à leurs autobiographies langagières conditionnent leurs pratiques pédagogiques, leurs représentations et les relations établies avec leurs élèves. Nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes : le contact avec la diversité linguistique et culturelle dans les différentes périodes de la vie des enseignants influence-t-il leurs pratiques pédagogiques et leur contact avec les élèves issus de l'immigration ou réfugiés ? Dans quelle mesure la formation initiale ou continue décrite dans les autobiographies langagières influe-t-elle sur les pratiques pédagogiques observées et/ou déclarées lors des entretiens ? L'analyse des données s'est appuyée sur les autobiographies langagières des enseignants, les entretiens menés avec eux et les observations réalisées dans leurs classes. Les données ont révélé le rôle majeur que les expériences personnelles et professionnelles antérieures jouent dans la construction d'un agir enseignant qui prend en compte le plurilinguisme présent en classe en essayant ou pas de le valoriser et de l'exploiter.

Galligani, S. (2020). La biographie langagière : d'objet de recherche à objet de formation des enseignants de langue. Récit d'expériences d'une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES). *LinguaDue*, 2, 364-374. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14998>

Molinié, M. (2019). Biographie langagière. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. (pp. 300-303). Toulouse : Erès.

Muller, C. (2013). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : Une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, 12 (184), <https://www.afef.org/system/files/2021->

06/FA184-MULLER.pdf

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 81-94.  
<https://doc.rero.ch/record/18339/files/11-Perregaux.pdf>

## **Étude exploratoire sur le rythme et les difficultés ressenties dans le « métier » d'étudiant des étudiants-réfugiés du Programme Access2University (UCLouvain) : résultats et mise en perspective**

Nancy Verhulst

Université Catholique de Louvain – Institut des langues vivantes – Belgique

Depuis 2017-2018, le Programme *Access2University* (A2U), dispositif pionnier à l'échelle européenne développé par l'UCLouvain, accueille des étudiants réfugiés ou demandeurs d'asile. Pour les accompagner dans leur démarche d'intégration socio-universitaire, il est composé de trois volets : apprentissage du français, immersion académique, accompagnement à l'élaboration d'un projet personnel.

Les enseignants de FLE ont l'impression que les étudiants A2U ne progressent pas toujours au même rythme que les étudiants internationaux concernant l'apprentissage du FLE et l'appropriation du « métier » d'étudiant.

Nous avons souhaité objectiver ce ressenti et le comparer avec celui des étudiants A2U. En juin 2023, nous avons réalisé une étude exploratoire composée, d'une part, d'une enquête auprès des étudiants et des personnes qui les accompagnent (coordinatrice du programme, enseignantes de FLE, conseillers en orientation), et, d'autre part, d'un focus groupe avec les étudiants.

Nous présenterons les résultats concernant les degrés des difficultés rencontrées dans les cours et activités du programme et la façon dont les étudiants A2U se perçoivent comme / au sein des étudiants internationaux. Nous comparerons également les notes finales obtenues par les étudiants A2U dans les cours de FLE à la moyenne de tous les étudiants.

Ce bilan permettra de poser un regard réflexif sur le dispositif, et de voir comment le cours de français préparatoire aux études universitaires permet de remettre le sens et le sujet au cœur de la relation pédagogique.

Caractérisé par la conjonction de 3 facteurs : posture enseignante adaptée à la spécificité du public, approche actionnelle sollicitant l'intelligence collective, moments de partage social où chacun s'écoute dans sa diversité, ce cours intègre le sujet dans le processus d'apprentissage. Les étudiants développent à la fois un sentiment d'appartenance, des compétences langagières et socio-affectives. Ils construisent un projet de formation supérieure réaliste, valorisant l'expérience antérieure. Ce projet, présenté au jury final, ouvre la porte de l'université, rendant tout son sens au nom de cette institution (univers/uni-versité/uni-diversité).

## **Exploration des conditions de possibilité d’appréhension d’une dimension ontologique linguistique et philosophique par un adulte plurilingue en contexte multilingue : une approche herméneutique et phénoménologique dans l’enseignement-apprentissage du FLE en Région Bruxelles-Capitale (RBC)**

Béatrice Vermeulen

Université Libre de Bruxelles – Belgique

L’approche épistémologique qui sous-tend les pratiques didactiques dans l’enseignement-apprentissage du FLE en RBC auprès d’adultes plurilingues en contexte migratoire et multilingue relève d’une approche fonctionnelle et pragmatiste et tend à s’aligner sur les travaux en Translanguaging et en Multilingual Education. Ceux-ci fondent les propositions pédagogiques et didactiques sur des résultats de recherche en neurosciences cognitives en accord avec l’evidence-based practice. Le cadre institutionnel d’apprentissage pour les adultes en RBC est celui de la promotion sociale, c’est-à-dire à visée d’intégration et d’insertion socio-professionnelle, dont les impératifs négligent la pluralité des singularités et ne laissent pas de place à « l’accidentel et à l’inutile » (Ottavi, 2018).

