



HAL
open science

Didactique de la catastrophe en formation FLES

Nathalie Gettliffe, Marie-Aline Ardisson

► **To cite this version:**

Nathalie Gettliffe, Marie-Aline Ardisson (Dir.). Didactique de la catastrophe en formation FLES. Didactique du FLES, 1 (2), pp.1-111, 2022, 10.57086/dfles.469 . hal-04380980

HAL Id: hal-04380980

<https://hal.science/hal-04380980>

Submitted on 10 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Didactique du FLES

Recherches et pratiques

Didactique de la catastrophe en formation FLES

**Sous la coordination de Nathalie Gettliffe et
de Marie-Aline Ardisson**

2022

Didactique du FLES

Recherches et pratiques

Didactique de la catastrophe en formation FLES

**Sous la coordination de Nathalie Gettliffe et
de Marie-Aline Ardisson**

**© Association rhénane des enseignants de
Français Langue Etrangère (AREFLE)
4 rue Blaise PASCAL CS90032
67081 STRASBOURG CEDEX**

Décembre 2022

ISSN 2966-957X

SOMMAIRE

THÉMATIQUE : DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE EN FORMATION FLES

Editorial

Nathalie Gettliffe et Marie-Aline Ardissonp. 3

Retour d'expérience

Damien Moulin, Mariana Fonseca Favre, Isabelle Racine.....p.8

L'urgence comme catalyseur ? les enjeux liés au développement du volet « langue et intégration » du programme *Horizon académique*

Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen..... p.25

Les voisins du 12 bis, un dispositif en réponse aux crises migratoire, sanitaire et humanitaire

Entretien

Omar Erkat p.45

Accompagner des réfugiés en cours de FLS : considérations culturelles et cognitives

THÉMATIQUE : VARIA

Recherche

Raha Bidarmaghzp.51

Place de l'enseignement du vocabulaire en FLE : apprentissages incidents et enseignement progressif

Pratique de classe

Georgia Constantinoup.73

Animer en distanciel une classe linguistique et la connecter au monde

Point de vue

Najoua Maafip.91

Vers de nouvelles pratiques didactiques du FLE: «FOS» et «FOU», méthodes d'enseignement «sur mesure»

Note de lecture

Nathalie Gettliffep.103

Apprendre à écrire et apprendre à parler au prisme de l'insécurité linguistique

DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

EN FORMATION FLES

Nathalie Gettliffe

UR 2310 Laboratoire interuniversitaire en sciences de l'éducation et de la communication, Université de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace, France

Marie-Aline Ardisson

Illkirch-Graffenstaden, France

Hongrie (1956), Asie du Sud-Est (1975-1985), Chili (1973-1989), Kosovo (1999), Erythrée (2015), Irak (2015), Syrie (2015), Libye (2015), Afghanistan (2021), Ukraine (2022) ... Les vagues se succèdent et ne se ressemblent pas. Partout les régimes autoritaires, les dictatures, les régimes intégristes, les changements climatiques et maintenant les crises sanitaires provoquent des mouvements violents de population accueillie de façon plus ou moins planifiée par les pays hôtes voisins ou plus lointains.

Dans ces contextes, la formation linguistique à la langue du pays d'accueil est très rapidement sollicitée au même titre que le droit au logement, l'accès aux soins, l'aide alimentaire, l'autorisation d'exercer une activité professionnelle ou la scolarisation des enfants mineurs. Cependant, la didactique de l'urgence (Béacco, 2012) semble encore peu conceptualisée.

Il existe certes des dispositifs d'accueil pour les enfants allophones scolarisés au sein des ministères de l'éducation ou accueillis dans des structures spécifiques (mineurs non-accompagnés). Toutefois, l'accompagnement reste de durée limitée et les volumes horaires faibles (Béacco, 2012 ; Cherqui & Peutot, 2015). Il semblerait que l'« urgence pour les enfants en détresse scolaire dont tous les observateurs soulignent l'origine langagière de la difficulté à tirer parti de la scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002) ne soit toujours pas prise en compte au risque de provoquer des retards et des décrochages scolaires.

Pour les adultes, les dispositifs de formation linguistique sont souvent de nature hétéroclite : insertion civique subventionnée par les gouvernements, stages intensifs pour l'insertion professionnelle, diplôme universitaire comme passerelle vers des études dans le supérieur ou accompagnement linguistique dans des structures associatives. De nouveau, l'urgence et la particularité d'un public violemment déraciné avec un parcours migratoire qui a pu être chaotique semblent échapper au cadre institutionnel.

Or, les enseignants en formation linguistique remarquent rapidement que leurs élèves ou leurs apprenants demandent une attention particulière et soutenue (Constant, 2017). De plus, les nombreuses ressources (par exemple : Conseil de l'Europe, 2017 ; Eduscol, 2022) mises à la disposition des formateurs ne suffisent pas. En effet, ces dernières sont souvent présentées comme des listes d'injonction : « valoriser les langues premières ou passerelles, ne pas parler du parcours migratoire, répondre de manière appropriée aux différences culturelles ... » qui, présentées de manière parfois caricaturale, laissent peu de place à l'apprenant et sa singularité. Elles témoignent aussi d'un état d'impréparation chronique (gestion de la pénurie) qui mobilisent régulièrement des bénévoles sans formation didactique pour assurer des cours de français. C'est donc sans surprise qu'on lira la récente tribune publiée sur FranceInfo (26/05/2022) par un collectif d'associations et de chercheurs qui appelle à ce que « l'accueil digne des migrants soit la règle, pas l'exception » avec plus précisément, dans le cadre de l'accueil des réfugiés, un droit gratuit à des cours de français.

Alors, comment sortir de notre état de sidération et organiser une didactique de la catastrophe, à savoir une réponse à un état d'urgence où il existe une inadéquation entre les ressources et la demande exceptionnelle, pour reprendre des termes de la médecine de guerre/de catastrophe (Julien, 2013) ? Comment conceptualiser cette didactique de la catastrophe pour la formation linguistique en français ? Quels dispositifs transitoires et professionnels imaginer ? Le formateur linguistique peut-il travailler seul ou doit-il s'entourer de médiateurs, de professionnels de l'accompagnement social et médical ? Quels risques pour une prise en charge inadaptée (attente trop longue, formation trop courte, violences institutionnelles, intervention de professionnels non-formés) ? Comment créer/maintenir l'envie d'apprendre une langue autre alors que les trajectoires professionnelles et personnelles sont difficilement imaginables ? Faut-il penser une période de repos/de convalescence avant les apprentissages linguistiques ou au contraire maintenir/renouer avec des attaches scolaires/de formation ? Les contenus linguistiques doivent-ils être réduits ou fonctionnalisés au maximum (Adami, 2020) ? Quels rôles pour la créativité ou l'expressivité ? Que peut-imposer, proposer alors que les urgences vitales (logement, santé, finance) mobilisent de nombreuses ressources cognitives ? Quelles places pour l'interculturel, le co-culturel, le transculturel, la médiation, l'interprétariat dans les formations linguistiques (ANR Liminal, 2019) ? Comment (re)penser l'articulation entre le linguistique et les institutions démocratiques alors que les déplacés vivent une sorte d'anomie ? Combien de temps doivent durer les formations linguistiques inscrites dans un accueil de la catastrophe ? Doivent-elles rester étanches par rapport à des dispositifs plus traditionnels ? Quels rôles de la population locale pour soutenir les apprentissages linguistiques ? Quelles formations pour les enseignants volontaires qui souhaiterait accompagner des populations déplacées dans des dispositifs transitoires ? ...

La partie thématique de ce numéro accueille trois articles qui proposent des réflexions pour l'accueil de groupes exilés. La première contribution de Damien Moulin, Mariana Fonseca Favre et Isabelle Racine revient sur la genèse d'un dispositif d'accompagnement d'étudiants ou de chercheurs en exil à l'Université de Genève (Suisse). Depuis 2016, le programme *Horizon Académique* accueille les personnes cherchant à poursuivre des études ou des recherches à l'Université de Genève. Si dans un premier temps, les personnes ont été intégrées dans les groupes d'étudiants existants, le dispositif s'est enrichi d'un volet *Langue et Intégration* centré sur le Français du quotidien. Puis, grâce à un partenariat avec le département de FLE de l'Université de Genève, des cours plus spécifiques au milieu universitaire ont été proposés et assurés par des étudiants de Master. L'équipe pédagogique s'est ensuite entourée de professionnels de la santé et de l'insertion sociale afin d'offrir un dispositif complet qui permet d'assurer un suivi multi-dimensionnel reconnu au niveau national. La dernière vague de migration constituée de migrants ukrainiens a pu ainsi être accompagnée de manière optimale avec des sessions intensives pendant l'été 2022. Au final, il aura fallu plus de 5 ans de tâtonnements et d'hésitations pour mettre en place un programme pérenne qui est en mesure de sécuriser le parcours de migrants désireux de s'intégrer dans un contexte académique.

La deuxième contribution de Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer et Mathias van der Meulen proposent d'accompagner des adultes allophones qui arrivent en France avec très peu de connaissances du français, des lacunes en littéracie et un accompagnement linguistique parcellaire. Par le biais d'une série radiophonique *Les voisins du 12 bis*, l'apprenant peut suivre les tribulations d'un membre de sa communauté d'origine qui tente de comprendre le fonctionnement de la société française alors qu'il effectue des actes de la vie quotidienne. L'originalité du dispositif réside en la présence d'une médiation linguistique et culturelle qui est assurée par le doublage régulier des énoncés en français par des reprises en langue première (anglais, farsi, arabe, brésilien, chinois, espagnol et plus récemment ukrainien). Des fiches pédagogiques permettent d'approfondir l'entrée dans l'écrit et offrent aussi un soutien à des bénévoles à la recherche d'outils prêt-à-utiliser pour un public en exil. La dernière vague migratoire a été l'occasion de tester le dispositif et de confirmer son utilité dans des situations de crise.

L'entretien avec le professeur Erkat, psychiatre et psychothérapeute, lui-même réfugié en France, esquisse certaines considérations sociales et cognitives à prendre en compte pour les groupes en exil forcé. Au travers de l'analyse de caractéristiques de chacun de ses groupes et de leurs problématiques spécifiques et au regard des recherches en neuropsychologie, il propose quelques pistes pédagogiques pour soutenir les apprentissages linguistiques.

Le reste du numéro accueille des propositions *Varia*. Dans son article sur la place du vocabulaire en FLE, Raha Bidarmaghz expose les différentes évolutions qui ont

sous-tendu l'enseignement du lexique en classe de FLE. D'un point de vue historique, la liste de mots a été le premier outil pour aider à développer les compétences lexicales. Puis, des réflexions sur les mots essentiels à apprendre à partir d'un questionnaire sur la langue du quotidien (*Français Fondamental*) a permis de faire évoluer l'enseignement sur des besoins précis. L'auteure remarque que la notion de lexiculture proposé par Galisson a ouvert de nouvelles considérations conceptuelles mais que le CECRL a centré ses préoccupations sur des descripteurs de performance parfois éloignés de la réalité et stéréotypés.

Dans sa proposition pédagogique, Georgia Constantinou nous embarque dans un univers nouveau et connecté au travers d'activités qui permettront une rencontre entre ses élèves à Chypre et leurs pairs au Sénégal. Un griot viendra aussi leur conter quelques histoires locales par le biais d'outils numériques.

Finalement, deux notes de lecture closent le numéro. Najoua Maafi revient sur les fondements de l'approche FOS et montre comment son adaptation en contexte universitaire a permis de faire émerger le FOU. Nathalie Gettliffe reprend des éléments de l'ouvrage de synthèse de Corinne Weber pour mettre en exergue la notion d'insécurité linguistique et comment elle peut alimenter une réflexion autour du développement de l'écrit et de l'oralité en classe de FLE.

RÉFÉRENCES

- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette.
- Béacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. Dans Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p.52-54). CNDP-CRDP.
- Cherqui, G. & Peutot, F. (2015). *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones*. Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2017). *Accompagnement linguistique des réfugiés adultes : la boîte à outils du conseil de l'Europe*. <https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees/home>
- Constant, J. (2017). Récit d'une action associative pour répondre à l'accueil des primo-arrivants : constats, questionnements et 'perspectives'. Dans Defays, J.-M. & Meunier, D. (dir.), *Actes des journées d'études : Participation des associations de professeurs de français à l'accueil et à la formation linguistique des publics migrants* (p.23-31). Fédération internationale des professeurs de français et Wallonie-Bruxelles International.
- Eduscol (2022). *Accueillir des enfants arrivant d'Ukraine ou d'autres zones de guerre*. <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana>
- FranceInfo. (26/05/2022). *Tribune "Pour que l'accueil digne des migrants soit la règle, pas l'exception", la lettre ouverte d'une vingtaine d'associations à la*

future

Assemblée

nationale.https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/migrants/tribune-pour-que-laccueil-digne-des-migrants-soit-la-regle-pas-lexception-la-lettre-ouverte-d-une-vingtaine-d-associations-a-la-future-assemblee-nationale_5158840.html

Julien, H. (2013). Organisation actuelle de la médecine de catastrophe. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 197(9), 1727-1739.

ANR Liminal. (2019, septembre). *L'urgence dans les langues : interactions, médiations et interventions langagières en migration*. Colloque organisé par l'ANR Linguistic and Intercultural Migration in a context of international migrations. Inalco.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. PUF.

RETOUR D'EXPERIENCE

L'URGENCE COMME CATALYSEUR ? LES ENJEUX LIÉS AU DÉVELOPPEMENT DU VOLET « LANGUE ET INTÉGRATION » DU PROGRAMME *HORIZON ACADEMIQUE*

Damien Moulin

Mariana Fonseca Favre

Isabelle Racine

Maison des langues et École de langue et de civilisation françaises,
Université de Genève, Suisse

Résumé

Depuis 2016, l'Université de Genève, en Suisse, dispose, avec « Horizon académique », d'un programme d'intégration académique et sociale visant à valoriser et à renforcer les compétences des réfugié-es de niveau universitaire et d'autres populations aux besoins similaires. Dans cet article, nous nous intéresserons plus particulièrement au cursus « langue et intégration », qui constitue le volet du programme dédié à l'apprentissage du français langue étrangère, enjeu majeur puisque le niveau B2 du CECRL est une exigence de l'Université de Genève pour entreprendre des études supérieures. Nous montrerons comment l'urgence, suscitée par les vagues migratoires de 2015, l'adoption des politiques publiques et, plus récemment, l'arrivée massive de réfugié-es ukrainien-nes, a fonctionné comme catalyseur pour le développement de ce cursus, qui accueille à ce jour 324 étudiant-es, réparti-es dans 18 classes. La notion d'urgence nous servira également de repère pour identifier les trois phases principales par lesquelles est passé le dispositif entre 2016 et aujourd'hui – conception, développement et stabilisation. Nous présenterons en détail chacune d'entre elles en soulignant les défis qu'elles suscitent et en explicitant les réponses didactiques apportées. Nous terminerons par exposer les défis liés à la pérennisation d'un dispositif conçu dans l'urgence et pour répondre à l'urgence et dont la grande force est de montrer que la maîtrise de la langue passe par l'intégration et non l'inverse.

Abstract

Since 2016, the University of Geneva, in Switzerland, has developed an academic and social integration program (Horizon académique), aimed at enhancing and strengthening the skills of university-level refugees and other populations, with similar needs. In this article, we will focus more particularly on the “language and integration” classes, which is the part of the program dedicated to learning French

as a foreign language. Learning French is indeed a major challenge since the B2 level of the CEFR is a requirement of the University of Geneva to undertake higher education. We will show how the urgency, brought by the migratory waves of 2015, the adoption of public policies, and more recently, the massive arrival of Ukrainian refugees, worked as a catalyst for the development of this part of the Horizon académique program. 324 students are currently welcome in 18 classes. The notion of urgency will also serve as a benchmark for identifying the three main phases through which the system has passed between 2016 and today – design, development, and stabilization. We will present each of them in detail, highlighting the challenges they raise and explaining the didactic responses provided. We will then expose the challenges related to the sustainability of a pedagogical program designed in an emergency context and to respond to an emergency. We conclude by emphasizing the major strength of the "language and integration" program: mastering a language need to rest on integration and not the other way around.

Mots-clés

Learning/teaching French as a foreign language, forced migration, integration, Horizon académique, French for academic purposes

Key-words

apprentissage du français langue étrangère, intégration, migration forcée, Horizon académique, français sur objectifs universitaire

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à *Horizon académique* (ci-après HA), programme d'intégration académique et sociale, unique en Suisse, qui vise à valoriser et à renforcer les compétences des réfugié-es de niveau universitaire et d'autres populations aux besoins similaires. Plus particulièrement, nous montrerons comment l'urgence, suscitée par les vagues migratoires de 2015, l'adoption des politiques publiques, et plus récemment, l'arrivée massive de réfugié-es ukrainien-nes, a fonctionné comme un catalyseur pour le développement du cursus « langue et intégration », dispositif conçu pour l'enseignement du français dans le programme HA. Nous montrerons également comment l'urgence a servi de repère pour identifier les principales phases par lesquelles le dispositif est passé : conception, développement et stabilisation. Nous nous arrêterons en détail sur les défis suscités par chaque phase et expliciterons les réponses didactiques apportées. Enfin, nous présenterons les enjeux en lien avec la pérennisation d'un programme conçu dans l'urgence et pour l'urgence.

Horizon académique a été mis en place à l'Université de Genève en 2016 ; il s'inscrit en complémentarité avec d'autres dispositifs cantonaux (Bureau d'intégration des étrangers, 2016) et permet de faciliter l'accès à une formation de niveau tertiaire aux réfugié-es qui ont dû interrompre leurs études dans leur pays d'origine et/ou qui ont déjà achevé un ou plusieurs cycles de formation¹. D'une durée d'un à trois ans, ce programme constitue une passerelle de préparation aux

¹ <https://www.unige.ch/horizon-academique/>

études universitaires et contribue à renforcer l'intégration professionnelle des réfugié-es et d'autres populations ayant des besoins analogues. Il se concrétise soit par la reprise d'études, via une immatriculation dans l'une des Hautes écoles du canton de Genève – à savoir l'Université de Genève (UNIGE), la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) ou l'Institut des hautes études internationales et du développement (IHEID) –, soit par une autre orientation professionnelle adaptée.

Le programme *Horizon académique* se décline en quatre dimensions :

- un suivi académique, professionnel et social personnalisé,
- l'accès à l'enseignement universitaire avec un statut d'auditeur/trice, dans la faculté ou la haute école spécialisée choisie ainsi que la possibilité de valider des « crédits virtuels » qui deviennent effectifs une fois que les étudiant-es sont immatriculé-es,
- une communauté *Horizon académique*, avec notamment un mentorat-étudiant,
- un cursus « langue et intégration ».

Cette dernière dimension occupe une place centrale, dans la mesure où le niveau B2 du *Cadre Européen de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018) est requis pour l'inscription en tant qu'étudiant-e régulier/ère dans les hautes écoles du canton de Genève.

Le programme HA voit le jour en 2016 et s'inscrit dans le contexte des vagues migratoires d'alors, notamment celle de 2015, et de la prise en compte de la diversification des profils des personnes migrantes (Wihtol de Wenden, 2016 ; 2017), faisant émerger des questionnements quant aux politiques éducatives à mettre en place pour répondre aux besoins spécifiques de ces publics (Adami & Leclerc, 2012 ; Beacco & al., 2017 ; Le Ferrec & Veniard, 2021). Selon une étude datant de 2016, le pourcentage de personnes réfugiées avec un niveau d'études universitaires s'établissait alors autour de 15% (Rich, 2016). Dans ce contexte, de nouveaux enjeux apparaissent également pour l'université dans la réponse qu'elle peut apporter quant à l'accueil et à l'intégration des étudiant-es dont les parcours migratoires laissent entrevoir des spécificités jusque-là peu ou pas prises en considération, comme le relèvent Goes et coll. (2010).

