

Innover dans l'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE : objets, ressources et pratiques pédagogiques en contexte hétéroglosse

16 & 17 avril 2026

Sorbonne Université Abu Dhabi

Dans un monde de plus en plus interconnecté, l'apprentissage des langues étrangères revêt une importance capitale. Cependant, en contexte hétéroglosse, les apprenants de langue étrangère se trouvent souvent trop peu confrontés à l'authenticité de la langue cible. Pour le cas du français langue étrangère, la longue tradition didactique, nourrie par l'idéologie linguistique normative, a fait que la compétence orale est encore insuffisamment abordée dans les cours de FLE. De même, quand il est enseigné, le français oral l'est souvent sur la base de l'écrit, prenant ainsi mal en compte le français tel qu'il est parlé par les locuteurs natifs (Weber, 2013).

En outre, les manuels de FLE présentent une langue orale qui est, elle aussi, basée sur des dialogues fabriqués, ne reflétant pas la réalité de la langue (André, 2025 ; Axampanopoulos, 2021 ; Bento & Riquois, 2016 ; Giroud & Surcouf, 2016). Certaines variations situationnelles sont proposées mais il s'agit le plus souvent de variations lexicales. Les apprenants en contexte hétéroglosse sont le plus souvent sensibilisés à un français standard aseptisé, sans élision ou assimilation propres au français parlé (Blanche-Benveniste, 2000 ; Gadet, 2007). Cette non-exposition aux différentes variations de la langue, qu'elles soient géographiques ou situationnelles, peut donc transformer les représentations de la langue chez les apprenants et les conduire à une certaine insécurité linguistique (Blanchet et al., 2014 ; Bourdieu, 2012). Par ailleurs, la communication non-verbale occupe une place importante dans le discours oral à travers les regards, les expressions faciales, les postures et la gestuelle. Ces derniers accompagnent la parole et peuvent être ancrés dans la culture. Ces emblèmes culturels sont importants à comprendre car « l'usage spontané d'emblèmes ou autres comportements culturels est fréquent et peut poser des difficultés de compréhension au lieu d'aider l'apprenant » (Tellier, 2008, p. 45).

Dans une conception traditionnelle de l'oral, encore largement guidée par une norme écrite et prescriptive, de nouvelles ressources pédagogiques cherchent aujourd'hui à rapprocher l'enseignement du FLE des usages réels de la langue. Les corpus oraux jouent un rôle central dans ce renouvellement : ils exposent les apprenants à des formes authentiques du français parlé et rendent visibles les dimensions pragmatiques et interactionnelles souvent absentes des manuels (André, 2023 ; Ciekanski, 2014).

En rendant accessibles des échanges situés, ancrés dans des contextes sociaux concrets, ces corpus contribuent à remettre en question la centralité du modèle fondé sur l'écrit, encore très présent dans de nombreux dispositifs d'enseignement.

Parallèlement, des technologies immersives et adaptatives ; réalité virtuelle, agents conversationnels, intelligences artificielles ; offrent des environnements de pratique moins centrés sur l'évaluation normative. Ces outils privilégient des feedbacks non formatifs, axés sur l'intelligibilité du message plutôt que sur la conformité aux règles, ce qui favorise l'engagement, la prise de risque langagière et la désinhibition (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022; Christou et al., 2025; Kaplan-Rakowski & Gruber, 2023; W. Liu, 2025; Papin, 2022; Zhai & Wibowo, 2022). En intégrant des modalités d'interaction non évaluatives et sécurisantes, ces dispositifs soutiennent le développement de la fluidité, en particulier chez les apprenants les plus inhibés. Les travaux récents montrent que les chatbots, en particulier, peuvent réduire l'anxiété de prise de parole et soutenir la progression en compréhension et production orales grâce à des rétroactions immédiates, contextualisées et non menaçantes (Ding & Muhyiddin B Yusof, 2025; C.-C. Liu et al., 2025).

