

SESSION POSTER 1

Jeudi 16 octobre am

(salle 8)

AUTEURS	TITRE
Belia, Eftychia (présence)	L'acquisition du marquage casuel en grec L3 : l'influence de la L2 et de l'activité métalinguistique
Bordes, Julie (présence)	Impact de la tâche dans le cadre de tests à choix forcés : Préférences aspectuelles en anglais L2
D'Angelo, Rosaria (présence) Giuliano, Patrizia	Les apports des études intra-typologiques pour la didactique du français et de l'italien comme langues étrangères
Gunnarsson, Cecilia(présence)	Profil du scripteur et processus de production écrite en français LE : aperçus de protocoles verbaux filmés
Jouannaud, Marie-Pierre(présence)	Forme écrite et forme orale : quels rôles dans l'apprentissage du vocabulaire en anglais L2 ?
Llorenti Luque, Victoria (présence) Théophanous, Olga (présence) Arroyo González, Encarnación (présence)	Non-lexicalisation et acquisition du lexique en L2 : quel impact de la charge d'investissement et du type de la tâche d'apprentissage ?
Mitera, Ewelina (présence) Piezik, Wioletta (présence)	La maîtrise des pragmatèmes en français par les apprenants en FLE : résultats d'une recherche
Pedro, Romane (présence)	The Acquisition of English Wh-Questions. Case study: L1 French learners of L2 English
Saddour, Inès (présence) Gunnarsson, Cecilia (présence)	Prise de perspective et sélection des personnages dans le récit par des apprenants arabophones et suédophones du français langue additionnelle
Saturno, Jacopo (présence)	Word formation in L2 Russian : input, creativity, and language teaching
Trevisiol, Pascale (présence) Demagny, Annie-Claude (présence)	Acquisition du mouvement volontaire et enseignement du français L3
Wolf, Johanna (présence) De Crignis, Patricia (présence) Lücke, Stephan Zacheri, Florian	Learning from Errors? Interlanguage Data from Adolescent L2 Learners in Guided Settings

L'acquisition du marquage casuel en grec L3 : l'influence de la L2 et de l'activité métalinguistique

Eftychia Belia*¹

¹Université Paris 8 , ED CLI 224 – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA7023, CNRS SFL
UMR7023 – France

Résumé

Nous étudions l'acquisition du marquage casuel en grec L3 par des francophones ayant appris tous préalablement l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. L'allemand tout comme le grec possède une morphologie nominale casuelle importante tandis que l'espagnol se différencie du grec par l'absence de marquage casuel. Le projet VILLA (J. Hinz et alii 2013, M. Watorek 2020) a étudié des apprenants de L1 différentes et a montré que les débutants en contexte d'enseignement guidé développent très tôt une sensibilité au marquage casuel. Notre étude interroge l'influence de la L2 des enquêtés dans l'acquisition du marquage casuel dans une L3 en contexte guidé. Nous partons de l'idée (R. Rast 2008 ; P. Trévisiol 2006) que les langues apprises avant une nouvelle acquisition peuvent avoir un impact sur celle-ci tout comme la L1. Face à la différence/similitude entre le grec d'une part, et l'allemand et l'espagnol d'autre part, notre question est de savoir si le système casuel appris en allemand pourrait faciliter l'apprentissage de la morphologie nominale casuelle en grec.

Nous avons recueilli nos données auprès d'apprenants en troisième année de licence FLE en France où nous avons enseigné un cours d'initiation en grec, dans un dispositif universitaire d'enseignement à distance. Chaque unité commence par un texte qui illustre une situation de communication, nous fournissons du lexique et des points grammaticaux du grec expliqués en français (S. E. Carroll 1999). Le cours donne des explications théoriques et illustre par des exemples concrets les substantifs masculins singuliers en -s, qui se terminent au nominatif en -o s, -a s et à l'accusatif en -o, -a (G. Babinot, C. Clairis 1999). Pour réaliser les tâches de l'enquête, les apprenants peuvent consulter le cours et un dictionnaire. La première tâche verbale complexe (...) demande aux apprenants de faire la description écrite d'une photo qui illustre deux entités, un homme sur un âne, qui avancent sur un chemin dans une île des Cyclades. Les substantifs " un homme " et " un âne " se terminent au masculin singulier en -s, sont explicités et utilisés fréquemment dans le cours (N. E. Ellis 2002). La deuxième tâche demande aux étudiants d'écrire les difficultés qu'ils ont rencontrés lors de la production de la description en grec et comment ils ont fait pour les résoudre. Nous avons recueilli quinze descriptions et quinze verbalisations métalinguistiques pour le groupe L2 allemand et quinze pour le groupe L2 espagnol. Question de recherche : Y a-t-il un rapport entre l'acquisition des marques casuelles du nom en grec L3 et l'activité métalinguistique de l'apprenant, sollicitant sans doute L1 et L2 ?

Nos résultats, au terme des six premières unités au premier semestre, montrent que le groupe L2 allemand distingue le nominatif de l'accusatif dans la description mieux que le groupe L2 espagnol. L'analyse des difficultés rencontrées, et des solutions apportées, dans la tâche

*Intervenant

écrite montre deux modes différents de travail. Le groupe L2 allemand développe son activité d'apprentissage alors que le groupe L2 espagnol avance moins rapidement, développe des contraintes à l'apprentissage.

Mots-Clés: Acquisition L3, input, apprenants débutant ou stade initial, tâche de description, activité métalinguistique, morphologie nominale casuelle

Impact de la tâche dans le cadre de tests à choix forcés : Préférences aspectuelles en anglais L2

Julie Bordes*¹

¹Laboratoire Structures Formelles du Langage – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France

Résumé

En acquisition guidée, les apprenants sont constamment évalués dans leur production dans l'acquisition guidée. Dans le cadre de nombreux tests standardisés, les apprenants sont amenés à choisir des formes comme étant appropriées en contexte. Dans ce cadre, nous cherchons à observer comment les apprenants d'anglais L2 s'acquittent de tests de choix forcés en fonction de paramètres de tests, tels que la présentation de l'input et la présence ou non de temps limité, qui pourrait amener une situation anxiogène (Gonthier, 2023).

Dans ce cadre, nous avons réalisé une expérience en combinant des facteurs de mode de présentation (information visuelle, input linguistique complet ou non) et la présence/absence de temps limité. Sélectionnant 52 étudiants en sciences sociales, suivant un cours d'anglais, nous leur avons fait passer 3 tâches de préférences à choix forcé, réalisées d'abord sans temps limité, puis avec une limite de 3.5s :

- Vidéo de contexte et deux phrases ;
- Phrase de contexte et deux vidéos ;
- Vidéo de contexte et phrase à trou avec deux verbes.

La forme étudiée est l'opposition aspectuelle entre une forme en be+ING et une forme simple au présent en anglais, dont l'acquisition est complexe pour les francophones d'un point de vue de la restructuration de la temporalité (Leclercq, 2008 ; Hilberink-Schulpen et al., 2012). Le design expérimental alliait des phrases avec ces deux formes, des verbes lexicalement téliques ou atéliques, et des vidéos présentant une action finie (bornée à droite) et des actions en cours. Lorsqu'il y avait accord entre télicité, borne de l'action et la forme choisie, l'item était considéré comme congruent.

Dans nos données, temps de réaction et congruence des items étaient liés. Les participants répondent de manière plus proche des natifs et plus rapidement dans tous les tests. Lors du test 2, les apprenants ont plus souvent accordé leur réponse avec la borne visuelle qu'avec la borne télique du verbe, ce qui n'est pas le cas dans les tests 1 et 3, où ils portent leur attention sur la borne télique. L'ajout d'une limitation temporelle amène toujours une réduction du temps de réponse significative ($t=14,771$; $p < 0.001$). Dans leurs réponses, les participants ont plus souvent répondu au hasard lorsque l'item n'était pas entièrement congruent, et cet effet est d'autant plus présent quand le temps est limité.

Les comportements de réponse sont dépendants des tests, créant ainsi le dialogue entre acquisition et didactique. La forme du test et le temps donné pour le faire impactent les apprenants, et influencent leurs réponses. Ces différences de comportements peuvent être

*Intervenant

préjudiciables pour les apprenants, notamment dans des contextes d'évaluation normée, pouvant être problématiques pour la validité de l'observation du niveau des apprenants (Weir, 2005).

Bibliographie sélective :

Leclercq, P. (2008). L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation: Étude de l'expression du déroulement en français et en anglais. *AILE*, 26, 51-69.

Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation*. Palgrave Macmillan UK.

Mots-Clés: Acquisition L2, Anglais L2, Aspect, Acquisition du temps et de l'aspect, Impact de la tâche, Traitement, Evaluation

LES APPORTS DES ÉTUDES INTRA-TYPOLOGIQUES POUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET DE L'ITALIEN COMME LANGUES ÉTRANGÈRES

Rosaria D'angelo*¹ and Patrizia Giuliano*²

¹Structures Formelles du Langage – Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS SFL
UMR7023 – France

²Université de Naples Federico II – Italie

Résumé

Nous proposons une étude comparative entre français et italien, deux langues typologiquement et génétiquement très proches, et en même temps une confrontation entre italien L1 et italien LE d'apprenants francophones en milieu institutionnel.

Nous avons analysé des textes narratifs recueillis par une tâche dite Histoire de M. Rouge et M. Bleu (C. Dimroth). Les informateurs (natifs et apprenants) ont du bâtir l'histoire sur la base d'une série d'images. Notre approche est fonctionnelle et discursive (cf. Klein & von Stutterheim 1991, Dimroth & Klein 1996). Nous nous sommes focalisées sur l'emploi de moyens discursifs tels que *aussi*, *encore*, *toujours* et leurs équivalents en italien, que plusieurs auteurs appellent *particules de portée* (cf., par exemple, Benazzo et al. 2004).

Comme divers travaux l'ont démontré, l'un des problèmes majeurs de l'apprenant est son incapacité à identifier certains emplois spécifiques des marques discursives de la langue qu'il est en train d'apprendre lors de la construction d'un texte. Toute tâche verbale complexe demande la mise en œuvre de liens intra-textuels au sein desquels les moyens mobilisés par les locuteurs natifs d'une langue donnée ne sont pas forcément égaux à ceux d'une autre langue. Les études comparatives et intra-typologique peuvent donc avoir des implications pour l'enseignement institutionnel d'une LE. D'ailleurs, les grammaires de n'importe quelle langue traitent souvent ces marques discursives de manière superficielle ou très lacunaire (cf. Watorek 2008).

Nos résultats démontrent qu'il y a des différences tangibles entre italien et français. Pour *toujours/sempr*e et *encore/ancora*, ces deux langues présentent des placements similaires mais la fréquence d'emploi varie énormément en fonction de la langue. Les moyens en question, apparemment faciles à maîtriser, représentent en réalité un obstacle évident dans nos données.

Des réflexions s'imposent également pour la relation entre *aussi* et *anche*, qui sont sémantiquement équivalents mais ont une fréquence d'emploi très différente, car les francophones utilisent un deuxième adverbe ayant la même fonction d'addition (*également*); se focalisent moins sur l'addition d'entités que sur la temporalité par rapport aux italophones. Ces différences peuvent être ardues à réaliser pour un apprenant.

*Intervenant

L'apprenant de l'une ou de l'autre langue doit également considérer les placements souvent très différents des pdp.

La didactique peut s'appuyer sur ces analyses pour améliorer l'enseignement d'une LE dans une perspective comparative et discursive, essentielle à l'évaluation des différentes contraintes syntaxiques et informationnelles qui agissent dans les langues par rapport à un phénomène donné.

BIBLIOGRAPHIE

Benazzo, S., Dimroth, C., Perdue C., Watorek, M., 2004, "Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère". *Langages* 155, 76-105.

Dimroth, C., Klein, W., 1996, Fokuspartikeln in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 104, 73-113.

Klein, W., von Steutterheim, C., 1991 "Text structure and referential movement", *Sprache und Pragmatik* 22, 1-32.

Watorek, M., 2008, *Etude de l'Acquisition des Langues Premières et des Langues Seconde dans une Perspective Comparative*, Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, France.

Mots-Clés: Didactique, cohésion discursive, particules de portée, italien L1, italien LE, français L1

Profil du scripteur et processus de production écrite en français LE : aperçus de protocoles verbaux filmés

Cecilia Gunnarsson*¹

¹Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique – Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : EA4156, Université Toulouse Jean Jaurès – France

Résumé

Une grande partie du temps de l'apprentissage guidé est consacrée à l'écrit. Les apprenants lisent des textes et font des exercices écrits, exigeant plus ou moins de production libre. Les dernières 30 années, production écrite en L2/LE a suscité un intérêt des chercheurs en acquisition des langues. Cette recherche a montré que le scripteur L2/LE, comparé à celui en L1, consacre peu de temps à la planification et beaucoup de temps à la formulation où il s'agit de mettre ses idées en mots (2/3 du temps total selon Wang & Wen, 2002), avec plusieurs tentatives de (re)formulation (Zimmermann, 2000). En outre, le scripteur L2/LE ne se focalise pas sur les mêmes aspects linguistiques que le scripteur L1. En L2/LE, il mobilise principalement son attention sur des aspects linguistiques de bas niveau, (i.e., vocabulaire, orthographe et grammaire). Le scripteur L1, se consacre essentiellement aux aspects linguistiques de haut niveau, (i.e., pragmatiques, rhétoriques et structurels) (Barbier, 1998). D'un point de vue didactique des langues, il est aussi intéressant de constater des différences individuelles dans le processus de formulation (Gunnarsson, 2009). Ces différences individuelles impactent le texte produit.

Cette communication affichée présente les données longitudinales (30 mois) de la production écrite de 5 apprenants guidés suédophones de FLE (16-19 ans) aux niveaux A2-B1+. Pendant cette période, la production écrite sur ordinateur des apprenants a été enregistrée à l'aide d'un logiciel de *keystroke logging*, ScriptLog (Strömquist & Karlsson, 2002) et d'un protocole verbal filmé. Cette méthodologie permet d'accéder non seulement aux textes produits mais aussi au processus de production formulation en temps réel. Les données issues des protocoles verbaux témoignent de la fréquence et de la nature des aspects traités pendant ce processus et montrent des différences individuelles importantes au niveau de la fluence dans le processus de formulation avec plus ou moins de tentatives de formulation, orales ou écrites, et avec plus au moins de recours aux connaissances explicites et métalangage selon le profil du scripteur. Pour mesurer l'impact de ces différences en termes de précision et complexité, nos analyses se focalisent sur quatre aspects morphosyntaxiques : l'accord sujet-verbe, le traitement des temps passé, la négation et les pronoms d'objet clitiques. Nous observons une différence dans la production et la précision chez des apprenants au même niveau langagier, cette différence semble être en lien avec leur profil du scripteur et la fréquence des recours aux connaissances explicites. Chez les scripteurs qui produisent avec plus de fluence et moins de temps de réflexion, on observe plus de variation dans les temps du passé et plus de complexité syntaxique (utilisation de pronoms d'objet clitiques). Tandis que chez les scripteurs qui produisent avec moins de fluence et plus de recours aux connaissances explicites il y a plus de précision dans l'accord sujet-verbe et le marquage de 'ne' de la négation.