Recenser, décrire et comprendre les conditions de possibilité d’appréhension chez l’adulte plurilingue d’une dimension ontologique d’ordre linguistique et d’ordre philosophique (le dire-nommant et le dire-pensant heideggériens ; Heidegger, 1959) à partir de ses savoirs expérientiels permet-il de le penser dans son milieu en tant qu’être individuel et relationnel ? Cette démarche, qui s’inscrit dans une conception herméneutique de la langue (La Vallée, 2012), relève-t-elle d’une approche mésologique (Ottavi, 2018) de l’éducation, au sens de Bildung (Escoubas, 1992) ?

La mise en place d’entretiens approfondis et d’ateliers de discussion philosophique (l’association des méthodes ARCH de Lévine et de la CRP de Lipman), dans le cadre d’une recherche-intervention dans une posture herméneutique et phénoménologique (Pierozak, Debono, Feussi & Huver, 2018) pourrait contribuer à la recherche de trois façons : 1) proposer un nouvel éclairage appliqué sur le questionnement de Gadamer et Ricoeur tel qu’il est traité en philosophie théorique, 2) donner des clés de compréhension scientifiques sur les conditions de possibilité de s’approprier des connaissances méta- et translinguistiques, de penser en langues et penser l’être au monde, et 3) aider à constituer sur la base du protocole de recherche-intervention un outil à visée philosophique redéfinissant l’interculturel en DDL.

## **À la recherche du sens : rôle et agir de l'enseignant de langues-cultures en tant que médiateur culturel**

Narimane Wanis

CY Cergy Paris Université – École, mutations, apprentissages –France

Dans le cadre de notre recherche collaborative qui s'attache précisément à comprendre le phénomène des conflits interculturels et la gestion de ces conflits par les enseignants de FLE, nous nous sommes interrogée sur le rôle et l'agir de l'enseignant en tant que médiateur culturel. En didactique des langues-cultures, l'enseignant ne joue pas uniquement un rôle de médiateur entre les apprenants et la langue mais il est également médiateur entre les cultures, les sociétés. Notre recherche propose une approche qui met en premier plan le discours de dix enseignants égyptiens de FLE exerçant à l'institut français d'Égypte. Nous leur avons proposé un espace discursif où ils peuvent s'exprimer sur leur identité culturelle et professionnelle ainsi que sur leur rôle en tant que médiateur culturel.

L'analyse de leur discours a souligné, en premier lieu, que le rapport qu'ils ont avec la culture française les distingue, les caractérise et définit leurs identités culturelle et professionnelle. Cette dimension identitaire interpelle aussi les enseignants dans la conception de leur rôle au sein de la classe. Leurs discours mettent en évidence la prise de conscience de ce que représente cette profession pour eux et de leur rôle en tant qu'enseignant et médiateur culturel. Ces discours soulignent également le sens que les enseignants donnent à leur mission au sein de la classe.

En deuxième lieu, l'analyse des entretiens a souligné l'agir et les pratiques des enseignants en classe. Ils ont expliqué, analysé leurs actions et leurs pratiques tout en se référant aux principes, aux points de repères et aux valeurs interculturelles qui guident leurs actions. Cette étude nous a également permis de mettre l'accent sur les préoccupations et les interrogations qui se posent aux enseignants dans leur pratique professionnelle et notamment envers leur rôle en tant que médiateur culturel.

Bigot, V. & Cadet, L. (Éds.). (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation.* Paris : Riveneuve éditions.

Byram, M. (2003). *La compétence interculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cicurel, F. & Spaëth, V. (2017). Agir éthique en didactique de FLE/FLS. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 62.

Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 109, 9-37.

Zarate, G. (dir.) (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

### **3. Symposiums**

## **Le texte (et le genre de texte), un levier didactique pour un retour du sujet et du sens dans l'enseignement des langues en contexte plurilingue ?**

Sandrine Aeby Daghé, Eliane Lousada, Leire Diaz De Gereñ, Margareta Imgren, Ibon Manterola, Amaia Rodriguez, Irina Leopoldoff Martin, Audrey Renson, Carla Silva Hardmeyer, Lilia Abreu-Tardelli

Sandrine Aeby Daghé  
Université de Genève – Suisse

Eliane Lousada  
Université de São Paulo – Brésil

Ce symposium vise à mieux comprendre l'intérêt du texte et du genre de textes pour appréhender la place de l'élève en tant que sujet – social, scolaire et didactique – et du sens dans l'enseignement des langues. Pour ce faire, il réunit des contributions issues de contextes où les langues coexistent dans l'espace de la classe (primaire, secondaire inférieur et supérieur, université) : qu'il s'agisse d'enseigner une langue 2 ou 3 dans des classes hétérogènes, de favoriser l'acquisition d'une langue minoritaire en contexte plurilingue, d'intégrer des élèves d'origine migrante dans nos systèmes scolaires. Toutes les contributions réunies dans ce symposium s'intéressent à l'élève en tant que sujet apprenant plurilingue, dans les rapports qu'il entretient à des textes de genres différents.

