



**Université de Chypre**  
Département d' Études  
françaises et européennes



**Cyprus  
University of  
Technology**



## **RÉSUMÉS / ABSTRACTS**

**Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées (MoDiMEs) : langues enseignées, langues des apprenants**

**Less Widely Used and Less Taught languages: Language learners' L1s and languages taught as L2s**

**16-17 juin/June 2017**

**Nicosie – Chypre / Nicosia – Cyprus**

**<http://lwwult2017.weebly.com/>**



## Contenu

Résumés / Abstracts .....	1
Jolanta SUJECKA-ZAJĄC, Université de Varsovie, Pologne.....	1
Olivier DELHAYE, Université Aristote de Thessaloniki, Grèce.....	2
Maciej SMUK, Université de Varsovie, Pologne .....	3
Marie STYLIANIDOU, University of Cyprus, Cyprus .....	4
Radosław KUCHARCZYK, Université de Varsovie, Pologne.....	5
Magdalena SOWA, Université Catholique de Lublin, Pologne.....	7
Krystyna SZYMANKIEWICZ, Université de Varsovie, Pologne.....	8
Sanja BOSKOVIC et Freiderikos VALETOPOULOS, Université de Poitiers, France.....	9
Vesna SIMOVIĆ, Université de Niš, Serbie .....	10
Julie RANÇON et Laurie DEKHISSI, Université de Poitiers, France.....	11
Laurie DEKHISSI, Université de Poitiers, France.....	13
Antonin BRUNET, Université de Poitiers, France .....	14
Stéphanie GOBET, Université de Poitiers, France .....	15
Maro PATELI, Université Nationale Capodistrienne d’Athènes, Grèce .....	17
Olympia TSAKNAKI & Freiderikos VALETOPOULOS, Université Aristote de Thessaloniki, Grèce & Université de Poitiers, France .....	18
Izabela DANKIC, University of Mostar, BiH.....	19
Rinetta KIYITSIOGLOU, Université Aristote de Thessaloniki, Grèce .....	19
Chryso PELEKANI, University of Cyprus, Cyprus.....	20
Sofija CHRISTENSEN, University of STAVANGER, Norway .....	20
Maria GIAGKOU <sup>‡</sup> , Vicky KANTZOU*, Spyridoula STAMOULI <sup>‡</sup> , Maria TZEVELEKOU <sup>‡</sup> & Vassilis KATSOUROS <sup>‡</sup> , <sup>‡</sup> ILSP/RC “Athena”/* Hellenic Open University.....	21
Ateliers / Practical Workshops .....	22
<i>Atelier 1</i> : Maro PATELI, Université Nationale Capodistrienne d’Athènes, Grèce .....	22
<i>Atelier 2</i> : Fryni KAKOYIANNI-DOA et Monique MONVILLE-BURSTON, Université de Chypre et Cyprus University of Technology, Chypre .....	23
<i>Atelier 3</i> : Jack BURSTON, Cyprus University of Technology, Cyprus.....	25
<i>Atelier 4</i> : Christine CHANUDET et Hélène CARPENTIER, Université de Poitiers, France .....	26

## Résumés / Abstracts

**Jolanta SUJECKA-ZAJĄC, Université de Varsovie, Pologne**

*L'impact des cultures éducatives des apprenants sur leur savoir-apprendre en langue étrangère. Cas des élèves polonais en classe de FLE.*

La notion de culture éducative a été proposée et développée pour la didactique des langues étrangères par J.-C. Beacco (2005, 2008, 2010) en vue de mieux comprendre l'impact du contexte d'enseignement / apprentissage sur le déroulement du processus éducatif et ses résultats. Ainsi « les cultures éducatives, proprement dites, sont relatives au cadre éducatif général, où se déploie, en particulier, la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales » (Beacco, 2008 : 7). Sur une telle structure à facettes multiples se greffent les activités et démarches didactiques proposées par les méthodologies actuellement dominantes, par les manuels diffusés dans un contexte donné et finalement, par les enseignants possédant, eux-aussi, des représentations venant à la fois de leur *habitus* scolaire en langue-source et de ce qu'ils croient être adéquat pour l'enseignement d'une langue étrangère. Cette situation est complexe et peut déboucher tant sur des problèmes de nature communicative et langagière que sur des problèmes liés aux compétences générales et tout particulièrement, il nous semble, sur le savoir-apprendre des apprenants (CECR, 2001).

Nous nous proposons d'analyser la notion de culture éducative dans le contexte d'enseignement des langues en Pologne, et plus particulièrement dans le secondaire, et de réfléchir sur son impact sur le savoir-apprendre des apprenants en classe de FLE. Ainsi, il s'agit de revenir à certains éléments propres à la culture éducative et didactique en Pologne comme par exemple le rapport envers l'autorité, le rôle du texte écrit, la place de l'enfant face à l'adulte, la créativité vs la mémorisation face aux concepts prônés dans l'enseignement du français aujourd'hui tels que l'interaction orale, l'ouverture à l'altérité, le respect des faces, le droit à l'erreur, etc. De plus, le français est en Pologne, dans la plupart des cas, ce qu'on appelle « une langue tertiaire », celle qui vient s'ajouter dans la biographie linguistique de l'enfant après la langue de communication dite langue-source et la première langue étrangère qu'est l'anglais. Il y a de ce fait un véritable amalgame de cultures éducatives qui peuvent entraîner des difficultés au niveau du savoir-apprendre des élèves. Cette compétence s'appuie sur un ensemble d'attitudes, de représentations et de stratégies d'apprentissage qui pourraient être de ce fait, du moins partiellement, inadaptés au processus en cours. Nous voulons étayer l'analyse théorique de la problématique sus-mentionnée par un questionnaire réalisé auprès d'un groupe de lycéens polonais en vue de chercher des liens entre la culture éducative d'une part et leur savoir-apprendre de l'autre. Notre analyse se veut être une contribution modeste à ce domaine qui nous paraît important du point de vue des apprenants locuteurs de langues MoDiMEs dans des classes homogènes.

### Eléments de bibliographie

Beacco, J.-C. 2005. « Métamorphoses de l'ailleurs. Eléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère » In Barbot M.-J., Castellotti V., Chiss J.-L. *et alii* (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages, Hommages à Daniel Coste*, Lyon : ENS, pp. 59-70.

Beacco, J.-C. 2008. « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues ». *Revue japonaise de didactique du français* 3. 6-18.

Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.

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

Starościak, K. 2016. « Culture éducative et construction des représentations de l'aspect grammatical en langue étrangère : stratégies des polonophones apprenant le français en milieu formel ». *Neofilolog* 47/2, Poznan :PTN. 117-132.

Sujecka-Zajac J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Warszawa/Lublin: Wydawnictwo Werset.

## **Olivier DELHAYE, Université Aristote de Thessaloniki, Grèce**

### ***Propositions méthodologiques pour l'apprentissage du FLE par des hellénophones, en cours particulier.***

La recherche d'une formation linguistique rapide se fait le plus souvent à l'âge adulte. C'est l'âge auquel émergent souvent des besoins plus concrets et/ou impérieux de communication en langue étrangère. La population des apprenants adultes particulièrement pressés et motivés est en très forte augmentation. Ainsi, un nouveau public constitué d'étudiants en mobilité est apparu ces dernières années. Un autre public d'apprenants, celui des candidats à l'émigration, a également émergé en Grèce depuis qu'y sévit la crise économique. La solution de la formation linguistique en cours particulier semble séduire tous ces locuteurs de langues MoDiMEs.

Nous recensons les traits pédagogiques et didactiques qui peuvent caractériser ce type de formation linguistique au cours d'une recherche participative portant sur huit formations expérimentales, réalisées à distance ou dans le cadre d'un dispositif hybride (en présentiel et à distance), en moins de quatre mois. Nous mesurons ensuite la qualité et l'efficacité de la méthodologie mise en place.

Les outils d'analyse sont : l'analyse du carnet de bord tenu par l'enseignant et l'analyse de contenu des interactions en ligne entre enseignant et élève ; l'évaluation par des tests étalonnés des progrès réalisés ; la déconstruction méthodologique des séquences d'enseignement/apprentissage – essentiellement réalisée par le biais d'un modèle socioconstructiviste de l'accès au savoir et du développement de compétences – ainsi que par un modèle didactique de progression particulièrement rigoureux, en partie inspiré des travaux qui ont conduit à la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

#### Références bibliographiques indicatives

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

Delhaye, O. (2012). L'examen de langue française LAAS du niveau A2. Référentiel des compétences évaluées et spécifications de l'examen. Αθήνα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Ιδιοκτητών Κέντρων Ξένων Γλωσσών. 78 σελ.

Griggs, P., R. Carol, P. Bange (2002). « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue française de linguistique appliquée*, 2002/2 Vol. VII, p. 25-38.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

## Maciej SMUK, Université de Varsovie, Pologne

### *Barrières à l'apprentissage du FLE aux yeux des étudiants polonophones – résultats d'une recherche auto-narrative.*

La plupart des variables individuelles non langagières – traits de la personnalité, intelligence(s), aptitudes dites spéciales, styles cognitifs préférés, convictions et valeurs eues, etc. – influencent, et même déterminent l'apprentissage des langues étrangères. Certaines d'entre elles favorisent le déroulement de l'apprentissage et/ou soutiennent le développement de telles ou telles habiletés. un grand éventail de styles cognitifs facilite le choix des stratégies d'apprentissage adéquates à la tâche, l'introversion semble aller de pair avec un degré élevé de réflexivité, plusieurs études mettent en évidence un rapport entre le neuroticisme et la créativité, etc. Parallèlement, il existe un nombre abondant de variables pouvant inhiber, voire dégrader le processus d'apprentissage : le manque de confiance en soi, un sentiment d'efficacité personnelle réduit, des croyances stéréotypées sur la nature du processus d'apprentissage des langues, une grande conscienciosité pouvant empêcher d'affronter l'imprévu, etc.