*Intervenant

Ces données prêtent à réfléchir sur comment enseigner des stratégies de production écrite et comment prendre en considération les facteurs de précision et de complexité dans évaluation des compétences en production écrite (et orale).

Mots-Clés: profil de scripteur/apprenant processus production écrite : précision : complexité

Forme écrite et forme orale : quels rôles dans l'apprentissage du vocabulaire en anglais L2?

Marie-Pierre Jouannaud*¹

¹Université Paris 8 – Université Paris 8 Saint-Denis, France – France

Résumé

Nous présentons la conception d'une étude reposant sur une collaboration entre psycholinguistique et didactique de l'anglais langue étrangère, examinant l'impact de l'orthographe dans l'apprentissage de mots en langue étrangère (L2) chez des enfants francophones apprenant l'anglais en contexte scolaire (école primaire).

L'effet de facilitation orthographique, à savoir une meilleure mémorisation des mots lorsque la forme orthographique est fournie en plus de la forme phonologique lors de l'apprentissage, est bien connu en langue maternelle (Colenbrander et al., 2019). Le premier objectif du projet sera d'étudier l'effet d'une éventuelle facilitation orthographique en anglais L2. Les enfants francophones doivent faire face à deux problèmes en parallèle en anglais : d'une part, les règles de correspondance graphèmes-phonèmes (CGP) diffèrent en anglais et en français, et d'autre part, ces mêmes correspondances ne sont pas cohérentes en anglais, c'est-à-dire qu'une même suite orthographique peut s'oraliser de plusieurs manières (EA dans BEAD ou HEAD). Des expériences en psychologie cognitive examineront l'impact de la compétence en L2, de l'instruction préalable des CGP, et du tempo (simultanéité vs séquentialité dans la présentation des informations phonologiques et orthographique) sur l'effet de facilitation orthographique.

L'objectif du côté didactique sera d'abord de dresser un état des lieux de l'utilisation de l'écrit en LVE à l'école primaire. Si l'accent sur l'oral est clairement énoncé dans les programmes officiels, la place de l'écrit est plus ambiguë, que ce soit dans les pratiques effectives des enseignants (Whyte et al., 2022) ou dans les programmes. La compréhension et la production écrites n'y sont introduites formellement qu'en cycle 3 (à partir du CM1), mais "un premier contact avec l'écrit peut s'envisager" au cycle 2 (MEN 2020). Par ailleurs, les enseignants du primaire sont généralistes et non spécialistes de langue étrangère, et le recours à l'écrit peut être pour eux une source de stabilité rassurante, plus transparente que l'oral pour des francophones.

Nous testerons également l'efficacité de l'enseignement explicite de certaines CGP de l'anglais dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire, afin de déterminer les gestes pédagogiques qui peuvent être conseillés aux enseignants. Les préconisations des programmes actuels sont basées en partie sur la crainte d'un effet négatif de l'introduction trop précoce des formes écrites sur la prononciation, à cause de l'incongruence des CGP entre le français et l'anglais. Cependant, si l'effet de facilitation orthographique se confirme même en début d'apprentissage, il sera important de réfléchir, en collaboration avec des enseignants de terrain, à la meilleure façon d'introduire la forme écrite sans nuire à la prononciation des

*Intervenant

nouveaux mots.

Colenbrander, D., et al (2019). To see or not to see: How does seeing spellings support vocabulary learning?. Language, speech, and hearing services in schools, 50(4), 609-628.

Whyte, S., Wigham, C. R., & Younès, N. (2022). Insights into Teacher Beliefs and Practice in Primary-School EFL in France. Languages, 7(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/languages7030185>

Mots-Clés: lexique, jeunes apprenants, anglais langue étrangère, écrit

Non-lexicalisation et acquisition du lexique en L2 : quel impact de la charge d'investissement et du type de la tâche d'apprentissage ?

Victoria Llorenti Luque^{*†1}, Olga Théophanous^{‡2}, and Encarnación Arroyo González[§]

¹Victoria Llorenti Luque – Université de Toulouse, UT2J, Toulouse – France

²Université Toulouse - Jean Jaurès – Université de Toulouse, UT2J, Toulouse – France

Résumé

Une langue reflète la perception singulière que ses locuteurs ont du monde. Ainsi, même si deux langues sont apparentées, il existera toujours des concepts exclusifs à l'une d'elles. Dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde (L2), la singularité d'une langue se manifeste notamment à travers la non-lexicalisation, c'est-à-dire l'absence d'un équivalent direct dans la langue native de l'apprenant (L1) d'un mot de la L2. (Paribakht, 2005 ; Léger-Zheng & XXX, 2021). L'acquisition de mots non lexicalisés semble plus difficile et lente, car l'apprenant doit non seulement apprendre des nouvelles formes, mais aussi construire un nouveau concept dans son lexique mental. Peu d'informations sont disponibles sur ce sujet, et ce, même pour des langues apparentées.

Dans le cadre de notre recherche, nous explorons l'influence de la non-lexicalisation sur l'apprentissage du nouveau lexique chez des apprenants hispanophones du français langue étrangère. En outre, nous cherchons à déterminer quel type de tâche favorise le mieux l'acquisition du vocabulaire, que les mots cibles soient lexicalisés ou non. Pour répondre à nos questions, nous analysons l'impact de deux variables. D'abord, la charge d'investissement, c'est-à-dire, le " poids " du mot pour accomplir une tâche requise (Hu & Nassaji, 2016 ; Kaivanpanah, Alavi & Ravandpour, 2020 ; Taheri & Rezaie Golandouz, 2021). Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur les grilles de mesure de la *Feature Analysis Technique* (Nation & Webb, 2011) et de l'*Involvement Load Hypothesis* (Laufer & Hulstijn, 2001). Ensuite, nous avons observé l'influence du type de tâche d'apprentissage (Atay & Kurt, 2006; Bueno-Alastuey & Nemeth, 2022) en proposant des tâches impliquant d'une part uniquement la compréhension (tâches réceptives) ou, d'autre part, la compréhension et l'utilisation des mots cibles (tâches productives). Le test de connaissance lexicale *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht & Wesche, 1993) a été utilisé pour mesurer l'apprentissage de nos mots cibles à court et à long terme.

Lors de cette intervention, nous présenterons en détail le protocole expérimental conçu pour notre étude. Nous discuterons également des résultats préliminaires obtenus lors de notre collecte de données. De manière générale, nos résultats suggèrent que les tâches productives (indépendamment du niveau de la charge d'investissement) sont celles qui contribuent le plus à l'apprentissage du nouveau lexique. Cependant, cet avantage ne suffit pas pour neutraliser l'effet de la non-lexicalisation sur l'apprentissage à court et à long terme.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: victoria.llorenti@univ-tlse2.fr

[‡]Auteur correspondant: olga.theophanous@univ-tlse2.fr

[§]Auteur correspondant: encarnacion.arroyo-gonzalez@univ-tlse2.fr

Mots-Clés: Non, lexicalisation, acquisition lexicale L2, tâche d'apprentissage, charge d'investissement

La maîtrise des pragmatèmes en français par les apprenants en FLE : résultats d'une recherche

Ewelina Mitera*¹

¹ Université de la Commission de l'Éducation Nationale de Cracovie - Pologne

Wioletta Piegzik*²

² Université de Szczecin – Pologne

Résumé

Le concept de pragmatème, étudié par la linguistique, reste peu abordé en didactique des langues. Cependant, la maîtrise de ces séquences figées restreintes dans leur signifié par la situation de communication constitue un élément important de la compétence langagière à communiquer. En effet, l'emploi correct des pragmatèmes reflète les connaissances lexicales, sémantiques et pragmatiques des locuteurs d'une langue.

En observant les étudiants polonophones en FLE pour qui le français n'est pas une langue de communication au dehors de la salle de langue, il est plutôt aisé de constater qu'ils éprouvent souvent des difficultés à comprendre et à utiliser correctement les pragmatèmes.

Dans notre recherche ciblée à vérifier la connaissance des pragmatèmes par les étudiants dans diverses micro-situations de communication (Cadre 2001 : 98), nous avons construit le test de réaction langagière en temps limité qui fait référence aux connaissances implicites et son homologue en temps illimité qui renvoie aux connaissances explicites. Les résultats obtenus nous permettent de constater que l'emploi des pragmatèmes à des fins de communication bien concrètes résulte non seulement des connaissances linguistiques en tant que structures d'ordre descriptif, mais aussi, et dans le cas des pragmatèmes de façon significative, de l'ensemble de pratiques communicatives, c'est-à-dire de l'expérience linguistique indispensable pour saisir simultanément l'ordre linguistique et l'ordre pragmatique. Dans toutes les situations de communication, l'emploi d'un pragmatème adéquat en temps limité a généré moins de réponses correctes qu'en temps illimité. En nous appuyant sur notre recherche, nous avançons que parmi les facteurs inhibant le développement de la compétence langagière à communiquer se trouvent des interférences négatives (la première langue est généralement plus forte que la langue cible et elle impose une structure erronée) et le manque de contacts avec les parleurs confirmés dans différentes situations de communications (différents jeux de langue selon la terminologie de Wittgenstein).

Mots-Clés: pragmatèmes, compétence langagière à communiquer, micro, fonctions de communication, connaissances implicites, connaissances explicites, interférences

*Intervenant

The Acquisition of English Wh-Questions. Case study: L1 French learners of L2 English

Romane Pedro*¹

¹Laboratoire de Linguistique de Nantes – Centre National de la Recherche Scientifique, Nantes Université - UFR Lettres et Langues, Nantes Université - UFR Lettres et Langues – France

Résumé

Proposition de communication affichée The Acquisition of English Wh-Questions

Case study: L1 French learners of L2 English

Romane PEDRO (romane.pedro@univ-nantes.fr)

Doctorante du Laboratoire de Linguistique de Nantes (LLING, UMR 6310)

Keywords : Wh-questions, acquisition, transfer, contrastive analysis.

My proposal is to compare the productions of wh-questions across L1 French, L1 English, and L2 English, using an experimental protocol. Using a question elicitation protocol, I consider question-answer productions in the context of a dialogue in pairs as the pairs of participants discuss the planning of a future trip. The differences in terms of question formation across French and English is examined.

(1) ENS3: I've got some plans I'm excited about but –

ENS4: Alright, so **where are you going** first off?

ENS3: I'll give you a hint but it's more of a secluded location, I'd say.

(2) FRS12: Je vais bientôt partir, au mois d'août normalement.

FRS11: Ah ouais, tu pars ?

FRS12: Ouais.

FRS11: Mais attends, **tu pars où** déjà ?

FRS12: En Pologne.

Given the differences observed in wh-placement and verbal forms across interrogative utterances in English and French, I hypothesize a potential transfer of morphosyntactic and

*Intervenant

conceptual elements from L1 French questions to L2 English when it comes to learner dialogues (Odlin, 2022; Jarvis, 2011). Some of the learner results include the following:

(3) a. Influent wh-in-situ question:

FRL3: I'll be gone for like... for about a week.

FRL4: And you **go**, erm, **when**?

FRL3: Hm, I'm leaving the first week of July.

b. Incorrect verbal form:

FRL16: What's your plans?

FRL15: I'm gonna have you guess.

FRL3: Hm, when you **go**?

The productions in (3) demonstrate how inappropriate or incorrect English structures are produced in the language under acquisition. These results allow me to investigate whether these inappropriate or incorrect questions be explained by a transfer from L1 French onto L2 English.

Finally, I wonder whether a specific teaching tool could help to allow the production of fluent and appropriate questions in context in the case of the acquisition of English as a second language. I suggest a teaching method based on focus-on-form (Loewen, 2005).

(4) a. Learner error:

FRL1: I want you to guess where I may go.

FRL2: So where **did** you **go**?

FRL1: I'm going - I'm not going - I'm staying in the country, in France.

b. Focus-on-form suggestion:

Influent learner question: Where **did** you **go**?

Peer response: **Where am I going?** Well, I'm not going anywhere. I'm staying in France.

Using my collected data on L1 and L2 questions, I will suggest that in interaction, the answerer can use a reformulative question to provide focus on the correct form and allow the learner to self-correct.

References

Odlin, T. (2022). Explorations of Language Transfer. *Multilingual Matters*.

Jarvis, S. (2011). Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(1), 1-8.

Loewen, S. (2005). Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in SLA*, 27(3), 361-386.

Mots-Clés: Keywords : Wh, questions, acquisition, transfer, contrastive analysis

Prise de perspective et sélection des personnages dans le récit par des apprenants arabophones et suédophones du français langue additionnelle

Inès Saddour^{*†} and Cecilia Gunnarsson^{*1}

¹Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique – Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : EA4156, Université Toulouse Jean Jaurès – France

Résumé

Des études ont révélé que les différences grammaticales dans les propriétés temporelles et aspectuelles entre les langues influencent les principes macrostructurels qui orientent la perspective prise sur les personnages et les événements dans un récit (Carroll et al., 2008; Lambert et al., 2008; Starren, 2017). Dans les langues disposant d'un aspect progressif grammaticalisé comme l'anglais, tous les événements et personnages peuvent être sélectionnés et considérés comme agents, tandis que dans des langues comme le français où le progressif n'est pas grammaticalisé, certains personnages sont mis en avant tandis que d'autres sont relégués à l'arrière-plan par le biais de la subordination (Carroll et al., 2008). Cependant, l'influence des catégories temporelles sur la prise de perspective sur les protagonistes dans une langue additionnelle chez les apprenants multilingues demeure encore peu étudiée. Dans cette étude, nous souhaitons contribuer à la recherche sur l'influence des structures langagières sur la perspective prise dans la sélection des personnages et l'attribution de l'agentivité dans les récits, en comparant des récits produits par apprenants du français Ln (#34, intermédiaire - avancé bas) ayant des L1 typologiquement éloignées, le suédois et l'arabe, et une L2 commune (anglais).