Ces dispositifs constituent un levier important en contexte hétéroglosse, où les opportunités d'interaction authentique sont limitées. Ils multiplient les occasions de s'exposer à la langue dans des environnements simulés, et offrent une alternative aux situations institutionnelles figées, parfois peu propices à l'expression personnelle. En favorisant une pratique régulière et autonome, ils facilitent l'appropriation active, renforcent la confiance linguistique et permettent de dépasser certaines contraintes institutionnelles, techniques ou affectives (Chateau et al., 2019; Christou et al., 2025; Papin, 2019; Privas-Bréauté & Ciekanski, 2021). Ils soutiennent également le développement de compétences transversales telles que la gestion des émotions, la stratégie d'auto-régulation ou encore la conscience discursive, autant d'éléments désormais centraux dans les approches actionnelles (Christou et al., 2025; Fryer et al., 2019; Gruber & Kaplan-Rakowski, 2025; Papin, 2022; Zhai & Wibowo, 2022).

Cependant, leurs limites demeurent : échanges parfois artificiels, faible spontanéité, difficulté à co-construire le discours, scénarios figés ou manquant d'ancrage culturel et empathique (Thrasher, 2022; Zhai & Wibowo, 2022). Ces outils ne peuvent être considérés comme des substituts à l'interaction humaine. Leur intégration requiert une médiation pédagogique explicite, qui guide l'apprenant dans la compréhension des finalités de l'outil, tout en articulant leur usage à des objectifs interactionnels concrets et à des tâches situées (Papin, 2022). L'enseignant joue ici un rôle central dans l'orchestration des dispositifs, en assurant leur cohérence avec les objectifs d'apprentissage et en régulant leur intégration dans la progression didactique.

Dans cette perspective, la télécollaboration apparaît comme un complément essentiel. En connectant des apprenants issus de milieux linguistiques et culturels différents, elle permet d'ancrer l'apprentissage dans de véritables échanges interculturels, soutenant à la fois la compétence interactionnelle, la conscience métalinguistique et l'immersion sociale (Bozhinova, 2024 ; Mehyaoui, 2024).

Contrairement aux environnements simulés, ces échanges impliquent une co-construction réelle du sens, une gestion de l'altérité, et une adaptation constante aux dynamiques conversationnelles spontanées. C'est dans la combinaison raisonnée entre corpus authentiques, outils immersifs, interactions médiatisées et dispositifs coopératifs que peut émerger un véritable renouveau des pratiques orales en FLE, fondé sur l'expérience langagière, la réflexivité et la pluralité des formes d'engagement communicatif.

Enfin, en contexte hétéroglosse, les enseignants s'adaptent au cadre dans lequel ils exercent, un cadre souvent marqué par diverses contraintes, qu'elles soient institutionnelles ou liées aux attentes locales. Leur formation varie également d'un pays à l'autre, tout comme leur degré de maîtrise du français : tous ne disposent pas des mêmes connaissances de la langue, en particulier de ses usages réels, auxquels ils n'ont pas toujours été exposés. Par ailleurs, certaines cultures accordent une place plus importante à l'oral que d'autres, ce qui influence les représentations que les enseignants se font de l'oral et de son enseignement. Paradoxalement, ces derniers s'appuient sur des manuels conçus en contexte homoglosse, lesquels presupposent souvent une bonne maîtrise de la langue et de la culture françaises et intègrent parfois de manière limitée les réalités propres aux environnements hétéroglosses. L'ensemble de ces facteurs contribue à orienter les pratiques pédagogiques vers un enseignement centré sur l'écrit. En milieu académique, les situations orales tendent ainsi à se calquer sur les normes de l'écrit ; « l'idéologie normative continue d'influencer les représentations » des enseignants (Bourdeau & Ankach Boufroukh, 2025). Il en résulte un espace de régulation propre au contexte d'enseignement, situé entre pratiques effectives et pratiques idéales.