Afin de développer le problème des barrières dans l'apprentissage du FLE chez des étudiants polonophones, nous nous appuyons sur notre classification datant de 2016 (Smuk, 2016) ; quatre groupes de barrières seront discutés :

- barrières affectives, liées à l'émergence d'états émotionnels négatifs, moins enracinés dans les facteurs dits de personnalité, mais, dans notre optique, plus passagers, occasionnés par des situations très concrètes ;
- barrières cognitives, qui témoignent de lacunes quant aux techniques et stratégies d'apprentissage ;
- barrières sociopsychologiques, ayant rapport aux stéréotypes ainsi qu'aux croyances erronées sur l'apprentissage des langues, socialement partagées, qui subissent un processus d'internalisation ;
- difficultés pouvant être profondément enracinées dans les cinq facteurs de la personnalité d'un apprenant (selon le modèle Big Five) qu'il est incongru de traiter comme des barrières par définition, mais qui peuvent passer pour telles dans certaines situations se présentant en classe de langue.

Après avoir défini chaque type, nous présenterons une recherche effectuée auprès d'étudiants polonophones de l'Université de Varsovie qui portait sur leurs barrières dans l'apprentissage du FLE. Dans la recherche en question, nous avons recouru à une autonarration écrite. La dite méthode de recherche qualitative, se référant à l'approche herméneutique et phénoménologique, permet de décortiquer la perspective subjective d'un apprenant. Celle-ci se reflète pleinement dans son identité dite narrative désignant, *grosso modo*, la manière de se présenter, la sélection des données révélées, la façon d'établir des liens entre les phénomènes évoqués et de les interpréter. Les répondants ont été invités à rédiger une autonarration intitulée « Mes barrières à l'apprentissage du FLE et moyens de remédiation possibles ». La recherche a été réalisée en 2017 (janvier-mai). Les résultats de la recherche seront présentés à travers le prisme de la typologie des barrières exposée dans la partie théorique de la communication.

#### Références bibliographiques (choix)

Arnold, J. (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 144, 407-425.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

Smuk, M. (2016). « Barrières à la créativité dans l'apprentissage des langues étrangères et moyens de remédiation », *Revue du Centre Européen d'Études Slaves* 6 (dir. Valetopoulos F., Raçon J. et Boskovic S.).

Smuk, M. (2017). « Construire son identité dans les récits autonarratifs – cas des apprenants en langue », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel (sous presse).

## **Marie STYLIANIDOU, University of Cyprus, Cyprus**

### ***The teaching of Greek language as L2: observations, difficulties and suggestions for improvement.***

Learning a second/foreign language is an inevitable component of a globalized, multicultural world characterized by migration in the wider sense. The EU considers that teaching the nationally used language to migrants or asylum seekers is highly significant for their inclusion. That is why the EU offers important funding opportunities to organisations and schools in order to accomplish this in all European countries. Since 2010, the EU has made available large funding schemes for Greek language courses in Cyprus and an immediate benefit has been that many foreigners (children and adults) have had the possibility to learn Greek for free. All these programs were co-funded by the Cypriot Ministry of Interior, Home Affairs Fund, Asylum, Immigration and Integration Fund. I have participated in all these European programs for seven years as a teacher of Greek to foreigners (mainly Russians and Syrians) and I am aware of the problems learners and teachers may face during language classes. During these European programs in Cypriot schools, the desirable results aimed at Greek language learning have not been satisfactorily achieved. Therefore, an immediate need arises for conducting research in order to solve problems like the early withdrawal of learners or the low score of learners on the final examination.

This proposal examines the teaching of Greek as a second/foreign language within two different learning environments: children learning and adult learning. The age effect in SLA is very important (Rothman & Guijarro-Fuentes 2010). Children may learn another language more easily than adults - especially if the language is spoken in their surroundings, as it is natural for them to adopt a new linguistic behavior (Fillmore 1985). However a language classroom where students learn grammar, vocabulary and pronunciation cannot be considered as a natural learning situation (Hannah 2013). On the other hand adults have some advantages over children as language learners. Also, the role of the teacher is very important for the quality of teaching Greek as an L2; so teachers should have some special qualities and qualifications.

The present study aims to answer the following questions:

1. What are the main difficulties in teaching Greek as an L2 to migrants/asylum speakers in Cyprus?
2. What are the characteristics of children vs adults as language learners?
3. What solutions could improve the quality of teaching Greek as an L2 to migrants/asylum speakers?

In my presentation, I will make some practical observations based on my experience as a language teacher and I will address the various difficulties generally encountered by teachers, aiming to broaden the scope of reflection. Further, I will explore new ways of teaching the Greek language to different audiences and suggest teaching methods based on differentiated learning, thus contributing to making teaching more effective and reversing the negative results of the previous EU programs.

### **Radosław KUCHARCZYK, Université de Varsovie, Pologne**

#### ***Enseigner le français aux élèves polonophones à l'époque du plurilinguisme. Vers une approche réflexive et stratégique.***

Depuis un certain temps, la nécessité de communiquer dans des langues étrangères est mise en relief par la politique éducative. Il n'est pas donc étonnant que ce soient les notions de multilinguisme et de plurilinguisme qui déterminent la pensée didactique d'aujourd'hui. Le terme de multilinguisme se réfère à la coexistence de différentes langues sur un seul territoire, alors que le plurilinguisme concerne l'individu qui connaît un certain nombre de langues, il est ainsi question ici d'un phénomène interne et, par voie de conséquence, individuel. Si les pratiques promouvant le multilinguisme se sont déjà bel et bien ancrées dans la pratique didactique, ce n'est pas le cas pour le plurilinguisme dont la promotion repose avant tout sur le développement de la compétence plurilingue. Cette dernière apparaît en tant que compétence accélérant l'apprentissage de nouvelles langues et – par conséquent – le rendant plus efficace. Néanmoins, pour que le développement de la compétence en question se mette en place, il faut que certaines conditions soient validées. Il s'agit notamment du développement de l'attitude réflexive lors de l'enseignement/apprentissage des langues qui fera naître des stratégies d'apprentissage résultant du répertoire langagier de l'apprenant. Dans la présente intervention, nous analyserons la question du développement de la compétence plurilingue auprès des adolescents (15/16 ans) polonais apprenant le français en tant que la langue tertiaire (après le polonais langue maternelle et l'anglais première langue étrangère apprise/enseignée obligatoirement à l'école). Notre réflexion prendra en considération les aspects suivants :

- les composantes de la compétence plurilingue ;
- le rôle de la compétence plurilingue dans l'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue ;
- la réflexion sur la langue en tant que condition *sine qua non* du développement de la compétence plurilingue ;
- l'élaboration des stratégies d'apprentissage/de communication résultant du répertoire plurilingue de l'apprenant.

Les questions énumérées ci-dessus seront illustrées par les résultats d'une étude que nous avons menée auprès d'élèves polonophones âgés entre 15 et 16 ans qui apprenaient le français en tant que deuxième langue étrangère.

#### Références bibliographiques

Bialystok, E., 1985, "The compatibility of teaching and learning strategies", *Applied Linguistics* 6/2, pp. 255-262.

Blanche-Benveniste, C., Valli, A., 1997, "Une grammaire pour lire en quatre langues", in *Le français dans le monde. Recherche et application. Intercompréhension : le cas des langues romanes.*, Hachette EDICEF, Paris, pp. 33-37.



Brudermann, C., 2009, "L'acquisition du lexique de l'anglais au collège: vers des stratégies alternatives d'enseignement/apprentissage du lexique", in Forlot, G. (red.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, L'Harmattan, Paris, pp. 79-99.

Canal, M., Swain, M., 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and learning", *Applied Linguistics*, vol. 1, pp. 1-47.

Chłopek, Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, Paris.

Dąbrowska, M., 2011, "Cele kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć", in Komorowska, H. (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, pp. 78-103.

Drożdżał-Szelest, K., 1997, *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Motivex, Poznań.

*Europejski system Opisu Kształcenia Językowego*, 2003, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

Hamers, J. F., Blanc, M. H. A., 2003, *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.

Harris, V., 2002, *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Kiermasz, Z., 2016, "Badania strategii uczenia się w języku drugim i trzecim", *Neofilolog* 46/1, pp. 79-93.

Kucharczyk, R., 2015, "L'anglais au service du français ? Utiliser le répertoire langagier des apprenants en classe de FLE.", in Sowa, M. (red.), *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain*, Werset, Lublin, pp. 108-119.

Kucharczyk, R., 2016, "Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne implikacje dla drugich języków obcych", *Linguodidactica XX*, pp. 195-212.

Lesiak-Bielawska, E. D., 2013, *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka*, Oficyna wydawnicza Łośgraf, Warszawa.

Michońska-Stadnik, A., 1997, *Strategie uczenia się i autonomia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Moirand, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

O'Malley et al., 1985, "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", *LL* 35/1, pp. 21-46.

O'Malley, J.M., Chamot, A. U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Oxford, R. L., 1990, *Language learning strategies*, Newbury House Publishers, New York.

Oxford, R. L., 2013, *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*, Routledge, London and New York.

Piotrowski, S., 2011, *Apprentissage d'une langue et communication. Négociation et stratégies en classe de langue étrangère*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Robert, J.-M., 2009, *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Hachette FLE, Paris.