Les récits en français Ln et en français L1 ont été élicités à partir d'un extrait de *The Kid* (1921), mettant en scène Charlie et six autres personnages. Nous avons analysé la mise en avant ou en arrière-plan des personnages et leur agentivité dans le discours.

Les résultats préliminaires montrent qu'en FrL1, le protagoniste Charlie est mis en avant et les autres en arrière-plan, tandis que dans les récits du groupe des Syriens davantage de personnages sont représentés comme sujets principaux et des personnages mineurs sont mis en avant. Ceci semble soutenir l'hypothèse de *Thinking for Speaking* (Slobin, 1996) : les structures typologiques de l'arabe syrien et du français influencent la représentation des personnages dans le discours. Les récits des suédophones sont en cours d'être analysés.

Références

Carroll, M., Rossdeutscher, A., Lambert, M., & von Stutterheim, C. (2008). Subordination in narratives and macro-structural planning. In C. Fabricius-Hansen & W. Ramm (Eds.),

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: ines.saddour@univ-tlse2.fr

'Subordination' versus 'Coordination' in Sentence and Text: A cross-linguistic perspective (pp. 161–184).

Lambert, M., Carroll, M., & von Stutterheim, C. (2008). Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. *Acquisition et Interaction En Langue Etrangère*, 26, 10–29.

Slobin, Dan. I. (1996). From 'Thought and Language' to 'Thinking for Speaking'. In *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 70–96). Cambridge University Press.

Starren, M. (2017). What comes second: Cross-linguistic analyses of information structure in Dutch between English and German. In B. Los & P. de Haan (Eds.), *Word Order Change in Acquisition and Language Contact: Essays in honour of Ans van Kemenade* (pp. 241–262).

Mots-Clés: influence interculturelle, agentivité, avant, et arrière, plan dans le discours

Word formation in L2 Russian: input, creativity, and language teaching

Jacopo Saturno*†¹

¹Università degli studi di Verona = University of Verona – Italie

Résumé

This contribution discusses to what extent L2 learners can analyse L2 input to identify the morphological structure of lexical items and reproduce it in their own output.

150 L1 Italian learners of L2 Russian with various proficiency levels translated into L2 Russian a set of Italian nouns denoting professions. To minimise the chances that the participants may be already familiar with the Russian counterpart, target words were infrequent and somewhat specialised. The participant's task consisted in creatively constructing a verisimilar and potentially comprehensible L2 word. Based on the claim that L2 learners are "intuitive statisticians" (Ellis 2006), the output is hypothesised to reflect the statistical distribution of competing derivational strategies in the input (MacWhinney & Bates 1989; Saturno 2020).

To compare learner output with (an approximation of) the input, a set of L2 Russian textbooks and a lexicon of L2 Russian were searched for derived nouns referring to human beings. Input and learner output items were morphologically coded based on the same criteria.

Alongside a predictable preference for periphrases and compounding (Broeder et al. 1993), the output contains numerous instances of creative derivational strategies. Lexical morphemes are typically borrowed from various languages known to the participant, while derivational morphology is predominantly Russian. The distribution of derivational morphemes in the output coincides only partially with its input counterpart.

These data complement the insights of first exposure studies (Han & Rast 2014) and show the extent of statistical learning success, as derivational morphology is rarely discussed in L2 Russian teaching practice. They also highlight the areas in which language teaching practice could intervene to make learner output not only communicative effective (the functional goal of acquisition) but also aligned with the target norm. In that respect, it is suggested that in addition to the reflection of vocabulary learning, instruction might consider a cognitive approach based on the semantics of derivational suffixes (Janda 2011; Janda et al. 2013).

References

Broeder, Peter & Extra, Guus & Van Hout, Roeland & Voionmaa, Kaarlo. 1993. Word formation processes in talking about entities. In Perdue, Clive (ed.), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, vol. 2: results, 41–72. Cambridge: Cambridge University Press.

*Intervenant

†Auteur correspondant: jacopo.saturno@univr.it

Ellis, Nick. 2006. Language Acquisition as Rational Contingency Learning. *Applied Linguistics* 27(1). 1–24. (doi:<https://doi.org/10.1093/applin/ami038>)

Han, ZhaoHong & Rast, Rebekah (eds.). 2014. *First Exposure to a Second Language: Learners' Initial Input Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Janda, Laura. 2011. Metonymy in word-formation. *cogl* 22(2). 359–392. (doi:10.1515/cogl.2011.014)

Janda, Laura & Endresen, Anna & Kuznetsova, Julija & Ljashevskaja, Olga & Makarova, Anastasija & Nessel, Tore & Sokolova, Svetlana. 2013. *Why Russian aspectual prefixes aren't empty: prefixes as verb classifiers*. Bloomington: Slavica.

MacWhinney, Brian & Bates, Elizabeth. 1989. *The Crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saturno, Jacopo. 2020. Word formation in the earliest stages of L2 Polish: The use of derivational morphology in reference to human entities. *Language, Interaction and Acquisition* 11(2). 232–267. (doi:10.1075/lia.19012.sat)

Mots-Clés: word formation, derivational morphology, input analysis, corpus

Acquisition du mouvement volontaire et enseignement du français L3

Pascale Trevisiol*¹ and Annie-Claude Demagny*²

¹DILTEC – Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 – France

²SFL – CNRS – France

Résumé

Cette proposition se base sur les résultats d'une étude transversale de l'expression de l'espace dynamique chez des apprenants bilingues tamoul L1/anglais L2 du français L3 dans le cadre de la linguistique cognitive et du modèle typologique de Talmy (2000) sur les événements de mouvement (Demagny et Trévisiol, à paraître). Le tamoul et le français partagent les caractéristiques des langues à cadrage verbal, avec l'encodage de la trajectoire dans le verbe principal, contrairement à l'anglais où elle est majoritairement exprimée dans les satellites du verbe.

Les données L3 des apprenants tamoulophones (niveaux A1 à C2) de l'AF de Madras ont été mises en regard avec celles de locuteurs natifs du tamoul et du français lors d'une même tâche de production orale à l'aide de stimuli visuels élicitant l'expression du déplacement (Hendricks & Hickmann, 2011). Les résultats indiquent que la conceptualisation du mouvement en L1 facilite l'acquisition de la L3, mais que la L2 infléchit le développement langagier pour l'expression du déplacement impliquant le franchissement de bornes spatio-temporelles, à l'aide de verbes encodant la manière.

L'importance de la similarité translinguistique dans l'apprentissage d'une LE a été soulignée dans de nombreux travaux : Ringbom et Jarvis (2009) s'appuient sur les similarités réelles, perçues et présumées des apprenants. Les sujets tamoulophones seraient ainsi plus sensibles aux similarités formelles entre le français et l'anglais qu'aux similarités sémantiques entre le français et le tamoul dans l'encodage du déplacement.

Comment prendre en compte ces résultats de recherche sur l'acquisition du mouvement volontaire en L3 pour l'enseignement du français en contexte tamoulophone, afin de faciliter son apprentissage ? L'expression du mouvement est rarement didactisée en FLE, les manuels se limitant aux structures pour les activités sportives et de loisirs au niveau A1. Nous proposons d'intégrer cet objectif linguistique et pragmatique à des stades plus avancés, en favorisant la réflexivité des apprenants à travers la mise en place d'activités de type "consciousness rising" (Ellis 1993) et de grammaire réceptive (Van Patten 1993). Une approche didactique plurilingue de comparaison des langues viserait à mieux exploiter les ressemblances entre les micro-systèmes de la spatialité dans le répertoire langagier des apprenants.

Demagny, A.-C. et Trévisiol, P. (à paraître). Expressing Voluntary Motion Events in a Third Language: the case of Tamil learners of French, *Multilingual Matters*.

*Intervenant

Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27: 91-113.

Hendriks, H. & Hickmann, M. (2011). Expressing voluntary motion in a second language: English learners of French. In V. Cook & B. Bassetti (eds.) *Language and bilingual cognition* (pp. 315-339). London: Routledge.

Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. *The handbook of language teaching*, 106-118.

Talmy, L. (2003) (2000) *Toward a Cognitive Semantics. Typology and process in concept structuring*, Volume 1 & 2. 2nd ed. Cambridge, Mass: MIT Press.

VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26(4), 435-450.

Mots-Clés: mouvement volontaire, similarité linguistique, influence translinguistique, réflexivité, grammaire réceptive

Learning from Errors? Interlanguage Data from Adolescent L2 Learners in Guided Settings

Johanna Wolf^{*†1}, Patricia De Crignis^{*‡1}, Stephan Lücke², and Florian Zacherl²

¹Institut für Romanische Philologie LMU München – Allemagne

²IT Geisteswissenschaften LMU München – Allemagne

Résumé

This poster introduces the Munich Learner Corpus (MuLeCo), a learner corpus documenting the written interlanguage of adolescent German L1 speakers acquiring Romance languages (French, Italian, Spanish) in formally instructed educational contexts. In alignment with the RéAL2 2025 focus on language learning in milieux guidés, MuLeCo offers insights into language development shaped by structured curricula, teacher input, and task-specific exposure.

MuLeCo contains learner texts across CEFR levels (A1-C2), covering different tasks. The corpus also includes texts by heritage and L1 speakers of the target languages, allowing nuanced comparisons to native norms and authentic usage. This setup supports a continuum-based view of learner language.

The current dataset includes 380 annotated learner texts – 213 in Spanish, 167 in French – with Italian and French control data in progress. Texts are tokenized, POS-tagged (TreeTagger), and error-annotated. Stored in a FAIR-compliant relational database, MuLeCo enables both qualitative and quantitative analysis via SQL and external tools.

MuLeCo sheds light on adolescent development in guided environments, particularly through learner errors. Rather than treating mistakes as deficiencies, the project frames them as indicators of learning processes, transfer patterns, and structural bottlenecks. The adolescent learner is thus central to both linguistic and pedagogical inquiry.

Preliminary analyses address challenges in gender assignment, differential object marking, and verbal periphrasis. These areas illustrate how typological distance between German and Romance languages influences acquisition paths, and how limited or formalized input may shape learner output.

MuLeCo also supports the development of teaching strategies grounded in real learner data – identifying intervention points, refining feedback, and informing instructional design. As a bridge between SLA research and didactic application, the corpus enables reflection on how language learners negotiate meaning and internalize structure in institutional settings.

By combining rich annotation, varied tasks, and a focus on adolescent learners, MuLeCo integrates research on development, pedagogy, and corpus linguistics. It contributes to a more grounded understanding of how adolescents approach Romance languages in school-based contexts and encourages us to ask not only what learners get wrong, but what we can learn from those errors. This shift in perspective positions mistakes as valuable entry points for teaching, enabling responsive, evidence-based instruction.

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: wolf.johanna@lmu.de

[‡]Auteur correspondant: Patricia.DeCrignis@romanistik.uni-muenchen.de

References:

- Durrant, P. (2023). *Corpus Linguistics for Writing Development*. Routledge.
- de Crignis, P., Wolf, J. (2024). *Munich Learner Corpus (MuLeCo)*. <https://www.muleco.gwi.uni-muenchen.de/>
- Gilquin, G. (2020). Learner corpora. In Paquot, M., Gries, S. (Eds.), *A Practical Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 283–303). Springer.
- Gilquin, G. (2021). Combining learner corpora and experimental methods. In Tracy-Ventura, N., Paquot, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of SLA and Corpora* (133–144). Routledge.
- Gilquin, G. (2022). One norm to rule them all? *Language Teaching*, 55(1), 87–99.
- Le Foll, E. (2024). ‘Opening up’Corpus Linguistics. *Second Language Teacher Education*, 2(2), 161-186.
- Lozano, C. (2020). Combining corpus and experimental methods. In Planelles Almeida, M. et al. (Eds.), *Current Perspectives in Language Teaching and Learning*. Thomson Reuters Aranzadi.

Mots-Clés: adolescent learners, learner corpora, error annotation, Acquisition of Romance Languages

SESSION POSTER 2

Jeudi 16 octobre pm

(salle 6)

AUTEURS	TITRE
Aleksandrova, Tatiana (présence)	De l'analyse du corpus écrit en français L2 à l'élaboration d'un scénario pédagogique
Choi, Jinnam (présence)	Exploitation de ChatGPT dans l'apprentissage intégré de l'écrit et de l'oral en FLE par les apprenants adultes en milieu guidé : le cas de « plus »
Howard, Martin (présence)	Perspectives des recherches en acquisition des langues sur l'appropriation langagière en milieu guidé : le cas de la compétence sociolinguistique
Rojas, Minerva (présence) Sheremeteva, Zinaïda (présence)	Développement de la complexité syntaxique en production orale en FLE. Implications pour l'enseignement de la grammaire
Sanz, Gema (présence)	Cibler l'enseignement et l'autoapprentissage des compétences phonologique et orthoépique en FLE
Trad, Salma (présence) Gunnarsson, Cecilia (présence)	L'émotion comme variable didactique : vers des textes générés par l'IA et modulés pour la compréhension en L2
Wegner, Radostaw (présence)	Théories subjectives sur la compétence interculturelle en contexte guidé : le cas de l'enseignement du FLE à l'Université de Varsovie

De l'analyse du corpus écrit en français L2 à l'élaboration d'un scénario pédagogique

Tatiana Aleksandrova*¹

¹UGA – Aleksandrova – France

Résumé

Dans les centres de langues et à l'université, les apprenants de FLE doivent acquérir la capacité de produire des textes cohérents et cohésifs. Aux niveaux avancés (B2-C1), la rédaction de textes argumentatifs devient une compétence clé, selon les exigences du CECRL. Elle mobilise non seulement des savoirs morphosyntaxiques, mais aussi des compétences discursives et pragmatiques.

Les études antérieures ont montré que les apprenants dont la langue première (L1) est très éloignée de la langue seconde (L2), notamment les apprenants asiatiques, rencontrent de nombreux obstacles pour la rédaction des textes cohérents (Connor, 2011). Nos analyses de corpus écrits d'apprenants sinophones de français L2 révèlent des écarts notables par rapport aux francophones natifs en ce qui concerne la progression thématique (Combette, 1983), l'usage des pronoms personnels et la nature des arguments (Aleksandrova, 2024 ; Aleksandrova & al., à paraître).