En Suisse, plusieurs motions politiques sont également déposées à cette période (2016, 2017)², démontrant ainsi une réflexion sur les politiques publiques à même de prendre en compte les besoins des personnes à profil universitaire. De ce fait, le programme *Horizon académique* s'inscrit dans le cadre plus large des politiques publiques d'intégration suisse. Ces dernières sont développées par la Confédération, à travers le Secrétariat d'État aux Migrations (SEM), en partenariat avec les différents cantons (à Genève, le Bureau d'intégration des étrangers, BIE) et les communes du pays, tout en s'appuyant sur les structures ordinaires telles que les associations et les groupes issus de la société civile. Elles reposent sur le principe « exiger et soutenir », à savoir mettre à disposition des moyens, essentiellement financiers et logistiques, tout en définissant des critères et objectifs à atteindre pour

² Voir par exemple : <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20173048>.

les personnes migrantes. Au niveau de l'encouragement linguistique, cela se traduit par un soutien financier à différents projets mais également par des exigences précises (telles que prouver son niveau de langue pour renouveler ou obtenir une autorisation de séjour ou d'établissement).

Une des mesures centrales de cette politique est l'*Agenda Intégration Suisse* (AIS), dans laquelle *Horizon académique* s'inscrit depuis 2020. L'AIS est un programme commun de la Confédération et des cantons dont l'objectif est de rendre plus rapide le processus d'intégration social et professionnel des réfugié-es. Il se concrétise par un suivi personnalisé et des objectifs spécifiques que la population cible doit atteindre, notamment en termes d'apprentissage d'une des langues nationales durant les années qui suivent son arrivée en Suisse³.

Comme nous le verrons par la suite, l'année 2020 constitue un tournant pour le programme puisqu'elle amène des changements majeurs. L'intégration du programme dans l'AIS, tout comme d'autres éléments d'ordre contextuel, vont par conséquent fortement influencer le développement du programme touchant en particulier le volet « langue et intégration », en exigeant des aménagements constants, toujours dans l'urgence, du dispositif didactique d'enseignement/apprentissage de la langue.

Dans les sections suivantes, nous présenterons ce dispositif ainsi que ses évolutions entre 2016 et 2022. Ces évolutions se structurent en trois principales étapes qui guideront notre présentation : conception, développement et stabilisation du dispositif mis en place.

2. CONCEPTION DU DISPOSITIF POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

2.1. Les tout premiers pas

Depuis le début du programme, le dispositif de formation linguistique a connu une évolution importante. Dans un premier temps, les cours proposés aux participant-es – une vingtaine alors, allant du niveau A2 acquis au niveau B1 confirmé – reposaient sur des cours d'appui standard, qui sont des cours offerts à l'ensemble de la communauté universitaire non-francophone native, essentiellement des étudiant-es d'échanges et des chercheurs/cheuses. Cette solution s'est imposée pour des raisons logistiques et budgétaires. A défaut d'un dispositif sur mesure, il a fallu s'appuyer sur les structures existantes à l'Université de Genève, et plus spécifiquement à la Maison des langues (Mdl)⁴, qui constitue le centre de langues de l'Université. Si, du point de vue didactique, cette solution reposait sur l'urgence et constituait en quelque sorte un « non-choix » puisqu'elle était liée à des contraintes de faisabilité, elle avait néanmoins l'avantage de permettre aux étudiant-es du programme de suivre des cours avec d'autres étudiant-es universitaires, sans les traiter différemment.

Cette première phase, menée dans l'urgence en 2016 et qui n'a pas donné lieu, à proprement parler, à une réelle réflexion didactique, a toutefois suscité des

³ Pour plus d'informations, voir : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/integration-einbuengerung/integrationsfoerderung/kantonale-programme/integrationsagenda.html>

⁴ Pour plus d'informations sur les missions de la Maison des langues, voir <https://www.mdl.unige.ch/accueil/>.

questionnements basés à partir des observations issues du terrain ou des cours. Des limites à l'intégration des étudiant-es HA dans les cours d'appui sont très vite apparues : d'une part, des difficultés liées au travail en autonomie et d'autre part, la nécessité d'augmenter le nombre d'heures de cours et d'intégrer des contenus spécifiques.

Fort de ces considérations, une deuxième phase a très vite amené – dès 2017 –, à développer des cours sur mesure proposant un ancrage contextuel tant du point de vue social qu'universitaire. Aussi, l'idée était de reprendre certains éléments de l'approche *Français Langue d'intégration* – ou FLI (Adami, 2020) –, tout en prenant en compte les besoins spécifiques en termes de savoirs et savoir-faire linguistiques et académiques d'étudiant-es se destinant à de hautes études (Crettenand & Reusse, 2019). Ainsi, durant deux ans, une perspective essentiellement orientée sur l'enseignement du Français Langue étrangère (FLE), couplée avec une sensibilisation aux aspects sociaux, culturels et professionnels du contexte genevois a été privilégiée. Durant cette période, les participant-es, se sont ainsi vu-es proposer deux cours hebdomadaires d'une durée de trois heures chacun.

En dépit de cette offre sur mesure, il a toutefois été constaté que l'orientation didactique mise en place ne permettait pas de répondre pleinement aux besoins de ce public. En effet, comment permettre aux apprenant-es de s'approprier la langue dite « académique » ? Comment décliner cette dernière en compétences ? Quelles articulations peut-on imaginer entre la langue pour « vivre et communiquer » et la langue « pour étudier » ? Comment, en fait, apprendre le « métier » d'étudiant-e ? Une réflexion pédagogique plus développée a alors été engagée, réflexion à laquelle ont été associé-es des spécialistes de la didactique du FLE de l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF), équivalent du Département de FLE de la Faculté des lettres de l'Université de Genève⁵. Le travail effectué dans ce cadre a débouché sur une réorientation vers des approches didactiques relevant du *Français sur objectifs universitaires* ou FOU (Mangiante & Parpette, 2011 ; Favrat & Gohard-Radenkovic, 2020) avec un ancrage plus solide dans le domaine des langues de spécialité.

2.2. Introduction des enseignements de français sur objectifs universitaires

Un travail visant à mieux cibler les besoins langagiers en contexte académique a donc été conduit, afin de définir des objectifs répondant davantage au profil spécifique du public cible d'HA. Les réflexions pédagogiques menées se sont concrétisées par l'ajout, en 2019, d'enseignements orientés spécifiquement vers le discours et les pratiques académiques, mais aussi par l'intégration des outils numériques, dont la maîtrise est devenue indispensable à tout cursus universitaire. Outre un cours FLE généraliste, le dispositif conçu, à ce moment-là, se composait donc de deux enseignements complémentaires et étroitement liés, à savoir :

- un cours de FOU axé sur les compétences langagières spécifiques au contexte universitaire (compétences linguistiques et pragmatiques) ;
- un atelier « langue et compétences universitaires », orienté sur la mise en pratique des compétences socioculturelles et institutionnelles (compréhension des normes utilisées dans les écrits universitaires, mais

⁵ Pour en savoir plus sur l'École de langue et de civilisation françaises, voir <https://www.unige.ch/lettres/elcf/>.

aussi des normes sociales et culturelles permettant l'interaction, l'entraide et la collaboration avec des pairs).

Ce dispositif permettait non seulement d'entraîner des stratégies facilitant la compréhension des cours que les étudiant-es avaient la possibilité de suivre dans la faculté visée, selon la logique d'immersion proposée dans une autre dimension du programme, mais aussi de solliciter une implication active de leur part dans ces enseignements. Ainsi, un processus de transfert des savoirs, savoir-faire et savoir-être entre les cours académiques, d'une part, et les enseignements de français sur objectifs spécifiques, d'autre part, devait se mettre en place et contribuer aux développements de compétences à la fois globales et spécifiques.

Dans ce contexte, le rôle de l'équipe pédagogique consistait à fournir des outils aux étudiant-es afin qu'ils puissent prendre en charge, de manière autonome, leur parcours d'apprentissage et d'intégration linguistiques. Pour ce faire, l'organisation des enseignements proposait des allers-retours entre les savoirs vus en classe de langue et les savoir-faire mis en pratique dans les cours facultaires. En effet, des tâches combinant compétences académique et langagière (par exemple, la prise de notes) ont été proposées en classe à travers diverses activités basées sur des supports authentiques (par exemple, cours ou conférences universitaires, articles scientifiques, etc.). Les étudiant-es étaient ensuite invité-es à appliquer, de manière autonome, les stratégies langagières étudiées directement dans leur(s) champ(s) d'études. Afin de rendre ce processus formatif, les enseignant-es proposaient aux étudiant-es un suivi accompagné d'un *feedback* sur l'application des compétences hors de la classe de langue.

Outre une augmentation conséquente des effectifs constatée durant l'été 2018, les développements exposés ci-dessus appelaient à des ressources supplémentaires. Une réflexion a par conséquent été menée sur la façon d'impliquer d'autres acteurs/actrices à l'équipe pédagogique, notamment des étudiant-es du programme de Master FLE de l'Université de Genève. Ceux/Celles-ci ont initialement pris en charge des tutorats visant à pallier le manque d'autonomie des étudiant-es HA, avant de se voir proposer l'animation des ateliers « langue et compétences universitaires » présentés ci-dessus. Cette solution, au départ motivée par des raisons essentiellement pragmatiques, a eu le mérite de conférer une nouvelle dimension, formative, au projet.

2.3. Les tutorats, un dispositif de formation par la formation

Comme nous l'avons mentionné, un doublement des effectifs a été constaté durant l'été 2018, avec 39 étudiant-es inscrit-es dans le dispositif « langue et intégration ». Pour faire face aux contraintes financières ainsi qu'aux délais extrêmement courts, nous avons – à nouveau dans l'urgence – lancé un pari : tenter d'impliquer les étudiant-es du programme de Master FLE qui le souhaitent, en leur proposant de manière totalement bénévole et non créditée dans leur cursus d'études, une première expérience d'enseignement sur le terrain⁶, par le biais de tutorats couplés aux cours, dispensés quant à eux par des enseignant-es qualifié-es. L'un des enjeux majeurs à ce moment-là étant de permettre aux étudiant-es HA de gagner en

⁶ On peut préciser ici que le programme de Master FLE de l'Université de Genève, ne comporte pas de stage(s) pratique(s). Il s'agit d'un master à 90 crédits ECTS, composé de 5 modules (groupes d'enseignements) théoriques ainsi que d'un mémoire. Avoir accès à une expérience de terrain était une demande récurrente de la part des étudiant-es de Master FLE depuis plusieurs années.

autonomie, de leur offrir un espace adéquat supplémentaire, à l'université, afin de travailler avec un-e tuteur/trice, spécialiste de FLE, mis-es à leur disposition dans le but de les aider. Ce pari, s'il fonctionnait, pouvait représenter, selon nous, une dynamique « gagnant-gagnant », dans laquelle les étudiant-es de Master FLE représentent à la fois une ressource et une réponse à une situation d'urgence.

Ce pari a abouti puisqu'à l'issue de la réunion de présentation du volet « langue et intégration » destinée aux 16 étudiant-es de Master FLE s'étant montré-es intéressé-es, toutes et tous se sont immédiatement engagé-es pour l'année 2018-2019. L'actuelle équipe enseignante (2022-2023) est issue essentiellement de ces désormais diplômé-es de FLE. En effet, cette expérience bénévole de pratique de classe leur a ensuite permis de devenir moniteurs/trices rémunéré-es puis, pour certain-es d'entre eux/elles, d'être engagé-es en qualité d'enseignant-es et de tenir à leur tour le rôle de formateur/trice auprès des nouveaux/elles étudiant-es intégrant le dispositif. Le tournus mis ainsi en place, sous la contrainte de l'urgence, constitue, à nos yeux, l'une des réussites majeures du programme.

Au cours de l'été 2019, nous avons néanmoins constaté que les tutorats, tels que nous les avons conçus, à savoir sous forme d'espace de travail, n'atteignaient pas leur objectif premier, celui de renforcer l'autonomie des étudiant-es HA. Avec l'ajout de la dimension FOU, il a été décidé de confier aux étudiant-es de Master FLE, fort-es de leur expérience d'un an de monitorat, un rôle plus important, celui d'animer les ateliers « langue et compétences universitaires » présentés dans la sous-section précédente. Il faut ici souligner la contribution des étudiant-es de Master FLE à la conception de ces ateliers. En effet, étant eux/elles-mêmes étudiant-es universitaires, ils/elles ont joué un rôle clé afin d'identifier les savoirs et les savoir-faire, notamment en lien avec les outils numériques à travailler dans ces ateliers.

L'année 2019-2020 a donc démarré, pour les 49 étudiant-es HA, avec l'intégration de la dimension FOU ainsi que des ateliers « langue et compétences universitaire », tout en conservant la dimension FLE afin de les préparer à l'examen d'admission à l'Université, de niveau B2. Après quatre semaines de cours durant le deuxième semestre, elle a cependant été marquée par le début de la pandémie de COVID-19, avec, le 13 mars 2020, la fermeture de tous les établissements scolaires suisses et le basculement soudain de tous les enseignements de l'Université de Genève en ligne.

Cette décision a eu des répercussions majeures sur le public du programme HA. Tout d'abord, seul un petit nombre d'étudiant-es disposaient d'un ordinateur portable pour suivre les cours et ceux/celles équipé-es sur le plan matériel ne possédaient pas forcément les compétences numériques requises pour suivre les cours, sans compter que tout-es ne disposaient ni d'une connexion internet, ni d'un espace adéquat à la maison afin de suivre un enseignement en ligne. Le défi était donc de taille. Des solutions ont toutefois pu être trouvées rapidement afin de diminuer les effets négatifs de l'enseignement en ligne : achat/dons d'ordinateurs, mise à disposition d'espaces dans les bibliothèques (une fois celles-ci réouvertes) pour transmettre des documents papier, etc. C'est dans ce contexte de pandémie mondiale et d'enseignement en ligne que le programme HA a amorcé son plus grand tournant, l'intégration au sein de *l'Agenda Intégration Suisse*.

3. EMERGENCE DU VOLET « LANGUE ET INTÉGRATION »

L'année 2020 a non seulement été marquée par une pandémie mondiale, mais elle constitue aussi un tournant majeur pour *Horizon académique*. À partir de cette année, le programme devient en effet une mesure de l'*Agenda Intégration Suisse* (AIS), ce qui signifie, comme le souligne Crettenand (2021), que le programme se voit conférer le statut d' « autorité compétente du canton de Genève pour la prise en charge des personnes issues de l'asile avec un profil universitaire » (p. 92). Dans ce cadre, les critères d'admission sont élargis à toute personne répondant aux critères d'admission au programme, indépendamment du niveau de langue, qui était jusqu'alors fixé au niveau A2 acquis. L'ouverture du programme à des étudiant-es de niveau infra A2 a eu pour conséquence une très nette augmentation du nombre de participant-es (de 49 à la rentrée 2019 à 149 à la rentrée 2020⁷), ce qui a conduit également à une hétérogénéité des profils beaucoup plus importante.

Comme dans d'autres étapes du programme, nous constatons à nouveau que des éléments contextuels, ici les conséquences d'une décision politique, fonctionnent comme un catalyseur pour son développement. Ainsi, afin de faire face aux défis didactiques générés par l'intégration du programme à l'*Agenda Intégration Suisse*, une réflexion de fond est menée sur une offre consacrée à l'enseignement du français, qui serait adaptée aux besoins des participant-es, en fonction de leur niveau. Cette réflexion aboutira à la création d'un dispositif à trois paliers (*infra* A2, *vers* B1 et *vers* B2), avec des cours différenciés pour chaque niveau. Cette structuration, élaborée grâce à l'expérience acquise durant les quatre premières années du programme, constitue une étape fondamentale pour l'enseignement du français, à tel point que nous pouvons considérer qu'elle marque l'émergence du dispositif « langue et intégration » à proprement parler. Nous résumons ci-dessous (tableau 1) les principales composantes de chaque niveau, avant de nous attarder sur quelques-uns de ses éléments.

Tableau 1 : Résumé du dispositif à trois niveaux mis en place à la rentrée 2020⁸.

<i>Infra</i> A2	<i>Vers</i> B1	<i>Vers</i> B2
<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (7h) • Atelier FLE (2h) • Cours graphie-phonie (2h) • Atelier « apprendre à apprendre » (1h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (7h) • Cours de prononciation (2h) • Cours thématiques (2-4h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (3,5h) • Cours FOU (3,5h) • Atelier FOU (2h) • + Cours facultaires (2-6h)

Comme nous pouvons l'observer, l'offre tente de répondre au mieux aux besoins des étudiant-es, en proposant un parcours spécifique selon leur niveau de français. Ainsi, les étudiant-es de niveau *infra* A2 bénéficient non seulement d'un nombre

⁷ Pour un aperçu plus global de l'évolution des effectifs du volet « langue et intégration », voir le graphique en annexe.

⁸ Le « tableau 1 » indique le nombre d'heures hebdomadaires proposées durant chaque semestre universitaire, soit 13 semaines.

d'heures de cours hebdomadaire deux fois plus important que celui en vigueur précédemment, mais doivent également suivre un atelier, intitulé « apprendre à apprendre », centré sur des questions méthodologiques et dont le but est notamment de renforcer leur autonomie. Au niveau suivant, *vers* B1, le nombre d'heures de cours est toujours aussi élevé, mais une différenciation est proposée au niveau des ateliers. Les étudiant-es HA ont la possibilité de suivre des cours avec des étudiant-es d'échange, dans le cadre d'une offre groupée avec la filière de l'ELCF – *Année d'Immersion* (ADI) – réservée à la mobilité entrante. Enfin, au troisième et dernier niveau, *vers* B2, si le nombre d'heures de cours de français est moins important, il a l'avantage d'être plus spécialisé. Pour ce niveau, qui était celui sur lequel la réflexion était la plus aboutie, le choix a été fait de maintenir le dispositif développé dès 2019, décrit dans la section 2.2. ci-dessus.

Ainsi, chaque niveau du dispositif possède des caractéristiques propres mais l'ensemble est conçu de manière très souple : chaque niveau est structuré sur deux semestres mais des évaluations sont prévues à la fin de chaque semestre, ce qui permet un éventuel changement de niveau à l'intersemestre, si la progression le justifie. Par ailleurs, outre les cours semestriels, les étudiant-es ont la possibilité de suivre, durant l'été, un parcours intensif pendant six semaines dans le cadre des Cours d'été dispensés par la Maison des langues.

Si l'élaboration de ce dispositif a permis d'absorber l'effectif le plus important connu jusqu'alors, la gestion de la rentrée 2020 s'est avérée particulièrement complexe. Le premier palier du programme – *infra* A2 –, accueillant des étudiant-es de niveau très hétérogène, a demandé une organisation particulière et nous a rapidement conduit-es à nous interroger sur la réelle plus-value que le programme pourrait apporter à des étudiant-es débutant leur apprentissage du français. A ces enjeux liés à l'entrée en vigueur du nouveau dispositif s'ajoutait le contexte de crise sanitaire, avec des enseignements encore majoritairement en ligne. Au cours des deux semestres de l'année 2020-2021, seules les cinq premières semaines de cours ont pu être données en présentiel. Le passage des enseignements à distance a encore une fois demandé une très grande réactivité de la part de l'ensemble des acteurs/trices du dispositif. Une dérogation a néanmoins pu être obtenue, dans le strict respect des normes sanitaires, pour le maintien des cours en présentiel pour le niveau *infra* A2.