Robert, J.-P., Rosen, É., 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Éditions Ophrys, Paris.

Smuk, M., 2016, *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*, Werset, Lublin-Warszawa.

Strzelecka, A., Sztabnicka-Gradowska, E., 2012, “W stronę interkulturowego rozmowy. Badania oparte na teorii leksykultury.”, in *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 19/2012*, pp. 55-67.

*Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et Ressources*, 2012, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Zybert, J., 2012, *Efektywność w szkolnej nauce języka obcego*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.

Żurek, A., Molik-Kubak, G., 2013, “Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej.”, in Burzyńska-Kamieniecka, A., Libura, A. (red.), *Sapientia Ars Vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej.*”, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, pp. 501-515.

### **Magdalena SOWA, Université Catholique de Lublin, Pologne**

#### ***Le mystère de la langue disparue. Y a-t-il de la place pour le français dans l'enseignement professionnel en Pologne ?***

La quatrième position du français parmi les langues étrangères (telles l'anglais, l'allemand, le russe) enseignées dans le milieu scolaire en Pologne lui assure certainement le statut d'un idiome largement diffusé dans l'enseignement public de notre pays. La présence du français est surtout perceptible dans l'enseignement généraliste des écoles secondaires (collèges et lycées) et un peu moins manifeste dans les écoles maternelles et primaires. L'enseignement du FLE s'est aussi solidement installé dans les écoles supérieures polonaises où il s'imprègne d'une dimension professionnalisante relative à la formation en langue de spécialité (économie, droit, tourisme, ingénierie etc.). Reste pourtant à observer que le seul contexte où le français n'a pas réussi à s'implanter, ce sont les écoles de métier chargées de la formation professionnelle des apprenants polonais de l'enseignement secondaire. De longue et riche tradition, la didactique du français sur objectifs spécifiques (FOS) n'a pas d'impact significatif sur la pénétration du français dans les programmes des écoles professionnelles et techniques en Pologne. Cela dit, nous sommes à même de constater que la langue française a pratiquement disparu de l'enseignement professionnel, ce dont témoignent, d'un côté, les possibilités du choix des langues des apprenants des écoles de métier et, de l'autre, l'offre des méthodes d'enseignement disponibles sur le marché de l'édition conçues tout exprès pour le public apprenant polonais selon les recommandations ministérielles en vigueur.

Notre communication propose d'entreprendre une réflexion sur la position du français dans l'offre d'enseignement des établissements de formation professionnelle en Pologne. La position de la langue française (que nous jugeons comme faible) sera examinée sur le fond des nouvelles exigences pédagogiques énoncées par le Ministère de l'Éducation Nationale par rapport à l'enseignement professionnel de niveau secondaire. Nous passerons en revue les programmes d'enseignement ainsi que les méthodes de langues dédiés aux publics professionnels polonais. Sur le panorama linguistique ainsi décrit, nous chercherons respectivement à identifier les raisons de la position modeste du français dans le milieu d'enseignement examiné, à déterminer les points d'ancrage potentiels dans la pratique pédagogique relative au français et à formuler certaines solutions censées contribuer au regain d'intérêt pour cette langue dans les écoles de métier en Pologne.

## Krystyna SZYMANKIEWICZ, Université de Varsovie, Pologne

### *Former des enseignants de langue étrangère à des apprenants natifs de langues Moins Dites et Moins Enseignées (MoDiMEs) – quelles compétences développer chez de futurs enseignants de FLE en Pologne ?*

La formation initiale des enseignants de langues étrangères en Pologne ne semble pas prendre explicitement en compte la spécificité de l'enseignement d'une langue largement diffusée, comme le français, à des apprenants polonais – donc natifs d'une langue MoDiMe. Or, il serait souhaitable de préparer de futurs enseignants à consciemment exploiter dans leur pratique de classe les différences et les ressemblances ainsi que le rapport entre le polonais et le français, langues plutôt éloignées et n'ayant pas le même status sociolinguistique, sans oublier l'influence de l'anglais qui est la première langue étrangère des apprenants polonais. Dans notre communication, nous nous proposons d'explorer ce problème en trois temps. Nous partirons d'une brève caractéristique du contexte didactique de l'enseignement du FLE en Pologne. Ensuite, toujours dans l'optique de l'enseignement d'une langue étrangère à un public homogène natif d'une langue MoDiMe, nous nous interrogerons sur des éléments de compétences professionnelles y correspondant qui pourraient être développés chez de futurs enseignants de FLE pendant leur formation initiale universitaire. La place de choix sera réservée notamment à la conscience linguistique, aux connaissances métalinguistiques, à la compétence plurilingue et à la réflexivité.

Enfin, seront présentées quelques propositions d'activités d'analyse et de réflexion à exploiter en formation initiale des enseignants de FLE.

#### Références bibliographiques

Altet M., Desjardins J., Etienne R., Paquay L., Perrenoud Ph. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Candelier, M. (et. al.) (2007), *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at>

Chłopek Z. (2011). *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław : Uniwersytet Wrocławski.

Cicurel F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Author: Francesca Caena.

Gaonac'h D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.

Kelly M., Grenfell M. (2004). *European Profile of Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile>

Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (2012). *Former des enseignants professionnels*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : esf Editeur.

Richer J.-J. (2011). De l'enseignant de langues(s) au professionnel des langues. In : *Etudes de linguistique appliquée* n° 161 : 63 – 77.

Szymankiewicz K., Kucharczyk R. (2015). Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli. [in:] *Neofilolog* 45/1 : 73 – 86.

Vacher Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Widła H. (2007). *L'acquisition du français - langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Widła H. (2010). Observations sur les transferts positifs et négatifs chez les apprenants polonophones de français ayant acquis l'anglais [in :] *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane*, H. Grzmil-Tylutki & E. Krakowska-Krzemińska (éds). Kraków : Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego : 88-99.

## **Sanja BOSKOVIC et Freiderikos VALETOPOULOS, Université de Poitiers, France**

### ***Enseigner une langue MoDiME à des apprenants francophones : analyse des représentations***

La diversité linguistique en Europe, qui comprend 225 langues et qui ne correspond qu'au 3% du patrimoine linguistique mondial, est devenue un sujet de réflexion pour l'Union européenne (UE). La place des 24 langues officielles de l'UE et de la soixantaine de langues régionales est encadrée par les deux traités : le Traité de Maastricht assurant depuis 1993 la traduction des documents de la Commission européenne dans les langues officielles de l'UE, et le Traité d'Amsterdam qui depuis 1999 garantit le respect de la diversité culturelle, religieuse et linguistique. La *Charte des droits fondamentaux* qui en résulte encourage et soutient non seulement le multilinguisme européen mais aussi se prononce en faveur des langues MoDiMEs. Cette politique, selon Jean-Marc Defays (2007), a été appréciée par les locuteurs des langues MoDiMEs et ceux des langues minoritaires. L'action de l'EU a également renforcé les contacts des langues, les transferts interculturels et la médiation linguistique (Bertucci 2007, Moore 2001). Elle a certainement influencé le processus de la diversification de l'enseignement de langues dans les pays de l'UE.

Cet élan a également contribué à la création d'un cursus spécifique à l'Université de Poitiers visant non seulement la mise en place de la politique du multilinguisme européen, mais aussi le renforcement de l'enseignement des langues MoDiMEs au sein de cet établissement. Les étudiants de l'Université de Poitiers inscrits à l'UFR Lettres et Langues ont la possibilité de suivre durant les quatre premiers semestres de leur formation un parcours intitulé *Multilinguisme européen* leur permettant d'apprendre le serbo-croate et le grec moderne à hauteur de 20h par semestre et par langue. Ces cours prévoient le développement des compétences linguistiques mais aussi des compétences culturelles des apprenants.

Dans le cadre de ces cours, nous avons proposé un questionnaire aux apprenants afin de connaître leurs connaissances mais aussi leurs représentations sur ces deux langues MoDiMEs. Le questionnaire, adressé aux étudiants de la première (semestre 1) et de la deuxième année (semestre 3), se construit autour de trois axes : les raisons pour lesquelles les étudiants apprennent ces deux langues et leur motivation, leurs stratégies d'apprentissage utilisées pendant le cours et enfin leurs représentations concernant l'apprentissage d'une langue en général.

Notre analyse nous permettra de mettre en exergue non seulement les représentations des apprenants concernant les langues MoDiMEs mais aussi les stratégies qu'ils peuvent utiliser pour apprendre ces langues.

#### Références

Bertucci, M.-M. (2007), « Enseignement du français et plurilinguisme », *Le français aujourd'hui*, 156, 49-56.

Defays J.-M. (2007), « Plurilinguisme et enseignement des langues », *Congrès des professeurs de français de Bolivie*, <http://hdl.handle.net/2268/32725>

Moore, D. (dir.) (2001), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier-CREDIF.

## **Vesna SIMOVIĆ, Université de Niš, Serbie**

### ***Le texte littéraire en classe de langue : les attitudes et la pratique des enseignants dans l'enseignement secondaire en Serbie.***

La valeur du texte littéraire en tant que produit spécifique de la langue et de la culture cibles est incontestable dans la classe de langue, ce dont témoignent de nombreux travaux publiés pendant les dernières décennies ainsi que des colloques consacrés à ce sujet. Ce document-support utilisable avec différents publics dès le début de l'apprentissage des langues se distingue par sa qualité esthétique, sa richesse culturelle et sa force affective. Pourtant, il apparaît que l'exploitation du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire en Serbie se fait de moins en moins souvent malgré son rôle et ses avantages dans l'acquisition et la maîtrise des habiletés langagières voire des compétences communicative et interculturelle. Selon les témoignages des collègues, enseignants de langues étrangères au niveau secondaire, les raisons en pourraient être : l'attitude personnelle des enseignants envers la littérature ; l'hésitation des enseignants par rapport aux démarches méthodologiques à appliquer pour l'exploitation du texte littéraire dans le but de l'acquisition de la compétence de communication ; le manque d'intérêt des apprenants ; le choix inapproprié des textes littéraires dans le manuel ; la recherche d'autres textes littéraires et la réalisation des fiches pédagogiques prenant trop de temps, etc.