Ces analyses contrastives ont conduit à l'élaboration d'un scénario pédagogique basé sur les corpus. Cette étude vise ainsi à renforcer les liens entre recherche en acquisition de la L2 et didactique de l'écrit. Trois axes d'intervention ont été explorés auprès de 50 apprenants sinophones de niveau B1, en 3e année de Licence dans une université chinoise.

Le dispositif (8 heures au total) débute par la rédaction d'un texte argumentatif en conditions d'examen : une lettre au maire s'opposant à la suppression d'un concert gratuit. Cette production initiale sert de base à trois séances, centrées respectivement sur : 1) la compétence pragmatique ; 2) la compétence discursive ; 3) la capacité à argumenter. Menées par l'enseignante habituelle, spécialiste de l'écrit en L2, ces séances s'appuient à la fois sur les textes des apprenants et sur des corpus de natifs. Par exemple, la séance sur la compétence pragmatique traite de la structure de l'introduction, du registre, ou l'emploi des pronoms personnels. La séance discursive s'articule autour de la progression thématique, tandis que la dernière s'intéresse à la nature des arguments et aux compétences socioculturelles mobilisées.

Les premiers résultats révèlent un véritable intérêt des étudiants pour cette démarche contrastive, fondée sur l'auto-remédiation guidée. La prise de conscience des écarts entre leurs textes et ceux des natifs élargit leur vision des possibilités discursives, tout en valorisant la diversité inter- et intra-groupes. L'analyse des productions post-formation est en cours, et devrait permettre d'évaluer les effets du dispositif.

Références bibliographiques

*Intervenant

Aleksandrova, T., Aykurk-Buchwalter, S. & Li, Q. (à paraître) Métadiscours interactionnel dans l'essai argumenté en FLE : Analyse des références à l'auteur et au lecteur chez des apprenants sinophones, russophones et turcophones, *LINX, varia*.

Aleksandrova, T. (2024) Structure thématique du paragraphe dans les productions d'apprenants sinophones du français langue seconde, *LIDIL* n°70.

Combettes, B. (1983) *Pour une grammaire textuelle*. A. De Boeck. Duculot.

Connor, U. (2011) *Intercultural rhetoric in the writing classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Mots-Clés: écrit en L2, cohérence, cohésion, didactique de l'écrit, analyse de corpus

Exploitation de ChatGPT dans l'apprentissage intégré de l'écrit et de l'oral en FLE par les apprenants adultes en milieu guidé : le cas de "plus".

Jinnam Choi*¹

¹Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse
Jean Jaurès – France

Résumé

Depuis l'apparition de ChatGPT en 2022, les enseignants et chercheurs en didactique des langues s'interrogent sur la portée de cette intelligence artificielle dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Certains y voient un simple générateur de contenu linguistique automatisé (Bechiri, 2024; Dündar, 2024), tandis que d'autres l'intègrent comme un assistant pédagogique intelligent, capable de soutenir les apprenants dans l'acquisition des compétences écrite – en tant que tuteur rédactionnel (Heddouche, 2025; Holmes & Hamel, 2025) - et orale – en tant qu'interlocuteur simulé pragmatique (Tigani & Beddiaf, 2024), à condition qu'il soit intégré dans une démarche didactique explicite, critique et éthique (Holmes & Hamel, 2025).

Cette étude vise à proposer une méthodologie pédagogique permettant d'améliorer la compréhension et l'expression orale chez des apprenants adultes de niveau intermédiaire (B1) en FLE en contexte guidé, en explorant l'intégration de l'intelligence artificielle, notamment ChatGPT. Le public cible est composé de chercheurs postdoctoraux et enseignants-chercheurs en science sociale, âgés d'environ trente ans, travaillant à la Toulouse School of Economics (TSE) et à l'IAST (Institut Advanced Studies in Toulouse).

Afin d'atteindre cet objectif, l'étude s'appuie sur l'analyse du mot "plus", dont la prononciation – sonore ou muette – en production orale dépend d'une compréhension fine du contexte grammatical (quantité, comparatif adjectival ou valeur négative).

Pour évaluer l'efficacité de l'utilisation de ChatGPT dans l'amélioration de la compréhension et de l'expression orales, une séquence pédagogique intégrant cet outil tout au long de l'apprentissage a été conçue. Douze apprenants de niveau B1 ont été répartis en deux groupes : un groupe expérimental utilisant ChatGPT et un groupe témoin n'y ayant pas recours. Les compétences en expression écrite et orale ont été évaluées à l'issue de la formation.

Les résultats de l'analyse montrent que les apprenants du groupe ayant utilisé ChatGPT ont présenté une amélioration significative de leurs compétences en compréhension et production orale liées à l'usage du mot "plus" en comparaison avec le groupe de contrôle.

Mots-Clés: FLE, ChatGPT, Didactique des langues, Compétence orale, Apprentissage intégré de l'écrit et de l'oral assisté par IA.

*Intervenant

Perspectives des recherches en acquisition des langues sur l'appropriation langagière en milieu guidé : le cas de la compétence sociolinguistique

Martin Howard*¹

¹University College Cork (UCC) – College Road Cork, Irlande

Résumé

Cette communication vise le développement de la variation sociolinguistique chez des apprenants en milieu guidé comme élément-clé de la compétence socio-communicative du locuteur L2. Si les recherches antérieures soulignent la variation sociolinguistique comme un domaine peu développé dans le répertoire linguistique de l'apprenant guidé, ces recherches observent un développement important pendant un séjour en milieu naturel. Ce résultat souligne l'effet bénéfique du contact langagier en milieu naturel ainsi que le rôle de l'identification langagière dans le processus de l'acquisition de la compétence sociolinguistique. Pourtant, au sein de ces recherches il manque des études longitudinales chez des apprenants guidés qui ne partent pas à l'étranger de sorte que la question se pose de savoir quel développement sociolinguistique caractérise les apprenants en milieu guidé dans un cadre longitudinal. Si des études qui cernent la variation sociolinguistique à un moment spécifique notent le sur-emploi de variantes formelles et neutres, et l'emploi moins fréquent de variantes informelles, il reste à savoir comment la compétence sociolinguistique de l'apprenant guidé se développe au fur et à mesure qu'il s'approprie la langue. Par ailleurs, la plupart des études antérieures d'apprenants guidés visent les langues autres que l'anglais comme le français et l'espagnol, dont l'identification linguistique chez l'apprenant guidé peut se distinguer par rapport aux apprenants de l'anglais – dans ce dernier cas, les recherches notent un effet potentiel de son statut de lingua franca global dont l'identification avec une communauté internationale de locuteurs anglophones peut influencer sur différents facteurs dans leur appropriation de la langue.

Cette communication présente donc une étude longitudinale d'apprenants universitaires de l'anglais pour cerner des questions concernant la spécificité de leur développement sociolinguistique dans un cadre longitudinal ; l'étude offre des résultats complémentaires à ceux des recherches antérieures en visant une langue cible peu explorée du point de vue de son développement sociolinguistique en milieu guidé. Basée sur une étude quantitative sur trois mois de données orales recueillies auprès de dix apprenants sinophones, l'analyse concerne une comparaison de trois variables sociolinguistiques, à savoir la variation entre 'ng' et 'n', l'effacement de t/d, et l'emploi variable de formes contractées. Dans la présentation des résultats, nous considérons la fréquence d'emploi des variables ainsi que les schèmes de variation qui sous-tendent le choix de variantes chez les apprenants par rapport à différents facteurs linguistiques et sociaux. En ce faisant, la présentation vise la spécificité des détails du développement sociolinguistique du point de vue de la sensibilisation de l'apprenant guidé à différents types de facteurs qui contraignent le choix de variante dans la langue cible.

Les résultats sont considérés du point de vue de leurs implications pour les recherches sur

*Intervenant

l'acquisition de la compétence sociolinguistique et pour l'appropriation langagière en milieu guidé, ainsi que le rôle du contact langagier en dehors de la salle de classe.

Mots-Clés: compétence sociolinguistique, variation sociolinguistique, contact langagier, étude longitudinale, apprenants universitaires

Développement de la complexité syntaxique en production orale en FLE. Implications pour l'enseignement de la grammaire.

Minerva Rojas^{*1,2} and Zinaida Sheremeteva^{*†1}

¹Université Côte d'Azur – Université Côte d'Azur (UCA) – France

²BCL, équipe Logométrie : corpus, traitements, modèles – Bases, Corpus, Langage (UMR 7320 - UCA / CNRS) – France

Résumé

Le but de cette étude est d'analyser l'évolution de la complexité syntaxique (CS) en FLE, et lancer une réflexion sur les enjeux de l'enseignement de la grammaire. La complexité linguistique représente un sujet qui a intéressé différents domaines des sciences du langage ; dans la recherche en AL2, la complexité de la production peut être abordée sous différents angles, les dimensions lexicale, syntaxique et morphologique étant les plus étudiées (Bartning et al. 2009 ; De Clercq, 2016 ; De Clercq & Housen, 2019 ; Howard, 2012 ; Jarvis, 2013 ; Michot, 2015 ; Norris & Ortega, 2009 ; Wolfe-Quintero et al., 1998 ; Vold, 2022). Nous focalisant sur la CS, elle peut être définie comme la capacité de l'apprenant d'une L2 à utiliser une variété de formes et de structures syntaxiques, tant basiques que plus sophistiquées, lorsqu'il accomplit des tâches qui requièrent une production linguistique (Ortega, 2003 ; 2015). Ainsi, la CS serait conçue comme un concept à plusieurs niveaux englobant les aspects généraux (p.ex., la longueur moyenne des énoncés), les aspects relatifs aux clauses (p.ex., les clauses coordonnées par énoncé et les clauses subordonnées), et les caractéristiques des syntagmes (p.ex. longueur moyenne du syntagme par clause) (Bulté & Housen, 2012, 2018 ; Casal & Lee, 2019 ; Lu, 2011, 2017). En accord avec Bulté & Housen (2012), la CS doit être mesurée à l'aide d'une batterie d'unités d'analyse qui reflète sa multi-dimensionnalité.

Étant donné que la plupart d'études sur la CS suivent une méthodologie transversale (Bartning & Schlyter, 2004 ; De Clercq & Housen, 2019 ; Welcomme, 2010, 2013), nous voudrions enquêter à propos de l'évolution de la CS à long terme dans la même cohorte d'apprenants.

Pour ce faire, nous avons analysé un corpus oral longitudinal d'apprenants de FLE ayant suivi une formation de 5 semestres en français en immersion (Rojas, 2020). Les participants (N=12) ont réalisé quatre tâches narratives réparties en quatre recueils de données avec un écart de 30 mois entre le premier et le quatrième. Les productions ont été transcrites et annotées avec EXMARaLDA (Schmidt & Wörner, 2009). Pour analyser la CS nous avons calculé une série d'unités de mesure : la longueur moyenne des énoncés ; le taux d'énoncés simples et complexes ; le taux de clauses coordonnées et subordonnées ; le taux de différentes conjonctions de coordination et de subordination ; et le taux de différents temps et modes verbaux. Ensuite, les unités d'analyse ont été soumises à des calculs de mesure de tendance centrale pour connaître les tendances du groupe. Puis le test Friedman a été appliqué

*Intervenant

†Auteur correspondant: zinaida.sheremeteva@etu.univ-cotedazur.fr

pour analyser si les changements dans le groupe sont significatifs lors du temps. Enfin, des corrélations de Spearman ont été appliquées cas par cas pour tracer la trajectoire de chaque apprenant afin de confronter les comportements langagiers individuels avec les résultats du groupe.

Dans notre communication nous exposerons les résultats de notre recherche et nous lancerons une réflexion autour de la séquence d'enseignement de la grammaire et de l'importance des différences individuelles lors de l'apprentissage.

Mots-Clés: complexité syntaxique, étude longitudinale, production orale, corpus d'apprenants, FLE

Cibler l'enseignement et l'autoapprentissage des compétences phonologique et orthoépique en FLE

Gema Sanz^{*1}

¹Universidad Autonoma de Madrid – Espagne

Résumé

Nous aborderons l'enseignement-apprentissage de la prononciation du FLE liée à différentes compétences, notamment à la compétence phonologique (prononciation et reconnaissance de sons/séquences d'une chaîne parlée) et orthoépique (relation écrit-oral). De plus, dans une approche actionnelle, nous n'oublions pas ses liens avec la compétence morphologique, syntaxique et aux compétences lexico-sémantique et pragmatique, pour reprendre la division du *CECR* (2002).

Nous tenterons de débroussailler un domaine qui reste obscur, méconnu ou inconnu des enseignants et des apprenants de FLE. À noter aussi que la compétence orthoépique est disparue du *CECR Volume complémentaire* (2018) et que la grille pour la phonologie a été complètement refaite. Notre objectif est d'ouvrir un chemin pour rendre aussi bien l'enseignant que l'apprenant de FLE plus autonomes. Comment ? En devenant :

- d'une part, plus conscients des objectifs spécifiques en termes :
 - de contenus " actifs " et " transférables " (quelles descriptions, quels inputs, quel rapport de la phonétique avec d'autres niveaux de la langue, quelle priorité),
 - d'opérations liées au traitement de la phonologie française que différents exercices permettraient de faire
 - et des stratégies d'apprentissage spécifiques pour l'autonomisation
- d'autre part, plus conscients des différents moyens d'apprendre/enseigner cette compétence.

À travers des cas d'enseignement du FLE à des étudiants hispanophones de différents âges et différents niveaux, nous avons commencé une recherche plus systématique à partir de quelques hypothèses qui permettent de déterminer le besoin d'une certaine formation des enseignants et d'un certain type d'enseignement des stratégies d'apprentissage efficaces pour différents types d'apprenant.

Pour commencer, il convient de distinguer l'apprentissage de la phonologie *vs* de l'orthoépique (double, voire triple apprentissage : prononcer ou discriminer *vs* relier à l'écrit). Une bonne formation de l'enseignant est ainsi nécessaire pour organiser ces contenus et mesurer la pertinence de l'utilisation du métalangage. Par ailleurs, dans une approche actionnelle on aura besoin d'intégrer la phonologie dans des tâches actionnelles, ce qui impliquera des activités tendant des ponts entre la pure description du niveau segmental vers le niveau suprasegmental (insertion dans un contexte de plus en plus large).

^{*}Intervenant

Ensuite, il semble souhaitable de tenir compte du type de gestion mentale de l'apprenant (La Garanderie 1984, 1996), car l'input et la méthodologie semblent avoir un impact très différent, selon les apprenants et cela semble relever des différents profils auditif vs. visuel vs. kinesthésique. Or la question des différents profils d'apprentissage serait à prendre avec précaution et de façon dynamique.