4. STABILISATION DU DISPOSITIF

Comme nous l'avons mis en évidence dans les paragraphes précédents, la construction du programme HA et plus spécifiquement du volet « langue et intégration » s'est faite au gré des évolutions contextuelles et des moyens à disposition pour répondre aux besoins du public cible. Les années 2016 à 2020 s'apparentent à une phase que nous pourrions qualifier d'« organique », durant laquelle les réponses apportées, tant sur le plan organisationnel que pédagogique, ont essentiellement reposé sur un fort investissement des acteurs/trices impliqués afin de combler les ressources limitées à disposition. Les difficultés et contraintes vécues durant cette période peuvent être illustrées par deux éléments différents. D'une part, le nombre d'étudiant-es par classe a considérablement augmenté au fil des semestres jusqu'à atteindre 18 étudiant-es maximum, en dépit des considérations pédagogiques et des salles parfois peu adaptées à disposition. D'autre part, les conditions de travail offertes aux membres de l'équipe enseignante

étaient précaires et sans perspective de stabilisation. En effet, les enseignant-es étaient engagé-es en contrat temporaire renouvelé chaque semestre, sans garantie aucune de reconduction, et dans lequel seules les heures de cours effectives étaient rémunérées. Malgré ces conditions matérielles peu favorables, la mise en place d'enseignements de qualité a été rendue possible grâce à la forte implication, tant en termes de temps que sur le plan humain, de l'équipe enseignante – enseignant-es et moniteurs/trices – basée sur une forte adhésion aux valeurs du programme.

En ce sens, la volonté de répondre à tout prix aux besoins existants en essayant de « pousser les murs » de l'institution ainsi que l'intense engagement des acteurs/trices semblent former des éléments constitutifs d'une « didactique *dans* l'urgence » à l'instar d'autres contextes d'intervention (social, médical, politique) qui nécessitent une action et une réaction à des situations d'urgence.

L'entrée du programme dans l'AIS en 2021 marque un tournant dans le processus d'institutionnalisation d'HA. Le dispositif acquiert alors une reconnaissance importante en devenant une mesure phare de la politique d'intégration cantonale et nationale et se voit, dans le même temps, offrir des garanties financières. En parallèle, des réflexions pour pérenniser le dispositif « langue et intégration » sur le moyen terme émergent. En premier lieu, la décision est prise, dès la rentrée 2022-2023, de ne plus accepter de participant-es d'un niveau inférieur au A1 dans les cours de français, ces personnes étant redirigées vers d'autres offres de formation linguistique (écoles de langue privées, associations). Cette limitation a en effet amené un questionnement sur la plus-value pédagogique des cours proposés dans le programme en comparaison à d'autres structures et surtout, sur les spécificités dans la manière d'appréhender l'enseignement du français à visée universitaire (cf. description des cours FOU développée plus haut) pour les niveaux les plus bas. Elle a en outre permis pour la première fois de poser une limite et de sortir ainsi des logiques d'urgence pour expliciter l'expertise didactique développée depuis les débuts du programme.

En deuxième lieu, des changements institutionnels internes à l'université ont permis d'offrir des perspectives de stabilisation à l'équipe enseignante en proposant des contrats à durée déterminée susceptibles de se transformer en contrat à durée indéterminée, mais également un pourcentage du temps de travail dédié spécifiquement au suivi pédagogique et administratif des étudiant-es. Ces améliorations doivent permettre de préserver l'équipe d'un risque d'épuisement et ainsi renforcer la qualité des enseignements et le suivi des étudiant-es.

En dernier lieu, au fur et à mesure du développement du programme, le nombre d'acteurs/trices impliqué-es n'a cessé de croître. Pour faire face à cela, un travail collaboratif a été mis en place entre les différents professionnels (enseignant-es, moniteurs/trices, coordinateurs/trices pédagogiques, direction scientifique, assisant-es sociaux, personnel administratif) et les rôles et les responsabilités de chacun-e ont été clarifiés afin d'optimiser le suivi et la qualité des prestations en tenant compte des compétences du métier de chacun-e. Dans ce dispositif holistique, l'équipe enseignante du volet « langue et intégration » occupe une place primordiale puisqu'elle est en contact quotidien avec les participant-es. Ils/Elles jouent ainsi un rôle central pour identifier des situations potentiellement problématiques et transmettre des informations aux autres professionnels afin d'optimiser le suivi des participant-es et répondre au mieux aux besoins spécifiques de chacun-e d'entre eux/elles. Néanmoins, ce contexte d'enseignement peut révéler

des difficultés particulières en matière de gestion des émotions et de capacité à accueillir les récits des étudiant-es en situations de vie souvent très complexes. Des réunions pédagogiques et des espaces d'échanges de pratiques ont été progressivement mis en place pour collectiviser les ressources et les pistes. Une réflexion est désormais en cours afin de permettre à l'équipe enseignante d'acquérir des outils et développer d'autres compétences transversales utiles dans ce contexte.

Ce processus de stabilisation à peine en cours, le dispositif a néanmoins été une nouvelle fois ébranlé avec le début de la guerre en Ukraine au mois de mars 2022. L'Université de Genève, à l'instar d'autres universités suisses et européennes, s'est mobilisée très rapidement pour l'accueil des chercheurs/euses ukrainien-nes impacté-es par la guerre⁹. Dans la foulée, le programme *Horizon académique* s'est ouvert aux étudiant-es ukrainien-nes pour faire face à l'urgence de la situation.

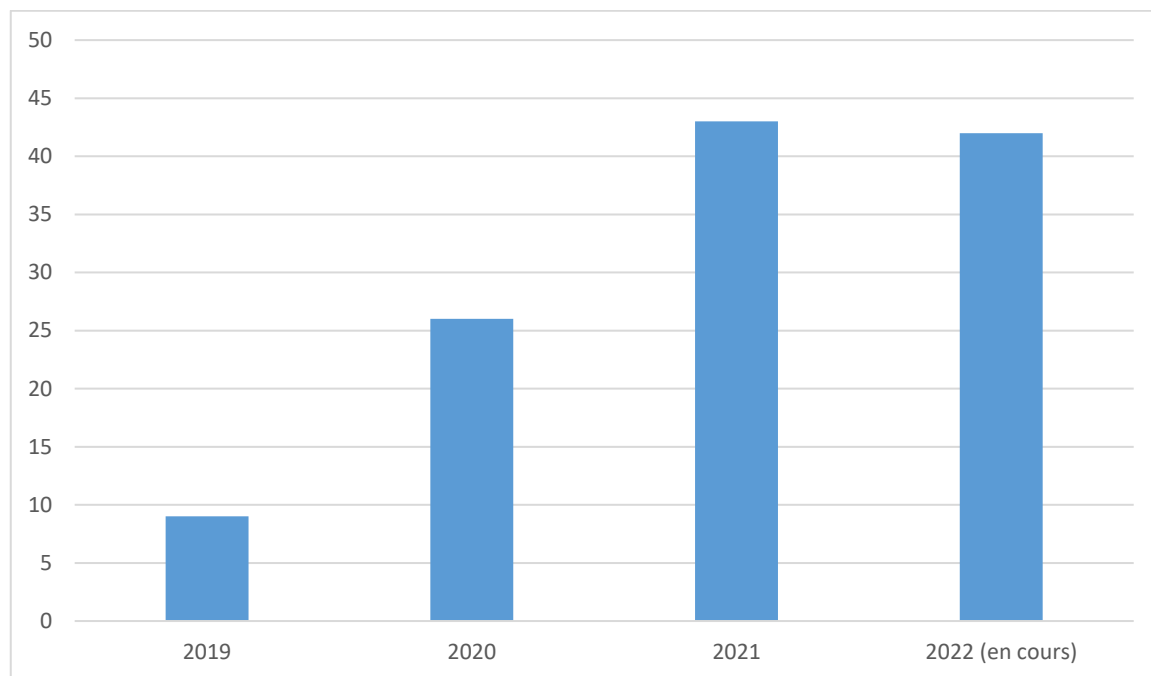
L'expérience des dernières années a toutefois permis d'envisager globalement la situation et d'éviter de prendre des décisions précipitées, susceptibles de mettre à mal le dispositif existant. La pertinence pédagogique de l'ouverture de nouvelles classes dans l'urgence a alors été questionnée : la disponibilité physique, matérielle et mentale de ces personnes leur permet-elle d'entamer immédiatement un cursus de langue ? Ignorant la durée du conflit, quelles sont les perspectives à court et moyen termes de ces personnes ? La décision de ne pas se précipiter a alors été prise en attendant l'été, afin de s'appuyer sur un dispositif existant et robuste permettant de proposer une offre de formation linguistique plus pertinente et certainement de meilleure qualité qu'un dispositif mis sur pied dans l'urgence. Ce sont ainsi plus d'une centaine d'étudiant-es ukrainien-nes qui ont pu suivre des cours d'été intensifs de français en 2022, en plus des 225 étudiant-es réguliers/ères du programme. La stabilisation du dispositif, l'expertise développée ces dernières années, la flexibilité et la grande réactivité des différent-es acteurs/trices impliqués sont autant d'éléments qui ont permis au dispositif « langue et intégration » de résister à cette nouvelle crise en proposant une réponse en adéquation avec les besoins et le profil du public pris en charge.

À la rentrée universitaire 2022, 324 étudiant-es, réparti-es en 18 classes, ont été accueilli-es dans le volet « langue et intégration » du programme *Horizon académique*. 13 enseignant-es et 10 moniteurs/trices les encadrent dans leur parcours de langue, sous la supervision de deux coordinatrices pédagogiques à temps partiel ainsi que d'une équipe administrative et scientifique. Les résultats obtenus en termes d'acquisition du niveau de langue visé sont très encourageants, avec, chaque année, un nombre croissant de participant-es qui parviennent à valider le niveau B2 à l'issue du parcours dans le volet « langue et intégration » (tableau 2). De manière plus générale, une quarantaine d'étudiant-es sont parvenu-es à s'immatriculer dans une formation certifiante de l'Université de Genève ou de l'une des hautes écoles du canton de Genève en 2022. Si ce chiffre peut de prime abord paraître bas, il convient de le remettre en perspective avec la complexité administrative des processus d'immatriculation et la spécificité des trajectoires de vie des personnes accueillies dans le programme (Kalocsanyiova & coll., 2022). D'autres issues positives peuvent également être relevées en lien avec l'employabilité des participants (stages, emploi, réseautage), leur pouvoir d'agir et

⁹ Voir le Journal de l'UNIGE, 17.03.22, <https://www.unige.ch/lejourn/vie-unige/printemps-2022/accueil-ukraine/>.

la valorisation de *soft skills* (confiance en soi, socialisation...), sans que ces aspects ne puissent être quantifiés de manière précise.

Tableau 2 : Nombre de participant-es ayant validé un niveau B2 par année



5. CONCLUSION

Fort du soutien institutionnel et politique acquis depuis sa création, le programme HA est aujourd'hui en charge, avec le programme *START! Study – University Integration Program* de l'Université de Zurich, de la plateforme *Uni4Refugees*. Dans ce cadre, HA s'est vu confier le mandat par le Secrétariat d'État aux migrations et Swissuniversities de développer la diversité dans les institutions d'enseignement supérieur en Suisse romande et italienne¹⁰. Dans ce contexte, les questionnements concernant l'enseignement/apprentissage des langues pour le public migrant allophone occupent une place importante et le potentiel de transfert/répliquabilité du dispositif « langue et intégration » dans des programmes analogues est très important. Une *Staff week* sur le thème « Welcoming refugees into university: towards a global approach »¹¹ a d'ailleurs été organisée en novembre 2022, dans le cadre de laquelle une matinée, prise en charge par l'équipe du volet « langue et intégration », était dédiée à l'enseignement de la langue et la culture académiques. Au-delà de questions d'accès à la formation, y compris linguistique, et de reconnaissance des compétences pour les personnes migrantes, cet événement met en exergue l'importance des collaborations intra (entre acteurs/trices impliqué-es dans l'enseignement du français) et interprofessionnelles (entre l'équipe enseignante, l'équipe administrative, la coordination pédagogique et l'équipe d'assistant-es socio-professionnel-les), pour la mise en place et la pérennisation de projets de ce type.

¹⁰ Voir <https://unige.ch/Uni4Refugees/index.php/about>.

¹¹ Voir <https://unige.ch/Uni4Refugees/index.php/agenda/staff-week-welcoming-refugees-university-towards-global-approach?occurrenceID=97>.

D'autres perspectives s'ouvrent également pour le volet « langue et intégration » dans les prochains mois. Au niveau pédagogique, il s'agit de continuer à affiner le dispositif d'enseignement du français face aux nouveaux défis du public accueilli (par exemple, attentes et problématiques rencontrées par des groupes d'étudiant-es spécifiques) tout en valorisant et pérennisant les séquences pédagogiques élaborées par les différent-es enseignant-es. L'élaboration d'un *Référentiel de compétences* et le développement d'une *Boîte à outils pédagogique* pour l'enseignement/apprentissage du français à un public migrant de niveau tertiaire sont en cours de réflexion.

Au niveau de la recherche, des liens avec d'autres enseignant-es/chercheurs/euses travaillant dans des contextes similaires ont été établis. Tel est le cas avec l'équipe du programme sœur d'*Horizon académique*, *Access2university*, à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve (Rassart & al., 2020) mais également de manière plus large avec des enseignant-es/chercheurs/euses en France et aux Pays-Bas. Différents mémoires de Master FLE et plusieurs communications/contributions scientifiques ont été réalisés sur le dispositif d'enseignement du français mis en place dans HA. Des journées d'études sur ce thème sont en outre prévues début 2024, afin de favoriser les espaces d'échanges et le partage d'expérience entre les différent-es acteurs/trices impliqués-es dans l'enseignement de la langue des projets similaires. Ces différentes perspectives de recherches-action visent à poursuivre le développement de pistes didactiques permettant de répondre au mieux aux besoins langagiers des migrant-es allophones dans l'urgence des situations vécues.

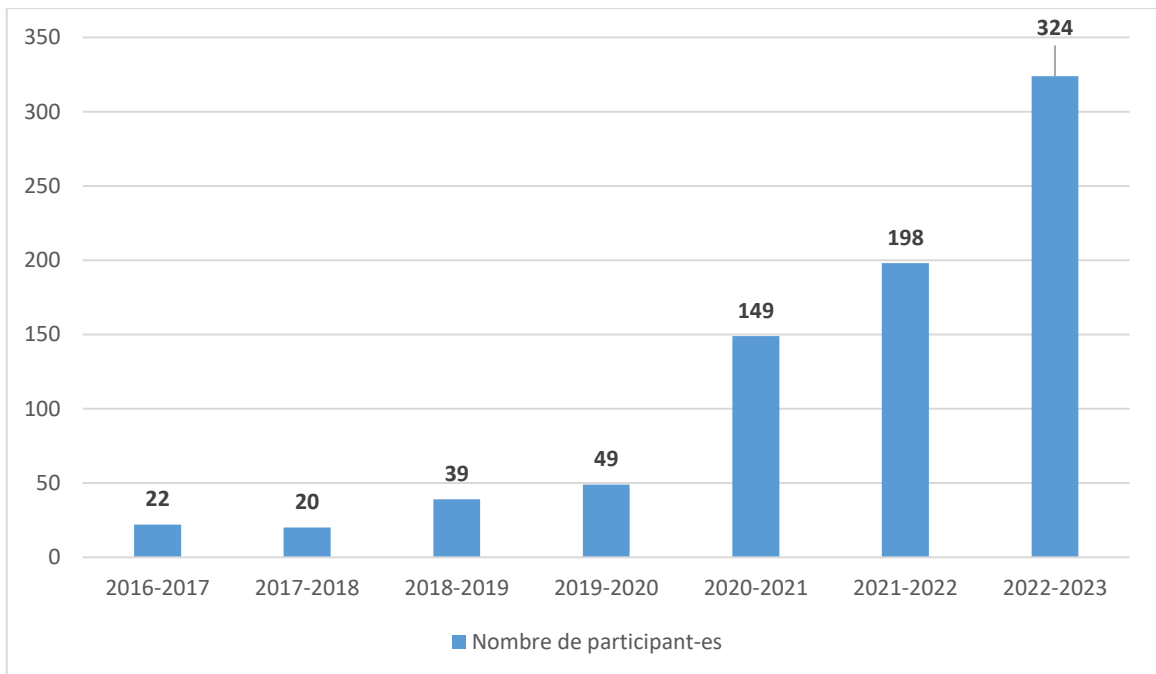
En guise de conclusion, nous tenons à souligner que les orientations didactiques fondamentales qui ont guidé et guident la réflexion menée dans le volet « langue et intégration » sont à replacer au sein des trois autres dimensions du programme *Horizon académique*, avec, pour objectif premier que chaque étudiant-e migrant-e se sente intégré-e dans la communauté universitaire. À ce titre, nous partageons en effet les convictions de nos collègues belges (Hambye & Romainville, 2014 ; Rassart & al., 2020), à savoir, que la langue n'est pas un préalable à l'intégration sociale – ou, dans notre cas, universitaire – mais qu'appropriation langagière et intégration sont des processus complémentaires et concomitants.

RÉFÉRENCES

- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette.
- Adami, H. & Leclerc, V. (dir.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/14056>
- Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D. & Thalgott, P. (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes : Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. De Gruyter Mouton. doi.org/10.1515/9783110477498
- Bureau d'intégration des étrangers (BIE). (2016). *Programme d'intégration cantonal 2014-2017*. Département sécurité et emploi, Genève.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- Crettenand, M. (2021). La diversité dans les universités : propositions. *Terra cognita*, 38, 94-95.
- Crettenand, M. & Reusse, S. (2019). Le défi de l'intégration des réfugiés avec un niveau universitaire. Le programme Horizon académique de l'Université de Genève. *Language Learning in Higher Education*, 9 (1), 127-138.
- Favrat, S. & Gohard-Radenkovic, A. (dir.) (2020). Le FOU dans tous ses états : conceptions, approches, pratiques ... et nouvelles pistes ? *Revue TDFLE*, 77.
- Goes, J., Cadet, L. & Mangiante, J.-M. (dir.). (2010). *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Peter Lang.
- Hambye, P. & Romainville, A.-S. (2014). Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger. *Français & Société*, 26-27.
- Kalocsányiová, E., Bîlici, N., Jenkins, R., Obojska, M. & Carignani, S. (2022). What works to facilitate displaced and refugee-background students' access and participation in European higher education: results from a multilingual systematic review. *Educational Review*, 1-22. doi.org/10.1080/00131911.2022.2085670
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. PUG.
- Rassart, E., Berdal-Masuy, F. & Verhulst, N. (2020). Comment décliner le FOU pour un public de réfugiés (futurs) étudiants à l'UC Louvain ? *Revue TDFLE*, 77.
- Rich, A.-K. (2016). *Asylerstantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. BAMF-Kurzanalyse*, 3.
- Vos, A. (2022, 17 mars). L'UNIGE se prépare à l'accueil des étudiant-es touché-es par la guerre en Ukraine. *Le Journal de l'Unige*. <https://www.unige.ch/lejournel/vie-unige/printemps-2022/accueil-ukraine/>.
- Wihtol de Wenden, C. (2016). *Migrations, une nouvelle donne*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Wihtol de Wenden, C. (2017). *La question migratoire au XXI^e siècle : Migrants, réfugiés et relations internationales*. Presses de Sciences Po.