Le concept de *genre de texte* renvoie, d'une part, à des principes de catégorisation des productions langagières en fonction d'une approche qui ne se limite pas aux dimensions internes du texte mais en appréhende aussi les dimensions externes, en fonction des contextes énonciatifs, institutionnels, culturels et/ou historiques. Dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif, c'est la fonction d'outil au service des apprentissages qui est mise en évidence, qu'il s'agisse d'enseigner la production ou la compréhension de textes oraux ou écrits en L1 avec les travaux pionniers de Dolz et Schneuwly (1998) mais aussi en L2 (Idiazabal & Larrigan, 1997 ; Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018 ; Thonhauser, 2020). Les genres permettent donc aux élèves à la fois de produire des textes et de les reconnaître.

Les modélisations didactiques des genres de texte ont contribué à définir des enseignables, tels que les éléments de la situation de communication (l'énonciateur, le destinataire, le but du texte et le lieu social), du contenu thématique, de la planification du texte ou des unités de textualisation (les unités linguistiques assurant la cohésion nominale, la cohésion verbale, les organisateurs, les marques de l'énonciation ou de la modalisation). L'hypothèse est celle d'un transfert interlinguistique de la maîtrise discursive des genres de texte au niveau de la planification du texte (Idiazabal & Larrigan, 1997).

L'enjeu de ce symposium est donc de questionner les possibilités mais aussi les limites de démarches didactiques cherchant à identifier les compétences langagières des élèves à soutenir et à développer au-delà des frontières existant entre les langues (L1, L2, L3 et

langues d'origine des élèves), entre les disciplines scolaires (langue(s) de scolarisation, langues étrangères) et les traditions disciplinaires relatives à l'enseignement des langues notamment dans les manuels scolaires, entre les contextes d'apprentissage (à l'école et dans l'enseignement des langues et cultures d'origine). Le symposium cherche donc à répondre aux questions suivantes :

- Quelle prise en compte des répertoires langagiers plurilingues des élèves en tant que sujets sociaux, scolaires et didactiques dans les dispositifs d'enseignement et/ou dans les manuels et dans les moyens d'enseignement à disposition ?
- Dans quelle mesure les capacités langagières textuelles déjà-là des élèves sont-elles reconnues dans les dispositifs didactiques mis en place en L2 ?
- Dans quelle mesure ces capacités langagières sont-elles développées ?
- Quels sont les genres de textes retenus à cette fin ?

Une attention particulière sera accordée à la présentation de dispositifs innovants relevant de formes d'ingénierie didactique portant une attention à l'élève en tant que sujet plurilingue pour mieux comprendre les conditions de mise en place d'un enseignement plus décloisonné des langues dont nous postulons qu'il est porteur de sens pour les élèves et pour les enseignants.

Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (éds.) (2018). *Les genres textuels en langue étrangère : théorie et pratique*. B e r n e : Peter Lang.

Idiazabal, I. & Larrigan, L. M. (1997). Transfert de maitrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 107-125. <https://doi.org/10.4000/aile.1319>

Manterola, I., Díaz de Gereñu Lasaga, L. & Almgren, M. (2021). Gramática y producción textual en materiales didácticos de euskera, español e inglés de Secundaria: Reflexiones sobre una didáctica integrada de lenguas. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, 8, 26-39. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.26-39>

Thonhauser, I. (2020). Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 1451–1470. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

## **L'enseignant-chercheur dans l'action didactique et sociétale : formation, praxis, recherche**

Maxime Alais, Salima El Karouni, Karima Gouaich, Cécile Hayez,  
Aphrodite Maravelaki, Élodie Oger

Maxime Alais  
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – France

Salima El Karouni  
Haute école de la ville de Liège – Belgique

Karima Gouaich  
Aix Marseille Université – ADEF – France

Cécile Hayez  
Aphrodite Maravelaki

Élodie Oger  
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX) – Belgique

Depuis l'année 2000 et la multiplication des publications du Conseil de l'Europe, nous constatons des changements timides mais certains dans le paysage de l'enseignement/apprentissage des langues indépendamment de leur statut : langue première ou suivantes ; dans le champ des publics : enfants, adolescents ou adultes, scolarisés ou pas ; ou encore des lieux d'enseignement : école ou associatif. Ce qui relie toute cette multiplication d'expériences du terrain, c'est la volonté de chaque partie (enseignants/formateurs et apprenants) de devenir acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. Cette évolution semble en grande contradiction avec la tradition de l'enseignement des langues (première et suivantes) en Belgique francophone. En effet, sur le terrain, les méthodologies les plus contradictoires coexistent, se croisent, s'hybrident sans pour autant permettre à arriver à des résultats escomptés à grande échelle. Des méthodologies traditionnelles toujours présentes, en passant par tout ce qui survit de la SGAV (p.ex. la verbotonale), de l'ingénierie didactique à l'approche humaniste, des soft skills aux compétences « dures », les réponses concernant la formation, la pratique ou la recherche en didactique ne sont ni simples ni faciles.

Dans le symposium proposé, nos regards et nos approches se croisent. Les questions auxquelles nous aimerions répondre découlent autant de nos recherches que de notre pratique, de la formation des formateurs à l'enseignement de la langue à des publics adultes et scolaires.