Par ailleurs, le niveau de langue préalable de l'apprenant et l'existence d'éventuels fossilisations dans la prononciation ou dans la relation écrit-oral de la langue cible s'avère importante : il se trouve que pour la même période de temps un apprenant avancé peut ne pas " réapprendre " la prononciation aussi vite que ne l'apprend un apprenant débutant.

Enfin, des " croyances " fortes concernant le rapport écrit – oral en FLE (l'écrit ayant un poids en général plus fort) et à son impact chez l'interlocuteur sont parfois à la base de " bloquages " dans l'apprentissage. Dans ces cas, il paraît utile de laisser de la place à l'explicitation de ces croyances de la part des apprenants pour y avoir accès et apporter des contrepoids.

Conseil de l'Europe (2002). *Cadre européen commun de référence*. Didier

Conseil de l'Europe (2018). *CECR. Volume complémentaire*. Didier

Klein, W. (1989 (1984)) *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin

La Garanderie, A. de (1984) *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Centurion

- (1996) *Pédagogie des moyennes d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*. Bayard

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

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.

Santiago, F (2014) *Systèmes prosodiques et acquisition d'une L2 : production et perception des mouvements mélodiques en français et en espagnol*. Linguistique. Université Paris Diderot (Paris 7) <https://theses.hal.science/tel-01593169v1>

Santiago, F (2018). Effets de l'orthographe dans la prononciation du français L2. *XXXIIe Journée d'études sur la parole, Aix-en-Provence* 160-168

Sauvage, J. (2020). *Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? Le Langage et l'Homme 2020-2*.

Véronique, D (1994). " Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques ", *AILE* 4, DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1256>

Mots-Clés: compétence phonologique, compétence orthoépique, autonomie de l'enseignant, autonomie de l'apprenant, approche actionnelle, formation des enseignants de FLE

L'émotion comme variable didactique : vers des textes générés par l'IA et modulés pour la compréhension en L2

Salma Trad^{*1} and Cecilia Gunnarsson-Largy[†]

¹Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique (LNPL) – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Résumé

Si la science atteste les liens consubstantiels entre émotion et cognition en général (Altmann et al., 2012, Pessoa, 2008), et émotion et compréhension des textes L2 en particulier (Jian, et al., 2025, Roch-Veiras, 2009, 2013, 2015) la nature de ces corrélations et leurs mécanismes d'influence demeurent à élucider.

La compréhension, compétence clé et prérequis transversal à la réussite scolaire de l'apprenant, voit ses performances en L2 modulées de façon bidirectionnelle par l'émotion - effet facilitateur Vs Inhibiteur selon plusieurs facteurs : type de valence (positive/négative) et d'induction émotionnelles (interne/externe), la durée, le type et la nature de la tâche, les différences individuelles, etc.

En tentant de contrôler ces biais, cette recherche s'appuie sur 3 études pour investiguer l'influence de l'émotion triste et joyeuse sur la compréhension des textes en tant que tâche scolaire en FLE. Pour ce faire, nous recourons à une approche physiologique (comportements oculaire, pupillaire et cardiaque) et didactique (matériel créé avec l'intelligence artificielle). En effet, grâce à l'IA, nous avons conçu des prompts didactiques en tenant compte des modèles de la compréhension des textes (Kintsch, 1988, 2007) et de l'émotion (empathie, théories de l'esprit) (Patoine, 2022) et ce, dans la littérature scientifique et littéraire (Eco, 1985 ; Genett, 1972). A l'issue de ce travail, nous avons trois prompts différents ; (1) l'un permet de générer des histoires neutres, (2) tristes et (3) joyeuses. Ce matériel didactique permet aux enseignants de FLE de générer des textes avec des niveaux de langue ciblés dans leur enseignement s'ils le souhaitent.

Ce poster expose la méthodologie et les prétests menés jusqu'ici sur les prompts, les textes et les QCMs de cette recherche. Les résultats d'une étude pilote seront également présentés pour discuter de possibles réajustements concernant le protocole expérimental du projet.

Références :

Altmann, U., Bohrn, I. C., Lubrich, O., Menninghaus, W., & Jacobs, A. M. (2012). The power of emotional valence-From cognitive to affective processes in reading. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula: Le rôle du lecteur* (Éditions Grasset & Fasquelle, pour

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: cecilia.gunnarsson@univ-tlse2.fr

la traduction française).

Genette, G. (1972). *Figures III*. Éditions Points.

Jian, Y.-C., Kuo, P.-H., & Chen, T.-A. (2025). College students' mindsets and second-language academic text reading: An eye-movement study. *Current Psychology*.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

Kintsch, W. (2007). *Comprehension: A paradigm for cognition* (Repr). Cambridge Univ. Press.

Patoine, P.-L. (2022). The Role of Empathy in Literary Reading: From *Einfühlung* to the Neuroscience of Embodied Cognition, with the Example of Kafka's *The Metamorphosis*. *Seminar*, 58(1), 11-37.

Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature reviews: neuroscience*, 9, 148-158.

Roch-Veiras, S. (2009). Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant. *Synergies Espagne*, 2, Article 2.

Roch-Veiras, S. (2013). Comprendre un texte en langue étrangère: Une question d'émotions.... *Lidil*, 48, 97-114.

Roch-Veiras, S. (2015). Une approche par les émotions et le souvenir dans l'acquisition de compétences écrites: Vers le développement d'une compétence émotionnelle? *Voix Plurielles*, 12(1), 104-121.

Mots-Clés: émotion, compréhension, L2, IA, didactique

Théories subjectives sur la compétence interculturelle en contexte guidé : le cas de l'enseignement du FLE à l'Université de Varsovie

Radosław Wegner^{*1}

¹Institut d'études romanes Université de Varsovie – Pologne

Résumé

Dans un contexte éducatif où le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont au cœur des politiques linguistiques, le développement de la compétence interculturelle constitue un enjeu central de l'enseignement des langues étrangères. Cette compétence est cruciale dans les environnements guidés, où les objectifs institutionnels, les programmes officiels et les attentes sociales influencent fortement les pratiques pédagogiques.

Notre étude s'inscrit dans cette réflexion sur les théories subjectives d'enseignants de français langue étrangère (FLE) exerçant dans un cadre universitaire, à savoir l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie. Notons que nous considérons les théories subjectives comme des connaissances spécifiques à chaque individu, cognitivement complexes et profondément ancrées (Smuk, 2021 : 270). Ainsi, dans le cadre de la didactique des langues, elles jouent notamment un rôle important dans, entre autres, le processus d'acquisition de nouvelles connaissances (Martinez, 2008 : 106). Nous nous intéressons à la manière dont ces enseignants conçoivent et mobilisent la compétence interculturelle dans leurs cours, en particulier à travers l'utilisation de la chanson comme outil didactique.

En nous appuyant sur la dimension cognitive de la compétence interculturelle définie dans le Volume complémentaire du CECRL (2021), nous analysons comment les théories subjectives des enseignants influencent le choix des supports pédagogiques et, plus largement, leur approche de l'enseignement de la langue-culture. La chanson, en tant que document authentique, nous semble un outil particulièrement riche afin de favoriser le développement de la compétence interculturelle.

Notre étude qualitative repose sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants ayant une expérience d'au moins un semestre d'enseignement de FLE pratique à l'université. Ces cours visent explicitement à renforcer les compétences communicatives des apprenants dans une perspective interculturelle, en les confrontant à la diversité des cultures francophones.

Les premiers résultats montrent que, bien que la chanson soit perçue comme un outil au potentiel pédagogique et culturel riche, son utilisation effective reste conditionnée par un certain nombre de facteurs, notamment institutionnels et de formation des enseignants.

En conclusion, cette étude souligne l'importance de renforcer l'intégration de la compétence

^{*}Intervenant

interculturelle dans le système d'enseignement/d'apprentissage du FLE, en assurant une plus grande cohérence entre les orientations institutionnelles et les approches pédagogiques. Le développement de cette compétence apparaît comme essentiel pour répondre aux défis posés par l'apprentissage des langues dans le contexte contemporain.

Conseil de l'Europe (2021) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer– Volume complémentaire, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. En ligne : www.coe.int/lang-cecr (consulté le 20.04.2025).

Martinez, H. (2008), The subjective theories of student teachers. Implications for teacher education and research on learner autonomy, *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*.

Smuk, M., (2021), Identifier et affronter les théories subjectives sur l'enseignement/apprentissage des langues, *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Les défis pédagogiques*, Éditions L'Harmattan

Mots-Clés: compétence interculturelle, théories subjectives, chanson, plurilinguisme, milieu guidé

SESSION POSTER 3

Vendredi 17 octobre am

(salle 5)

AUTEURS	TITRE
Aykurt-Buchwalter, Sülün (présence)	Les enseignants face aux influences translinguistiques chez les élèves originaires de Turquie : analyse d'un dispositif de formation continue
Badri, Hanane (présence)	Évaluation des compétences orales en cours d'arabe EILE
Beaujard, Laurence (présence)	Dialogue entre acquisition et didactique : l'exemple d'une recherche consacrée à l'observation des stratégies d'entrée dans l'écrit de jeunes sourds signeurs scolarisés en maternelle.
Djordjevic, Sladjana (présence)	Interagir en contexte éducatif multilingue : le plurilinguisme comme outil d'insertion scolaire des élèves bi/plurilingues.
Whyte, Shona (présence) Gerbier, Emilie Kuzmina, Olga Palasis, Katerina	Intentional vocabulary learning by EFL learners in French secondary schools in an ecological online experiment
Giorgis, Lætitia (présence)	Les enjeux des trajectoires d'apprentissage des EANA de plus de 16 ans : quelles propositions didactiques ?
Granget, Cyrille (présence) Théophanous, Olga (présence) Felix, Lucie; Anastasio, Simona; Delvaux, Sarah Dugros, Hélène ; Copin, Mireille Sandoval, Nancy ; Ferlin, Cécile ; Gunnarsson, Cecilia	Acquisition de la lecture en UPE2A-NSA : une analyse des profils en correspondances multiples
Lapaque, Pauline (présence)	Une analyse de classe latente de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des apprenant.es du français L3 au secondaire II en Suisse alémanique. Le rôle du genre et du plurilinguisme des apprenant.es
Lenart, Ewa (présence) Kadas Pickel, Timea (présence)	Pouvoir et agentivité : regards des enseignants de l'école primaire sur le plurilinguisme, les programmes et les pratiques pédagogiques plurilingues
Lenart, Ewa (présence) Kadas Pickel, Timea (présence)	Pratiques pédagogiques plurilingues pour valoriser des langues d'origine des élèves de l'école primaire : regards croisés des enseignants et des parents d'élèves
Rojas, Minerva (présence) Dell'Aquila, Maria Elena (présence)	Entraînement de la conscience morphologique dérivationnelle et apprentissage du lexique chez des élèves allophones en Unité Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A)
Steffen, Gabriela (présence) Rousset, France	Enseignement bilingue : de l'étiquette à la diversité de pratiques
Sun, Siling (présence) Guedat-Bittighoffer, Delphine (présence)	Les émotions dans les interactions en classe avec des élèves allophones : une approche interculturelle

Les enseignants face aux influences translinguistiques chez les élèves originaires de Turquie : analyse d'un dispositif de formation continue

Sülün Aykurt-Buchwalter^{*1}

¹Modèles, Dynamiques, Corpus – Université Paris Nanterre : UMR7114, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR7114, Université Paris Nanterre, Centre National de la Recherche Scientifique – France

Résumé

Les enseignants du primaire et du secondaire en France font quotidiennement face aux problématiques du bilinguisme (Bijeljac-Babic & Auger, 2025). Les élèves turcophones en France présentent certaines spécificités dans leurs pratiques langagières, dans la mesure où même s'ils sont nés en France, leur premier contact avec la langue française se fait souvent à l'école (Akinci, 2016). Une partie des spécificités observées chez les enfants bilingues français-turc peuvent être liées aux influences de la langue maternelle, qui se manifestent à travers différentes dimensions du langage écrit et oral en langue cible. Ainsi, dans quelle mesure une meilleure connaissance des recherches en acquisition des langues, et plus particulièrement les études sur les influences translinguistiques, peuvent-elles être utiles aux enseignants sur le terrain ?

A la demande du Casnav d'Orléans-Tours, nous avons conçu, animé et évalué une journée de formation sur "l'influence de la langue maternelle turque" en mars 2025. Parmi les 41 participants, 18 exercent en primaire, 23 dans le secondaire. Nous leur avons présenté des résultats de recherches portant sur le bilinguisme (Bijeljac-Babic & Auger, 2025 ; De Houwer, 2019, Grosjean, 2016), les influences translinguistiques et les caractéristiques des productions des enfants bilingues français-turc (Akinci, 2002 ; Ertek & Akinci, 2022). Nous avons recueilli, à travers quatre questionnaires proposés au long de la journée, les observations des enseignants concernant les productions langagières des élèves originaires de Turquie et leur avis quant à la pertinence de ces recherches pour leur compréhension de certains phénomènes.

Les résultats du questionnaire initial montrent que plus des trois quarts des enseignants travaillent régulièrement avec des élèves originaires de Turquie. Une partie des enseignants ont déjà formé une opinion sur les caractéristiques de ces élèves, et ont repéré des phénomènes liés aux influences translinguistiques : erreurs de prononciation (lettres muettes), de grammaire (absence de déterminants, erreurs de genre, difficulté avec les verbes " être " et " avoir "), de syntaxe (place du verbe dans la phrase, ordre des mots). Autrement dit, les enseignants sont tout à fait conscients, à travers leurs pratiques, des influences translinguistiques sur les productions des élèves et certains évoquent des liens avec leurs connaissances sur le turc, en employant des notions comme " langue agglutinante ".

Les études en RAL ne suffisent bien entendu pas à répondre à l'ensemble des questions

^{*}Intervenant

que les enseignants se posent concernant les apprentissages des élèves allophones. En particulier, de nombreuses questions ont été posées sur le système scolaire en Turquie, duquel sont issus les élèves nouvellement arrivants. Cependant, une forte majorité des participants estime avoir trouvé dans les travaux de recherche présentés des éléments utiles pour leurs pratiques. La formation continue aux apports des recherches en acquisition semble ainsi utile aux enseignants, qui peuvent y trouver des confirmations de leurs hypothèses ou des explications à leurs questionnements.