ANNEXE : ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANT-ES DU VOLET « LANGUE ET INTÉGRATION » (2016-2023)



Les auteurs

Damien Moulin : coordinateur pédagogique du volet « langue et intégration » du programme Horizon académique de 2019 à 2022, il est actuellement responsable administratif de la Maison des langues et doctorant à l'École de langue et civilisation françaises de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur les trajectoires d'appropriation du français par les publics issus de la migration dans différents contextes didactiques.

damien.moulin@unige.ch

Mariana Fonseca Favre : Docteure en Français langue étrangère, Mariana Fonseca Favre est maître-assistante à l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF) de l'Université de Genève, où elle assure des activités d'enseignement dans divers domaines : intercompréhension, enseignement du français pour un public d'adultes migrant-es, méthodes de recueil et d'analyse d'interactions, etc. Elle est également collaboratrice scientifique auprès de différents projets, dont le volet « langue et intégration » du programme *Horizon académique*. Ses intérêts de recherche concernent le rôle du plurilinguisme pour la construction des savoirs et, plus récemment, l'appropriation langagière des étudiant-es issu-es de la migration forcée.

mariana.fonseca@unige.ch

Isabelle Racine : Psycholinguiste de formation, elle est professeure ordinaire à l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF) de l'Université de Genève, dont elle assume également la direction. Elle est spécialiste de l'acquisition phonologique d'une langue étrangère et s'intéresse, de manière plus spécifique, à la variation phonétique et phonologique en français, ainsi qu'aux enjeux, tant pédagogiques que sociolinguistiques qui y sont liés. Elle co-dirige les projets « Phonologie du Français Contemporain » (PFC) et « Interphonologie du Français Contemporain » (IPFC) et s'intéresse également à l'apprentissage/enseignement du français dans un contexte de migration. Elle assure, dans ce cadre, la direction scientifique du volet « langue et intégration » du programme *Horizon académique* de l'Université de Genève.

isabelle.racine@unige.ch

RETOUR D'EXPÉRIENCE

LES VOISINS DU 12 BIS, UN DISPOSITIF EN RÉPONSE AUX CRISES MIGRATOIRE, SANITAIRE ET HUMANITAIRE

Lidwien Van Dixhoorn, Radio France internationale, Issy-les-Moulineaux, France

Julien Cousseau, Radio France internationale, Issy-les-Moulineaux, France

Valérie Lemeunier, France Éducation International, Sèvres, France

Agnès Foyer, France Éducation International, Sèvres, France

Mathias van der Meulen, Montreuil, France

Résumé

Cet article est un retour d'expérience concernant la conception et la diffusion du dispositif pédagogique Les voisins du 12 bis, créé à partir de la série radiophonique du même nom, et pensé en réponse à la crise migratoire de 2015. Après une rapide présentation du dispositif et de son contexte de création, nous décrirons dans une première partie, les besoins identifiés en amont sur le terrain et les orientations retenues pour y répondre. Puis, dans une seconde partie, nous montrerons en quoi ces besoins ont motivé les choix méthodologiques et pédagogiques qui caractérisent ce dispositif d'enseignement-apprentissage du français et d'accompagnement vers la lecture-écriture du public allophone. Nous évoquerons enfin, dans une troisième partie, les adaptations du dispositif et les solutions trouvées pour réagir au mieux à l'urgence des crises sanitaire et humanitaire traversées ces dernières années.

Abstract

This article provides reflective feedback about the design and dissemination of the educational tool "Les voisins du 12 bis". Based on the radio series of the same name, it was designed originally in response to the refugee crisis in 2015. In the first part of our presentation, we will quickly sketch the components of the podcast-based teaching program and the context in which it was created. We will then describe the needs that were identified beforehand and the options that we adopted. We will also show how these needs have motivated the methodological and pedagogical choices that ground the activities to support French as a foreign language but also the development of reading and writing skills. Finally, we will discuss the adaptations of this educational tool and the solutions found to better respond to the health and humanitarian crises experienced in recent years.

Les voisins du 12 bis Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen

Mots-clés

série radiophonique, FLE, crises migratoire, sanitaire et humanitaire, médiation linguistique, entrée dans l'écrit

Key-words

radio series, FLE, refugee, health and humanitarian crises, linguistic mediation, literacy

INTRODUCTION

Les voisins du 12 bis est un dispositif de sensibilisation au français par la radio et le web constitué d'une fiction radiophonique bilingue et de ressources pour son exploitation pédagogique. Le podcast original propose de suivre les aventures d'une jeune étudiante étrangère fraîchement arrivée en France : « Dans un immeuble parisien, une petite communauté de voisins a tissé des liens d'amitié. Zirek, le médecin kurde devenu chauffeur de VTC ; Diane et Pierre, dont la famille vient de s'agrandir ; Amir, le jeune fleuriste afghan ; et Billie, qui découvre la vie parisienne grâce à l'aide de Rosa, sa compatriote installée en France depuis plus de quarante ans.

Ce dispositif s'adresse en premier lieu à un public de primo-arrivants et vise l'acquisition de compétences langagières de base pour la communication quotidienne en France.

Les voisins du 12 bis est le fruit d'une collaboration entre le Service langue française de Radio France Internationale (RFI) et le Département langue française de France Éducation international (FEI). Ce dispositif a reçu le soutien financier du Ministère de la Culture (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) dans le cadre de l'appel à projet national « Action culturelle et langue française ».

La série radiophonique bilingue - entièrement originale - a été conçue, écrite et produite entre 2017 et 2020, puis progressivement diffusée depuis 2020, en versions franco-anglaise, franco-farsi, franco-arabe, franco-brésilienne, franco-chinoise, franco-ukrainienne et franco-espagnole. La fiction est adaptable en toute langue.

Les ressources pédagogiques sont élaborées à partir des scènes en français de la fiction et comportent des exercices en ligne. Il existe aussi une BD publiée sur Instagram pour les autoapprenants qui souhaitent approfondir leur écoute ainsi que des fiches pédagogiques pour utiliser la série en classe de FLE ou pour accompagner les publics allophones à entrer dans l'écrit à l'âge adulte.

Pour préparer les formateurs à l'utilisation du dispositif dans leurs cours, deux modules de formation en ligne sont proposés sur la plateforme FEI+.

1. UN DISPOSITIF PENSÉ EN RÉPONSE À LA CRISE MIGRATOIRE

RFI diffuse ses programmes en ondes courtes, en FM et par les moyens numériques auprès d'un large auditoire dans le monde. Sa mission est stratégique : proposer une information internationale et locale fiable et vérifiée en français et dans les langues de ses auditeurs. La radio – média léger, gratuit et facile d'accès – permet aux auditeurs isolés ou en mobilité, de rester en contact avec la langue et d'avoir une information de qualité. Média de l'oral et multilingue, RFI propose également depuis plus de 35 ans des programmes et des ressources numériques d'apprentissage du français, pour les auditeurs étrangers non francophones isolés ou ne pouvant bénéficier d'un enseignement.

Le Service langue française de RFI travaille avec une équipe de spécialistes de la radio et de la didactique du FLE/S pour répondre aux besoins avec des produits originaux radiophoniques. Ces productions ont pour particularité d'être bilingues, permettant une écoute guidée dans sa langue, de situations en français.

1.1. Un dispositif pour répondre aux besoins des utilisateurs

Depuis 2015, et la crise migratoire, le Service langue française de RFI a été sollicité par divers partenaires pour fournir aux réfugiés et primo-arrivants en France un outil d'apprentissage du français simple et accessible. Pour ce faire, elle a fait appel à l'expertise didactique du Département Langue Française (DLF) de France éducation international. Ensemble, RFI et FEI ont co-produit *Les voisins du 12 bis* : un dispositif complet d'initiation à la communication quotidienne en France, adapté aux situations d'enseignement-apprentissage spécifiques aux primo-arrivants.

L'étude des besoins, auprès des acteurs associatifs et institutionnels impliqués dans la formation linguistique des publics migrants en France, révélait les particularités de situations d'enseignement-apprentissage auxquelles il fallait répondre : une grande diversité de situations d'enseignement, une disponibilité fluctuante du public particulièrement mobile, une diversité linguistique importante et une hétérogénéité de maîtrise de la langue française dans les groupes à former. De cette étude des besoins, ressortait également un manque d'outils pédagogiques adaptés aux besoins spécifiques des publics non scolarisés. C'est pourquoi, RFI et FEI ont estimé qu'une partie du dispositif pédagogique devait être consacrée à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Les deux institutions ont fait appel à un formateur de formateurs, ayant une expérience de coordinateur pédagogique sur le terrain pour concevoir des fiches pédagogiques spécifiques à l'entrée dans l'écrit.

En ce qui concerne les conditions d'accueil et d'enseignement, il a été constaté que ce sont souvent des bénévoles qui accompagnent ces publics d'apprenants du français et d'apprentis lecteurs-scripteurs. Il est apparu que ces bénévoles ne

Les voisins du 12 bis Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen

disposaient pas toujours d'une formation spécifique ou de temps suffisant pour préparer leurs cours avec une approche adaptée. De plus, les conditions d'enseignement ne permettent pas toujours l'utilisation de supports numériques.

Les partenaires ont donc eu la volonté de faciliter le travail des formateurs et de proposer un ensemble complet de matériel « prêt à l'emploi » avec des outils pour l'auto-apprentissage et pour l'animation de cours de français. Les ressources de l'ensemble du dispositif sonore, visuel et pédagogique sont adaptables à des conditions matérielles variées.

Ce dispositif étant destiné à être utilisé, entre autres, par des associations ou des organismes d'aide et d'accueil de public migrant, il se devait d'être gratuit. RFI et FEI, dans le cadre de leur mission de service public, ont donc mis à disposition les moyens humains, logistiques et financiers nécessaires à la réalisation du dispositif *Les voisins du 12 bis*.

1.2. Une fiction radiophonique écrite au plus près des réalités de terrain

Pour répondre aux besoins identifiés, RFI et FEI ont conjugué leurs expertises, radiophonique et didactique, pour co-définir les objectifs et la progression des contenus langagiers de la fiction audio.

L'idée initiale était de proposer une série qui reflète les réalités d'une installation en France et plus particulièrement à Paris, même si bien sûr, nous en sommes conscients, celle-ci peut prendre des formes différentes d'un parcours à l'autre.

Les contenus linguistiques et socio-culturels à aborder ont ainsi été définis en fonction de situations auxquelles sont confrontées les personnes qui s'installent en France, sur la base entre autres, d'une collecte de données *Parler pour demander l'asile* (Blanchard & Gabry, 2018). La volonté d'inscrire l'apprentissage du français dans la réalité de la vie de tous les jours est donc l'une des raisons pour lesquelles la progression des apprentissages du dispositif *Les voisins du 12 bis* n'est pas en parfaite adéquation avec un niveau déterminé dans le CECRL. Dans ce cadre, la progression des apprentissages suit une autre logique, celle des besoins prioritaires de l'apprenant pour agir socialement. En effet, en immersion, l'acteur social qu'est l'apprenant est confronté directement à des tâches qui ne correspondent pas forcément à son niveau de langue : la borne automatique ne va pas se mettre à communiquer avec Billie, l'héroïne de la série, en utilisant les structures attendues au niveau A1 du CECRL!

Cette progression linguistique a été intégrée dans le scénario de la fiction pour proposer un récit dans lequel les auditeurs s'engagent. Le processus d'écriture a impliqué un va-et-vient régulier entre la progression linguistique définie et la progression dramatique tout en tenant compte des particularités de l'écoute radiophonique.

➤ Le scénario

Le scénario de la série a été élaboré à partir de textes et de situations proposés lors d'ateliers d'écriture mis en place en partenariat avec l'école Thot, une école diplômante de français pour les personnes en situation d'exil, les réfugiés et les demandeurs d'asile. Dix ateliers d'écriture ont ainsi été organisés avec une dizaine de personnes vivant en France depuis plus ou moins longtemps (de 2 mois à 30 ans).

Guidés par une scénariste dramaturge et accompagnés par une formatrice de FLE de l'école Thot, les participants ont été amenés à travailler à partir d'anecdotes, de situations ou de faits qui ont marqué le début de leur vie en France.

➤ Les dialogues

Deux autrices ont ensuite été chargées d'écrire les dialogues de la série, avec un objectif principal : que l'aspect pédagogique, qui est en réalité au premier plan du podcast, s'efface au profit de la fiction.

Cette écriture des dialogues était également contrainte par le concept de fiction bilingue mis au point par RFI qui prend en compte les particularités de l'écoute radiophonique – partielle et linéaire – et s'appuie sur des éléments sonores pour guider l'oreille de l'auditeur et favoriser sa compréhension des situations de communication. L'auditeur allophone est immergé dans un environnement sonore francophone. Il suit les péripéties d'un personnage étranger arrivant à Paris et qui parle sa langue. L'auditeur peut s'identifier à ce personnage, à ses stratégies de communication et de survie, pour une expérience d'écoute au plus près des réalités du terrain. L'auditeur se reconnaît dans les personnages qui parlent sa langue et l'amènent à apprendre de manière « naturelle », en immersion.

En conséquence, pour permettre un apprentissage à l'écoute de ces saynètes, les dialogues devaient refléter des situations identifiables immédiatement par l'auditeur allophone grâce à une mise en scène sonore explicite et un jeu d'acteurs expressif. Les dialogues devaient également intégrer les structures du français, du lexique lié à la situation et contenir des phrases simples mais authentiques.

FEI a assuré la relecture des dialogues en vue de l'exploitation pédagogique du produit tout en veillant au respect et à la cohérence de la progression linguistique établie.

1.3. *Les voisins du 12 bis*, un outil de médiation

La notion de médiation est transversale à tout le dispositif des *Voisins du 12 bis* en vue d'un meilleur accueil et d'un meilleur accompagnement des publics primo-arrivants.

La médiation, à l'honneur dans le volume complémentaire du CECRL, est définie par Coste et Cavalli (2015, p. 28) comme : « (...) toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte donné, vise à réduire la distance entre deux

Les voisins du 12 bis Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen

(voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension¹ l'un par rapport à l'autre². »

A la lumière de cette définition, il apparaît que le dispositif *Les voisins du 12 bis* illustre une variété des aspects que revêt la médiation.

Dans le cadre d'une utilisation en autonomie ou en classe, la série radiophonique qui, en soi, peut être considérée comme un « instrument de médiation » (Coste & Cavalli, 2015) va faciliter l'apprentissage grâce, notamment, à l'étayage fourni par la version bilingue. Il ne s'agit pas ici de fournir à l'apprenant la traduction de la scène mais de lui apporter une aide par le biais d'échanges incrustés dans la scène, dans une langue qu'il maîtrise.

Le scénario de la série expose l'apprenant à des situations authentiques de difficultés de communication qu'il est susceptible de vivre en arrivant dans un espace francophone, situations au cours desquelles un locuteur non francophone, en l'occurrence Billie, l'héroïne de la série, va marquer son incompréhension et tenter de construire du sens en répétant, par exemple, ce qu'elle vient d'entendre ou encore en faisant des rapprochements. Les stratégies mises en place par Billie pour surmonter ses difficultés facilitent la construction du sens pour l'apprenant et lui apportent des exemples de manière de compenser qu'il pourra reproduire le moment venu.

La technologie utilisée pour l'enregistrement de ces podcasts facilite également la médiation.

Il s'agit de la technologie binaurale, un procédé de mise en scène sonore qui permet de faire coexister plusieurs langues en situation et de les spatialiser, c'est-à-dire d'organiser l'espace de chacune des langues en présence en reproduisant l'écoute sélective naturelle.

Par exemple, si, dans une saynète donnée, les protagonistes sont immergés dans un environnement sonore francophone et ont un aparté en langue 1 (langue source), dans ce cas, l'oreille de l'auditeur de cette même langue va naturellement se concentrer sur cette conversation, ancrée dans la réalité de la situation, comme il le ferait dans la « vraie vie ». Ces apartés en langue 1 sont des espaces de communication qui offrent des repères qui vont faciliter la compréhension de la situation en français.

Le choix des protagonistes dont certains sont des « acteurs informels de médiation » (Coste & Cavalli, 2015) vont aussi jouer un rôle d'intermédiaire culturel :

¹ Note des auteurs : Ici le terme de « tension » à le sens, pas du tout négatif, d'état où « l'on tend vers », « l'on s'approche de ».

² Note des auteurs : Dans certains cas, la médiation peut expliciter et mieux faire reconnaître la distance, sans pour autant la réduire et qu'il est aussi des circonstances où le travail de médiation sert à accentuer en quelque sorte la distance, la rend plus irréductible (par exemple, dans le rapport à une œuvre d'art en rupture totale avec les normes de lecture habituelle). Ceci n'est pas en contradiction avec la définition générique ici posée.

- Billie, l'héroïne qui arrive en France et dont les origines varient selon les versions proposées et à laquelle l'apprenant va pouvoir s'identifier.
- Rosa, la compatriote de l'héroïne, installée à Paris depuis plus de 40 ans qui l'accueille à son arrivée, va l'accompagner dans son installation, l'aider à comprendre les manières de faire, de dire, en France.
- Les autres protagonistes (les voisins, le chauffeur de taxi, les autres étudiants...) qui vont lui donner des clés pour mieux comprendre des faits de langue ou des phénomènes culturels.

En agissant comme un filtre qui offre à l'apprenant une perception différente de celle que lui fournit sa grille de lecture à l'instant présent, tous vont contribuer à faire évoluer ses représentations de l'Autre « (...) ce perçu comme différent peut être un individu, un groupe, une culture mais aussi une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir. » (Coste & Cavalli, 2015, p. 19).

L'apprenant est donc confronté, là encore, à des situations qu'il pourra être amené à vivre durant son installation au cours de laquelle de nouvelles manières de dire, de faire, de penser, d'être, de percevoir vont naître, générées par la rencontre d'individus aux habitus (Bourdieu, 1972) distincts mais aussi par la suite, quand, à son tour, il sera amené à médier pour de nouveaux arrivants. La fiction lui offre donc des repères pour mener à bien les actions qu'il aura à accomplir.

Dans le cadre d'une utilisation en classe, le positionnement du dispositif emprunté au CECRL et à son volume complémentaire se traduit par la mise en œuvre de démarches et de techniques pédagogiques qui sont également des « instruments de médiation » (Coste & Cavalli, 2015). La médiation inhérente à l'acte d'apprendre se voit décupler dans le cadre d'un apprentissage de type actionnel tel que proposé dans le dispositif.

Les démarches heuristique et inductive que l'on retrouve dans les « fiches apprenant » et dans les « fiches prof » qui proposent aux apprenants d'analyser des indices, des ressources, des corpus pour découvrir du sens ou le fonctionnement de la langue et de mutualiser les découvertes ainsi que les activités dont l'objectif ne peut être atteint qu'en collaborant avec les autres, impliquent que chaque apprenant mette ses connaissances, ses compétences et ses stratégies au service des autres. Chaque apprenant devient une ressource pour l'autre et donc « acteur informel de médiation » (Coste & Cavalli, 2015).

Le dispositif offre un bon aperçu des moyens de médiation qui peuvent accompagner un acteur social dans sa découverte d'un nouvel espace linguistique et culturel.

2. DES CHOIX PÉDAGOGIQUES POUR PROPOSER UN OUTIL ADAPTÉ³

En complément des parcours d'activités pour l'autoapprentissage et pour la classe, les fiches pédagogiques pour les formateurs ont été élaborées par des spécialistes, avec une approche méthodologique spécifique pour l'entrée dans l'écrit à l'âge adulte.

Dans le souci toujours de répondre aux besoins identifiés, les grands principes décrits dans *La démarche pédagogique* » (document rédigé à l'attention des formateurs-utilisateurs et disponible sur le site d'apprentissage et d'enseignement du français de RFI) ont guidé l'élaboration du matériel pédagogique et la conception des activités.

2.1. Les principes pédagogiques retenus pour faciliter l'apprentissage de la langue

Les grands principes pédagogiques retenus pour concevoir le dispositif de formation *Les voisins du 12 bis* et répondre au mieux aux besoins constatés sont les suivants :

- Mettre l'apprenant en situation de réussite, en s'assurant qu'il soit dans des conditions optimales de réalisation des tâches ou des exercices par le biais des images, des propositions de réponses à sélectionner, etc ;
- Ancrer l'apprentissage dans la vie quotidienne, en inscrivant l'enseignement/apprentissage dans des situations similaires à celles auxquelles l'apprenant sera confronté dans sa vie de tous les jours et ainsi tenir compte de ses besoins immédiats qui plus est, dans une situation d'immersion ;
- Mettre en place des activités collaboratives et favoriser l'apprentissage par les pairs, en invitant les apprenants à mettre leurs compétences au service d'un projet commun. Les activités de travail sur la langue, par exemple, les amènent à mutualiser leurs connaissances pour résoudre un problème ou trouver une solution, à mettre en regard leurs réflexions et leurs analyses, ou encore à se corriger mutuellement ;
- Développer des compétences socioculturelles, en sensibilisant l'apprenant aux manières de faire, de penser, d'agir en vigueur dans la culture d'immersion. Chaque épisode est ainsi l'occasion de faire un focus sur une notion socioculturelle en fonction des aventures de Billie et des thématiques abordées dans les épisodes. Le formateur amènera l'apprenant à se questionner sur son environnement proche, sur ses habitudes et les habitudes constatées autour de lui. Il s'agit de fournir des repères aux apprenants pour qu'ils comprennent le fonctionnement de la société dans laquelle ils sont ou seront amenés à évoluer.

