

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; Dünder, 2024), tandis que d'autres l'intègrent comme un assistant pédagogique intelligent, capable de soutenir les apprenants dans l'acquisition des compétences écrites – en tant que tuteur rédactionnel (Heddouche, 2025; Holmes & Hamel, 2025) – et orale – en tant qu'interlocuteur simulé pragmatique (Tigani & Beddief, 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