Akinci, M.A., 2016. Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. Dans Helot, C. *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, pp.473-486, Lambert Lucas.

Bijeljac-Babic & Auger, 2025. *Avoir deux langues et plus à l'école maternelle et élémentaire. Synthèse de la recherche et recommandations*. Ministère de l'éducation nationale.

De Houwer, A. (2019) . Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : le rôle central de l'environnement linguistique. Dans Kern, S.(dir.), *Le développement du langage chez le jeune enfant. Théorie, clinique, pratique*. (p. 175-200). De Boeck Supérieur.

Ertek, B., & Akinci, M. A. (2022). L'accès au vocabulaire en L1 et L2 des enfants bilingues franco-turcs en France âgés de 6 à 10 ans. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 138, p. 04006). EDP Sciences.

Grosjean, F. (2016) *Le bilinguisme*. https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/11%20Grosjean.pdf consulté le 2 février 2025.

Mots-Clés: Influences translinguistiques, contexte scolaire, formation des enseignants

Évaluation des compétences orales en cours d'arabe EILE

Hanane Badri*¹

¹Institut de recherche en langues et littératures européennes – Université de Haute-Alsace (UHA)
Mulhouse - Colmar – France

Résumé

Après 10 ans d'expérience dans l'enseignement en tant qu'enseignant à l'école publique au Maroc, nous sommes venues en France, en 2016, en tant que membre de la mission éducative chargée d'enseigner la langue arabe et la culture marocaine aux enfants des Marocains résidant dans ce pays dans le cadre du partenariat liant le Maroc et la France dans ce domaine.

En s'adressant à un public d'apprenants dont la tranche d'âge est de 7 à 12 ans, nous avons constaté des difficultés de compréhension orale chez ces apprenants du cours d'arabe dans le cadre du dispositif Enseignements Internationaux des Langues Étrangères (EILE), lors de l'évaluation des compétences orales acquises à la fin de chaque cours.

Les difficultés de compréhension orale en arabe littéraire chez les apprenants proviennent principalement de la différence entre l'arabe littéral enseigné en classe et l'arabe dialectal parlé à la maison. Le contenu lexical proposé en cours ne semblait pas correspondre pas aux attentes des apprenants qui rencontrent des obstacles freinant le développement de la compréhension orale. Selon Tréville, la connaissance du vocabulaire et la capacité de l'utiliser répondent à " quatre composantes basées sur des connaissances d'ordre linguistique, discursif, référentiel et socioculturel " (2000 : 88). Ces composantes relient le lexique proposé en cours aux besoins langagiers des apprenants.

Cette contribution propose une réflexion sur la problématique suivante : Comment adapter le lexique formel proposé au programme avec le vocabulaire familier et dialectal des apprenants ? comment évaluer la compétence orale acquise par les apprenants du cours d'arabe ?

Pour répondre à ces questions, nous exposons dans un premier, une méthodologie pour aider les apprenants à la sensibilisation aux différentes variétés du lexique arabe. Dans un deuxième temps, nous proposerons un dispositif d'évaluation de la compétence orale dans un corpus de référence collecté dans le cadre d'une activité langagière et, dans un dernier temps, nous analyserons, d'un point de vue morphologique et sémantique, les éléments lexicaux de ce corpus.

Mots-Clés: Évaluation, compétences orales, apprentissage, langue arabe

*Intervenant

Dialogue entre acquisition et didactique : l'exemple d'une recherche consacrée à l'observation des stratégies d'entrée dans l'écrit de jeunes sourds signeurs scolarisés en maternelle.

Laurence Beaujard^{*1}

¹UMR Structures Formelles du Langage – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – UPS-CNRS,
59 rue Pouchet 75017 Paris, France

Résumé

Dans notre communication, nous présenterons notre recherche doctorale qui défend l'intérêt d'une approche interdisciplinaire (linguistique, sociolinguistique, acquisitionnelle et didactique) pour comprendre les mécanismes en jeu dans l'acquisition du français écrit par de jeunes enfants sourds profonds locuteurs de la LSF et scolarisés en classe bilingue LSF-français écrit de maternelle.

Nous ferons un rapide état des lieux des recherches française et anglophone dans ce domaine : en effet, la recherche française, largement dominée par la psychologie cognitive, s'est depuis de longues années centrée sur l'approche déficiente des sourds et de leurs écrits. Or, considérer le français écrit comme une L2 pour les sourds autorise un regard positif sur ces écrits : loin d'être des écarts par rapport à la norme, ils constitueraient alors des systèmes transitoires influencés à la fois par la surdité, mais aussi par la LSF, également par un contexte familial, pédagogique et didactique spécifique et complexe.

Nous proposerons un rapide panorama du contexte français de scolarisation des jeunes sourds, présenterons les principales caractéristiques des classes bilingues avant de présenter les principales étapes de notre étude (choix d'une étude de cas, recueil de données et difficultés rencontrées sur le terrain scolaire, analyses du corpus multimodal) avant de nous attarder sur les résultats. L'approche interdisciplinaire que nous avons adoptée nous a permis de comprendre que :

- L'origine des difficultés rencontrées par les jeunes sourds dans l'acquisition de l'écrit est multifactorielle, et considérer cette multifactorialité permet d'agir sur différents leviers.
- Les stratégies d'entrée dans l'écrit utilisées par les 4 enfants sourds de notre étude sont visuographiques. Elles sont liées à la fois à leur fonctionnement cognitif privilégiant le visuel et à l'utilisation de la LSF comme langue maternelle et comme langue d'enseignement.

Nous montrons enfin que ces résultats nous permettent d'initier des préconisations didactiques qui vont dans le sens d'une prise en compte de la modalité visuo-gestuelle privilégiée par les jeunes sourds dans leurs premières rencontres avec l'écrit.

-Beaujard, L. (2024). L'entrée dans l'écrit de quatre jeunes enfants sourds signeurs de grande section de maternelle: une étude de cas. Thèse de doctorat. Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis.

-Beaujard, L., & Perini, M. (2022). The Role and Place of Sign Language in Deaf Youth's Access to Literacy : Contributions of a Cross-Review of ASL-English and LSF-French

^{*}Intervenant

Research. *Frontiers in Communication*, 7, 810724.

-Caldwell-Harris, C. L. (2021). Theoretical underpinnings of acquiring English via print. In *Discussing bilingualism in deaf children. Essays in Honor of Robert Hoffmeister*. Routledge, 73-95.

-David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158.

-Treiman, R. (2018). Statistical learning and spelling. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3S), 644-652.

-Williams, C., Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, 85, 630-666.

Mots-Clés: acquisition de l'écrit, enfants sourds, langue des signes française, didactique de l'écrit, littéracie émergente.

Interagir en contexte éducatif multilingue : le plurilinguisme comme outil d'insertion scolaire des élèves bi/plurilingues.

Sladjana Djordjevic^{*1}

¹Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (ILLE) – Université de Haute Alsace - Mulhouse : EA4363 – Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines 10, rue des Frères Lumière 68093 Mulhouse cedex, France

Résumé

La diversité linguistique constitue l'une des caractéristiques principales des écoles en France (Akinci et al., 2004 ; Oberlin, 2018). Si des dispositifs particuliers (les UPE2A) sont mis en place pour favoriser l'apprentissage du français à partir de 6 ans, à l'école maternelle, les enfants bilingues, locuteurs ou non du français, sont intégrés directement dans les classes ordinaires. Cette situation engendre de nombreuses questions chez les enseignants. Le développement du langage est un processus long (Kail, 2012) et, pour les jeunes enfants, l'appropriation du français se déroule pendant leur développement langagier où, foncièrement, leurs langues sont étroitement imbriquées. Ils se construisent ainsi un répertoire bi ou plurilingue, " un ensemble linguistique qui n'est pas décomposable " (Grosjean, 2015 : 33) où les langues se complètent et s'unifient. Or, force est de constater que leur bilinguisme demeure encore souvent méconnu : le maintien de la L1 en famille est considéré comme un problème ; le bilinguisme vu comme une difficulté et non un atout (Bijeljac & Auger, 2025). Dans la théorie socioconstructiviste (Vygotsky, 1997 ; Bruner, 2012), l'environnement social joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant et de son langage. En outre, de nombreuses recherches ont démontré que l'apprentissage de la L1, participe de manière positive à son maintien et n'exerce pas d'influence négative sur l'acquisition de la langue de l'école (Akinci & Jisa, 2001 ; Akinci, 2006). La reconnaissance des L1 des enfants est un préalable au développement d'un bilinguisme additif, qui permettrait de bénéficier des atouts cognitifs liés au bilinguisme, et d'une bilingualité harmonieuse (Cummins, 1981, 1991 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Hamers, 2005 ; DeHouwer, 2006 ; García & Li, 2014).

Partant de ces constats, nous avons souhaité mieux comprendre, comment se manifeste le plurilinguisme dans les interactions en classe de petite section et quels effets le recours aux L1 produisent sur l'appropriation du français et le comportement des enfants bilingues issus de minorités linguistiques. Pour répondre à ces questions, nous avons mené une recherche longitudinale et qualitative (Goï, 2012) construite dans une conception holistique et complexe (Morin, 2005) de l'appropriation du français. Nous avons investi pendant trois années une école maternelle, caractérisée par son multilinguisme et son ouverture aux L1, où nous avons recueilli des données par le biais de l'observation participative réalisée dans une perspective ethnographique (Hymes, 1977 ; Garfinkel, 1984 ; De Salins, 1992). Pour analyser les interactions (Austin, 1991 ; Kerbart-Orecchionni, 2003 ; Florin & Véronique, 2003 ; Searle,

^{*}Intervenant

2009 ; Cicurel, 2011 ; Carol et al., 2016), nous avons considéré : le moment scolaire ; le type d'interaction (libre, semi-libre ou didactique) ; les locuteurs impliqués ; les buts conversationnels visés ; les langues utilisées. Nos résultats indiquent que toutes les L1 sont utilisées à des moments spécifiques ; que le turc, la L1 de la majorité des enfants bilingues, est la plus présente et enfin que la reconnaissance des L1 favorisent l'acquisition du français et l'insertion scolaire des enfants bilingues.

Références bibliographiques :

Akinci, M. 2006. " Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français ". *Langage et société*, 116 (2): 93-110.

Akinci, Mehmet-Ali, Jan Jaap de Ruiter et Floréal Sanagustin. 2004. *Le plurilinguisme à Lyon: le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris: L'Harmattan.

Akinci, M., Jisa, H. 2001. " Développement de la narration en langue faible et forte: le cas des connecteurs ". *Acquisition et interaction en langue étrangère*, no 14: 87-110.

Austin, J. L. 1991. *Quand dire, c'est faire: how to do things with words*. Paris: Éd. du Seuil.

Bijeljac-Babic, R., Auger, N. 2024. *Avoir deux langues à l'école maternelle et élémentaire*. Paris: CSEN.

Bruner, J.S. 2012. *Comment les enfants apprennent à parler: situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris: Retz.

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

Cummins, J. 1991. " Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children " In *Language processing in bilingual children*, édité par Ellen Bialystok, 70-89. Cambridge: Cambridge University Press.

De Houwer, A. 2006 . " Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille " " *Langage et société*, no 116 (2): 29-49.

De Salins, G. 1992. *Une introduction à l'ethnographie de la communication: pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris: Didier.

Florin, A. Véronique, D. 2003. " Apprentissage de la communication en milieu scolaire " In *Les sciences cognitives à l'école*, édité par Michèle Kail et Michel Fayol, 5-69, Paris: Presses universitaires de France.

García, O., Li, W. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Garfinkel, H. 1984. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press.

Goï, C. (éd.) 2012. *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines? Approches interdisciplinaires de la diversité*. Paris: L'Harmattan.

Grosjean, F. 2015. 2015. *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.

Hamers, J. F., Blanc, M. 1983. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: P. Mardaga.

Hamers, J.F. 2005. " Le Rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures " In *L'éducation au-delà des frontières: Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais*

dans la zone frontalière franco-belge, édité par Laurent Puren et Sophie Babault, 271-292. Paris: Harmattan.

Hymes, D. H. 1977. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.

Kail, M. 2012. *L'acquisition du langage*. Que sais-je? Paris: Presses universitaires de France.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2003. *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris: Nathan.

Morin, E. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Édition du Seuil.

Oberlin, A. 2018. 2018. " Observation d'une cohorte d'enfants après six semaines de scolarisation en Petite Section de Maternelle " In *L'école, ses enfants et ses langues*, édité par Greta Komur-Thilloy et Sladjana Djordjevic, 111-123. Universités/Sciences du langage. Paris: Orizons.

Rita, Carol, Dominique Macaire et Séverine Behra. 2016. " Du quotidien communicatif d'enfants allophones en classe de maternelle " In *Les langues à l'école, la langue de l'école*, édité par Lucile Cadet et Anne Pégaz Paquet, 89-103. Arras: Artois Presses Université.

Searle, J. R. 2009 (1972). *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.

Vygotski, L. S. 1997. *Pensée et langage*. 3e. ed. Paris: La Dispute.

Mots-Clés: Bi/plurilinguisme, Reconnaissance des L1, Interactions à l'école, Inclusion scolaire

Intentional vocabulary learning by EFL learners in French secondary schools in an ecological online experiment

Emilie Gerbier , Olga Kuzmina , Katerina Palasis , and Shona Whyte*^{†1}

¹Université Côte d’Azur – Université Côte d’Azur (UCA), Laboratoire BCL, UMR 7320 – France

Résumé

Second language (L2) vocabulary learning is a key topic at the intersection of concerns for experimentalists, classroom researchers, and language education practitioners. Recent studies have confirmed crucial links between lexical knowledge and overall proficiency, as well as reading and listening comprehension (Clenton et al., 2025; Webb et al., 2020; Zhang & Zhang, 2020). Research in instructed L2 contexts nevertheless suggests that classroom practice frequently fails to ensure sufficient repetition of new vocabulary, and work on the distributed practice effect - whereby learning sessions which are more widely spaced over time produce better long-term retention than those conducted at shorter intervals - is still sparse on teenagers (Kim & Webb, 2022).

The present study investigates L2 English lexical learning on an ecologically designed online platform for French secondary school classes at two levels of proficiency and in two intersession interval conditions. The pedagogical environment was designed to include meaning-, form- and usage-based retrieval activities organised in progression from receptive to productive exercises, with immediate feedback and self-evaluation. 64 learners worked on 16 verbs at either A2 or B1 CEFR level in three 20–30-minute sessions at either 3-day or 7-day intervals, and a recall test was administered in a pre-, post- and delayed post-test design.