³ Cette partie de notre exposé reprend des éléments du document *La démarche pédagogique* publié sur *Français Facile RFI – Rubrique Enseigner*

Toutefois, ces réalités peuvent varier d'un contexte à l'autre et au sein de la société française, en fonction de nombreux paramètres : contexte géographique, social, etc. C'est pourquoi là encore, le formateur est invité à contextualiser les pistes données dans les *Fiches prof* en fonction de la situation d'enseignement/apprentissage.

- Privilégier une démarche inductive pour la découverte du fonctionnement de la langue, en amenant les apprenants à observer, à analyser le fonctionnement de la langue cible à travers différents exemples, de manière à induire une règle (de construction de la phrase, de grammaire, de conjugaison, etc.) ;

- Favoriser les échanges entre apprenants, en proposant des activités dans la rubrique « Jouer en classe » dans *Fiches prof* qui font en sorte de multiplier les occasions d'interactions en classe entre les apprenants afin qu'ils puissent profiter de cet espace pour pratiquer un maximum la langue avec leurs pairs. L'enseignant devient ainsi un animateur plutôt que le détenteur de savoirs enseignés de manière magistrale ;

- Rendre l'apprenant actif en le responsabilisant, en l'impliquant dans son apprentissage, en le guidant vers l'autonomie, en le faisant participer à l'élaboration de ses propres « traces d'apprentissage », par exemple, et en l'amenant à faire des choix et à mettre en place ses propres stratégies d'apprentissage. Il développe ainsi son "savoir apprendre".

2.2. Une progression en spirale dans une perspective actionnelle

À la lecture du tableau des contenus mis à la disposition des formateurs utilisateurs des *Voisins du 12 bis*, on s'aperçoit très vite que l'approche retenue pour la conception des fiches s'inscrit dans la « perspective actionnelle » décrite par le CECRL. Cette approche privilégie la dimension sociale et opérationnelle de l'apprentissage d'une langue pour répondre aux besoins des adultes dans les situations de la vie courante. Ici, les objectifs définis sont liés aux tâches sociales que sont amenées à réaliser les personnages de la série des *Voisins du 12 bis*.

Ainsi dans l'épisode 4 par exemple, Billie et Rosa veulent rentrer au « 12 bis » en métro. Pour cela, Billie devra acheter un titre de transport.

Si la série propose un récit linéaire, les fiches elles, proposent une progression pédagogique en spirale : on revient régulièrement sur les notions langagières déjà abordées dans les épisodes précédents en approfondissant ou en élargissant les notions traitées précédemment pour une même intention de communication, mais dans un contexte différent.

En ce qui concerne les fiches pour l'entrée dans l'écrit, l'approche retenue est également une approche actionnelle et en spirale comme expliqué par le concepteur, van Der Meulen (2021), dans le document *La démarche pédagogique : apprentis lecteurs et scripteurs adultes*, disponible sur le site *Le français facile avec RFI* dans la rubrique *Enseigner*.

Selon lui, il existe un faux débat qui opposerait deux types d'approches : celles qui font apprendre le code alphabétique et celles qui ne le font pas. L'apprentissage du

Les voisins du 12 bis Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen

code, c'est-à-dire l'apprentissage des correspondances graphophonologiques qui repose sur la développement de la conscience phonémique est une composante nécessaire pour l'acquisition de l'écrit. Mais ce n'est pas la seule. Ce n'est pas non plus la base préalable aux autres composantes : socio-culturelle (les usages de l'écrit), stratégique (les différents types de lecture : linéaire, sélective, partielle, etc.), cognitive, pragmatique (l'adéquation des écrits aux situations), textuelle et psycho-affective qui sous-tendent l'écrit. Il existe d'autres moyens de travailler la littéracie que les exercices de syllabes que proposent beaucoup de manuels scolaires.

Meirieu (2009) apporte un éclairage intéressant pour dépasser ce débat. Pour lui, les formations visant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'âge adulte ne doivent pas oublier la *dimension anthropologique de l'écrit*. Car, devenir lecteur-scripteur, ce n'est pas juste maîtriser la technique du décodage et de la transcription des sons. C'est utiliser l'écrit dans sa vie pour divers besoins. Une personne qui apprend à lire et à écrire à l'âge adulte doit aussi apprendre à intégrer l'écrit comme une pratique dans sa vie, à développer de nouveaux comportements avec l'écrit, sinon les résultats ne seront pas au rendez-vous. Le travail de la conscience graphophonologique seul ne suffit donc pas. C'est pour cette raison qu'une autre approche s'est développée, s'inscrivant dans la « perspective actionnelle » décrite par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Cette approche met au premier plan *la dimension opérationnelle de l'écrit* au cœur des besoins que les adultes peu ou non scolarisés, non lecteurs-scripteurs rencontrent en priorité dans les situations de la vie courante pour réaliser des tâches de communication écrite. C'est l'approche choisie pour les fiches proposées à partir des treize épisodes de la série *Les voisins du 12 bis* parce qu'elle ancre dès le départ l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le contexte concret de l'environnement d'immersion des apprenants. Le principe-clé est de faire apprendre à lire en lisant des documents authentiques et de faire apprendre à écrire en produisant des écrits authentiques, et non de faire d'abord apprendre à lire et écrire, puis à communiquer.

Les fondements de l'approche retenue

De même que pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans une perspective actionnelle, l'approche retenue pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'âge adulte repose sur un référentiel de compétences (De Ferrari, 2018). Il a été élaboré par De Ferrari à partir et dans le même esprit que le référentiel CECRL A1.1 (De Ferrari, 2006) et complété à l'occasion de travaux menés sous sa direction (De Ferrari & coll. 2010 ; De Ferrari, 2011).

L'approche retenue s'inspire aussi de principes développés par De Keyzer (2013) pour la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture (MNLE), notamment dans des choix pédagogiques tels que le recours aux étiquettes pour travailler la lecture des mots-clés des documents, la manière d'accompagner la production d'écrit en n'hésitant pas à écrire pour eux ce que les apprenants verbalisent s'ils ne peuvent

pas encore le transcrire ou encore l'idée de recourir à un répertoire alphabétique pour constituer une réserve de mots appris.

D'autres didacticiennes nourrissent également l'approche retenue ici : Cornaire et Raymond (1999) sur la lecture et la production écrite, Marquilló Larruy (2003) sur l'interprétation de l'erreur, Daill et Stirman (2014) sur la gestion du tableau. Elle s'inspire enfin de la pédagogie des Ateliers Sociaux Linguistiques (ASL) accompagnés par le Réseau des Acteurs de la Dynamique des ASL (RADyA) pour les propositions de progression en spirale.

2.3. Un parcours d'enseignement-apprentissage progressif

Toutes les fiches pédagogiques de la rubrique *Enseigner avec Les voisins du 12 bis : public FLE* sont gratuites et téléchargeables sur le site éducatif de RFI . Il y a deux types de fiches :

- *La fiche prof* : elle explique comment travailler chaque situation avec le déroulé des activités à animer en classe. Elle propose des pistes d'activités *Pour aller plus loin* et des explications complémentaires sur des notions abordées. La fiche propose également le déroulé et le matériel à préparer pour animer une activité ludique d'interaction à l'oral à faire en classe.
- *La fiche apprenant.e* qui reprend sur un support papier les activités de compréhension orale des exercices en ligne et propose des activités complémentaires de découverte du fonctionnement de la langue et d'entraînement.

Ces éléments ont également été rassemblés et édités dans un document papier gratuit *Enseigner avec Les voisins du 12 bis : public FLE* qui réunit les *Fiches prof* et les *Fiches apprenant.e* Il est téléchargeable également sur le site de RFI.

La structure générale des séquences proposées dans les *Fiches apprenant.e* et dans les *Fiches prof* pour le public FLE est la même d'un épisode à l'autre.

Ces fiches ont pour point de départ l'écoute des saynètes en français de chaque épisode divisé en deux parties.

À partir de l'écoute de chacune des deux saynètes de l'épisode, les parcours d'activités proposent un travail en trois grandes étapes :

Etape 1 : COMPRENDRE LA SITUATION

À cette étape les apprenants construisent progressivement du sens pour comprendre la scène écoutée, il s'agit d'une compréhension de la situation en « entonnoir » pour aller du contexte général à un focus sur une ou des intentions de communication plus précises qui seront travaillées à l'étape suivante.

Etape 2 : OBSERVER ET COMPRENDRE LA LANGUE

À travers l'analyse d'extraits de l'épisode écouté ou éventuellement d'éléments complémentaires toujours en lien avec la situation de l'épisode, le formateur invite les apprenants à repérer des formes linguistiques qui se répètent, des similitudes ou

Les voisins du 12 bis Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen

des différences entre ces formes. Les apprenants pourront ensuite comparer leur raisonnement entre eux et finalement induire la règle de fonctionnement. Là encore, cette réflexion se fait de manière progressive avec un parcours de questions/activités de repérage, de classement, de définition, etc.

Etape 3 : S'ENTRAINER

À cette étape, les apprenants réemploient les différentes formes linguistiques analysées précédemment et s'entraînent à les utiliser dans un contexte toujours proche de la situation de communication présente dans l'épisode de la série.

Etape 4 : « JOUER EN CLASSE »

La *Fiche prof* est complétée d'une 4^{ème} étape qui s'intitule « JOUER EN CLASSE ». Les activités proposées dans cette partie vont permettre aux apprenants de poursuivre l'entraînement, en réemployant à l'oral, cette fois, les nouvelles formes qu'ils ont découvertes et travaillées tout au long de l'épisode.

Ces activités (qui peuvent s'apparenter à des jeux de société, ou encore à des « mini jeux de rôle ») vont favoriser les échanges entre apprenants, les déplacements dans la classe et par leur caractère ludique et dynamique, elles seront source de motivation.

À l'issue de ce parcours proposé, le formateur est invité à faire réaliser des tâches aux apprenants dans leur propre contexte, tâches toujours en rapport avec celles effectuées par les personnages dans la scène travaillée.

Le parcours proposé pour les apprentis lecteurs-scripteurs adultes s'organise, lui en sept étapes:

1. La mise en route > pour se rappeler de l'épisode
2. La découverte > pour se préparer à lire un document
3. Le balisage > pour identifier / se repérer dans le document
4. La compréhension > pour faire le lien entre le document et l'épisode
5. L'entraînement > pour repérer et mémoriser les mots-clés et travailler les correspondances graphophonologiques
6. La mémorisation > pour constituer son répertoire de mots
7. Aller plus loin > pour expérimenter ses acquis sur le terrain

2.4. Un dispositif flexible

Constatant la réalité très diverse des situations d'enseignement-apprentissage dans les différentes structures d'accueil des primo-arrivants, *Les voisins du 12 bis* a été pensé pour pouvoir être utilisé selon différentes modalités en fonction du contexte.

L'enseignant pourra, par exemple, l'exploiter dans sa totalité ou de manière partielle, sélectionner des activités à réaliser en classe ou proposer aux apprenants, lorsque les conditions matérielles le permettent, des activités en autonomie pour travailler la compréhension orale et les aspects socioculturels notamment.

Le dispositif pourra être utilisé de manière continue ou de façon plus ponctuelle, donnant lieu à un rendez-vous hebdomadaire, par exemple.

Ainsi le dispositif d'enseignement/apprentissage du français élaboré à partir de la série radiophonique *Les voisins du 12 bis* offre des ressources pour faciliter le travail de l'apprenant et celui du formateur avec différentes possibilités de mises en œuvre. Il n'en reste pas moins que le formateur devra sélectionner et compléter les activités proposées afin qu'elles répondent au mieux aux besoins et aux réalités de son public.

Pour illustrer cette variété et cette liberté laissée dans l'utilisation du dispositif, nous proposerons ci-dessous des exemples de mises en œuvre possibles en fonction de différents contextes d'enseignement-apprentissage du FLE :

- Avec des groupes d'adultes en situation d'apprentissage du français avec entrées et sorties permanentes :

Se servir de la série comme fil conducteur avec une étape de résumé à prévoir par les apprenants qui étaient présents et en s'aidant des « traces » élaborées avec le groupe (comme le portrait des personnages ou la frise chronologique des épisodes affichés dans la classe) avant chaque nouvel épisode travaillé.

- Avec des publics adultes peu ou pas scolarisés ayant acquis le niveau A1 à l'oral :

Faire d'abord écouter les épisodes de la série et faire réaliser collectivement, en classe, les exercices de compréhension en ligne ou dans les *Fiches apprenant.e/prof* en adaptant les consignes, avant de proposer aux apprenants les activités des *Fiches pédagogiques apprentis lecteurs et scripteurs adultes non lecteurs/non scripteurs*.

- Comme support pour des classes inversées, en complément du cours de langue :

Faire réaliser les exercices de compréhension (disponibles en ligne ou dans les *Fiches apprenant.e*) par les apprenants, en autonomie, en amont du cours pour mettre en commun les réponses de chacun une fois en classe et ainsi optimiser le temps de travail en groupe.

- Avec des publics qui apprennent le français, qui ont un programme à suivre par ailleurs et qui utilisent un manuel.

Faire écouter un épisode de la série et proposer les activités de compréhension à réaliser en classe lors d'une séquence hebdomadaire, comme on suivrait une série à la télé, en complément du programme établi pour travailler la compréhension orale et les compétences socioculturelles.

- Avec des publics adultes non francophones usagers des différents espaces sociaux en France qui suivent des cours de français ou des ateliers type ateliers Socio-Linguistiques (ASL), par exemple :

Les voisins du 12 bis Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen

Après chaque scène/épisode travaillé à l'aide des *Fiches apprenant.e et prof*, faire réaliser une tâche collective ou individuelle en rapport avec la série et l'environnement des apprenants comme par exemple : faire un répertoire des numéros d'urgence, aller acheter des tickets de transports, faire rédiger un courrier et l'envoyer à un des membres du groupe, organiser un parcours à suivre dans la ville, se rendre à un point de rendez-vous, s'inscrire à la bibliothèque, etc.)

3. LES ADAPTATIONS DU DISPOSITIF FACE À LA CRISE SANITAIRE ET HUMANITAIRE

3.1. Adaptation à la situation sanitaire :

Il était prévu dans la convention qui les lie sur ce projet, que RFI et FEI assurent conjointement l'exploitation et la diffusion du dispositif au sein du réseau des organismes intervenant auprès des primo-arrivants.

À cet effet, le Département langue française de FEI devait constituer un *Kit de formation* (déroulé, supports et activités) à l'attention des intervenants (formateurs et bénévoles) qui seraient amenés à utiliser le dispositif dans leurs cours.

Cette formation initialement pensée en présentiel visait l'appropriation des ressources et des outils (la série radiophonique, les fiches pédagogiques et les activités disponibles sur papier et sur Internet) par les formateurs.

Toutefois, face à la crise sanitaire, et en raison des contraintes de déplacement et de regroupement, ce kit de formation a pris la forme de deux modules de formation à distance conçus conjointement par FEI et RFI :

- Enseigner le FLE avec une fiction radio (ouvert en janvier 2022)
- Enseigner la lecture-écriture avec une fiction radio (ouvert en juin 2021)

Ces deux modules gratuits d'une durée de trois heures chacun proposent une formation en totale autonomie pour utiliser le dispositif dans les cours.

Le module *Enseigner le FLE avec une fiction radio* permet aux formateurs d'avoir une vision d'ensemble de la série et des outils qui l'accompagnent. Le module *Enseigner la lecture-écriture avec une fiction radio* accompagne les formateurs afin qu'ils s'approprient les ressources et la démarche pédagogique pour enseigner la lecture et l'écriture à un public d'adultes allophones. Pour ce deuxième module, RFI et FEI ont fait appel à l'expert qui avait été identifié pour la conception et la rédaction du matériel pédagogique visant les apprentis lecteurs-scripteurs adultes.

Cette adaptation a finalement permis de toucher un plus grand nombre de personnes: la formule à distance offrant plus de souplesse dans l'organisation du travail en fonction de la disponibilité de chacun.

Pour compléter cette première phase d'appropriation à distance du dispositif par les équipes pédagogiques intéressées, RFI et FEI ont également proposé de rencontrer

les formateurs dans leur structure. Les deux modules à distance peuvent donc être suivis par les enseignants en amont de ces rencontres sur le principe de « la classe inversée ».

Ces sessions en présence permettent de répondre aux questions des formateurs, d'expérimenter et d'analyser avec eux des activités proposées dans les fiches pédagogiques afin qu'ils puissent les contextualiser au mieux en fonction de leur environnement et de leurs contraintes. Ces rencontres sont aussi l'occasion d'envisager les modalités de mise en place du dispositif dans leur structure (fréquence de l'écoute des épisodes, sélection des activités, etc.).

Parallèlement en 2021 et 2022, des webinaires et des rencontres en présentiel ont été proposés pour assurer la promotion du dispositif lors d'événements rassemblant des formateurs : Universités BELC Les métiers du français dans le monde, Forum des formations linguistiques et numériques – Rencontres avec les associations du 10^e arr. de Paris, Colloque « Langue et culture : place au(x) jeu(x) – Association Initiales de Reims, Université Lille 3 - Sensibilisation menée auprès des étudiants de Master 1 Didactique du FLE, rencontre avec les responsables et l'équipe pédagogique de l'école Thot, etc.

Ces rencontres ont ainsi été l'occasion de récolter des retours d'expérience et/ou d'envisager des adaptations du dispositif en fonction des différents contextes.

3.2. Adaptation en urgence face à la guerre en Ukraine

La série *Les voisins du 12 bis* est diffusée par les différentes rédactions en langues étrangères de RFI pour leurs publics à l'étranger. L'ensemble du dispositif est également disponible en version numérique sur les sites de RFI et les grandes plateformes de podcast.

La digitalisation de la radio a permis d'élargir la diffusion et l'auditoire de ces séries. C'est ainsi que, bien que RFI ne soit pas diffusée en tant que radio sur le territoire français, la série *Les Voisins du 12 bis* vise en premier lieu à former un public déjà arrivé ou en cours d'installation en France.

Même si la série cible un public mondial, de toute langue, et se doit donc d'avoir un récit « universel », chaque adaptation de la série en une langue précise permet de toucher plus particulièrement un auditoire. Pour répondre aux besoins du public de primo-arrivants en France, RFI a fait une étude du profil linguistique d'origine des réfugiés et primo-arrivants sur le territoire national et a priorisé sa production en fonction des grandes familles linguistiques en présence : anglais, arabe, farsi, brésilien, chinois mandarin et espagnol.

Face à la grande variété des différents parlars dans ces langues, RFI définit un style langagier pour chaque adaptation avec des auteurs et des acteurs de langue maternelle. Pour cela, RFI, contraint par une certaine norme de présentation radiophonique dans chacune d'elles, tient compte de sa volonté de faire porter le récit par des personnages reconnaissables dans des situations d'immigration

Les voisins du 12 bis Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen

vraisemblables. C'est ainsi que la version anglophone de la série est jouée par deux indiennes, alors que la version farsi est jouée par un duo binational : la jeune Billie afghane arrive chez Rosa qui est iranienne ; la version arabophone est jouée par une jeune syrienne arrivant chez Rosa, d'origine libanaise et la version espagnole est jouée par des actrices mexicaine et portoricaine.

Lorsque l'invasion de l'Ukraine a débuté, RFI a décidé dès le début du mois de mars 2022, de produire en urgence une version de la série en langue ukrainienne pour permettre aux réfugiés ukrainiens de se préparer à leur arrivée en France et pour outiller les professionnels et les bénévoles qui allaient les former.