Nous questionnons tout d'abord les prescrits : Comment s'ancrent-ils dans le sens symbolique et politique que la société dite d'accueil attribue au sujet dit autre ? Comment les prescrits modèlent-ils notre action d'enseignant ? Y a-t-il incompatibilité entre le *Cadre*

*européen de référence pour les langues*, les prescrits le concernant et l'enseignement des langues à l'école ?

Nous questionnons ensuite la formation : comment sensibiliser/former les (futurs) enseignants à des notions jamais vécues en classe (plurilinguisme, littératie, inclusion, différenciation) ?

Et enfin, l'enseignement de la langue/des langues à différents publics : comment la reconnaissance de l'altérité des publics scolaires/éducatifs s'articule-t-elle avec l'idée de leur intégration scolaire/sociale par la langue ? Comment équilibrer l'ingénierie didactique et pédagogique avec une approche psychosociale prenant en compte le sujet et le sens qu'il donne à l'apprentissage ?

## Les émotions pour recadrer la relation entre sujets et sens en didactique des langues cultures

Fabienne Baidier, Françoise Berdal-Masuy, Cristelle Cavalla, Jacqueline Pairon, Simon Coffey

University of Cyprus (UCY) – Chypre

### Présentation générale

La thématique de ce symposium s'inscrit dans celle du réseau ECLE-Emotissage. Ce réseau a pour objectif la réflexion autour de deux grandes entrées qui se complètent : la place des émotions et celle de la créativité tant pour l'enseignant que pour les apprenants en classe de langue. Émotions et créativité permettent en effet d'appréhender les sujets, enseignant·e et élève, au centre des interactions que constituent une salle de classe comme d'abord des êtres humains, des citoyens et ensuite des apprenant.es.

Pour commencer, F. Berdal-Masuy présentera des « **Bulles émo-arts ou comment créer un espace transitionnel dans les cours de FLE** ». À partir d'une expérience menée dans un cours de FOU pour les réfugiés, futurs étudiant·es universitaires, nous avons constaté combien l'intégration des bulles « émo-arts » (Rassart *et al.* 2020) créait un espace de jeu et de liberté facilitant l'apprentissage. Suite à cette expérience, nous avons voulu élargir à tous les publics ces moments de légèreté, mêlant émotions et découverte artistique, donnant la possibilité aux apprenants à la fois de « respirer » à l'intérieur d'un curriculum dense et de mieux intégrer les contenus linguistiques et culturels grâce à la prise en compte de facteurs émotionnels et esthétiques. Nous présenterons cette expérience et l'évaluation qui en sera faite par les participants.

« **De la dénomination des émotions à l'engagement affectif dans la classe de langue** » sera l'entrée de F. Baidier et C. Cavalla. Si les diplômés universitaires doivent être capables de s'engager dans des débats et devraient pouvoir être qualifiés de « penseurs critiques », les cours de langues sont de belles occasions pour mettre en œuvre cet objectif en mettant au centre des activités des débats sur des questions controversées. Les sciences politiques et les sciences sociales (Hess *et al.* 2015) se sont emparées de ces thématiques et moins d'engouement ou d'intérêt sont présents dans les cours de langue. Nous combinons deux approches de l'apprentissage des langues : l'apprentissage de « mots » pour exprimer des émotions, et travailler le lexique et l'exploration des questions de société controversées.

Puis, S. Coffey abordera « **Des pédagogies créatives pour engager les émotions et réimaginer le sujet** ». Au cœur de l'intérêt scientifique et pédagogique en matière des émotions et de la créativité, s'impose le flow (“flux” ou “zone” en français), notion fondatrice de l'épistémologie de la psychologie positive (Seligman *et al.* 2000). Les activités créatives présentées dans cette intervention ont été conçues pour relier l'expérience autobiographique à des mondes de plaisir sémiotique (Dörnyei *et al.*, 2014). Une telle

démarche met l'accent sur l'engagement somatique et sensoriel tout en valorisant une appréciation plus large des sujets-apprenants en tant que *language people*.

Enfin, J. Pairon, mêlera musique et neurosciences dans « **Musique et enseignement des langues** ». Pour une pédagogie de la « socialité harmonieuse » (Damasio, 2017). Plusieurs recherches en neurosciences s'intéressent à l'apport de la musique pour l'enseignement (Moussard *et al.*, 2012) et son lien avec les affects et la créativité. La musique permet aux apprenants, et par excellence, de faire sens de leur apprentissage.

Damasio, A. (2017). *L'ordre étrange des choses*. Paris : Odile Jacob.

Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ennser-Kananen, J. (2016). A pedagogy of pain: New directions for world language education, *The Modern Language Journal*, 100(2), 556-564.

Hess, D.E.H. & Paula, M. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.

Rassart, E., Berdal-Masuy, F. & Verhulst, N. 2020. Comment décliner le fou pour un public de réfugiés (futurs) étudiants à l'UCLouvain ? », revue *TDFLE*, 77.

Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

## Communications individuelles

### ***Fabienne Baider et Cristelle Cavalla, De la dénomination des émotions à l'engagement affectif dans la classe de langue***

Le rôle des émotions dans l'apprentissage a fait l'objet de nombreux débats dans les milieux enseignants, tout comme la question de l'examen de sujets controversés en classe. Considérer l'apprentissage et l'expression des émotions permet aux enseignants de recentrer la classe sur les apprenants (Baider, 2022). De même aborder et discuter de questions de société (sociétales) qui font débat encourage les étudiants à donner encore plus de sens à leur apprentissage des langues. Notre étude pilote étudie comment deux groupes d'étudiants de niveau intermédiaire en français langue étrangère ont exprimé leurs émotions tout en discutant de la question du véganisme que nous qualifions de controversée. Notre analyse se concentre sur les notions de « lexique des émotions » et de « point riche » (“rich point”, Agar, 2006) en explorant les enregistrements vidéo des deux classes engagées dans une discussion. Nous soulignons comment les étudiants ont utilisé une gamme de moyens pour contribuer à la discussion ; leur lexique émotionnel semblait relativement limité mais ils utilisaient des moyens interactionnels et non verbaux et communiquaient leurs sentiments à travers l'échange d'anecdotes et de témoignages personnels. Les échanges les

plus “émotionnés” et donc ici les points nodaux examinés, sont des moments où les apprenants font sens de la différence des cultures et des personnalités présentes dans la classe. Notre approche est ancrée dans les principes de la pédagogie critique et nous montrons comment la discussion sur une question controversée peut déclencher l’engagement des étudiants, une réflexion plus approfondie et un apprentissage des exclamatifs par exemple. Nous concluons en soulignant le rôle important de l’enseignant, probablement mieux rempli en tant que guide neutre dans la discussion.

Agar, M. H. (2006). Culture: can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 1-12.

Baidier, F. (2023). Travailler les questions controversées pour apprendre à exprimer les émotions. *Langage et l’homme* 57(1), 79-99.

Cavalla, C. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le Langage et l’Homme*, 50(2), 115-128.

### **Françoise Berdal-Masuy, Bulles émo-arts ou comment créer un espace transitionnel dans les cours de FLE pour débutants à l’université**

La création de bulles « émo-arts » dans les cours de FLE/FOU à destination d’un public de réfugiés, futurs étudiants universitaires à l’UCLouvain (Belgique), a montré combien cette expérience était bénéfique pour les apprenants en leur ouvrant un espace « transitionnel » de jeu et de liberté (Rassart *et al.*, 2020). Lors du colloque « Emotissage » d’avril 2022 à Paris, il a été suggéré d’élargir cette expérience au public des étudiants internationaux « lambda » (Berdal-Masuy, 2023). Nous présenterons donc à la fois les activités créées dans le cadre des cours de FLE à des niveaux débutants, mêlant émotions et découverte esthétique, et l’évaluation qui en a été faite par les participants. Nous expliquerons également comment les bulles émo-arts se sont peu à peu transformées pour devenir des séances où le changement de lieu et d’espace est au cœur d’un apprentissage vécu « autrement » (Bourrain *et al.*, 2021), créant ainsi non seulement une « respiration » à l’intérieur d’un curriculum dense, mais aussi une vraie « métamorphose » (Torregrosa & Falcon, 2022).

Berdal-Masuy, F. (2023). Bulles “émo-arts” dans un cours de FOU pour un public de réfugiés, (futurs) étudiants universitaires. *Émotions et créativité en classe de langue. Le langage et l’homme*, 57(2), 163-186.

Bourrain, S. et al. (2021). *Le corps au cœur des apprentissages*. Grenoble : PUG.

Rassart, E., Berdal-Masuy, F. & Verhulst, N. (2020). Comment décliner le FOU pour un public de réfugiés (futurs) étudiants à l’UC Louvain ? ». Revue *TDFLE*, 77. Disponible en ligne <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-77/1630-comment-decliner-le-fou-pour-un-public-de-refugies-futurs-etudiants-a-l-uc-louvain>

Torregrosa, A. & Falcón, R. M. (2022). Les métamorphoses pédagogiques et de recherches par la pensée artistique. In I. Capron Puozzo & A. Vuichard (dir.) *L’innovation pédagogique. De la théorie à la pratique* (pp. 41-

56). Neuchâtel : lphil-Presses universitaires suisses

### **Simon Coffey, Repenser les pédagogies créatives des langues comme ‘traduction intersémiotique’**

Dans cette communication, je m’appuie sur le concept de ‘traduction intersémiotique’, terme inventé par Jakobson (1959), pour plaider en faveur de l’importance de développer des approches créatives qui engagent les émotions en classe de langues. Je cite à titre d’exemple quelques activités d’un atelier de deux journées qui a été développé pour les professeurs stagiaires de langues vivantes dans une université londonienne (<https://www.youtube.com/watch?v=M9hR-LQ0xOE>). L’atelier, fruit d’une collaboration entre un linguiste appliqué et un artiste-éducateur, a marié leur vision partagée du langage en tant qu’entreprise essentiellement émotionnelle et somatique gravée dans nos identités autobiographiques. Par sa remise en cause des métaphores dominantes du « langage » et de « l’apprentissage », nous proposons qu’une approche intersémiotique offre la possibilité de redynamiser la pédagogie des langues. Cette intervention veut à la fois apporter une contribution pratique dans le partage des activités qui, nous l’espérons, inspireront les enseignants et les formateurs d’enseignants à développer des approches intersémiotiques dans leurs propres contextes, et également, contribuer au domaine de recherche plus général qui a pour ambition de “recadrer la cognition des enseignants” (par exemple, Coffey, 2015) pour imaginer de nouvelles orientations sur la manière dont les langues se vivent dans nos vies et dans nos salles de classe.