La présente communication se propose comme objectif de montrer : a) à quel point les textes littéraires présents dans les manuels et le matériel supplémentaire disponible aux enseignants sont utilisés en classe de langue étrangère dans l'enseignement secondaire en Serbie ; b) les raisons pour lesquelles les enseignants les utilisent ou ne les utilisent pas ; c) l'impact des attitudes personnelles des enseignants, de leur connaissance et expérience de l'exploitation des textes littéraires ; d) les critères de choix des textes littéraires utilisés ainsi que e) la place et le rôle que les enseignants attribuent aux textes littéraires dans une classe de langue.

Pour dresser un état des lieux, nous avons fait un sondage auprès des enseignants de langues étrangères (français, anglais, allemand), enseignées au niveau secondaire dans plusieurs villes de la région sud-est de la Serbie. Notre hypothèse de départ est que les enseignants ont des pratiques différentes relatives à l'approche des textes littéraires pour les raisons suivantes :

- leur attitude envers la lecture et la littérature en classe de langue ;
- leur expérience personnelle de l'usage des textes littéraires ;
- le choix des textes littéraires dans le manuel ;
- le différent niveau de langue des apprenants.

À notre connaissance, il existe plusieurs recherches traitant de la place et la fonction du texte littéraire dans les manuels de langues étrangères enseignées au niveau secondaire en Serbie. Par contre, il n'y a pas de recherches qui nous révéleraient la pratique des enseignants serbes concernant l'exploitation de ce document authentique en classe de langue étrangère et qui indiqueraient les raisons qui l'influencent. Par ce travail, nous espérons inciter les enseignants à réfléchir sur leurs propres pratiques ainsi que les chercheurs à explorer cette question plus en profondeur.

#### Références bibliographiques

Blanchet, P., Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF, Editions des archives contemporaines, Paris, 2011.

Brown, A., « Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals », *The Modern Language Journal*, 2009, vol. 93, issue 1, pp. 46-60.

Bru, M., « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 138, pp. 63-73.

Bruillard, E., « Les manuels scolaires questionnés par la recherche », in Bruillard, E. (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Crdp de Basse-Normandie, Caen, 2005, pp. 13-36.

Calvet, L.-J., Dumont, P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001.

Cuq, J.-P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2009.

De Singly, F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, Collection 128, Paris, 1992.

Goigoux, R., « La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français », in Bautier, E., Bucheton, D. (dir.), *Pratiques enseignantes et activités des élèves dans la classe de français, Didactique du Français Langue Maternelle, (Dflm)*, 1997, n° 21, pp. 56-61.

Goigoux, R., « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, 2007, vol. 1, n° 3, pp. 47-69. Disponible en ligne : <http://educationdidactique.revues.org/232?lang=en>.

Séoud, A., *Pour une didactique de la littérature*, LAL, Crédif-Didier, Paris, 1997.

## **Julie RANÇON et Laurie DEKHISSI, Université de Poitiers, France**

### ***La dissertation générale. Un objet d'enseignement pertinent pour les apprenants de langues MoDiMEs participant au programme Erasmus + ?***

L'accueil des étrangers dans les universités françaises constitue un enjeu majeur de la politique de coopération éducative internationale. Et le public Erasmus + ou Erasmus Mundus, composé principalement d'apprenants de langues MoDiMEs, pose la question de son accompagnement tant méthodologique que linguistique (Cavalla, 2007). Les étudiants, intégrés dans un cursus où l'objet d'enseignement n'est pas soumis aux mêmes règles que dans leurs pays d'origine, ne sont pas forcément armés pour répondre aux exigences francophones (Meunier, 2012). Ils suivent des cours disciplinaires qui impliquent des évaluations prenant différentes formes comme des dossiers, analyses, commentaires, etc. en temps limité ou non. La dissertation n'y échappe pas. Elle fait partie des écrits universitaires considérés comme étant les plus difficiles pour les natifs (Delcambre & Donahue, 2011). Nous pouvons alors imaginer la crainte des non-natifs à l'égard de ce type de travail.

La dissertation, qu'elle soit littéraire ou juridique, est alors un objet dont les étudiants doivent maîtriser les codes. Mais qu'en est-il de la dissertation générale ? Est-elle un objet d'enseignement pertinent pour ce public qui doit être opérationnel immédiatement dans une discipline donnée ? Peut-elle être un tremplin pour comprendre et mieux appréhender un écrit universitaire disciplinaire ?

Les étudiants Erasmus (niveau C1-C2) de l'Université de Poitiers (France) ont la possibilité de parfaire leur écriture en intégrant un cours d'expression écrite traitant spécifiquement de la dissertation générale. Mais la mise en place d'un tel dispositif didactique a supposé un travail préalable. Il n'a pris réellement forme qu'après l'analyse exhaustive des besoins et attentes

des apprenants concernés. Aussi le traitement des erreurs typiques des étudiants Erasmus + et Erasmus Mundus est apparu comme essentielle (Marquillo-Larruy, 2003). Elle a permis de dégager des représentations culturelles/interculturelles dont il a fallu expliciter l'existence (cf. la différence avec les « essais » aux Etats-Unis ; Donahue, 2008).

Notre contribution à cette journée d'étude aura pour objectif de faire la lumière sur la dissertation générale au travers des difficultés rencontrées par le public Erasmus + et Erasmus Mundus d'une part et de mettre au point un syllabus pertinent d'autre part. Ce syllabus est un dispositif spécialement adapté à ces étudiants et n'est en rien semblable à celui proposé à des étudiants natifs. Il se compose d'orientations didactiques singulières qui tiennent compte des spécificités interculturelles et des connaissances antérieures plurielles des étudiants. Au travers d'exemples concrets de productions écrites d'étudiants, nous montrerons que les représentations de cet écrit universitaire (tant sur le fond que sur la forme) ne sont que parcellaires voire inexistantes. Nous présenterons également les différentes étapes qui jalonnent le travail de dissertation, étapes qui ont pour objectif de faire développer des stratégies d'apprentissage (Cyr, 1996; O'Malley & Chamot, 1990) mais aussi des compétences scripturales (Hayes & Flowers, 1980 ; Garcia-Debanc & Fayol, 2002). Enfin, nous terminerons par une réflexion sur les apports d'un tel enseignement au regard des contraintes institutionnelles et de l'hétérogénéisation toujours plus grande de ces publics « nomades » (Anquetil, 2011).

#### Bibliographie

Anquetil, M. (2011). « Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n°162), p. 191-206.

Cavalla, C. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. Jan Goes et Jean-Marc Mangiante. *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Artois Presses Université, pp.37-48, 2007. <hal- 00380482>

Cyr, P., (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Éditions CEC, Coll. Le point sur, Québec, Canada.

Delcambre, I. & Donahue, C. (2011). University Literacies: French Students at a Disciplinary 'Threshold'? *Journal of Academic Writing* Vol. 1 No 1, pp.13–28.

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Garcia-Debanc C. & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, sous la direction de Sylvie Plane. pp. 293-315.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International

Meunier, D. (2012). Erasmus : une culture discursive mobile. *Le discours et la langue*, 3, 133-152.

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

## Laurie DEKHISSI, Université de Poitiers, France

### *La construction de la cohérence/cohésion textuelle chez un groupe d'apprenants turcophones de FLE.*

A travers un corpus écrit d'apprenants turcophones de niveau B2/C1, nous nous intéresserons à la question de la construction de la cohérence/cohésion textuelle. En effet, nous constatons des difficultés récurrentes dans les écrits du public précité notamment en ce qui concerne la mise en forme du texte rédigé (cohérence) et l'utilisation des connecteurs logiques (cohésion). Pourtant, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001 : 98) indique que dès le niveau B2, l'apprenant doit être capable d' « utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées » et qu'au niveau C1, il « peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. ». Ainsi, nous nous interrogeons sur les raisons de ces difficultés :

- sont-elles inhérentes à la langue maternelle des apprenants ?
- sont-elles liées à la présentation de la cohésion/cohérence dans les manuels de français langue étrangère ?

Notre hypothèse de départ est que la langue des apprenants ne semble pas être le principal élément à mettre en cause (Özçelebi, 2015) puisque d'autres chercheurs ont déjà fait ce constat, par exemple, chez les apprenants hellénophones de FLE (Valetopoulos, 2010), Japonais (Takagaki, 2000) ou encore Albanais (Nasufi et Dedja, 2010). Ainsi, nous commencerons notre présentation par un aperçu de quelques études existantes sur le sujet en les comparant avec des exemples concrets tirés de notre corpus. Cela nous permettra d'infirmer ou de confirmer si ces difficultés d'utilisation sont spécifiques à notre public ou si elles sont semblables à d'autres locuteurs de langues MoDiMEs. Nous poursuivrons notre communication en analysant quelques manuels de FLE qui semblent négliger la sensibilisation à la cohérence du texte et qui présentent très souvent le travail sur la progression en donnant des listes d'articulateurs du discours sans donner de réelles explications complémentaires. Nous nous demanderons si cela ne serait pas une piste qui indiquerait pourquoi les apprenants de FLE ont souvent des problèmes à développer cette compétence discursive et de manière plus générale, à maîtriser la compétence pragmatique. Enfin, nous terminerons en tentant d'apporter de nouvelles pistes pédagogiques pouvant pallier l'éventuel manque de diversité proposé par les manuels.