À cette occasion, RFI a pu travailler avec des personnes francophones d'origine ukrainienne résidant en France depuis quelque temps et des actrices ukrainiennes récemment arrivées et engagées auprès des nouveaux migrants originaires de la région russophone de l'Est du pays.

Lors de l'étude préalable des profils linguistiques, en cette période de début du conflit, et sachant que dans ces régions de l'est la langue russe est courante, RFI a hésité à réaliser une version avec le personnage d'une jeune ukrainienne arrivant chez une « Rosa » russophone installée depuis longtemps en France. RFI a finalement opté pour la production d'une version uniquement en ukrainien. En effet, considérant le profil du public cible, il semblait important qu'aucune appréhension, par exemple vis-à-vis des influences russes, puisse empêcher l'adhésion des auditeurs.

Face à la crise ukrainienne, le Ministère de la Culture a également mis en place un dispositif particulier d'accueil de réfugiés ukrainiens dans les centres de formation linguistique labellisés en France, appelé « Urgence Ukraine ». FEI a participé à la sélection des centres de langues ayant répondu à l'appel et le dispositif *Les voisins du 12 bis* est proposé en complément aux plus de 50 000 ukrainiens arrivés en France depuis le début du conflit.

CONCLUSION

Aujourd'hui, quelques indicateurs nous permettent de considérer que le dispositif créé autour de la série radiophonique *Les voisins du 12 bis*, finalisé à l'été 2021, rencontre un certain succès, notamment auprès des formateurs, avec une moyenne de 8 000 visites par mois de la collection en ligne sur RFI, 343 inscriptions en 14 mois pour la formation FEI+ *Enseigner la lecture-écriture avec une fiction radio* et 171 inscriptions en huit mois pour la formation *Enseigner le FLE avec une fiction radio* proposée sur FEI+.

En outre, la fiction bilingue de RFI pour apprendre et enseigner le français *Les voisins du 12 bis* a été récompensée par le Bronze Award dans la catégorie Education podcast dans le cadre du *New York Festivals Radio Awards*, prestigieux festival international de l'audio. Chaque année, le *New York Festivals Radio Awards* distingue les productions radiophoniques dans 14 catégories différentes,

dans tous les formats et sur toutes les plateformes. Les voisins du 12 bis est le seul podcast français retenu parmi plus de 300 finalistes, toutes catégories confondues.

Par ailleurs, plus de 600 professionnels ont été informés et /ou formés en présentiel ou par webinaire lors de rencontres et de présentations en France et à l'étranger ces deux dernières années.

Des actions d'accompagnement pour l'intégration du dispositif dans diverses situations d'enseignement – apprentissage du français en France et à l'étranger continuent, notamment en direction des institutions et associations en charge de la formation en français de primo-arrivants en France, mais aussi au sein du réseau de la promotion du français à l'étranger.

D'après les retours d'enseignants qui ont expérimenté le dispositif dans leurs cours, les apprenants apprécient la série, ils sont très attachés à l'histoire et aux protagonistes.

Pour les formateurs, même si la progression dramatique linéaire a pu parfois s'avérer contraignante, ces derniers ont tenu à souligner que le matériel proposé constituait une aide précieuse et un gain de temps important dans la préparation de leurs cours et, plus spécifiquement, concernant le matériel pour l'acquisition de la lecture- écriture, tant ce matériel fait défaut.

Le dispositif *Les voisins du 12 bis* ne prétend pas résoudre les nombreuses difficultés rencontrées sur le terrain par les apprenants et les formateurs. Mais à travers cet exemple, nous voulions illustrer comment, tout au long de sa conception et de sa diffusion, ce dispositif a dû s'adapter et se réinventer face aux différentes crises traversées, dans le souci constant de fournir aux apprenants primo-arrivants et aux formateurs qui les accompagnent, un outil pragmatique dans la situation d'urgence que nous vivons actuellement.

RÉFÉRENCES

- Blanchard, M. & Gabry, J. (2018). *Parler le français pour demander l'asile*. https://www.reseauhospitalite.org/assets/img/img_langue/Livret_Parler%20le%20fran%C3%A7ais%20pour%20demander%20l%27asile_V3_21-05-2018.pdf
- Conseil de l'Europe. (2022). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) volume complémentaire*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Cornaire, C. & Raymond P.-M. (1999). *Le point sur la production écrite*. CLE International.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Cousseau J. & Foyer, A. (2021). *La démarche pédagogique : public FLE, site Le français facile avec RFI – rubrique Enseigner*, <http://aod->

- Les voisins du 12 bis* Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen
fle.akamaized.net/savoirs/apprendre/collections/lesvoisinsdu12bis/FLE_les_voisins_du_12_bis_la_demarche_pedagogique.pdf
- Daill, E. & Stirman, M. (2014). *Ecrit et gestion du tableau : de la compréhension à la production*. Hachette FLE.
- De Ferrari, M. (2006). Les compétences de l'écrit. Publics adultes peu ou non scolarisés. Dans J.-C. Beacco (dir.), *Niveau A1.1 pour le français* (p. 161-178). Didier.
- De Ferrari, M., Mammar, F.-Z. & Nassiri, M.-C. (2010). *Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte du niveau A1.1 au niveau A1*. CO-Alternatives.
- De Ferrari, M. (dir.) (2011). *Guide : Evaluer pour (se) former dans le dispositif Avenir Jeunes*, Région Ile-de-France. (p.33-34). https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/guide_daccompagnement_fiches_avenir_jeunes_0.pdf
- De Ferrari, M. (dir.) (2018). *Cadre référentiel des compétences pour l'acquisition de la lecture-écriture à l'âge adulte*. DIAN-OFII
- De Keyzer, D. (dir.) (2013). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Méthode Naturelle de Lecture Ecriture pour les apprenants illettrés débutants*. Guide méthodologique et pratique. Retz.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International.
- Meirieu, Ph. (2009). *Pour une alphabétisation durable*. Colloque ANLCI-UNESCO.
https://www.meirieu.com/ACTUALITE/alphabetisation_durable.pdf
- Van der Meulen M. (2021). *La démarche pédagogique : apprentis lecteurs et scripteurs adultes*. site *Le français facile avec RFI - rubrique Enseigner*. les_voisins_du_12_bis_lademarchepedagogiquev2.webp (rfi.fr)

Les auteurs

Lidwien Van Dixhoorn est Cheffe du Service langue française de RFI, en charge de la promotion et de l'apprentissage du français par la radio et les supports numériques. Le service conçoit et publie des ressources pédagogiques originales sous forme d'activités et de podcasts bilingues pour l'apprentissage et l'enseignement du français, en plus de vingt déclinaisons linguistiques, pour les antennes, le web et les réseaux sociaux. Il mène, en plus de la production, des projets de coopération éducative et de formation de formateurs avec les partenaires. De nationalité néerlandaise, Lidwien est diplômée en *Didactologie des langues et cultures* à l'Université de Paris Sorbonne Nouvelle avec une spécialisation en médias.

lidwien.vandixhoorn@rfi.fr

Julien Cousseau est responsable pédagogique FLE du Service langue française de RFI. Diplômé d'une maîtrise *Didactique du FLE/S* et d'un master *Ingénierie de médias pour l'éducation*, il a occupé différents postes d'enseignement en France et à l'étranger avant d'intégrer le service Langue française de RFI en 2013. Désormais responsable pédagogique FLE, il coordonne des projets de production pédagogique et de coopération éducative pour l'apprentissage et l'enseignement du français avec la radio. À ce titre, il assure la codirection éditoriale et pédagogique du projet *Les voisins du 12 bis* avec Agnès Foyer de France Éducation internationale.

julien.cousseau@rfi.fr

Valérie Lemeunier est responsable de l'Unité formation et directrice adjointe du Département langue française de France Education International. Elle est docteure en *Didactique des langues et des cultures* et travaille dans le champ du FLE depuis plus de 30 ans. D'abord enseignante en France et en Espagne, elle a ensuite été attachée linguistique en Turquie, déléguée pédagogique en Grèce, coordinatrice pédagogique en Espagne, conseillère pédagogique en France, directrice des cours au Mexique et attachée de coopération pour le français en Espagne. Depuis 2005, elle exerce à FEI (anciennement CIEP) où elle a occupé les fonctions de cheffe de projet de différents dispositifs de formation, puis de responsable de l'unité "formation". Elle est désormais également directrice adjointe du département langue française. Ce département concourt à la politique de promotion du français comme langue de communication internationale et de scolarisation.

lemeunier@france-education-international.fr

Agnès Foyer est cheffe de projets de l'Unité formation au département de langue française de France Education International. Titulaire d'un master II en *Politiques linguistiques et technologies éducatives*, elle a occupé diverses fonctions dans le domaine de la didactique du FLE en France et à l'étranger avant d'intégrer France Education International FEI (ancien CIEP) en 2007. Au sein du Département langue française, elle a eu la charge de projets comme le développement et la diffusion du dispositif de formation à distance pour les enseignants de FLE, PRO FLE, en partenariat avec le CNED, la conception d'outils et la mise en place d'actions pour des formateurs intervenants auprès des publics migrants, la coordination d'un FSPI régional avec le MEAE, etc. Depuis 2017, elle assure le suivi pédagogique du dispositif *Les voisins du 12bis* en partenariat avec l'équipe de RFI. Dans le cadre de ses fonctions, elle conçoit et anime également des formations d'enseignants et de formateurs de formateurs en didactique du FLE, autour de thématiques variées.

foyer@france-education-international.fr

Mathias van der Meulen est didacticien et ingénieur pédagogique, expert associé de France Education International. C'est d'abord à l'occasion de deux expériences significatives à l'étranger que Mathias van der Meulen s'est confronté personnellement et professionnellement à la question de l'apprentissage des langues en immersion avec ses enjeux de socialisation. De retour en France et

Les voisins du 12 bis Lidwien Van Dixhoorn, Julien Cousseau, Valérie Lemeunier, Agnès Foyer, Mathias van der Meulen

diplômé d'un master en *Didactique des langues et cultures* sous la direction de Geneviève Zarate, il s'implique pendant 10 ans dans la formation des migrants accueillis à l'association Emmaüs Solidarité, où il a notamment formé de nombreux adultes à l'entrée dans l'écrit. Sa collaboration avec Mariela De Ferrari lui a permis de forger son expertise tant en didactique des langues qu'en ingénierie de la formation et pédagogique. Il collabore actuellement sur de la conception de contenus, de l'accompagnement d'organismes de formation et de la formation de formateurs avec des acteurs comme FEI, le CAFOC de Créteil, RFI, l'AEFA ou le RADyA.

contact@mathiasvandermeulen.com

ENTRETIEN

ACCOMPAGNER DES RÉFUGIÉS EN COURS DE FLS : CONSIDÉRATIONS CULTURELLES ET COGNITIVES

Pr. Omar Erkat (Ph.D.), Satillieu, France

Bonjour, vous avez conduit de nombreuses recherches sur les conflits entre groupes et vous avez pu observer dans votre pays d'origine, l'Égypte, les dérives d'un système autoritaire faisant fuir de nombreux intellectuels. Réfugié en France depuis 2011, quels sont les groupes d'exilés que vous avez pu identifier et quelles sont leurs particularités ?

Je pense tout d'abord que pour bien accompagner des personnes inscrites dans un parcours migratoire violent et subi, il faut être vigilant sur certaines caractéristiques du groupe dont elles sont issues. Cela ne veut pas dire qu'il s'agit de réduire ces personnes à leur groupe mais cela peut aider les formateurs à comprendre des situations compliquées.

Le premier groupe d'exilés que j'identifie est un groupe qui a subi pendant des années une discrimination dans son pays d'origine. Cela peut être une discrimination d'origine ethnique, religieuse, sexuelle, etc., comme par exemple, les chrétiens d'Orient en Iraq. Lorsque ces personnes arrivent en France, elles continuent souvent à vivre avec le sentiment d'être des citoyens de seconde classe et de ne pas avoir les mêmes droits que le groupe dominant. Elles ont des chances de s'identifier comme un groupe minoritaire.

Un deuxième groupe d'exilés comprend les personnes qui ont fui des zones de guerre (Afghanistan, Ukraine, Syrie, ...) et qui ont le sentiment qu'elles vont mourir. Les études en thanatologie expliquent bien ces attitudes autour de la mort qui dépassent le traumatisme et qui font que les personnes ont des difficultés à se projeter. Elles peuvent apparaître comme des morts-vivants.

Le troisième groupe d'exilés a souffert de répressions dans des régimes autoritaires, dictatoriaux ou avec une censure politique très forte. Ce sont souvent des personnes qui aspirent à la liberté et qui viennent rejoindre la France pour pouvoir vivre leurs idéaux. Elles auront tendance à embrasser les valeurs républicaines naturellement. Cependant, elles seront critiques lorsqu'elles remarqueront que leur pays hôte ne respecte pas complètement la Constitution qui garantit des droits à tous les citoyens, lorsqu'elles se sentiront discriminées alors qu'une des devises de la République est *Egalité*.

Le dernier groupe rassemble des personnes qui souffrent de la pauvreté et qui sont à la recherche d'une meilleure opportunité pour elles-mêmes ou leurs enfants. Ce

groupe n'a pas forcément conscience que leur pays d'accueil est sous-tendu par un système de valeurs parfois très différent.

Vous avez identifié quatre groupes mais en quoi ces différences peuvent-elles impacter les apprentissages en cours de FLS ?

Comme nous avons pu le voir, tous ces groupes ont certaines caractéristiques et nous pouvons identifier deux problèmes importants dans l'apprentissage du FLS. Tout d'abord, pour les deux premiers groupes, un niveau d'anxiété sérieux peut les mettre en difficulté cognitive. - Concernant le troisième groupe, une sur-évaluation du système de valeurs qui empreint la société française peut être source de frustration. Quant au dernier groupe, les personnes estiment avoir déjà fait beaucoup d'efforts en se déplaçant, en acceptant de travailler dans des secteurs en tension qui ne proposent pas forcément de très bonnes conditions de travail et ont le sentiment qu'on leur demande en plus de renoncer à leur identité, ce qui les déstabilise.

Avez-vous des préconisations concernant des accompagnements spécifiques qui pourraient être mis en place pour ces différents groupes ?

Je vais commencer par évoquer le cas des enfants. Il est vrai que pour les enfants, l'apprentissage de la langue et de la culture peut paraître relativement simple car l'enfant intègre le groupe *école* qui leur permet par le biais de ses amis et de ses professeurs d'échanger dans la langue du pays hôte. Il est aussi en contact avec la culture locale par le biais de jeux, d'activités sportives, etc. Cependant, les enfants vivent avec des adultes, leur famille, qui observent les changements de comportements, de valeurs de leurs enfants et qui vont faire des commentaires. Les enfants peuvent alors se trouver dans un conflit entre les valeurs qu'ils ont intégrées hors du foyer et celles qui sont pratiquées dans leur famille : le conflit est d'autant plus exacerbé que les enfants se projettent dans une vie sur le territoire français et n'ont pas l'intention de rentrer dans leur pays d'origine.

Pour les adultes, tout d'abord, il est important que ces derniers comprennent les valeurs de leur nouvelle communauté, et ceci avant même l'apprentissage linguistique. Ainsi, en proposant rapidement des éléments sur la Constitution, sur les valeurs du système français, les personnes exilées pourront développer un sentiment d'appartenance car elles auront une connaissance de leur cadre de vie. Ils se sentiront moins étrangers et pourront être des participants actifs dans leur nouveau lieu de vie.

Deuxièmement, il est important que les nouveaux arrivants soient accompagnés par des dispositifs nationaux afin qu'ils puissent choisir de se rapprocher ou non de leur communauté d'origine établie sur le territoire national. Le manque d'accompagnement peut créer un sentiment d'aliénation, comme avait pu le remarquer le psychologue Eric Fromm, et freiner l'intégration des nouveaux arrivants qui sont à la recherche de contacts avec leur nouvelle communauté.

Malheureusement, moins la communauté est accueillante, plus vite les nouveaux arrivants se replieront sur leur propre communauté pour survivre.

Vous avez évoqué des propositions assez générales pour que les groupes exilés puissent intégrer leur nouvelle communauté. Avez-vous des conseils plus spécifiques pour les classes de FLS ?

Comme nous avons pu le voir, tous les groupes vont ressentir des tensions personnelles plus ou moins exacerbées qui seront ensuite transportées dans la classe de langue. Ceci va avoir un effet négatif sur les apprentissages, et plus particulièrement sur les apprentissages en langues qui véhiculent aussi une culture et des valeurs. Pour pouvoir accompagner les personnes exilées, il faut tout d'abord comprendre de manière assez schématique les composantes qui entrent en jeu lorsque nous apprenons. Je vais donc rapidement esquisser trois systèmes : le système nerveux autonome, les ondes cérébrales et le système cognitif (attention, perception, mémoire).

Commençons par le système nerveux autonome composé de deux parties. Nous avons le système sympathique qui est actionné en situation de stress (colère, anxiété, frustration...) et qui va activer tous nos organes (cœur, vessie, pupille...) et préparer le corps à se battre, à crier ou à fuir. Nous avons aussi le système parasympathique qui est responsable du maintien de nos organes en mode économie et relâche donc la pression sur ces derniers. Il est clair que si une personne exilée a peur, si elle ne se sent pas en sécurité ou même si elle est frustrée, son système sympathique sera activé à un niveau trop élevé et elle aura des difficultés à se concentrer. Pour être dans une situation optimale d'apprentissage, il faut beaucoup de parasympathique et peu de sympathique.

Deuxièmement, notre cerveau produit des ondes électriques et il est possible de mesurer l'onde dominante associée à une fonction. L'onde Alpha est présente avant de nous endormir : elle est associée à un état de relaxation. L'onde Beta est caractéristique d'une personne en éveil et nous permet de travailler, d'apprendre, de penser et d'étudier. L'onde Thêta est mobilisée pendant nos routines, par exemple, se doucher, s'habiller, manger. Finalement, l'onde Delta est la plus présente pendant le sommeil profond. Toutes les ondes sont importantes et présentes en concomitance pendant une activité, comme l'apprentissage. Toutefois, si pendant les phases d'apprentissage, l'onde Beta est trop dominante à cause d'une agitation trop importante de l'individu, ce dernier aura de nouveau des difficultés pour apprendre.

Finalement, nous allons examiner trois fonctions cognitives importantes pour l'apprentissage : l'attention, la perception et la mémoire. Tout d'abord, l'attention peut être assimilée à un interrupteur électrique qui permet de se concentrer sur un stimulus. Si une personne est distraite, c'est-à-dire qu'elle fait attention à d'autres stimuli que ceux présentés par le professeur car elle est « envahie » par d'autres

préoccupations, les stimuli sensoriels (suites sonores et visuelles) ne seront pas traités. La personne ne pourra rien apprendre.

Concernant la deuxième composante cognitive, la perception, il s'agit d'une composante qui permet de donner une interprétation à un stimulus. Par exemple, si je suis constamment angoissé et qu'une personne me dit « Bonjour » avec une voix forte, je peux interpréter cet input comme une agression. Si une personne débutante en langue entend le mot « crayon » est qu'il n'est pas associé à un contexte ou une image, cette personne pourra peut-être interpréter la suite sonore [krejõ] comme signifiant « stylo ». Il faut donc s'assurer régulièrement dans les cours de langue que les interprétations sont correctes car ces dernières vont ensuite être stockées en mémoire, la dernière composante cognitive.

Nous divisons communément la mémoire en trois parties. La mémoire immédiate nous permet de nous rappeler d'un stimulus immédiatement après l'avoir reçu. Par exemple, « répétez 4, 3, 9, 7 » tout de suite après moi. Cependant, elle s'efface tout aussi rapidement. Il y a ensuite la mémoire à court terme qui va permettre à un serveur de se rappeler d'une commande après avoir pris une seconde commande. Une tâche a été intercalée entre le stimulus et le rappel. Le dernier type de mémoire est la mémoire à long terme qui se développe 30 minutes après le stimulus car il faut laisser du temps au cerveau pour consolider l'information par le biais d'une transformation biochimique (R.N.A). Ainsi, pour apprendre, il faut être disponible aux stimuli présentés (attention), donner une interprétation correcte de ces derniers (perception) et laisser suffisamment de temps à la mémoire pour stocker les informations.