Coffey, S. (2015). Reframing teachers’ language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *Modern Language Journal*, 99(3), 500-514.

Jakobson, R. (1959/2000). On linguistic aspects of translation. In L. Venuti (dir.). *The Translation Studies Reader* (pp. 113–18) London: Routledge.

### **Jacqueline Pairon, Musique et enseignement des langues**

Depuis plusieurs années, les chercheurs et chercheuses s’intéressent à l’apport des arts de la scène et plus particulièrement du théâtre pour l’acquisition des langues. Par contre, les acquis grâce à la pratique de la musique ont été moins étudiés (Degrave, 2019). Des recherches en neurosciences s’intéressent à ce que la musique offre à l’apprentissage et plus particulièrement à l’apprentissage des langues (Moussard *et al.*, 2012). Celle-ci est un outil de stimulation cognitive et favorise une pédagogie de la « socialité harmonieuse » (Damasio, 2017). En outre, elle a une force inclusive. Chanter facilite, par exemple, l’inclusion des immigrés (Peretz, 2018).

Après avoir proposé les travaux de chercheurs qui se sont intéressés à ces questions, nous présenterons le projet Cantania qui réunit, depuis huit ans, des enfants d’écoles bruxelloises, de 9 à 13 ans. Ils pratiquent avec leurs enseignants le chant en français et en néerlandais,

coachés tout au long de l'année par l'équipe de Bozar (Palais des Beaux-Arts) et par des musiciens professionnels.

Nous mettrons en parallèle les propos des chercheurs et les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants participant à ce projet concernant l'apport de la musique pour l'acquisition linguistique de la langue de l'autre communauté.

L'expérience artistique, en complément de méthodes plus figées, développe l'agentivité et l'épanouissement des sujets participants. Cette pédagogie innovante favorise l'éveil au sensible prosodique et développe la confiance en soi.

Damasio, A. (2017). *L'ordre étrange des choses*. Paris : Odile Jacob.

Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 412-420.

Moussard, A., Rochette, F. & Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'année psychologique*, 112, 499-542.

Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique nouvelle des neurosciences*. Paris : Odile Jacob.

## **L'expérience de création en FLE : pour un renouvellement des fondements épistémologiques et méthodologiques en DDL**

**Stéphane Ginet, Yichen Peng**

Stéphane Ginet

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne – Paris 12 –  
Institut des Mondes Anglophone, Germanique et Roman - EA 3958 (IMAGER) –  
France

Yichen Peng

Sorbonne Université – DILTEC - EA 2288 – France

Notre projet est un symposium à deux voix. En effet, il s'appuie sur nos deux parcours d'artistes et d'enseignants chercheurs, et sur un enchaînement d'expériences liées, dans un jeu d'échange et de réciprocité : Yichen Peng (YP) a d'abord développé sa formation théâtrale dans un atelier animé par Stéphane Ginet (SG), puis animé un atelier de théâtre en tant qu'enseignante chercheur (pour son master), et enfin observé en tant que chercheur des ateliers animés par SG (pour son doctorat en cours). De son côté, SG est passé de sa posture initiale d'artiste et de professeur de théâtre, à celle d'artiste enseignant de FLE dans ses expériences de théâtre à l'université, et enfin à celle d'artiste enseignant chercheur pour son doctorat en sciences du langage.

Cette dynamique de l'expérience commune permet aujourd'hui des regards croisés et complémentaires dans un même contexte, l'enseignement du français de spécialité dans l'université chinoise, en traçant des voies collaboratives entre les personnes et les cultures, opposées aux confrontations idéologiques : ce qui constitue la finalité éthique de notre communication.

Ce symposium s'appuiera sur nos deux recherches doctorales en DDL, centrées sur l'expérience de création (cinéma et théâtre), et dégagant des questions communes :

- Quelle est la place du « sujet chercheur » dans son expérience de recherche ?
- Comment l'expérience de création transforme le sujet et interroge la notion d'apprenant ?
- Et enfin, comment (re)penser la relation entre la recherche et l'intervention sociale ?

Nous analyserons d'abord comment les recherches s'inscrivent dans le parcours de chacun, puis leurs implications épistémologiques et méthodologiques. D'une part, SG a mené une « recherche-action-crédation » (Ginet, 2022) en s'appuyant sur un dispositif d'écriture de films, mis en place en 2019/20, pour des étudiants en licence 3 de français, en Chine. D'autre part, YP a mené, pour son doctorat, une enquête de terrain au sein de deux ateliers de pratique théâtrale menés par SG en 2021, dans le même contexte (Peng, 2022). Impliquées dans les parcours des « sujets chercheurs » - sujets se transformant dans les liens établis entre différents domaines, et à partir de différentes postures - les deux recherches mettent

en avant le rôle du terrain. Loin d'un simple lieu de validation des hypothèses et de production de données, le terrain est avant tout un espace de création, d'expérience et de rencontre, à partir duquel une théorisation devient possible, en s'appuyant sur le point de vue « émique » de ceux qui sont observés (Olivier de Sardan, 2008).