#### Références

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

Nasufi, E. et Dedja, L. (2010). « La didactique de l'expression écrite répond-elle aux exigences actuelles en didactique des langues? Le cas des étudiants en FLE et FLS en Albanie ». *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*. Colloque international, 28-30 octobre, Sofia.

Özçelebi, H. (2015). Problèmes de répétition et de progression dans les textes narratifs écrits chez les apprenants turcs en FLE. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1.ÖzelSayı), pp. 413-430.

Takagaki, Y. (2000). « Problème de l'organisation textuelle chez les apprenants japonais : du point de vue de la linguistique contrastive ». *Enseignement du français au Japon*, pp.47-56.

Valetopoulos, F. (2010). « Quelques réflexions sur la constitution d'un corpus d'apprenants », in Cappeau P., Chuquet H. et F. Valetopoulos (éds), *Travaux de linguistiques*



**Antonin BRUNET, Université de Poitiers, France**

***Modalités de l'écrit et de l'oral chez les apprenants de FLE de langues MoDiMES de niveau avancé. Analyses contrastives : Corpus témoin et interlangue des apprenants.***

En nous inspirant des travaux menés à l'Université de Louvain, par Sylviane Granger et son équipe concernant l'apprentissage de l'anglais langue étrangère et la constitution du corpus ICLE (International Corpus of Learner English), ainsi qu'en nous inscrivant dans la continuité du travail sur corpus d'apprenants de Français Langue Étrangère initié au laboratoire FoReLL, nous nous intéresserons, dans le cadre de cette Journée d'Études, à l'enseignement du FLE à des locuteurs de langues MoDiMes de niveau B2 en milieu exolingue.

Du côté de l'anglais langue étrangère, d'après Hasselgard et Johansson (2011), il semblerait que l'analyse contrastive des interlangues ait grandement contribué à une meilleure compréhension des apprenants de niveau avancé, notamment en ce qui concerne les différences entre leurs compétences et celles d'un locuteur dont la première langue est l'anglais. Parmi les découvertes issues de ces travaux nous pouvons citer par exemple le fait qu'en anglais, les apprenants ont un répertoire lexical moins varié que celui d'un locuteur ayant l'anglais comme première langue ou encore que leur écrit est souvent influencé par un oral moins formel.

Si les interlangues des apprenants et leurs analyses contrastives sont révélatrices pour l'identification des compétences, dans le cas du Français Langue Étrangère, le manque de corpus d'apprenants, notamment en ce qui concerne les langues MoDiMES, ainsi que le manque de corpus de français parlé, dans le cas des travaux sur l'oral, ne nous permettent que difficilement d'effectuer de telles analyses.

Dans cette présentation, en ce qui concerne le FLE, nous nous demandons, à l'inverse des constats effectués pour l'anglais, si les apprenants locuteurs de langues MoDiMES en milieu exolingue n'auraient pas un oral influencé par un écrit plus formel, notre hypothèse étant la suivante :

- L'enseignement des langues et la culture éducative en milieu exolingue, dans les pays où la langue officielle est MoDiME, sont potentiellement plus traditionnels qu'en milieu endolingue et pourraient ainsi privilégier un rapport à l'écrit susceptible d'influencer les productions orales des apprenants.

Pour ce faire, nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'emploi des connecteurs en tant que marqueurs de cohésion, qui étant sujets à variation en fonction du canal de production, constitueront un élément de réponse considérable pour confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Ainsi, pour répondre à cette interrogation, nous tâcherons d'utiliser le corpus Argu-FLE, constitué sous la responsabilité de Freiderikos Valetopoulos. En effet, ce corpus est idéal pour mener nos recherches en ce sens où :

- Il propose tous les sous-corpus nécessaires à nos analyses contrastives : un corpus témoin (locuteurs natifs francophones) et plusieurs corpus d'apprenants locuteurs de langues MoDiMEs de niveaux similaires. Dans le cadre de cette recherche, nous en retiendront trois : les sous-corpus polonais, grecs et chypriotes.
- Il s'agit de productions orales continues de type argumentatif qui ne sont préparées que cinq minutes par les locuteurs. Cela permet ainsi d'observer un oral relativement spontané et

non un écrit oralisé. La nature argumentative des productions permet idéalement l'observation des marqueurs de cohésion.

Le corpus témoin nous permettra dans un premier temps d'observer les connecteurs utilisés principalement à l'oral par les locuteurs de français langue première et d'obtenir ainsi un échantillon représentatif de l'usage.

Dans un second temps, nous pourrions voir, grâce à nos corpus d'apprenants, si les locuteurs polonophones utilisent les mêmes connecteurs ou non dans leurs productions orales que les locuteurs hellénophones grecs ou chypriotes. Si tel est le cas, nos observations menées sur le corpus témoin nous permettront alors d'apprécier si ces connecteurs relèvent plutôt de l'oral ou de l'écrit selon leur degré de formalité et de facto, de voir si les apprenants sont potentiellement influencés par un canal en particulier. Dans le cas où ce ne serait pas le cas, une prise en considération plus poussée des contextes d'apprentissage de chaque sous-corpus et de la place attribuée à l'oral et à l'écrit pour chacun d'entre eux permettront alors sans doute de dessiner un élément de réponse quant à l'impact d'un enseignement plus traditionnel sur les productions des apprenants.

Toutes les données présentées lors de cette communication ne feront l'objet d'aucune conclusion hâtive et ouvriront sur des discussions et des perspectives qui nous permettront de prendre pleinement en compte l'ensemble des facteurs à l'origine de nos résultats.

#### Références bibliographiques

ARBACH Najib. (2015). *Constitution d'un corpus oral de FLE : enjeux théoriques et méthodologiques*. Université de Rennes 2. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01147632/document>

BILGER Mireille. (éd.) (2008). *Données orales – Les enjeux de la transcription*. Perpignan, PUP.

BLANCHE-BENVENISTE Claire. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.

CAPPEAU Paul & GADET Françoise. (2007). « Où en sont les corpus de français parlés ? » *Revue Française de Linguistique Appliquée* n° 121. pp. 129-133.

CAPPEAU Paul. (2008). « Établir des corpus oraux : ce que nous apprennent les transcriptions. » *Verbum, Tome XXX-4, 2011 [2008]*, pp.343-353.

GRANGER Sylviane, HUNG Joseph & PETCH-TYSON Stephanie. (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Language Learning & Language Teaching* n°6. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

HASSELGARD Hilde & JOHANSSON Stig. 2011. "Learner Corpora and contrastive interlanguage analysis" *In: Studies in Corpus Linguistics* n°45. pp 33-61.

MEUNIER Fanny et al. 2011. *A Taste for Corpora. In honour of Sylviane Granger. Studies in Corpus Linguistics* n°45. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

SINCLAIR John McH. (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching. Studies in Corpus Linguistics* n°12. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

#### **Stéphanie GOBET, Université de Poitiers, France**

##### ***Les erreurs référentielles dans les écrits d'enfants sourds : L2 ou système culturel.***

Notre propos porte sur l'analyse du mouvement référentiel à partir de textes écrits par des enfants sourds. Après avoir présenté succinctement le rapport de l'enfant sourd à l'écrit et les raisons pour lesquelles ce dernier est à considérer comme FLE (Français Langue Etrangère)

voire FLS (Français Langue Seconde), nous expliquerons les spécificités structurelles des LS. Notre communication se poursuivra par la description du protocole et les résultats obtenus suite à l'analyse des formes linguistiques pour les fonctions d'introduction, de maintien et de réintroduction du référent en position de sujet.

Durant de nombreuses années, l'enfant sourd a été considéré comme un non-entendant et non comme un locuteur d'une langue différente. En 1985, le rapport Gillot constate que 80% des personnes sourdes seraient illétrées. Différents chercheurs (Cuxac, 2000 ; Jacob, 2001) vont alors établir que ce pourcentage est la conséquence des méthodes d'apprentissage du français écrit, enseigné alors comme Langue 1. L'apprentissage de l'écriture représente une difficulté importante dans le développement de l'enfant sourd dont la surdité est sévère ou profonde. Pour cette population dont la langue est atypique, l'écrit est dorénavant perçu comme une langue seconde et son apprentissage diffère de celui des enfants entendants, le déficit auditif ne permettant pas un apprentissage basé sur le feed-back auditif.

Notre corpus est composé de textes écrits recueillis auprès de 20 enfants sourds sévères ou profonds dont la surdité est prélinguale (10 enfants en classe de CM1, 10 enfants en classe de CM2), et qui sont scolarisés dans un établissement suivant les objectifs du Bulletin Officiel pour le français écrit L1.

Nous avons travaillé sur deux types de textes : des narrations personnelles et des textes expositifs. Le protocole, emprunté au projet Spencer dont le thème principal est l'aspect développemental de la littéracie chez les enfants et les adultes dans plusieurs langues. Son objectif est d'étudier les variations d'un texte aux niveaux macrostructure et microstructure. Les textes étudiés ont été segmentés en clauses afin d'extraire les formes suivantes : introduction, maintien, promotion et réintroduction du protagoniste. Les résultats obtenus ont été comparés avec ceux d'enfants entendants. Bien que nous constatons un développement du système référentiel entre les enfants sourds en classe de CM1 et les enfants sourds en classe de CM2, il apparaît une grande disparité entre les enfants entendants et les enfants sourds. Par exemple, les enfants sourds, dans le cas du maintien de la référence, emploient principalement un pronom conjoint (32% dans les textes narratifs et 44% dans les textes expositifs contre 79% dans les textes narratifs des enfants entendants et 19% dans les textes expositifs de ces mêmes enfants). Le résultat le plus significatif est l'absence de formes référentielles dans les textes des enfants sourds, quel que soit le type de texte.