Dans le cours de FLS qui contient aussi des composantes culturelles dites « intégratives », il faudrait dans un premier temps pouvoir sécuriser l'apprenant de manière à réduire les niveaux d'anxiété qui peuvent être trop élevés. En effet, pour apprendre, il faut que toutes les composantes puissent être activées de manière harmonieuse : le système nerveux autonome, les ondes cérébrales et le système cognitif. Il est évident que l'enseignant n'est pas outillé pour accompagner des personnes qui souffrent de troubles de l'anxiété ou qui ont des problèmes de logement, des soucis financiers et il est essentiel que, dans ces cas, l'enseignant puisse orienter les personnes exilées vers des ressources adéquates (médecins spécialistes, psychologues, assistants sociaux, etc.). Cependant, il peut être intéressant de s'appuyer sur des pratiques issues des recherches en thérapie comportementale et cognitive afin de réduire les niveaux d'anxiété des personnes exilées et de leur assurer une meilleure compréhension des valeurs qui sous-tendent leur nouvelle communauté.

C'est Mary Cover Jones et Joseph Wolpe qui dans la première moitié du 20^{ème} siècle ont développé ces pratiques pour accompagner des personnes qui souffraient d'anxiété en proposant de présenter par étapes des stimuli auxquels elles pouvaient être sensibles. Ainsi, dans une classe de langue, il peut être intéressant de procéder de manière similaire en n'abordant pas directement le contenu linguistique mais en

procédant par étapes. Par exemple, l'enseignant peut demander aux apprenants de parler tout d'abord d'informations qui leur sont très familières : les prénoms communs dans leur communauté d'origine, des monuments connus dans leur pays... De cette manière, les personnes vont se concentrer sur des éléments signifiants pour eux, partager des informations avec l'enseignant et elles se sentiront moins en difficulté. Une fois cette étape réalisée, l'enseignant pourra demander quels sont les prénoms français qu'elles connaissent et il pourra compléter en faisant remarquer que certains prénoms se prononcent de la même manière mais ne s'écrivent pas de la même façon (ex : Michel/Michèle), que certains prénoms sont composés, etc. Ainsi, les apprenants partiront d'une base connue et ils se sentiront sécurisés pour aller vers de nouvelles informations souvent en décalage par rapport à leur culture. Une étape supplémentaire pourrait être de demander aux apprenants une fois le cours terminé de repérer directement dans la communauté française les prénoms qui circulent dans les espaces qu'ils fréquentent. Ils remarqueront certainement que les prénoms sont issus de différentes communautés linguistiques. Cela les confortera dans leur représentation que la communauté française est diverse et que d'autres groupes exilés participent à la vie du pays. Cette façon de procéder permet non seulement de réduire le niveau d'anxiété des personnes exilées mais aussi de modéliser des stratégies pour comparer des systèmes culturels différents, sans menacer les apprenants, tout en laissant une place pour la découverte par soi-même. Ainsi, tous les groupes que nous avons décrits précédemment seront sécurisés et donc en situation optimale pour intégrer le matériau linguistique avec le moins de distorsions possibles ; ils développeront un sentiment d'appartenance et pourront participer plus rapidement à leur nouvelle communauté. Pour les personnes plus idéalistes, elles pourront noter les décalages entre leurs représentations et la réalité de la société. En plus des stratégies d'enseignement que nous avons décrites, nous pouvons voir que le choix des thématiques sera capital pour accompagner au mieux ce public fragilisé par des parcours migratoires difficiles et douloureux.

L'auteur

Omar Erkat est diplômé de l'Université d'Harvard aux Etats-Unis (Ph.D. en Neuropsychiatrie et Thérapie comportementale) et de l'Université d'Ains-Shams (Ph.D. en Psychologie clinique). Il était professeur des universités – praticien hospitalier en psychiatrie et doyen du centre de pédopsychiatrie de l'université Al-Azhar au Caire en Egypte. Il avait aussi sa propre clinique privée pour accompagner comme psychiatre et psychothérapeute une patientèle locale et internationale. Il bénéficie de la protection subsidiaire en France depuis 2011. Il a travaillé en France et en Belgique comme psychiatre et psychologue. Actuellement à la retraite, il rédige un livre sur les considérations culturelles et cognitives à prendre en compte pour mieux accompagner les personnes exilées qui suivent des cours de langues et de culture dans les dispositifs d'intégration républicaine.

pr.erkat.omar@orange.fr

RETOUR D'EXPERIENCE

PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE EN FLE : APPRENTISSAGES INCIDENTS ET ENSEIGNEMENT PROGRESSIF

Raha Bidarmaghz

Université de Lorraine, Metz, France

Résumé

Étant donné le rôle central occupé par la compétence lexicale dans la compétence linguistique en général, nous avons voulu savoir comment s'est peu à peu élaboré, dans le domaine du français langue étrangère, cet objet d'enseignement particulier que constitue le lexique de la langue française. Notre hypothèse est que l'enseignement du lexique en FLE connaît une tension entre la finalité référentielle (les mots pour nommer les « objets du monde », et spécialement les noms) et une conception d'apparence plus structuraliste qui envisage le lexique comme un système et qui privilégie les valeurs relatives et les relations des unités qui le constituent. Par ailleurs, le lexique n'est pas seulement constitutif du système strictement « linguistique » d'une langue comme le français, il est aussi redevable de la culture et des discours y afférant. Le lexique du FLE est dans cette mesure soumis à des influences variées et il constitue un objet d'étude complexe et hétérogène.

De ce fait, dans cet article nous essayerons notamment de nous interroger sur le traitement que l'enseignement peut faire des listes et sur le mode d'appréhension à adopter au sujet de la dimension culturelle des unités lexicales qui constituent deux obstacles majeurs à un enseignement progressif du vocabulaire.

Abstract

Given the central role occupied by lexical competence in linguistic competence in general, we examined, in the field of French as a foreign language, how French lexicon was elaborated as a teaching object. Our hypothesis is that the teaching of French lexicon is constrained by two antagonistic views: the referential finality (words for naming the "objects of the world"), and the structuralist construal which considers the lexicon as a system that privileges the relative values of the units and their underlying relations. Moreover, the lexicon is not only constitutive of the strictly "linguistic" system of a language like French, but also indebted to the culture and the related discourses. The lexicon of French as a foreign language is to this extent subject to various influences and it constitutes a complex and heterogeneous object of study.

Therefore, in this article, we will try in particular to examine the extent to which lists can be used in language teaching and how various degrees of integrating the cultural dimension of lexical units can constitute two major obstacles to a progressive vocabulary instruction.

Mots-clés

Lexique, enseignement progressif, FLE, hétérogénéité, obstacle

Key-words

Lexicon, progressive teaching, FLE, heterogeneity, obstacle

INTRODUCTION

Bogaards (1994, p.99) date du début du vingtième siècle l'idée qu'il faille enseigner le vocabulaire courant aux apprenants plutôt que de compter sur les textes littéraires pour les acquisitions lexicales. L'auteur se livre ensuite à un « petit historique de la sélection de vocabulaires » qu'il divise en quatre périodes, auxquelles il attribue métaphoriquement le nom des quatre saisons (Le labourage des terres 1900-1920 ; Les semailles, 1920-1940 ; Une certaine croissance ou le murissement, 1940-1970 ; Moissons et nouvelles semailles, depuis 1970). Notons que Bogaards déplore que « la récolte » de la dernière période ne soit pas très riche (1994, p.104) : « On se demande si de nouvelles semailles ne seraient pas souhaitables, et si oui, selon quels principes nouveaux ». Nos propres réflexions sur les méthodologies et la perspective actionnelle nous conduisent à la même idée, que les intentions globalisantes et communicatives des derniers développements sur les interactions et l'enjeu méthodologique des démarches conduisent à une certaine dilution de la problématique lexicale.

Pour procéder à son historique, Bogaards s'appuie principalement sur les listes de fréquence du vocabulaire. La liste est à ses yeux un objet décisif, dans la mesure où elle oblige ses auteurs à prendre en compte les besoins lexicaux des apprenants et pour cela à considérer les situations d'usage lexical.

De telles préoccupations, liste, fréquence et répartition des items, nous rappellent ce qui se joue aujourd'hui – mais à une autre échelle – dans un travail sur corpus. Quoi qu'il en soit, la première période identifiée par Bogaards pose le jalon d'un « vocabulaire de base », qui n'est pas sans soulever les questions conjointes de ses buts, des emplois attendus, du public visé et des unités et du mode de comptage (Bogaards, 1994, p.104). La seconde période (1920-1940) identifiée se caractérise par la multiplication des listes de vocabulaire, où les listes de mots isolés sont complétées par des listes d'expressions idiomatiques (Bogaards, 1994, p.105-108). Les exemples sont multiples, les listes et les langues très variées. Il arrive parfois que la fréquence se rapporte à la langue maternelle et non pas à la langue-cible. À cette période également, s'esquisse la distinction entre la compétence lexicale générale et les langues de spécialité. Les listes de base accompagnent les mots de

base de leurs dérivés et des formes fléchies et elles enregistrent sous deux entrées séparées les homonymes trop éloignés, à côté des entrées polysémiques. Bogaards (1994, p.107) signale la liste de *BASIC English* de 850 mots, conçue comme une base suffisante pour communiquer en anglais. Au cours de la troisième période (1940-1970), le nombre des listes diminue. C'est durant cette période qu'apparaît le *Français fondamental* ([1954], 1967). Deux innovations importantes sont remarquées par (Bogaards 1994, p.108-109) : i) l'utilisation du magnétophone qui permet de compter le vocabulaire oral ; ii) l'introduction de la notion de *disponibilité*. La quatrième période (depuis 1940) est notamment marquée pour la France par les travaux de Galisson. On cherche aussi les correspondances (ou les non-correspondances) entre les listes de base et le matériel d'enseignement. Les résultats sont globalement décevants : les manuels ne semblent pas toujours faire grand cas des listes de fréquence. C'est l'époque où « l'attention était en train de se déplacer de la sélection à l'apprentissage » (Bogaards, 1994, p.110). Dans cette optique, il faut répertorier les listes d'objets et définir la notion du *Niveau-seuil* (1976). Les besoins et les situations sont déterminants. L'objectif est « de fournir, en particulier aux auteurs de manuels, le matériel lexical nécessaire pour un certain nombre de situations qui reviennent fréquemment » (Bogaards, 1994, p.111). Bogaards conclut l'historique en remarquant que, « De nos jours, les enseignants et les chercheurs sont plus intéressés par les questions concernant l'apprentissage du matériel lexical que par les problèmes de sa sélection » (Bogaards, 1994, p.111). Compte tenu de la date de publication (1994) de l'ouvrage de Bogaards, il n'est pas sûr que nous soyons aujourd'hui conduits à la même conclusion.

Dans les lignes qui suivent, nous revenons sur les jalons principaux de l'histoire française de l'enseignement du vocabulaire. Les contributions de Gougenheim (sous **1**) et de Galisson (**2**) y sont présentées en alternance avec le retour sur les références institutionnelles et la place donnée au vocabulaire, Un niveau-seuil (**3**) et le *CECRL* (**4**).

Nous essayerons notamment de nous interroger sur le traitement que l'enseignement peut faire des listes et sur la dimension culturelle des unités lexicales. Ces deux objets, les listes et le poids culturel des mots, constituent deux obstacles majeurs à un enseignement progressif du vocabulaire. C'est pourquoi Gougenheim et Galisson sont les références principales des lignes qui suivent. Au plan méthodologique, l'approche communicative et l'impulsion des besoins langagiers au gré des situations ne facilitent pas non plus l'enseignement lexical. De fait la mémorisation de listes de mots à apprendre s'accordait auparavant d'un enseignement fondé sur la traduction.

De plus, dans les méthodes traditionnelles, l'explication du vocabulaire demeure aléatoire car dépendante des extraits choisis (Puren, 1988, p. 60), sur le « faible niveau d'intégration des activités » et « l'ordre aléatoire des objets enseignés ». L'évolution méthodologique, qui s'accompagne, au contraire, d'une attention plus grande accordée à la communication orale, n'a pas simplifié la problématique du

lexique et de son apprentissage. On note enfin que les méthodes traditionnelles et la méthodologie communicative diffèrent par leur dominante : la réception et la compréhension priment pour les premières, alors qu'on se focalise sur la production pour la seconde, ce qui accentue encore la complexité de cette dernière.

1. L'APPORT DE GOUGENHEIM : *LE FRANÇAIS FONDAMENTAL* (1964), UNE RÉFLEXION NOUVELLE SUR LES USAGES ET LES BESOINS LEXICAUX

Le Français Fondamental (FF, désormais) marque une date capitale dans l'histoire de l'enseignement du vocabulaire, qu'il s'agisse des natifs de l'école élémentaire du premier degré ([1954], 1967) ou du second degré. Quant aux non-natifs qui apprennent le français langue étrangère, ils bénéficieront des avancées du FF par l'entremise des nombreux cours et manuels qui s'y réfèrent. Le FF, fort de ses 3500 unités de départ – qui seront réduites à 1445 dont 1176 unités lexicales – prélevées dans diverses régions de France et des « 300 000 mots parlés », dérive comme le rappelle (Puren, 1988, p. 309) « d'une analyse de la langue parlée » sur laquelle on exerce « une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage ». La gradation lexicale du FF se fait sur la base de trois critères qui, loin de s'exclure mutuellement, se renforcent : la fréquence, la disponibilité et l'utilité.

La fréquence, tout d'abord, constitue littéralement le nombre d'occurrences d'une unité recueillie dans le corpus. C'est ainsi que le volume de *L'élaboration du français fondamental, 1er degré*, dans son édition de 1964, consigne p. 69-89 une « liste de mots par fréquences décroissantes », puis p. 89-113 reprend la même liste par ordre alphabétique. Les mots retenus ont une fréquence égale ou supérieure à 20. Chaque mot est assorti d'un « numéro d'ordre », de 1 à 1063. Certains mots marqués d'une croix dans les listes n'ont pas été retenus dans le vocabulaire du français élémentaire. Le chiffre de fréquence va de 14.083 à 1. Enfin chaque mot est doté d'un chiffre de répartition (l'équivalent du range anglais).

Gougenheim et coll. discutent la notion de fréquence et posent le problème de façon très simple, répondant ainsi aux objections de ceux qui s'étonnent de trouver *jupe* et non *pagne*, alors que le second sera préféré à Brazzaville. La valeur relative du calcul de fréquence se rapporte évidemment à la localisation des enquêtes et s'explique par les facteurs suivants (1964, p. 137- 139) :

Que nous donne une liste de fréquences décroissantes ?

1° Avant tout, des mots grammaticaux.

2° Des verbes.

3° Des adjectifs.

4° Quelques noms de caractère général (division du temps, mots comme chose, homme, personne, enfant, etc.

Un peu plus bas (1964, p.139), Gougenheim expose les raisons de l'instabilité de la fréquence des mots concrets qui tient à ce qu'aujourd'hui nous identifions comme la variété des genres de discours auront plus de chance d'être retenus comme fréquents les mots concrets qui échappent à tout domaine de spécialité ou toute thématique particulière.

C'est pour neutraliser les confusions qui naissent de la fréquence d'un mot que l'équipe de Gougenheim a forgé la notion de vocabulaire disponible et de degré de disponibilité (1964, p. 146 sq.¹). Pour vérifier la disponibilité lexicale des locuteurs, les auteurs ont procédé à des enquêtes distinctes auprès d'écoliers et d'adultes. Les personnes ont été interrogées au sujet de leur associations d'idées et sur la base de divers centres d'intérêt préalablement circonscrits. Les investigations menées débouchent sur un degré de disponibilité et l'observation cette fois que les noms apparaissent au premier rang des réponses. Par exemple, les noms de vêtements sont répertoriés dans un tableau où figurent les numéros d'ordre et le nombre de mentions dans une enquête qui a eu lieu en (Dordogne, 1964, p.157). La liste, lue aujourd'hui, ne manque pas d'intérêt pour y repérer les écarts de mode vestimentaire ; elle mériterait d'être reprise à l'identique, notamment auprès d'un public jeune. Ce n'est pas sûr que le nom *tablier* occuperait la troisième position dans l'ordre de fréquence (après *chemise* et *veste* et juste avant *manteau* et *gilet*). D'ailleurs, Gougenheim et coll. traitent des différences géographiques et sociologiques dans un chapitre qui leur est consacré (1964, p.163-188). Le degré de disponibilité du mot est mis en relation avec un indice de dispersion.

Pour procéder à l'élaboration du FF, il a fallu opérer un tri entre les unités lexicales recueillies au cours des différentes enquêtes et fournies selon leur fréquence, puis en éliminer certains et « laisser une place suffisante aux mots fournis par la disponibilité et aux mots qu'il semblerait à propos d'ajouter » (1964, p.198). Les critères de sélection sont exposés, illustrés et discutés (1964, p.198-210). Sont par exemple éliminés les « mots à la mode » comme *formidable* ou les « mots familiers et vulgaires » comme *copain*, *se foutre*, *gars* ou *type* de même que *bouquin*, *gosse* et *vélo*. « Le mot normal *bicyclette* a été préféré au familier *vélo* » et « *se foutre* (de quelque chose), malgré sa fréquence peut être remplacé par *se moquer* (de quelque chose) » (1964, p.199). Le principe d'*utilité* dans le cadre d'un enseignement du vocabulaire fondamental préside à ces choix, qui infléchissent la seule fréquence des unités. L'utilité va de pair avec la réflexion grammaticale sur le caractère

¹ sq. Abréviation servant à indiquer que la référence bibliographique citée se poursuit dans la page suivante

« 146 sq. » signifie page 146 et la suivante.

opératoire de telle ou telle construction, abordée dans le chapitre suivant (1964, p. 211-230).

En dépit des archaïsmes inévitables – le vocabulaire est plus que d'autres secteurs soumis à des variations civilisationnelles et à l'influence des jugements normatifs – nous avons été frappée par le caractère novateur du FF et l'intérêt toujours actuel que présente le débat sur *ce qu'est* le FF. En particulier, nous avons été sensible au fait que l'ouvrage de Gougenheim et coll. s'empare des unités lexicales elles-mêmes et les discute aussi précisément qu'il le fait. Les vérifications, confrontations de listes, enquêtes complémentaires sont pleines d'enseignement. L'ouvrage pose les bases de ce qui sera ultérieurement au cœur des débats en linguistique : les explorations statistiques des corpus, les genres de discours et la différence entre un vocabulaire actif et un vocabulaire passif. Par ailleurs, dès 1956, Gougenheim et son équipe ont su souligner l'importance du français parlé.

2. UN NIVEAU-SEUIL (1976) ET LES « OBJETS ET NOTIONS » DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Le Niveau-Seuil (Crédif & Roulet, 1976) pour élaborer ses listes d'objets et notions organise la matière en trois grands chapitres : i) Objets et comportements (p. 309-316) ; ii) Notions générales (p. 317-343); iii) Notions spécifiques (p. 345-401). Le détail de la matière est repris dans une table (403-409) dans l'index général à la fin du volume.

Dans l'introduction générale (p.35 sq.), les auteurs prennent soin de limiter les objectifs aux besoins communicationnels créés par « les échanges quotidiens simples ». En cela, le *Niveau- seuil* se rapproche explicitement du FF (Crédif & Roulet, 1976, p. 36) :

Comme le français fondamental, un niveau-seuil ne saurait satisfaire à tous les besoins sémantiques d'expression. Il ne permet pas de tout dire mais simplement de communiquer adéquatement (c'est-à-dire d'établir et de maintenir la communication) dans des situations simples de la vie courante.