Ce colloque international se propose d'explorer les différentes facettes du développement des compétences orales en FLE dans des contextes hétéroglosses. Il sera le lieu d'un échange d'expériences au regard de la diversité des contextes hétéroglosses par-delà le monde pour envisager diverses perspectives et solutions face aux défis de l'enseignement de l'oral en contexte hétéroglosse. Nous invitons les chercheurs, enseignants, et praticiens à soumettre des communications qui s'inscrivent dans l'un des trois axes suivants :

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

L'oral est un objet d'enseignement complexe puisqu'il est composé d'une multitude de « sous-objets » tels que la communication non-verbale, les genres de l'oral, les spécificités de l'oral, le français parlé et les variations géographiques. D'une manière générale, comment enseigner ces objets et pour quels résultats ? En contexte hétéroglosse, quelle est la pertinence d'un enseignement de ces objets ? Dans quelle mesure l'enseignement de ces objets impacte les émotions des apprenants ? Quels besoins de formation des enseignants peuvent-être dégagés ?

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

L'essor de la réalité virtuelle, des agents conversationnels, des corpus oraux et de la télécollaboration est présenté comme une chance de renouveler l'enseignement de l'oral en FLE. Cette perspective est cruciale en contexte hétéroglosse, où l'accès à la langue cible reste limité. Mais ces dispositifs renforcent-ils vraiment l'engagement, la régulation émotionnelle et la prise de risque langagier ? Allègent-ils les contraintes contextuelles ou en créent-ils de nouvelles ? Et dans quelles conditions peuvent-ils devenir des leviers efficaces pour un apprentissage plus autonome et contextualisé ?

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

En contexte hétéroglosse, les enseignants ne peuvent pas ou peu s'appuyer sur une pratique orale en dehors de la classe. D'une manière générale, comment enseigner la compétence orale dans un tel contexte ? Quels sont les défis rencontrés par les enseignants ? Quelles stratégies sont mises en place pour surmonter ces contraintes liées au contexte ?

Faire une proposition de communication

Pour faire une proposition de communication, il faut avoir un compte Sciencesconf ou en créer un ([voir tutoriel](#)).

Les propositions doivent être déposées sur le site oralfle.sciencesconf.org en format pdf dans l'onglet "Mes dépôts". Merci de fournir une version anonymisée nommée ANONYME_abstract ainsi qu'une deuxième version non anonymisée, nommée NOM-AUTEUR_abstract.

Les propositions seront évaluées selon un processus d'évaluation par les pairs en double-aveugle.

Communications orales

Les propositions de communication attendues seront rédigées en français et ne dépasseront pas 500 mots (avec un maximum de 5 références bibliographiques, normes APA 7 et 3 à 5 mots clés) pour une intervention orale de 20 minutes, suivie de 10 minutes de questions.

Table ronde Praticiens

Les propositions de communication attendues prendront la forme de compte-rendu d'expériences, de dispositifs levant les difficultés des contextes hétéroglosses, de témoignages de 300 à 500 mots avec 3 à 5 mots-clés pour une intervention par praticien lors de la table ronde.

Publication

A la suite du colloque, la publication d'un numéro spécial dans la revue [*Mélanges CRAPEL*](#) est prévue en juin 2028.

Calendrier

- **28 novembre 2025** : Diffusion de l'appel à communication
- **12 janvier 2026** : Date limite d'envoi des propositions
- **15 février 2026** : Notification d'acceptation des propositions
- **25 février 2026** : Ouverture des inscriptions
- **16 & 17 avril 2026** : Tenue du colloque à Sorbonne University Abu Dhabi, en présentiel uniquement
- **juin 2028** : Publication du numéro spécial dans [*Mélanges CRAPEL*](#)

Bibliographie

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

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

Axampanopoulos, P. (2021). La variation traitée et modélisée pour une langue standardisée : Le métadiscours registral dans les manuels de FLE. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 19(2), 31-54. <https://doi.org/10.3917/cisl.2102.0031>

Belda-Medina, J. & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes toward Digital-Game-Based Language Learning. *Education Sciences*, 12(3), 182. <https://doi.org/10.3390/educsci12030182>

Bento, M. & Riquois, E. (2016). L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 60, 137-148.