Exemple :

- 2 : nous faire groupe
- 3 : qui faire dessins
- 4 : et \_ écrire dessins.

L'emploi des différentes formes linguistiques et l'absence de formes relèvent-ils d'un système autonome ou ne serait-ce pas la manifestation de variations linguistiques fréquentes chez les apprenants L2 ?

Bibliographie :

Charrow, V.R. (1981). The written English of deaf adolescents, In *Writing : The nature, development and teaching of written communication*, Whiteman, M.F, pp. 179-187, Hillsdale, Erlbaum

Cuxac, C. (2000) : La langue des signes française ; les voies de l'iconicité, *Faits de Langues* n°15-16, Paris : Ophrys.

Dubuisson, C. & Nadeau, M. (1994). Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels, In *Revue de l'association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, Vol. 16, n°1.

Dubuisson, C. & Daigle, D. (1998). Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives, ed. Logiques, Montréal.

Jacob, S. (2001). L'écrit chez les enfants sourds : étude de la cohésion référentielle, Mémoire de DEA, Université Lumière Lyon 2.

Lacerte, L. (1988). La langue des signes québécoise et le français : difficulté à l'écrit chez la personne sourde, Mémoire de Maîtrise, Université du Québec, Montréal.

## **Maro PATELI, Université Nationale Capodistrienne d'Athènes, Grèce**

### ***Questions théoriques et approches didactiques : quand le [ø], le [œ] et le [ə] sont prononcés [ɛ].***

La présente communication est le fruit d'une enquête que nous avons réalisée auprès d'étudiants qui ont suivi notre cours de phonétique intitulé *La phonétique du français : approches théoriques et applications*.

L'objectif de notre enquête est

- d'une part, de nous faire une idée sur les représentations que nos étudiants ont de leur propre prononciation et de leurs difficultés en phonétique du français ;
- d'autre part, de diagnostiquer les difficultés qu'ils affrontent au niveau des voyelles françaises et plus précisément au niveau des voyelles [ø], [œ] et [ə] qui constituent un problème de prononciation majeur pour un public hellénophone puisqu'elles sont absentes de son système phonologique.

La réalisation de cette enquête nous a permis de

- cerner les difficultés de prononciation qu'affrontent nos étudiants au niveau de chacune des voyelles sus-mentionnées,
- relever les erreurs commises ainsi que l'entourage de leur réalisation phonétique (à savoir la nature de la syllabe, l'entourage vocalique et consonantique, la position dans le groupe rythmique et dans le schéma mélodique) et
- rendre nos étudiants conscients de leurs erreurs de prononciation.

Par ailleurs, cette enquête nous a permis de chercher des stratégies et des moyens de correction pour remédier à ces erreurs et en plus de donner l'occasion à nos étudiants de réfléchir et d'approfondir les questions théoriques qui s'inscrivent dans le cadre de leurs études en phonétique.

Les outils qui nous ont servi à la réalisation de cette enquête et qui ont été distribués à nos étudiants étaient un questionnaire et quatre activités de phonétique ciblant leur production orale (trois activités de répétition et une activité de lecture). Le questionnaire nous a donné des informations intéressantes sur le profil de nos étudiants, sur leurs représentations au niveau de la qualité de leur prononciation ainsi que sur les phénomènes phonétiques qui leur posent, toujours selon eux, problème. Quant au document sonore qu'ils nous ont envoyé, incluant les activités, il nous a permis de relever, mesurer et analyser leurs erreurs sur les voyelles [ø], [œ] et [ə] et de chercher des procédés correctifs fondés sur des méthodes de correction phonétique telles que les contextes facilitants et la méthode verbo-tonale.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Callamand, M., 1981. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des Langues étrangères ».

Intravaia, P., 2007, *Formation des professeurs de langue en français. Le système verbo-tonal*, Bruxelles, CIPA.

Renard, R., 1971, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.

Renard, R., 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « PED ».

**Olympia TSAKNAKI & Freiderikos VALETOPOULOS, Université Aristote de Thessaloniki, Grèce & Université de Poitiers, France**

***Analyse de la liaison dans le discours non spontané des apprenants hellénophones.***

Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons d'étudier la réalisation des liaisons dans un corpus de discours non spontané. Nous nous focaliserons sur une courte présentation du phénomène de liaison dans les productions des locuteurs natifs mais aussi non natifs. La présentation qualitative sera soutenue par une présentation également quantitative des productions des apprenants hellénophones. Nous étudierons certains paramètres comme : a. le nombre de liaisons réalisées, b. le nombre de liaisons enchaînées et non enchaînées, c. le type de liaison (catégorique, variable ou erratique), d. le nombre de syllabes, ainsi que le contexte syntaxique de liaison. Notre étude se fondera sur l'analyse d'un corpus d'apprenants hellénophones d'origine grecque, étudiants du département d'études françaises à l'Université Aristote de Thessaloniki.

Cette expérience s'inscrit dans le cadre du projet *Interphonologie du français contemporain* (IFPC). Comme il a déjà été précisé dans le cadre d'autres travaux (voir par exemple Detey & Kawaguchi 2008, Detey et al. 2009), le protocole IPFC comprend six tâches : « 1) répétition d'une liste spécifique de mots (lue par un locuteur francophone natif); 2) lecture de cette même liste spécifique; 3) lecture de la liste de mots PFC; 4) lecture du texte utilisé dans le projet *Phonologie du français contemporain* (PFC) ; 5) entretien avec un locuteur natif; 6) interaction semi-contrainte entre deux apprenants » (Racine et al. 2011: 14-15). Les étudiants hellénophones ont passé l'expérimentation dans un bureau, seuls devant l'ordinateur et munis d'un casque.

Pour les besoins de cette communication nous nous focaliserons sur la lecture à haute voix du texte PFC *Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?* (voir également Valetopoulos 2015).

#### Références

Detey, S. & Kawaguchi Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*, Paris, 11-13 décembre 2008.

Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Zay, F., Buehler, N. & Schwab S. (2009). Les voyelles nasales du français en L2: le cas des japonophones et des hispanophones dans le cadre d'IPFC. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: 10 ans de PFC*.

Racine, I., Zay, F., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2011). De la transcription de corpus à l'analyse interphonologique: enjeux méthodologique en FLE. *CerLiCO*, 24, 13-30.

Valetopoulos F. (2015). Analyse de la liaison dans le discours non spontané des apprenants hellénophones chypriotes de niveau intermédiaire/avancé. In Racine, I. et S. Detey (éds), *L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs: éclairage des corpus oraux*, *Bulletin VALS-ASLA* 102, pp. 87-104.

## **Izabela DANKIC, University of Mostar, BiH**

### ***Challenges of Including Learners' L1 and Culture in Teaching English: the Case of Bosnia and Herzegovina.***

This presentation examines the current language situation in Bosnia and Herzegovina and whether it reflects the position of English language students at University of Mostar in relation to the use of native language and culture in their future service as English teachers. The University of Mostar is the only university in Bosnia and Herzegovina founded by five cantons where the majority of the Croatian people live and where the Croatian language is the language of instruction. Assuming that local culture and language should be integrated into L2 teaching, we decided to examine the attitudes of pre-service English teachers at the University of Mostar towards that position. These are 40 graduate students who have been studying English for more than 11 years and who obtained a bachelor's degree in English and who were raised after the last war in Bosnia and Herzegovina. Since it is not only the learners who come to the classroom with their own culture, we also analyze how future English teachers perceive the role of their own native language, culture and national identity in teaching English to both homogenous and multinational classes in Bosnia and Herzegovina. These students agree that their native language should be used in teaching English, but also identify challenges related to the inclusion of parts of their native culture and language into the teaching of English. These challenges are primarily related to teaching English in multinational settings and to limitations of textbooks and educational materials which primarily target English language and culture and do not provide language and native culture contextual setting. The students also note the issue of the English language affecting their native language and culture, but recognize the importance of English as a global language. It is suggested in this presentation that students – preservice English teachers should be trained on how to use the native language and the local and contextual setting while teaching English and several proposals of their inclusion are made, which can be used in contexts of other less used languages.

## **Rinetta KIYITSIOGLOU, Université Aristote de Thessaloniki, Grèce**

### ***Des erreurs socioculturelles à la valorisation de l'apprentissage interculturel : le cas des apprenants hellénophones.***

Admettre que tout apprentissage se veut une étape non linéaire s'appuie sur une démarche personnelle, mais, en même temps, suit une approche méthodologique, c'est accepter aussi que l'erreur commise par l'apprenant est inévitable. Elle est même une bénédiction dans la mesure où elle est un facteur nécessaire dans le processus d'acquisition, un élément révélateur d'un état de compréhension, un tremplin pour l'explication adaptée par l'enseignant et profitable pour l'apprenant.

Parmi les erreurs, nous considérons l'erreur socioculturelle comme un outil didactico-pédagogique, comme un moyen d'enseignement qui facilite et met en valeur l'apprentissage interculturel au sein de la classe du FLE.