Our research questions (RQ) are:

What kind of lexical learning occurs in this environment overall, and in terms of meaning, form, and use?

Does the classical distributed practice effect hold for teenagers at the selected intervals?

For RQ1, results indicate successful learning overall, with progression from pre- to immediate post-test and no fall-off by delayed post-test. Progress was notable at each learning session, with 4/9 activities producing scores near ceiling for the A2 learners, and 7/9 for the B1 group. Regarding RQ2, no difference was found between 3-day and 7-day spacing conditions at immediate and delayed post-tests. For the B1 group, the learners working on the 3-day schedule outperformed the 7-day group on the first (meaning-oriented) activity of

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: shona.whyte@univ-cotedazur.fr

the third learning session, indicating less forgetting between sessions. Results in terms of overall lexical recall and learning trajectories by activity type/session globally support the effectiveness of this type of pedagogical platform for vocabulary acquisition by teenagers in a school setting, and show no difference for learning at 3-day versus 7-day intervals. We consider implications for classroom practice and ongoing L2 lexical acquisition research.

Clenton, J., Brooks, G., & Laufer, B. (2025). Vocabulary Studies in L1 and L2 Development: The Interface Between Theory and Practice. *Languages*, 10(4), 81.

Kim, S. K., & Webb, S. (2022). The effects of spaced practice on second language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 72(2), 407–447. <https://doi.org/10.1111/lang.12479>

Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2020). The updated vocabulary levels test: Developing and validating two new forms of the VLT. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 171(1), 1–30.

Zhang, D., & Zhang, L. J. (2020). Metacognition in TESOL: Theory and practice. *ELT Journal*, 74(4), 429–439.

Mots-Clés: lexical acquisition, vocabulary learning, teenagers, L2 English, distributed practice, online learning, classroom research, language education

Les enjeux des trajectoires d'apprentissage des EANA de plus de 16 ans : quelles propositions didactiques ?

Laëtitia Giorgis^{*1}

¹Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles – Université Grenoble Alpes : EA609, Université Grenoble Alpes – France

Résumé

Dans le cadre de ma recherche doctorale (soutenue en décembre 2023), j'ai analysé des profils d'Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France Peu ou Non Scolarisés (EANA PSA) de plus de 16 ans et scolarisés dans un dispositif non inclusif en lycée : la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire pôle Français Langue Étrangère (MLDS-FLE) afin de proposer et d'analyser les effets d'un dispositif pédagogique d'entrée dans l'écrit engageant et multimodal.

Ces élèves, qui bénéficient du droit à la scolarité jusqu'à 18 ans mais qui ne sont plus sous obligation scolaire, contrairement aux EANA de moins de 16 ans, doivent acquérir le plus rapidement possible des compétences littéraciques et plus généralement scolaires leur permettant en quelques mois de pouvoir prétendre à une entrée dans une formation professionnelle, sésame pour une entrée rapide dans la vie active permettant l'autonomie financière et la régulation administrative de leur présence sur le territoire français. Ces contraintes exercent un poids important sur leur scolarité et un " rapport ambigu à l'école et au savoir " (Lemaire, 2013). Cependant, ces jeunes adultes ont acquis de nombreuses compétences tout au long de leur parcours qui peuvent être mis à profit pour trouver des solutions didactiques efficaces.

Je propose, avec ce poster, de mettre en exergue le cheminement et les résultats de ma thèse de doctorat et de ses prolongements de recherches qui font le lien entre le contexte guidé (politique, scolaire et linguistique), les profils de ces apprenants et des propositions didactiques entre pédagogie et andragogie (Giorgis, 2024) pour mieux répondre à leurs besoins, objectifs et motivations aussi bien intrinsèques qu'extrinsèques.

Bibliographie :

Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*, (p. 13-45). Dunod.

Bourgeois, É. & Nizet, J. (2005). Chapitre VII. Trajectoire de l'apprenant et apprentissage. Dans : É. Bourgeois & J. Nizet (Dir), *Apprentissage et formation des adultes* (pp. 125-154).

*Intervenant

Giorgis, L. (2023). L'entrée dans l'alphabétisation de grands adolescents en Français Langue Seconde : étude des effets d'une approche inductive et multimodale sur les apprentissages. (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes).

Giorgis, L. (2024). Sur le chemin de l'adulte apprenant. Revue TDFLE, L'alpha dans tous ses états, (84).

Lemaire, E. (2013). La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? Journal du droit des jeunes, 328, 28-33.

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 147-168). De Boeck Supérieur.

Mots-Clés: EANA plus de 16 ans, PSA, NSA, Trajectoires d'apprentissages, MLDS, FLE, pédagogies engageâtes, pédagogies multimodales

Cyrille Granget^{*†1}, Lucie Felix¹, Simona Anastasio², Sarah Delvaux¹, Hélène Dugros^{‡3},
Mireille Copin^{2,4}, Nancy Sandoval¹, Olga Th  ophanous⁵, Cécile Ferlin⁶, and Cecilia
Gunnarsson⁶

⁶Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Les participants à l'étude sont 45 élèves multilingues scolarisés depuis peu (de quelques mois à un an) en français L2 et répartis dans 4 Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Nouvellement Arrivés et Peu ou Non Scolarisés Antérieurement (UPE2A-PSA/NSA). A deux moments espacés de 10 semaines, T1 et T2, ils ont effectué en français différents tests de conscience phonologique, reconnaissance de syllabes, lecture de lettres de l'alphabet latin, de mots familiers réguliers et irréguliers, pseudomots et compréhension de phrases issus de plusieurs tests en anglais L2 et français L1 (ECLA 16+, OURA, Beginning Alphabetics Tests & Tools). Lors d'un entretien dans sa langue familiale avec l'enquêtrice et un.e interprète,

[‡]Auteur correspondant: casnav@ac-toulouse.fr

chaque élève a aussi rendu compte de son parcours d'apprentissage antérieur et de ses pratiques langagières, notamment à l'écrit.

Une analyse récente d'un échantillon réduit de 10 entretiens en langue familiale a permis de rendre compte d'une variété de profils multilingues selon la langue familiale, la durée de scolarisation en langue familiale ou langue officielle, le nombre de langues antérieurement apprises, et le nombre de langues pratiquées au moment de l'étude (Anastasio et al. 2025). Est-ce qu'à cette variété de profils sociolangagiers correspond aussi une variété de profils de lecteurs ? L'objectif de la présente étude est de mettre en correspondances les évolutions dans l'acquisition de la lecture en français L2 (stable, négative, positive) et les profils multilingues des apprenants au moyen d'une analyse en correspondances multiples de sorte à faire émerger des variables explicatives de la variance en acquisition de la lecture, des profils de lecteurs du français L2 et ainsi de mieux comprendre les rythmes scolaires d'acquisition de la lecture par des adolescents peu scolarisés antérieurement ou scolarisés dans d'autres langues et d'autres systèmes d'écriture. Les résultats de ces analyses, en cours jusqu'en septembre, seront présentés à l'occasion de la communication.

Anastasio S., Sandoval N., Copin M., Delvaux S., Dugros H., Granget C., Félix L., Shetopalova S., Simon A. & Théophanous O. 2025. Accueil des adolescents migrants pas ou peu scolarisés antérieurement: apport de l'entretien et de l'évaluation en langue choisie, *Symposium LESSLA*, 4 juin 2025, Ville de Québec.

Beaugrand, C., Bigot de Préameneu, S., & Lecocq, B. 2018. *Entrer dans la lecture en FLS: Apprendre à lire le français aux élèves allophones*. Canopé éditions.

Bellocchi, S., & Monnier, M. 2022. Enfants bi-multilingues à l'école : Apports de la recherche et de la pratique. *ANAE- Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 179.

Bonifacci, P., Cangelosi, M., & Bellocchi, S. 2024. Oral language predictors of word reading and spelling: A cross-linguistic comparison in bilingual and monolingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 243, 105926. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105926>

Lecerf, M.-A., Casalis, S., & Commissaire, E. 2024. New insights into bilingual visual word recognition: State of the art on the role of orthographic markedness, its theoretical implications, and future research directions. *Psychonomic Bulletin & Review*, 31(3), 1032-1056. <https://doi.org/10.3758/s13423-023-02347-6>

Sosinski M. 2020. Reading from a Psycholinguistic Perspective. In Kreeft Peyton, J. & M. Young-Scholten, *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education*, Bristol, Multilingua Matters.

Winlund, A. 2020. Emergent literacy instruction: 'Continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1701006>

Mots-Clés: lecture, longitudinal, français L2, UPE2A, NSA, profils, ACM

Une analyse de classe latente de l'utilisation des stratégies d'apprentissage des apprenant.es du français L3 au secondaire II en Suisse alémanique. Le rôle du genre et du plurilinguisme des apprenant.es.

Pauline Lapaque*¹

¹Haute Ecole Pédagogique de la Fachhochschule de la Suisse du Nord-Ouest – Suisse

Résumé

Les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme le moyen utilisé par l'apprenant.e pour mobiliser ses ressources cognitives et de mettre en œuvre ses aptitudes pour communiquer et/ou apprendre une langue de la façon la plus efficace et la plus économique possible (cf. Conseil de l'Europe, 2001, p. 48). L'utilisation de stratégies lors de l'apprentissage d'une langue étrangère est une des caractéristiques des *good language learners* (Naiman et al., 1978). En Suisse alémanique, le développement et l'utilisation de stratégies en cours de langues via la mise en place de didactique intégrée des langues et du plurilinguisme est officiellement recommandé (cf. CDIP, 2013, p. 2). Les stratégies étant initiées par un.e apprenant.e aux caractéristiques individuelles telle que l'âge, le genre, les connaissances préalables, motivation, etc. (cf. Gu, 2005, p. 14), il est utile de s'intéresser à ces caractéristiques afin de pouvoir développer un enseignement différencié et adapté à la classe. C'est pourquoi, dans notre poster, nous souhaiterions présenter les résultats d'une analyse des réponses de lycéen.nes de 37 classes (N=627) à un questionnaire déclaratif adapté à partir du *Strategy Inventory for Language Learning* (cf. Oxford, 1990) et ciblant leur fréquence d'utilisation de stratégies d'apprentissage en cours de français L3. Ces données ont été récoltées dans le cadre d'une étude financée par le Fonds National Suisse (cf. Manno & Heinzmann, 2023). Une analyse de classe latente a été menée pour identifier différents types d'apprenant.es du point de vue de l'utilisation des stratégies d'apprentissage, combinée à une régression multinomiale pour distinguer les classes identifiées. La classe latente la plus importante est celle des stratèges modéré.es (60.77%) à la fréquence d'utilisation de stratégies moyenne, suivie par les stratèges avancé.es (35.57%) à la fréquence d'utilisation de stratégies élevée et finalement les stratèges peu engagé.es (3.67%) à la fréquence d'utilisation de stratégies faible. Les facteurs individuels peuvent expliquer de manière statistiquement significative l'appartenance à une classe. Ainsi, les jeunes filles et les apprenant.es parlant plus d'une langue à la maison sont plus souvent des stratèges avancé.es. Les pistes d'interprétation et les implications pour la pratique en classe seront finalement discutées.

Mots-Clés: FLE, Suisse, stratégies, stratégies d'apprentissage, French as a Foreign Language, strategies, language learning strategies

*Intervenant

Pouvoir et agentivité : regards des enseignants de l'école primaire sur le plurilinguisme, les programmes et les pratiques pédagogiques plurilingues

Ewa Lenart^{*1} and Timea Kadas Pickel^{*2}

¹Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis (UP8) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – 2 rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex, France

²Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France

Résumé

En France, les programmes de français pour l'école primaire s'appuient depuis peu sur les apports théoriques et méthodologiques relatifs aux approches plurielles des langues et des cultures, en particulier à l'éveil aux langues (Candelier 2003, Kervran 2010, 2012) et à la démarche de comparaison des langues (Auger 2005). En effet, depuis 2015, des "comparaisons du fonctionnement des autres langues pratiquées par les élèves" peuvent être envisagées au service de l'apprentissage du français (programmes du cycle 3, 2020). Parallèlement, le plurilinguisme est explicitement décrit comme une richesse dans les derniers programmes du cycle 1 (2021), en précisant que les langues premières de tous les élèves doivent être valorisées.

Par conséquent, ce soubassement théorique des programmes s'impose aux enseignants comme la ressource théorique nécessaire pour construire leur savoir-faire en classe. Les questions qui s'en suivent sont de savoir dans quelle mesure les enseignants s'en saisissent. Comment interprètent-ils les programmes ? Comment considèrent-ils leur liberté pédagogique ? Comment voient-ils le plurilinguisme de leurs élèves et le leur, le cas échéant ?

Pour répondre à ces questions, nous rapporterons les propos de quinze enseignants et de la directrice d'école, recueillis lors d'une recherche-action menée depuis 2022, dans une école élémentaire située en banlieue parisienne, dont l'objectif est de valoriser le plurilinguisme des élèves pour une éducation et une société inclusive. Toutes les classes y participent, soit 15 classes du CP au CM2, plus de 240 élèves parlant plus de 25 langues différentes.

Les propos des enseignants ont été recueillis au moyen de questionnaires écrits, d'entretiens oraux, de biographies langagières, ainsi que de focus-groups.

Nous montrerons à l'échelle d'un établissement, un "renouveau didactique" à l'œuvre (Fleuret et Auger 2021), en même temps que des tensions entre le pouvoir et l'agentivité par rapport aux pratiques de classe plurilingues.

Références bibliographiques

AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès*

*Intervenant

d'enfants nouvellement arrivés (ENA). Scéren/CNDP de Montpellier.

CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.

FLEURET, C. et AUGER, N. (2021). Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire. *Le français aujourd'hui*, 215, 89-104.

KERVAN, M. (2010). *L'éveil aux langues* au cœur d'une didactique intégrée du langage et des langues à l'école primaire. Dans C. Corblin et J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (p. 97-114). L'Harmattan.

KERVAN, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. De Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 31-39). L'Harmattan.