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

Blanchet, P., Clerc, S. & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>

Bourdeau, T. & Ankach Boufroukh, H. (Accepté pour publication). Représentations de l'oral et du français parlé chez les enseignants de FLE. Étude de cas à Sorbonne University Abu Dhabi. *HAYEF: Journal of Education*, 22.

Bourdieu, P. (2012). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bozhinova, K. (2024). Télécollaboration en langues et émergence d'une communauté virtuelle d'apprentissage. *Alsic*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/12nxw>

Chateau, A., Ciekanski, M., Molle, N., Paris, J. & Privas-Bréauté, V. (2019). Adding virtual reality to the university self-access language centre. Brave world or passing fad? *European Journal of Language Policy*, 11(2), 257-274. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2019.15>

Christou, E., Parmaxi, A. & Christoforou, M. (2025). Implementation and application of extended reality in foreign language education for specific purposes: A systematic literature review. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-025-01191-w>

Ciekanski, M. (2014). Les corpus : De nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1710>

Ding, D. & Muhyiddin B Yusof, A. (2025). Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety: a mixed methods study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1223. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05550-z>

Fryer, L.K., Nakao, K. & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023>

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (2^e éd.). Orphrys.

Giroud, A. & Surcouf, C. (2016). De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : Réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *SHS Web of Conferences*, 27. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707017>

Gruber, A. & Kaplan-Rakowski, R. (2025). Agency and engagement in digital learning contexts and high-immersion virtual reality. *Alsic*, 28(3). <https://doi.org/10.4000/14cym>

Kaplan-Rakowski, R. & Gruber, A. (2023). The impact of high-immersion virtual reality on foreign language anxiety. *Smart Learning Environments*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00263-9>

Liu, C.-C., Hwang, G.-J., Yu, P., Tu, Y.-F. & Wang, Y. (2025). Effects of an automated corrective feedback-based peer assessment approach on students' learning achievement, motivation, and self-regulated learning conceptions in foreign language pronunciation. *Educational Technology Research and Development*, 73(4), 2403-2424. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10484-z>

Liu, W. (2025). A systematic review of the use of virtual reality in teaching Chinese as a foreign language. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 130-155. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0005>

Mehyaoui, A. (2024). Pistes didactiques pour un dispositif de télécollaboration interculturelle en ligne entre apprenants du français langue étrangère. *Revue internationale des francophonies*, 12. <https://doi.org/10.35562/rif.1563>

Papin, K. (2019). La contribution des tâches de réalité virtuelle au désir de communiquer en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Papin, K. (2022). L'impact de tâches communicatives de réalité virtuelle sur la volonté de communiquer à l'extérieur de la classe : perceptions d'apprenants de FLS à Montréal. *The Canadian Modern Language Review*, 78(1), 52-74. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0117>

Privas-Bréauté, V. & Ciekanski, M. (2021, 27-29 octobre). Interagir dans la réalité virtuelle : Au-delà de l'effet « wow », étude des technologies immersives sur l'embodiment en situation d'utilisation d'une L2. [Conférence] Drôles d'objets : un nouvel art de faire à La Rochelle, France. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.6061164>

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

Thrasher, T. (2022). The Impact of Virtual Reality on L2 French Learners' Language Anxiety and Oral Comprehensibility. *CALICO Journal*, 39(2), 219-238. <https://doi.org/10.1558/cj.42198>

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

Zhai, C. & Wibowo, S. (2022). A systematic review on cross-culture, humor and empathy dimensions in conversational chatbots: the case of second language acquisition. *Helijon*, 8(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12056>