Partant du constat que tout texte écrit, malgré la singularité qui le caractérise, impose son propre modèle selon la culture de la langue cible, obéit à des normes spécifiques, à une structure propre à chaque genre textuel, se compose de productions verbales « véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (Bronckart, 1997 dans Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 :74), nous considérons

que l'erreur socioculturelle, repérée dans les productions écrites des apprenants, peut nous servir d'élément d'appui pour leur faire développer une compétence interculturelle.

Suite à ce qui précède, nous tenterons, dans le cadre de cette intervention, de présenter les erreurs socioculturelles commises par les apprenants hellénophones, d'analyser ce dysfonctionnement et de proposer des remédiations accessibles aux enseignants du FLE.

Pour ce faire, nous utilisons les copies des productions écrites d'apprenants hellénophones, candidats présentés aux examens de la certification nationale (KPG) pour la langue française, niveaux B2 et C2.

Dolz-Mestre, J. & Schneuwly, B. (2009) (4<sup>e</sup> édition). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formes à l'école*. Issy-les-Moulineaux : Editions ESF.

### **Chryso PELEKANI, University of Cyprus, Cyprus**

#### ***Teaching Gurbetcha to Roma children in Cyprus***

Much has been written and said recently regarding the teaching of minority languages and idioms. International organizations such as the UN and UNESCO, and the European Union, in declarations for children's rights and minority groups, recognize the right of minority groups to speak and learn their mother tongue at school. The Ministry of Education and Culture in Cyprus, in an attempt to enhance the successful inclusion of Roma students into schools, proceeded to some initiatives that support the target. These initiatives were approved by the Minister's Cabinet. One of the actions included in the recent report assessing the level of success for Roma inclusion, was to add the teaching of the Gurbetcha language, and the history and culture of Roma in the specialized training courses offered to the children.

This paper is a short presentation of the findings of research conducted with Roma parents and children, the objective of which was to identify the approaches and attitudes of adults and children regarding the actual application of the extracurricular training course attended by Roma children. The paper will discuss the methodological approaches applied in the modules selected for the whole language course, the history of Roma and their culture. Finally, the work of some Roma pupils will be presented.

### **Sofija CHRISTENSEN, University of STAVANGER, Norway**

#### ***Intercultural competence in beginner-level textbooks for learning Norwegian as second language.***

Intercultural competence is an important component of the Common European Framework of Reference for Languages, and is addressed in the Norwegian frameworks for language learning in primary, secondary and adult education. The aim of this paper is to look into the way textbooks for learning Norwegian as a second language promote the development of young and adult learners' intercultural competence. The paper examines how two textbooks depict certain aspects of the Norwegian society with its diverse lifestyles and values. The textbooks that the paper focuses on are: *Norsk start 1-4* (2010), *designed for children between the age 6-10*, and *På vei* (2012) which, according to its subtitle, is a book teaching "Norwegian language and civics to adult immigrants". The paper discusses how the textbooks present the multicultural Norwegian society, and more importantly how they promote equality, inclusion and the learners' intercultural competence.

**Maria GIAGKOU<sup>‡</sup>, Vicky KANTZOU\*, Spyridoula STAMOULI<sup>‡</sup>, Maria TZEVELEKOU<sup>‡</sup> & Vassilis KATSOUROS<sup>‡</sup>, <sup>‡</sup>ILSP/RC “Athena”/\*  
Hellenic Open University**

***Online Language Assessment System: Language proficiency tests for Greek as L2 for young learners.***

In the context of the projects “Education of the Muslim Minority children” and “Education of Immigrant and Repatriate Students” large scale screening procedures were developed so that the student population in need for language support could be identified (Tzevelekou et al. 2013; Tzevelekou et al. 2008). As members of the research team that undertook the task of creating the assessment tools, we soon realized that a practical, time and cost effective testing procedure, in line with the methods and principles of Computer-Assisted Language Testing (Noijons, 1994; Suvorov & Hegelheimer, 2013), would be a valuable complement to the pen-and-paper placement and achievement tests. With this in mind, the **Online Language Assessment System (OLLAS, <http://www.greeklanguagestest.gr/>)**<sup>1</sup> was designed, a web-based Greek L2 learning assessment system. OLLAS provides online placement tests for young and adolescent learners of Greek as a second/additional language and it has been implemented as an adaptive language test (CALT) (Meunier, 1994); test items are selected from a rich ranked items bank during the assessment procedure on the basis of the examinee’s previously given answers.

OLLAS has been developed on the basis of the Common European Framework for Languages (Council of Europe, 2001) and assesses listening comprehension, reading comprehension and use of Greek (lexis and grammar). The system caters for two age groups: a) 7-12 year-old children, b) 12-15 year-old adolescents. The test for the first age group covers levels A1 to B1, while the second covers levels A1 to B2.

As mentioned, the platform was created with students attending mainstream and remedial classes in the Greek educational system in mind. In this context the tests can be used as a screening procedure, as well as for the purpose of formative and summative assessment. However, we believe that OLLAS can also be of use to teachers and students of Modern Greek abroad.

In this presentation we will discuss the design of the platform and the assessment material, the implementation of test items and the piloting of the system to a sample of the target population. Moreover, the limitations of Computer Adaptive Language Tests (CALT) will be discussed, along with our views about the usefulness of CALT within this particular context in the face of these drawbacks.

## References

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: CUP.

Meunier, L. E. (1994). Computer Adaptive Language Tests (CALT) Offer a Great Potential for Functional Testing. Yet, Why Don't They?. *CALICO journal* 11(4), 23-39.

Noijons, J. (1994). Testing computer assisted language testing: Towards a checklist for CALT. *CALICO Journal*, 12(1), 37-58.

Suvorov, R., & Hegelheimer, V. (2013). Computer-Assisted Language Testing. In A.J. Kunnan (Ed.) *The Companion to Language Assessment*. Wiley.

---

<sup>1</sup> OLLAS was designed and implemented by the Institute for Language and Speech Processing, and it was funded by the Greek Ministry of Education, O.P. “Education and Lifelong Learning”.



Tzevelekou M., Giagkou, M., Kantzou, V., Stamouli, S., Varlokosta, S., Mitzias, I. & Papadopoulou, D. (2013). Second language assessment in the Greek educational system: the case of Reception Classes. *Glossologia* 21, 75-89.

Tzevelekou, M., Stamouli, S., Kantzou, V., Papageorgakopoulos, G., Chondrogianni, V., Varlokosta, S., Iakovou, M. & Lytra, V. (2008). Greek as a Second Language: European Framework for Language Assessment and assessing language proficiency in Greek [in Greek]. In Dragona, Th. & Fragoudaki, A. (Eds.). *Addition, not Subtraction, Multiplication, not Division: The educational reform of the minority of Thrace*. 155-174. Athens: Metechmio.

## Ateliers / Practical Workshops

### **Atelier 1 : Maro PATELI, Université Nationale Capodistrienne d'Athènes, Grèce**

***Et si on apprenait à ne plus appréhender l'enseignement de la prononciation en classe de français ?***

Bien que les enseignants se rendent compte, de plus en plus, qu'une bonne prononciation est importante pour la bonne expression orale en français et que son enseignement est incontournable, même si ces dernières années, il y a de plus en plus une tendance à réhabiliter l'enseignement de la compétence phonologique, on constate, par des enquêtes sur le terrain, par les témoignages des enseignants et par l'étude des contenus des méthodes d'enseignement, que celle-ci reste de loin la compétence la moins enseignée parce que la plus appréhendée.

En effet, les enseignants de FLE évitent d'y toucher soit parce qu'ils ne se sentent pas sûrs de leur propre prononciation, soit parce qu'ils ne savent pas comment utiliser les outils que leur proposent les manuels proposés par les instances éducatives, soit parce qu'ils ne savent pas gérer une éventuelle hétérogénéité de public dans leur classe de langue. Ainsi, sous prétexte que le temps consacré à une séance éducative ne suffit pas pour l'enseignement de toutes les compétences langagières, ils finissent par occulter celle qu'ils appréhendent le plus.

Notre atelier de formation a pour but de dédramatiser l'enseignement de la prononciation et de sécuriser les enseignants qui s'y investissent en leur fournissant le savoir théorique et/ou pratique approprié, en d'autres termes, en leur apprenant comment choisir leurs activités en fonction de l'objectif, du public et du niveau visés et comment les introduire dans des phases d'enseignement respectant un processus fondé sur des étapes. En effet, pour un enseignement complet et conscient de la prononciation il ne suffit pas de faire les activités phonétiques telles qu'on les trouve, si on les trouve, dans les méthodes de français. L'enseignant doit être capable de les identifier et de les introduire selon leur fonction (sensibilisation, conceptualisation, fixation) dans un processus allant de l'étape de perception à celle de production.

Pour ce faire, nous nous servons des rubriques consacrées à l'enseignement de la phonétique que l'on trouve dans les méthodes de français utilisées dans les collèges et lycées de Chypre à savoir *Soda* et *Essentiel plus*, nous les critiquerons, les compléterons et éventuellement, si le temps nous le permet, nous les enrichirons par des activités puisées dans des ressources électroniques.

### Bibliographie

Callamand, M., 1981. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des Langues étrangères ».

Intravaia, P., 2007, *Formation des professeurs de langue en français. Le système verbo-tonal*, Bruxelles, CIPA.

Lauret, B., 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette, coll. Français Langue Etrangère.

Pagel, D., Madeleni E., Wioland, F., 2012, *Le rythme du français parlé*, Paris, Hachette, coll. Français Langue Etrangère.

Patéli, M., 2006 (septembre – octobre – novembre). « Fiche pédagogique – phonétique », *Contact+* 35, 62-64.