La recherche de SG permet ainsi d'esquisser un modèle didactique, rompant avec le primat de la compétence communicative : un modèle esthétique-expérientiel dans lequel apparaît le « sujet » de la psychanalyse (Winnicott, 1971) - doté d'affects non nécessairement conscients, déterminant la construction du « sentiment de soi » - ainsi que la « personne » anthropologique et sociale, ancrée dans une tradition et une culture éducative. Ainsi, nous nous interrogerons sur la pertinence de la notion d'« apprenant », et nous analyserons comment l'expérience de création transforme le sujet et son rapport à lui-même, au monde, aux autres, et aux langues, en obligeant la recherche à des hypothèses transdisciplinaires, en appui sur la psychanalyse et l'anthropologie.

Loin d'être strictement interventionnistes, nos recherches nous invitent cependant à (re)penser la relation entre la recherche et le social, à partir notamment du pragmatisme chez John Dewey. Nous rejoignons ainsi dans notre critique du modèle communicatif, lié à l'idéologie de la mondialisation, l'analyse de Barbara Stiegler sur la violence anti-démocratique du néo-libéralisme (Stiegler, 2019), contredit dès ses origines par le pragmatisme humaniste de John Dewey, qui pourrait inspirer à la DDL des finalités démocratiques et pacifistes, à travers le développement de l'intelligence collective.

Dewey, J. (1934/2021). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.

Ginet, S. (2022). L'expérience de création cinématographique : un espace potentiel de relations et d'échanges entre soi-même, le monde et les langues (réalisation d'exercices de film en français dans une université chinoise). Thèse de doctorat : Université Paris Est Créteil. <https://www.theses.fr/s224733>

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.

Peng, Y. (2022). Les pratiques théâtrales à l'épreuve des résistances. *Les Langues Modernes, Varia - jeunes chercheurs et jeunes chercheuses*, APLV, 116(2), 15-23. {hal-03871030}

Stiegler, B. 2019. « Il faut s'adapter » - Sur un nouvel impératif politique. Paris : Gallimard.

Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

## Quelle prise en compte du profil des étudiant·es en situations d'exil dans les dispositifs de formation linguistique à l'université ?

Deborah Meunier, Olivier Dezutter, Françoise Boch, David Chemeta,  
Charlotte Dejean, Eve Lejot, Corine Philippart, Vicky Poirier, Sarah  
Théberge, Audrey Thonard, Peter Tischer

Deborah Meunier  
Université de Liège – UR *Didactifèn* – Belgique

Olivier Dezutter  
Vicky Poirier  
Université de Sherbrooke – Collectif CLE – Canada

Françoise Boch  
Charlotte Dejean  
Université Grenoble Alpes – Laboratoire LIDILEM – France

David Chemeta  
Peter Tischer  
Université de la Sarre – Allemagne

Eve Lejot  
Corine Philippart  
Université du Luxembourg – Luxembourg

Sarah Théberge  
Université Bishop's – Canada

Audrey Thonard  
Université de Liège, ISLV – Belgique

**Coordinateur·rices du symposium :** Deborah Meunier (Université de Liège, *DIDACTIfèn*) et Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke, Collectif CLE).

**Contributeur·rices :** Françoise Boch (Lidilem, Université Grenoble Alpes), David Chemeta (Université de la Sarre, Centre de langues), Charlotte Dejean (Lidilem, Université Grenoble Alpes), Eve Lejot (Université du Luxembourg), Corine Philippart (Université du Luxembourg), Vicky Poirier (Université de Sherbrooke), Sarah Théberge (Université Bishop's, Sherbrooke, Collectif CLE), Audrey Thonard (Université de Liège, ISLV), Peter Tischer (Université de la Sarre, Centre de langues).

Ce symposium s'inscrit dans le cadre du projet Erasmus + SERAFIN (Soutien à la formation des enseignants de langues pour favoriser l'inclusion des étudiants réfugiés

dans l'enseignement supérieur, 2022-2025) qui rassemble six partenaires.