Mots-Clés: plurilinguisme, programmes, pratiques pédagogiques plurilingues, école primaire

Pratiques pédagogiques plurilingues pour valoriser des langues d'origine des élèves de l'école primaire : regards croisés des enseignants et des parents d'élèves

Ewa Lenart^{*1} and Timea Kadas Pickel^{*2}

¹Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis (UP8) – Université Paris VIII - Vincennes Saint-Denis, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – 2 rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex, France

²Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France

Résumé

La recherche montre l'importance de valoriser le plurilinguisme des élèves dès leur plus jeune âge. Les différences linguistiques et culturelles, loin d'être un obstacle, constituent des opportunités d'apprentissage enrichissantes. Cette approche favorise non seulement l'acquisition de la langue de scolarisation, mais renforce aussi la confiance et le bien-être des élèves (Hélot & Rubio, 2013). Dans ce contexte, nous souhaiterions présenter les pratiques pédagogiques plurilingues déployées lors d'une recherche-action menée dans une école élémentaire en banlieue parisienne et d'autre part, confronter les regards des enseignants de cette école, ainsi que des parents d'élèves sur l'importance des pratiques plurilingues à l'école.

Notre recherche-action, menée depuis janvier 2022, implique quatorze classes et plus de 240 élèves âgés de 6 à 11 ans, parlant collectivement plus de 25 langues différentes. Elle s'articule autour de trois axes : enseignants, élèves et parents. Notre objectif est de trouver des ressources pour des pratiques pédagogiques plurilingues prenant en compte les langues d'origine des élèves (Plane & Rinck, 2021).

Plusieurs activités pédagogiques ont été déployées : exploration des biographies langagières (Busch 2006), lecture de l'album plurilingue "Sophie et ses langues" (Hélot, 2015), utilisation d'une version simplifiée du "Petit Prince" en diverses langues, et création de kamishibais plurilingues.

En ce qui concerne les enseignants, les résultats, basés sur des questionnaires, entretiens et focus-groups, révèlent une évolution significative de leurs attitudes envers le plurilinguisme. Ils témoignent également d'une nouvelle perception de leurs propres compétences linguistiques et pédagogiques, devenant ainsi des leviers pour un enseignement plus inclusif.

Des entretiens individuels avec les parents ont permis d'explorer les politiques linguistiques familiales et leur réception des activités plurilingues proposées.

Nous pouvons conclure en disant que nous avons besoin d'une action commune pour faire progresser les élèves et les prendre en compte dans leur globalité avec leur patrimoine linguistique et culturel pluriel.

*Intervenant

References bibliographiques

Busch, B. (2006). Language biographies-approaches to multilingualism in education and linguistic research. In Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (eds) *Language biographies for multilingual learning*, PRAESA, 5-19.

Helot, Ch. (2015). *Sophie et ses langues*. Montreuil, Association Dulala.

Helot, Ch. & M.-N. Rubio (eds) (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse, Éditions Erès.

Plane, S. & Rinck, F. (eds.) (2021). La place de la vulgarisation dans la culture professionnelle des enseignants. *Repères* 63.

Succession Antoine de Saint-Exupéry (2020) *Le théâtre du Petit Prince*. Edition Raphaele Glaux, Anne Sophie Origlia & Maia Biegatch, Fleurus.

Mots-Clés: pratiques pédagogiques plurilingues, langues d'origine, école primaire, enseignants, parents d'élève

Entraînement de la conscience morphologique dérivationnelle et apprentissage du lexique chez des élèves allophones en Unité Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A)

Minerva Rojas^{*1,2,3} and Maria Elena Dell'aquila^{*†1}

¹Université Côte d'Azur – Université Côte d'Azur (UCA) – France

²Bases, Corpus, Langage (UMR 7320 - UCA / CNRS) – Université Nice Sophia Antipolis (1965 - 2019),
Centre National de la Recherche Scientifique, Université Côte d'Azur – France

³BCL, équipe Logométrie : corpus, traitements, modèles – Bases, Corpus, Langage (UMR 7320 - UCA / CNRS) – France

Résumé

Les élèves allophones qui intègrent l'Éducation Nationale le font normalement dans des classes dites UPE2A (Brun, 2024). Bien que ces élèves soient dans un contexte immersif qui assurerait le contact avec la langue cible et son apprentissage, les nouvellement arrivés ont besoin d'un enseignement guidé du français afin d'intégrer les classes ordinaires. Ainsi, la langue devient l'objet et le vecteur des apprentissages. Dans ce cadre-là, un enseignement explicite et métalinguistique du lexique contribuerait au développement d'autres compétences, comme la lecture (Deacon & Kirby, 2004 ; Duncan, Casalis & Colé, 2009 ; Maree-Breton, Besse & Royer, 2010), essentielle à la réussite scolaire.

Pour ce faire, une intervention sur la conscience morphologique dérivationnelle (CM désormais) aiderait à enrichir le lexique et faciliterait l'identification des mots écrits (Bowers & Kirby, 2010 ; Pressley, Disney et Anderson, 2007). Par CM, nous comprenons les connaissances sur les morphèmes (sens et forme), la capacité à les manipuler et à comprendre les règles de formation des mots (Carlisle, 1995). Pourtant, malgré les résultats positifs de l'entraînement en CM, tant en L1 qu'en L2, (Carlisle, 2010 ; Colé, Marec-Breton, Royer et Gombert, 2003 ; Chapleau, 2017 ; Fejzo, 2005, 2016, 2021) il reste peu exploré en cours de L2. Par ailleurs, les questions de morphologie dérivationnelle sont omises dans les manuels de FLE, de même que dans le seul manuel destiné aux collégiens nouvellement arrivés (Chnane-Davin et al., 2005). Pour toutes ces raisons, nous avons décidé d'effectuer une intervention en CM en UPE2A.

Une étude quasi-expérimentale a été menée dans l'UPE2A du collège Jules Romains à Nice. L'échantillon est composé de 20 élèves, divisés en deux sous-échantillons, dont un composé par 10 élèves de niveau A1 et l'autre par 10 élèves, débutants en FLE. Un pré-test et un post-test en CM dérivationnelle ont été élaborés, comportant trois épreuves : identification / extraction de la base de mots polymorphémiques ; jugement morphologique (trouver l'intrus

*Intervenant

†Auteur correspondant: maria-elena.dell'aquila@etu.univ-cotedazur.fr

qui n'appartient pas à la famille de mots) ; et compréhension-production des affixes. Concernant la phase d'expérimentation, elle s'est prolongée pendant 10 semaines ; les activités réalisées portent sur les familles de mots et les procédures d'extraction, d'analyse et de production de morphèmes. Il faut enfin signaler que la sélection de mots et de morphèmes abordés a été effectuée à l'aide d'une analyse de corpus de manuels de FLE et de fiches pédagogiques utilisées dans la classe mentionnée.

Nous trouvant avant l'étape post-test, les résultats seront soumis à des statistiques descriptives de tendance centrale et de dispersion afin d'analyser l'évolution des deux sous-échantillons et leur variabilité. Les tests Wilcoxon et U de Mann-Whitney permettront de déterminer si les éventuelles différences entre les résultats pré-test et post-test sont significatives statistiquement. En outre, des questionnaires de profil et l'analyse qualitative du corpus oral recueillis lors de l'intervention nous permettra d'observer l'évolution de chaque apprenant et le processus d'apprentissage (épilinguistique et métalinguistique).

En résumé, dans notre communication affichée nous aborderons les résultats issus de notre étude et les enjeux de l'enseignement et de la recherche en UPE2A.

Mots-Clés: conscience morphologique, lexicale, FLE, UPE2A, élèves nouvellement arrivées

Enseignement bilingue : de l'étiquette à la diversité de pratiques

Gabriela Steffen^{*†1} and France Rousset^{*‡1}

¹Université de Genève = University of Geneva – Suisse

Résumé

La recherche sur l'enseignement bi-plurilingue, centrée sur les enjeux de l'enseignement/apprentissage des disciplines scolaires en L2 –en particulier l'alternance des langues en classe–, s'est enrichie ces dernières années d'observations ethnographiques des pratiques telles qu'elles se déploient en classe bi-plurilingue, dans une diversité de contextes, de langues et de disciplines. Définie comme l'enseignement de disciplines dites non linguistiques ou DNL *en* langue-s seconde-s, cette approche s'inscrit dans une didactique du plurilinguisme (Moore, 2006, Gajo, 2009) orientée vers l'élaboration conjointe des savoirs disciplinaires et langagiers, se distinguant ainsi à la fois de l'enseignement de DNL en L1 et de celui *de* la L2 en tant que matière.

Dans cette contribution, nous présenterons des données recueillies dans le cadre d'un suivi scientifique(1) de classes bilingues dans le canton de Soleure en Suisse. Ce canton germanophone –avec l'allemand comme langue de scolarisation– a récemment introduit des enseignements bilingues/immersifs en français L2, suite à une directive cantonale.

Ces données relèvent d'observations ethnographiques filmées de pratiques d'enseignement/apprentissage en classe, ainsi que d'entretiens semi-directifs avec les acteurs impliqué-e-s dans le projet (directions, enseignant-es, élèves), faisant émerger leurs représentations sociales et considérations à propos de l'enseignement bilingue/immersif.

Les résultats mettent en exergue une variété de pratiques, classables en trois catégories: 1) un enseignement de langue orienté vers le contenu, dans lequel l'étiquette "enseignement bilingue" est interprétée comme une occasion supplémentaire de travailler la L2, dans le contexte d'une DNL et avec un focus sur les formes linguistiques; 2) un enseignement immersif de la DNL, où l'apprentissage de la L2 est incident et le recours à la L1 réservé à des vérifications de compréhension de la DNL; 3) un enseignement bilingue orienté vers les savoirs (disciplinaires et linguistiques), où les ressources langagières (L2 et L1) sont au service de l'enseignement/apprentissage de la DNL, la L2 travaillée en contexte, en usage, en action (perspective actionnelle) et traitée comme outil d'enseignement/apprentissage pour la DNL, dans l'esprit d'une didactique plurilingue et intégrée des savoirs.

Cette pluralité des pratiques d'enseignement/apprentissage observées en classe sous l'étiquette "enseignement bilingue", ainsi que les représentations et les considérations didactiques des enseignant-es nous permettra notamment de proposer des pistes pour repenser la formation et l'accompagnement des enseignant-es sur le terrain.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: gabriela.steffen@unige.ch

[‡]Auteur correspondant: france.rousset@unige.ch

Gajo, L. (2009), " De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants ", *Les langues modernes*, no 103/4, p. 15-24.

Gajo L. & Steffen, G. (2015), " Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce ". *The Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne des Langues Vivantes*, no 71/4, p. 471-499.

Gajo, L. et al. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud et al. (Eds). *Exploring the Dynamics of Multilingualism*. Amsterdam: Benjamins. 287-308.

Moore, D. (2006), *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier.

(1) mandaté par le canton de Soleure, mené par G. Steffen et F. Rousset et dirigé par L. Gajo sur l'année scolaire 2024-2025.

Mots-Clés: Enseignement bilingue, pratiques d'enseignement/apprentissage, disciplines dites non linguistiques en L2, didactique plurilingue et intégrée

Les émotions dans les interactions en classe avec des élèves allophones : une approche interculturelle

Siling Sun^{*1} and Delphine Guedat-Bittighoffer^{*†1}

¹Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Patrimoines en Lettres et Langues – Université d’Angers
– France

Résumé

Ce poster présente un protocole de recherche qui s’inscrit dans le cadre d’une thèse de doctorat intitulée ” Les émotions en classe de langue : expériences émotionnelles et leurs effets sur l’apprentissage ”. Cette recherche fait partie du projet ” SLS4Teens ” (l’apprentissage des langues secondes à l’école pour les adolescents), qui vise à explorer en profondeur le processus d’apprentissage des langues chez les adolescents, tout en évaluant l’efficacité de l’approche neurolinguistique (ANL) sur la production orale, ainsi que sa pertinence dans des contextes nationaux variés.

Dans notre enseignement destiné à un public allophone, nous rencontrons des adolescents aux parcours culturels divers (Guedat-Bittighoffer, 2024). Ces apprenants se trouvent souvent au carrefour de transitions identitaires et de conflits culturels, où les réactions émotionnelles – comme l’ennui, l’anxiété ou encore l’enjoyment (Guedat-Bittighoffer et al., 2023)– deviennent des indices essentiels pour la compréhension de leur identité fluide. Ces dynamiques ne proviennent pas uniquement des compétences linguistiques, mais sont fortement influencées par les facteurs culturels qui façonnent la compréhension et l’expression des émotions. Comment penser l’impact de ces facteurs interculturels dans l’enseignement à travers le prisme des émotions ?

Selon la théorie des émotions construites de Feldman Barrett (2017), les émotions sont intimement liées au langage et au contexte où la culture y joue un rôle fondamental. La connaissance interculturelle liée aux émotions est essentielle pour construire des relations interpersonnelles au sein d’un groupe. Développer une compétence interculturelle permet l’expression émotionnelle (Guedat-Bittighoffer, 2024). Guedat-Bittighoffer (2024) explique également que l’interculturel se manifeste d’abord dans la rencontre avec l’autre, dans l’interaction. Dervin et Auger (2019) insistent également sur le fait que l’interculturalité est avant tout une expérience relationnelle, à envisager comme dynamique, diverse et non culturaliste. L’interculturalité ne se limite pas aux différences géographiques : toute pratique culturelle est interculturelle dans la mesure où elle implique une relation réflexive à l’autre (Cheng, 2022). Pour mieux comprendre les émotions des uns et des autres, l’enseignant doit ainsi guider les élèves à réfléchir sur leur propre position culturelle et celle de l’autre, en développant une curiosité et une ouverture envers d’autres cultures (Byram et al., 2002). Il s’agit de repenser la relation (même une relation conflictuelle où se manifestent les émotions) à l’autre à partir d’une perspective de diversité, et de développer la capacité à interagir avec des personnes issues de cultures différentes, aux identités multiples et aux parcours singuliers (Byram et al.,

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: delphine.guedat-bittighoffer@univ-angers.fr

2002). Dans ce sens, le rôle des enseignants est d'accompagner le processus de compréhension des enjeux interculturels à partir des signes émotionnels.

Notre protocole de recherche se concentre sur des élèves allophones inscrits dans des collèges de l'académie de Poitiers, qui apprennent le français comme langue seconde. Dans le cadre du projet " SLS4Teens ", nous combinerons l'observation participative, les entretiens approfondis et les questionnaires, en mobilisant une approche mixte qualitative et quantitative. L'objectif principal de ce poster est d'analyser, sous un angle interculturel, le rôle des émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère, afin de favoriser l'engagement et la participation des élèves en classe.

Mots-Clés: Emotions, relation interculturelles, identité, altérité