Patéli, M., et Christos Nikou, 2011, « Les ressources Internet au service de l'enseignement de la prononciation du FLE dans le primaire hellénique », in Proscolli A. et al. (dir.), *Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique*, Actes du 7<sup>e</sup> Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes : Presses de l'Université d'Athènes, p. 652-662.

Pixel Chypre, méthode de français, Cle International.

Renard, R., 1971, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.

Renard, R., 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « PED ».

Soda (2012) Niveau 1 et 2, Cle International.

Tendances (2016) Cle International.

## **Atelier 2 : Fryni KAKOYIANNI-DOA et Monique MONVILLE-BURSTON, Université de Chypre et Cyprus University of Technology, Chypre**

### ***Difficultés grammaticales en production écrite chez les apprenants FLE hellénophones.***

La question de l'erreur et en particulier de l'erreur grammaticale en production écrite reste toujours pertinente dans la didactique des langues. On sait en effet que l'erreur est un phénomène naturel dans l'apprentissage, celui-ci étant une activité cognitive où l'apprenant est amené à faire des hypothèses qui peuvent se révéler incorrectes (cf. Perdue 1980). Dans l'approche traditionnelle de l'enseignement, l'erreur est vue comme un écart par rapport au code de la langue et donc comme condamnable. Le correcteur porte un jugement sur le produit fini. Dans le modèle constructiviste, l'attitude envers l'erreur en classe de langue est plus positive. L'erreur est vue comme le témoin d'une activité d'apprentissage en cours. On la dédramatise et on sensibilise les apprenants au fait qu'elle est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire dans l'apprentissage (Besse et Porquier 1991, 212). Et du point de vue du professeur, comme l'écrivent Cuq et Gruca (2005 : 389) : « L'erreur est ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler ».

C'est dans ce cadre que se déroulera l'atelier que nous proposons et qui concerne plus particulièrement les dysfonctionnements grammaticaux dans le français écrit d'élèves et d'étudiants hellénophones chypriotes. L'atelier vise à susciter réflexion et discussion autour de questions telles que : Qu'est-ce qu'une erreur grammaticale ? Quelles sont les difficultés les plus fréquentes auxquelles se heurtent les apprenants ? Pourquoi une erreur spécifique est-elle récurrente ? Quelles sont les causes qui peuvent générer des énoncés déviants : inattention, négligence, généralisation abusive d'une règle, mauvaises connaissances préalables de l'apprenant, complexité de la structure grammaticale qu'il a à utiliser, transferts négatifs de la L1 (grec) ou de la L2 (anglais) au français, etc.? Comment corriger telle ou telle erreur? Quel discours l'enseignant tient-il lors d'une tâche de correction pour expliquer

son erreur à un apprenant ? Quelles démarches correctives et didactiques adopter face à une erreur et quels outils et techniques utiliser : corriger individuellement ou en groupe, encourager l'autocorrection, pratiquer la métacognition (faire expliquer par les apprenants le cheminement qu'ils ont suivi quand ils ont produit une forme grammaticale déviante), se désolidariser de la grammaire ordinaire et des manuels et imaginer des explications adaptées au public local (chypriote) ?

Dans l'atelier nous procéderons comme suit :

(1) Parmi les productions écrites d'apprenants hellénophones chypriotes de niveau approximatif A2/B2, qui nous ont permis de créer un corpus d'erreurs (rendues anonymes), nous sélectionnerons un petit nombre de phrases erronées que nous soumettrons aux participants à l'atelier. Ces phrases complètes contiendront une seule erreur grammaticale caractéristique. Les difficultés choisies concerneront essentiellement le groupe nominal (nom + adjectifs possessifs, articles, complément de nom, proposition relative) et la syntaxe de la complémentation (par ex. : \**Ils peuvent de comprendre*, \**c'est très important avons des valeurs*, \**Je souhaite Paphos de gagner de nombreux titres*, \**Cette association essaye accueillir des personnes malades*).

2) Les participants de l'atelier se mettront en position de correcteurs. Ils examineront les phrases proposées en petits groupes, y relèveront les erreurs, les analyseront, feront des hypothèses sur les origines possibles de ces erreurs et expliqueront comment, personnellement, ils tentent d'y remédier dans leurs classes et pourquoi ils adoptent telle ou telle stratégie pour traiter l'erreur identifiée.

3) Après ces échanges de points de vue en petits groupes, viendront une mise en commun et une discussion générale.

4) Tout au long de l'atelier, nous favoriserons les échanges entre participants, et tiendrons compte de leurs questions. En conclusion nous établirons une typologie sommaire des points grammaticaux qui sont des sources fréquentes de dysfonctionnements en classe de FLE à Chypre, et mettrons en lumière les caractéristiques principales du discours grammatical des enseignants-correcteurs. Nous suggérerons des démarches qui pourraient « peut-être » guider ceux-ci dans leurs tâches de correction et d'évaluation de l'écrit des élèves/étudiants.

NOTE : Au début de l'atelier nous demanderons aux participants de répondre à un bref questionnaire concernant les types d'erreurs grammaticales en FLE qui sont, selon eux, les plus fréquentes chez les apprenants chypriotes grecs.

## Bibliographie

- ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : E.S.F.
- BEACCO J.C. (2010). *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.
- BERTHOUD, A.-C. (1987), « Les erreurs des apprenants : au panier ou sous le microscope ? » in *Les erreurs des élèves, qu'en faire ? Les langues modernes* 5, pp.18-22.
- BERTRAND, Y. (1987), « Faute ou erreur ? Erreur et faute », *Les langues modernes* 81 (5), pp. 70-80.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CREDIF, Hatier-Didier.
- BOURGUIGNON, Ch. & CANDELIER, M. (1984). « Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère », *Les Langues Modernes* 2/3, pp. 147-161.
- CHISS, J.-L. (2002). « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », *Cahiers de l'ILSL* 13, pp. 5-16.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- CORDER, P.S. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages* 57, pp. 9-15.
- CUQ J.-P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Clé international (Article « Erreur »).
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- FAVRE, D. (1995), « Conception de l'erreur et rupture épistémologique », *Revue Française de Pédagogie* 111(1), pp. 85-94.
- FOUILLET, R. *et al.* (2015). « Questionner les grammaires du français langue étrangère produites en contexte allophone » *La grammaire en FLE/FLS – Quels savoirs pour quels enseignements ? Recherches et Applications* 57, pp.38-46.
- GRAC. (2011). Programme. Sorbonne Nouvelle – Paris 3. <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> [consulté le 15/04/2017].
- MONTE, M., TOUCHARD, Y., SANTACROCE, M., VÉRONIQUE, D., VION, R. (1992). « Quand des enseignants réécrivent des textes d'élèves... », *Pratiques* 73, pp. 96-118.
- PERDUE, C. (1980). « L'analyse des erreurs : Un bilan Pratique », *Langages* 14 (57), pp. 87-94.
- PORQUIER, R. (1977). « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *Études de Linguistique Appliquée* 25, pp. 23-43.
- TAGLIANTE C. (1994). *La classe de la langue*, Paris : CLE international.
- VÉRONIQUE, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

### **Atelier 3 : Jack BURSTON, Cyprus University of Technology, Cyprus *Schoolshape*.**

*Schoolshape* is a computer application which combines the functions of a digital language lab, tutorial authoring program and course management system. It is very easy and intuitive to use and, being entirely cloud-based, operates on a remote server that requires no local software installation or technical support. The instructor module runs on Windows and Apple OS and the student module is accessible as well on mobile iOS and Android platforms. During the workshop, participants will discover the wide range of activity types supported by *Schoolshape*. These include any combination of text, graphics, audio and video exercise prompts to which students can equally respond with any combination of text, audio or video recordings.

Doing a *Schoolshape* workshop presentation will take an hour. An additional half hour will be needed to give participants hands-on experience creating a *Schoolshape* exercise. Lesson creation will be done using laptop or notebook computers supplied by participants themselves. Since participants will be working in pairs, only half as many computers will be needed as participants.

Although *Schoolshape* is a commercial product, it also makes available a free reduced version which participants can use to get started. Through a special arrangement with the program developers, participants will be offered free access to the full commercial version for two months after the workshop in order to explore all of its features.

**Atelier 4 : Christine CHANUDET et Hélène CARPENTIER, Université de Poitiers, France**

***L'utilisation des téléphones portables en classe de FLE.***

La diffusion du téléphone portable - devenu la plupart du temps "*terminal mobile*" - a ouvert des perspectives inédites d'apprentissage autonome, en particulier dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Tout apprenant est désormais le propriétaire inséparable de cet appareil mobile, personnel, jugé indispensable, immédiatement disponible et utilisé en permanence. D'un point de vue pédagogique, ses fonctionnalités n'ont rien à envier à celles des laboratoires de langues : capture et enregistrement de l'image et du son, possibilité d'écoute et de visionnage, diffusion et partage via le web 2.0, etc. D'où une quasi-infinité de pistes à explorer dans le domaine de l'apprentissage.

Dans un premier temps, cet atelier vous permettra de découvrir plusieurs activités pédagogiques réalisables avec des apprenants de FLE équipés d'un téléphone portable, ainsi que l'outil collaboratif PADLET disponible en ligne.

Vous serez ensuite invités d'une part, à créer votre propre Padlet et d'autre part, à réaliser collectivement, à l'aide de vos portables, une activité pédagogique – que vous pourrez ensuite proposer à vos apprenants !

*ATTENTION : Cet atelier étant soumis aux aléas de la WIFI et aux éventuels caprices de nos portables, patience et bonne humeur sont deux prérequis indispensables pour participer à cet atelier.*