### **Texte de cadrage**

Depuis 2015, les établissements d'enseignement supérieur sont de plus en plus proactifs dans l'accueil et l'accompagnement linguistique d'un groupe particulier au sein de la population étudiante, à savoir les jeunes adultes en situations (au pluriel car nécessairement diverses) d'exil récent (Cin & Dogan, 2020 ; Degée, 2021 ; Rapport Eurydice, 2019). Ces étudiant·es rencontrent de nombreuses difficultés : la transition vers l'âge adulte dans des conditions de déplacement imposé, la modification des structures de soutien, les obstacles dans l'accès à l'information, la non-reconnaissance de l'éducation « étrangère », les barrières linguistiques, les barrières financières, le manque d'harmonisation administrative, le décalage culturel et enfin la discrimination sociale (Arjona Soberón, Reuter & Chibuzor, 2017). Des défis nouveaux s'imposent aux équipes éducatives dans les universités : parcours académiques hétérogènes et chaotiques, traumatismes liés au parcours migratoire (avant, pendant, mais aussi après la migration), écart important de compétences entre l'oral et l'écrit, insécurité linguistique, enjeux d'intégration socioprofessionnelle urgente, acculturation aux littéracies numériques... (cf. rapport du consortium SERAFIN, 2023). Certain·es parlent d'une didactique "de l'urgence" (Beacco, 2012 ; Li & Fragonara, 2024) ou "de la catastrophe" (Gettliffe & Ardisson, 2022) et appellent à interroger et à repenser les actions et les choix didactiques.

Ce symposium envisage de questionner la prise en compte des profils des personnes en situations d'exil dans leur formation linguistique, dans six contextes universitaires différents, en Europe (Allemagne, Belgique, France et Luxembourg), au Canada (Québec) et au Maroc. À partir des résultats d'enquêtes qualitatives et/ou quantitatives, nous analyserons les discours d'enseignant·es de langues et d'étudiant·es exilé·es sur leurs expériences pédagogiques. Chaque présentation visera, en fonction de contextes particuliers, à identifier les défis principaux qui se posent pour la formation linguistique des étudiant·es en situations d'exil : quel(s) sens, enseignant·es et apprenant·es donnent-ils·elles aux dispositifs de formation ? Quels sont les savoir-faire langagiers et méthodologiques universitaires (Mangiante & Parpette, 2011) travaillés par les enseignant·es ? Les profils sociolinguistiques et académiques des personnes sont-ils pris en compte ? Du point de vue de l'orientation universitaire, comment aider les personnes à (re)construire leur projet entre aspirations individuelles et contraintes du contexte du pays d'accueil ? Dans quelles mesures les expériences traumatiques liées à la migration (Metraux, 2017 ; Baubet & Saglio-Yatzimirsky, 2019 ; Herroudi, 2022) sont-elles prises en compte dans la réflexion pédagogique, et jusqu'à quel point les étudiant·es concerné·es le souhaitent-ils·elles ? En privilégiant une approche inclusive, quelles premières suggestions de critères seraient à retenir à la passation, création et adaptation d'outils diagnostiques, conçus pour évaluer les compétences littéraciques universitaires des étudiant·es en situations d'exil ? Et enfin, comment les littéracies numériques soutiennent-elles les enseignant·es dans la préparation d'activités ciblées pour le développement des compétences linguistiques des étudiant·es exilé·es ?

Le symposium sera l'occasion de confronter les témoignages, les besoins et les tensions identifiées dans nos universités respectives, mais aussi de mettre en discussion des pistes

## d'actions didactiques concrètes et de réflexion commune initiées dans le cadre du projet Erasmus+ SERAFIN.

Arjona Soberón, M., Reuter, L. & Chibuzor, A. (2017). *Assessing Higher Education in Europe: Challenges for Refugee Students & Strategies to Overcome Them* from Projet SUCRE: Supporting University Community Pathways for Refugees-Migrants. European Commission. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2018-08/SUCRE-IO1-FinalPublication.pdf>

Baubet, T. & Saglio-Yatzimirsky, M. C. (2019). Santé mentale des migrants : des blessures invisibles. Une prévalence élevée du trouble de stress post-traumatique et de la dépression. *La Revue du Praticien*, 69(6), 672-675.

Beacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. In C. Klein (éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 52-54). Futuroscope : CNDP-CRDP.

Cin, F. Melis & Doğan, N. (2020). Navigating university spaces as refugees: Syrian students' pathways of access to and through Higher Education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25, 2, 298–312., <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707309>

Commission européenne/EACA/Eurydice (2019). L'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés dans l'enseignement supérieur en Europe : politiques et mesures nationales. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

Consortium SERAFIN (2023). Rapport sur l'accueil et la formation linguistique des étudiant·es exilé·es inscrit·es à l'université. <https://hdl.handle.net/2268/309681>

Degée, S. (2021). Être réfugié syrien et étudier : parcours et dispositifs au sein de l'enseignement supérieur. In S. Degée & A. Manço (dir.), *Une décennie d'exil syrien : présences et inclusion en Europe* (pp. 177-196). Paris : L'Harmattan.

Gettliffe, N. & Ardisson, M.-A. (2022). Didactique de la catastrophe en formation FLES. *Didactique du FLES*, 1(2). <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=485>

Herroudi, L. (2022). Parcours post-migratoire : asile, traumatisme et résilience, différentes trajectoires. Comparaison de la santé mentale et des difficultés post-migratoires des migrants réguliers et des migrants irréguliers en Belgique. Mémoire de fin d'études. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268.2/15332>

Li, J. & Fragonara, A. (à paraître, mai 2024). Formation en langues secondes face à l'urgence. *Lidil*, 69.

Metraux, J.-C. (2017). L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil. *Babylonia*, 1, 19-23.