Implicitement c'est le besoin langagier qui est ici convoqué. Concernant les objets et les notions, et leur répartition en notions générales ou spécifiques, voici le commentaire prudent, voire embarrassé, qu'en propose la présentation générale (Crédif & Roulet, 1976, p.42-43) :

La section *Notions* reprend la division, adoptée par le Threshold level, entre notions générales et notions spécifiques, ces dernières étant dérivées des domaines de référence abordés au cours des échanges linguistiques. Il s'agit d'une zone particulièrement ouverte et révisable, car les listes de mots propres à tel ou tel

domaine de référence pourraient être étendues et les domaines de référence eux-mêmes multipliés. Les notions générales sont en général plus stables mais, rappelons-le, nombre d'entre elles apparaissent déjà dans la section Actes ou dans la section Grammaire et, pour certains cas, la limite entre « général » et « spécifique » semblera à juste titre bien arbitraire. Nous pourrions répéter ici ce qui a été dit à propos des actes de parole : pour féconde que puisse déjà paraître une analyse à orientation didactique faisant appel au concept de notion, on manque d'une description théorique un peu systématique où serait proposée une hiérarchisation des notions. À l'évidence, on bute ici sur le redoutable problème des universaux sémantiques et sur la vieille question des rapports langue- culture-concepts.

Zone ouverte, frontière incertaine, chevauchement des appartenances d'une section à une autre, dichotomie empruntée, classement arbitraire, théorie manquante, « vieille question des rapports langue-culture-concepts », on ne peut qu'être frappé par les précautions prises et l'insatisfaction qui semble empreindre ce propos de présentation des *Notions*, tonalité qui contraste avec l'assurance qui présidait à la justification de la problématique des actes de parole.

Illustrons concrètement comment se présentent les choix lexicaux du *Niveau-seuil*. Pour cela, nous nous reportons à la première sous-partie des « Objets » et nous citons ci-dessous comme exemple ce qui se trouve au point I.6. « Commerces et courses » (p. 312):

Les apprenants doivent être en mesure de faire des achats divers dans le pays étranger et donc d'exprimer leurs desiderata et de comprendre les informations qu'on leur donne, les réponses qu'on leur fait chez les divers commerçants.

I.6.1. Commerces : généralités (se renseigner ou renseigner quelqu'un à propos des lieux de ventes et des types de commerces : demander un article particulier ; régler)

I.6.2. Alimentation (faire des achats courants dans un magasin d'alimentation)

I.6.3. Vêtements, mode (demander un vêtement particulier, l'essayer)

I.6.4. Cigarettes et fumeurs (acheter des articles pour fumeurs ; demander du feu, si on peut fumer)

I.6.5. Pharmacie et médicaments (trouver un pharmacien ; acheter des médicaments courants ou prescrits)

I.6.6. (demander le prix ; demander quelque chose de moins cher ; payer ; demander de l'argent, de la monnaie)

Pour aller plus avant dans la taxonomie, nous citons ci-dessous ce que le *Niveau-seuil* (Crédif & Roulet, 1976, p. 369) livre comme liste lexicale sous III.6.1. Commerces : généralités. Nous restituons la liste sous la forme d'un tableau (Annexe 1). La colonne de gauche énumère, en caractères droits, les entrées génériques ; dans la colonne de droite figurent en italique les mots, expressions et énoncés correspondants.

Voici en quels termes Bogaards présente le caractère novateur des listes produites, commandées par le Conseil de l'Europe, dont celles du *Niveau-seuil* pour le français (1994, p.110-111) :

Désormais, le point de départ des listes n'est plus la langue mais les besoins langagiers que les usagers d'une langue étrangère sont supposés avoir dans les situations auxquelles ils auront à faire face. Les travaux analysent les fonctions linguistiques que ces usagers doivent remplir et les notions générales et spécifiques sur lesquelles ils auront à communiquer. La seconde nouveauté de cette approche en est l'objectif : ce n'est plus d'établir une liste générale de mots qui, du fait de sa généralité même, serait inefficace dans presque toutes les situations concrètes, mais de fournir, en particulier aux auteurs de manuels, le matériel lexical nécessaire dans un certain nombre de situations qui reviennent fréquemment. Les listes publiées par le Conseil de l'Europe n'ont pas été faites sur corpus, mais contiennent des inventaires de mots et d'expressions que les auteurs ont jugés utiles dans les situations prévues.

Comme l'indique Bogaards un peu plus loin (1994, p.111-112), le critère de sélection des unités lexicales ainsi inventoriées se réduit à un seul : l'*utilité* des termes dans les situations décrites. Le *Niveau-seuil* dont nous avons cité des extraits sur les situations de commerce et de courses à faire procède en deux temps : il commence par répertorier sur un mode métalexical les situations et les besoins langagiers (p. 312 ; par exemple : *se renseigner, faire des achats courants...*) ; ensuite, il établit dans un classement rudimentaire les mots et expressions qui en situation paraissent prioritaires (*montrer, faire voir, etc.*). On observe cependant que les mots choisis ne relèvent pas tous de l'acte de parole direct et de la communication en situation. Par exemple, si les verbes *montrer, faire voir, rembourser, ou échanger* sont vraisemblables en situation, c'est un peu moins le cas des verbes *acheter et vendre*, qui dans des courses effectives seraient absents et l'on entendrait des tours comme :

- *Je voudrais une baguette*

- Une baguette s'il vous plaît
- Je cherche le rayon des livres scolaires
- Est-ce que vous avez tel livre
- Etc.

La situation d'usage de ces différentes formules d'entrée en matière lors d'un achat est bien celle d'*acheter*, mais le verbe n'est pas obligatoirement actualisé, loin de là. La situation concrète d'être dans une boulangerie ou une librairie suffit implicitement à *situer* l'acte. Il n'empêche que l'utilité pour l'apprenant de connaître le verbe *acheter* ne fait guère de doute. On comprend dans ces conditions l'importance que devront prendre alors les manuels et plus généralement les matériels d'enseignement. Ils devront relayer les inventaires lexicaux par des activités d'acquisition qui installent le vocabulaire de base des objets et notions dans des actes de parole perçus comme « naturels » mais aussi construire les rudiments linguistiques et pragmatiques des emplois les plus « utiles ». Il peut y avoir, comme le montre notre exemple sur les périphrases de « j'achète quelque chose » des distorsions entre l'utilité linguistique de connaître l'unité lexicale (le verbe *acheter*) et l'usage pragmatique en situation (*je voudrais...*).

Le vocabulaire « parent pauvre » et « victime de l'histoire », les images du choc subi par le lexique sous l'effet de l'approche communicative traduisent la puissance du reflux tel qu'il est perçu par les promoteurs d'une approche plus méthodique de la langue et d'un enseignement du vocabulaire qui ne répugne pas à des exercices de mémorisation et à la compréhension de l'écrit (Cuq, 2004, p. 66 sq.).

Le renouveau de l'enseignement du vocabulaire, aux yeux de (Cuq, 2004, p.68), passe tout d'abord par une « réhabilitation » du dictionnaire, non plus dans l'optique de la traduction d'une langue dans l'autre mais dans le but d'aider l'apprenant à « personnaliser » son approche du réseau lexical. D'autre part, le vocabulaire est la médiation tout indiquée pour conduire aux paramètres culturels de la langue française. On reconnaît là l'influence de Galisson dont nous allons voir ci-dessous ce qu'il entend par *lexiculture*.

3. LA CULTURE ÉTRANGÈRE ET LA MÉDIATION DU VOCABULAIRE (LA LEXICULTURE ET LA CHARGE CULTURELLE PARTAGÉE DE GALISSON 1988)

L'enseignement du FLE a depuis longtemps introduit des éléments de civilisation. Il l'a d'abord fait en présentant des extraits d'œuvres littéraires accompagnés d'une rapide biographie des écrivains. Il a ajouté ensuite les rudiments de la géographie et de l'histoire du pays. C'est ainsi que la plupart des manuels disposent d'une carte de France, agrémentée ou non de ses spécialités culinaires, de photos représentant villes principales et monuments, etc. Puis, à partir des années 80, sous l'influence des théories de la communication et du développement de l'anthropologie et de l'ethnographie, le terme de culture a supplanté celui de civilisation. Aujourd'hui, l'interculturalité et l'interculturel dominant le champ et élargissent encore la

problématique. D'ailleurs DLC ou Didactique des Langues et des Cultures concurrence l'ancienne appellation de DLE (Didactique des Langues Étrangères). Le rôle de Galisson dans ce changement de perspective a été déterminant, comme en témoigne la pérennité des termes associés de *lexiculture* et de *Charge Culturelle Partagée* qu'il a introduits et qui ont été conservés.

La *lexiculture* est employé pour la première fois par Galisson en 1987 pour désigner la culture véhiculée par les mots à charge culturelle partagée. L'auteur précise en (1999, p.478) que « la pragmatique lexiculturelle [permet d'] accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique ». Il souligne ainsi combien sont étroitement associées la compétence lexicale et la compétence culturelle. Galisson définit la culture partagée de la façon suivante (1989, p.114-115) :

[La culture partagée est] une culture quotidienne transversale, une sorte de niveau- seuil comportemental du plus grand nombre, qui permet à l'immense majorité des natifs de se sentir des individus à part entière, et d'être reconnus comme tels par tous ceux qui se réclament de la même identité collective.

Dans ces conditions, la lexiculture introduit à la culture étrangère par la médiation des mots de la langue cible. Et, cherchant à souligner la solidarité du lexique et de la culture, Galisson écrit (1999, p.478-480) :

L'ambition pédagogique est d'entrer dans la culture par les mots, afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement, en vertu de leur consubstantialité naturelle. (...) La culture [est] en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter.

Le « bestiaire culturel » (le coucou, la vache, le pou, la pie, le cochon, etc.), les fêtes et cérémonies (le muguet du 1er mai, les dragées du baptême, le sapin de Noël, etc.), et la flore sont pour Galisson quelques-unes des ressources principales de la CCP, à côté des moyens de transport ou des instruments de musique.

Galisson définit la *Charge Culturelle Partagée* comme suit (1999, p.483) :

Charge renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot; *Culturelle* inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de langue (cf. la dimension sémantique), c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique (cf. la dimension pragmatique) ; *Partagée* est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais, en l'occurrence, ce partage

est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté.

La caractéristique principale de la charge culturelle partagée c'est qu'elle est complètement *implicite*. D'après Galisson, elle établit une communication dissymétrique entre natifs et non natifs. Tout au moins si l'on admet que les locuteurs natifs maîtrisent la CCP des mots et des discours, ce qui ne va pas forcément de soi. Il suffit par exemple de se représenter les différences générationnelles au sujet de certaines terminologies plus ou moins marquées par l'ère numérique pour constater des écarts culturels non négligeables entre les membres de générations différentes. Mais il reste que les étrangers éprouvent des difficultés à interpréter des termes chargés culturellement.

Pour caractériser l'actualisation de la CCP (Galisson 1991, p.127), Galisson commence par l'exemple d'un lexème, *dragée*, pour lequel le phénomène ne fait guère de doute : « le locuteur natif français mobilise : baptême, parrain, dragées bleues pour les garçons, roses pour les filles, etc. ». De telles connaissances, dit Galisson, sont mobilisées à l'exclusion de toute autre, d'où cette « formule un peu provocatrice : la CCP est un contenu ayant pour forme le signifiant du signe » (1991, p.127). Pour (Galisson, 1991, p.127), « Reste à montrer que la CCP, en tant que contenu, se distingue bien des autres types de contenu du signe que sont le signifié et la connotation ». Pour lui, la distinction entre connotation et CCP s'opère à partir de l'opposition (connotation) individuelle *vs* (CCP) collective. La CCP est le dénominateur culturel commun des individus d'un groupe social. Quant à la distinction qu'il faut faire entre le signifié et la CCP, Galisson entreprend une démonstration qui le conduit à la séparation des domaines sémantique et pratique, illustrée dans un « schéma d'élaboration du signifié et de la charge culturelle partagée du signe » (1991, p.130), qui s'appuie sur ce qu'il appelle le « Para-Référent » (1991, p.129), qui est « la partie de la réalité extralinguistique située dans l'environnement (à côté) du Référent, ou dans le Référent lui-même, mais qui n'est pas considérée comme suffisamment pertinente par les dictionnaristes pour être prise en compte dans la définition (le signifié) du signe », et il conclut en opposant « l'objectivité de la démarche sémantique » et « la subjectivité de démarche pragmatique » (1991, p.131) :

Par comparaison, je dirai que la CCP relève du domaine de la pragmatique (et de l'anthropologie culturelle), parce qu'elle est le produit de la relation qu'entretient le signe avec ses utilisateurs. Elle procède de la subjectivité d'un locuteur collectif qui interprète un élément du Référent ou du Para-Référent, pour le plier à son besoin, à travers sa vision du monde. (...) En bref, alors que le processus d'élaboration du Signifié passe par l'effacement (partiel) du Locuteur collectif et la description objective du Référent, le processus d'élaboration de la CCP transite par

l'engagement (total) du Locuteur collectif et l'interprétation subjective du Référé ou du Para-Référé.

Après ces tentatives pour conceptualiser contrastivement le signifié et la CCP, la sémantique et la pragmatique, Galisson a lui-même la prudence de reconnaître la difficulté de son entreprise, notamment en raison du « décalage entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire entre la singularité/ uniformité du modèle explicatif et la pluralité/ variété des exemples dont le dit modèle est censé rendre compte ».

Pour dresser une « typologie élémentaire des mots à CCP », Galisson distingue trois cas d'accès à la CCP (1991, p.135-138) :

- La CCP est le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées (le bestiaire culturel : muet comme une carpe, sale comme un cochon, etc.) ;
- La CCP résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique (par exemple, la moutarde de Dijon) ;
- La CCP est la coutume évoquée par le mot (le muguet du 1er mai ou le sapin de Noël).

Ce classement des accès à la CCP rappelle les familles d'unités sélectionnées comme étant particulièrement susceptibles d'endosser la CCP (*supra*), et qui sont les supports privilégiés de la pragmatique lexiculturelle (1999). Nous donnons un exemple par catégorie :

- Les mots-valises (parlementeur de Vian, de parlement + menteur) ;
- Les mots à CCP (le muguet du 1er mai) ;
- Les palimpsestes verbo-culturels (« les laboureurs de la mer », titre de journal, d'après V. Hugo, Les travailleurs de la mer) ;
- Les OCV et les mots de situations : les Opérations Comportementales et Verbales combinées aux mots de situations. Par exemple, les mots qu'il convient de dire, les gestes qu'il convient de faire, les attitudes qu'il convient d'avoir chez le boulanger, le boucher, le coiffeur, le médecin, au restaurant, etc. (je voudrais une baguette s'il vous plaît) ;
- Les noms de marques courants (Carrefour, Darty, IKEA, etc.) ;
- Les proverbes et dictons qui sont « historiquement et socialement datés donc en décalage avec la réalité culturelle du moment » (La Fontaine : il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué) ;
- Les mots occultants, c'est-à-dire les euphémismes qui masquent « des réalités sociales productrices de gênes et d'angoisses » (par exemple la vieille personne appartient au 3e ou au 4e âge ou appartient à la catégorie des séniors ; ou bien la personne trop grosse souffre d'une surcharge pondérale).

Cette liste appelle plusieurs remarques. Tout d'abord nous observons qu'un dictionnaire de langue comme *Le Brio* (2004) utilise les exemples pour intégrer les

notions culturelles. Par exemple, sous *Muguet* figure l'exemple suivant : *On offre un brin de muguet le 1er mai*. De même sous *Coucou*, l'exemple donné est : *La femelle du coucou pond ses œufs dans le nid des autres oiseaux (cf., infra, l'article coucou de Galisson)*. Enfin, le *Sénior*, est pour *Le Brio* une personne âgée de plus de 50 ans. D'autre part, nous remarquons qu'à côté des noms de marques, auraient pu figurer les patronymes les plus célèbres dont la mention est par exemple synonyme de peinture non figurative et difficile à interpréter (*c'est du Picasso*), d'intrigue romanesque feuilletonnesque (*à la Alexandre Dumas*) ou sociale et dramatique (*c'est du Zola*). Précisons également que les OCV suppléent les « actes de parole » du *Niveau-seuil* dont nous avons déjà dit que Galisson les juge artificiels et prépare les routines conversationnelles de la pragmatique et des interactions verbales les plus courantes (actes de salutations, de négociation, d'excuse, etc.).

Quels que soient les désaccords que l'on peut discuter ici et là, le bénéfice à tirer d'une réflexion sur la charge culturelle dont sont porteuses nombre d'unités lexicales demeure très important et débouche effectivement sur le terrain de l'anthropologie de la communication humaine, de l'interculturalité, des valeurs partagées et des modes vie des groupes humains. Le *CECRL* s'est fait l'écho de ces nouvelles orientations (Conseil de l'Europe, 2001, p.82-84).

4. PLACE DU VOCABULAIRE DANS LE CECRL

Au titre des compétences générales, et avant d'aborder les compétences communicatives langagières (Conseil de l'Europe, 2001, p.86), le *CECRL* développe une compétence de « savoir » qui fait intervenir la culture générale (la connaissance du monde), le savoir socioculturel et une « prise de conscience interculturelle » (p. 83). Le savoir socioculturel fait entrer différents domaines de comportements et d'activités qui sont présentés comme autant de répertoires thématiques (p.82-83) :

1. La vie quotidienne : nourriture et boisson, heures des repas, manières de table ; congés légaux ; horaires et habitudes de travail ; activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).
2. Les conditions de vie : par exemple, les niveaux de vie avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social ; conditions de logement ; couverture sociale.
3. Les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple, la structure sociale et les relations entre les classes sociales ; les relations entre les sexes (courantes et intimes) ; la structure et les relations familiales ; les relations entre générations ; les relations au travail ; les relations avec la police, les organismes officiels, etc. ; les relations entre races et communautés ; les relations entre les groupes politiques et religieux.
4. Valeurs, croyances et comportements en relation avec des facteurs ou des paramètres tels que la classe sociale ; les groupes

- socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels) ; la fortune (revenus et patrimoine) ; les cultures régionales ; la sécurité ; les institutions ; la tradition et le changement ; l'histoire ; les minorités (ethniques ou religieuses) ; l'identité nationale ; les pays étrangers, les états, les peuples ; la politique ; les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) ; la religion ; l'humour.
5. Langage du corps : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/ apprenant.
 6. Savoir-vivre, par exemple les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue : la ponctualité ; les cadeaux ; les vêtements ; les rafraichissements, les boissons, les repas ; les conventions et les tabous de la conversation et du comportement ; la durée de la visite ; la façon de prendre congé.
 7. Comportements rituels dans des domaines tels que la pratique religieuse et les rites ; naissance, mariage, mort ; attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle ; célébrations, festivals, bal et discothèque, etc.

Certains des items de la compétence socioculturelle ne sont pas sans rappeler les exemples de Galisson, mais le rapport demeure cependant assez lointain. La liste qu'on vient de parcourir n'est pas très facile à exploiter, étant donné sa généralité et l'ambition qu'elle semble avoir de chercher à couvrir exhaustivement tous les domaines de la socioculture. Par ailleurs, cette liste n'est pas sans présenter quelques-uns des stéréotypes culturels nationaux contre lesquels le *CECRL* mettait en garde. Enfin et surtout, la taxonomie des domaines de la socioculture qu'on vient de lire frappe pour le caractère daté et dépassé de certains phénomènes qui sont recensés.

Plusieurs facteurs au moins ont contribué à des changements culturels notables : l'ère du numérique, le réchauffement climatique et la prise de conscience écologique qui se généralise, la mondialisation économique, la montée du chômage et de la pauvreté, les flux de migration et les conflits politiques et religieux, la libération sexuelle des plus jeunes et l'ouverture éthique, en France, à des pratiques et à des relations interindividuelles qui n'étaient pas concevables en 2000 (traitement sélectif des ordures, extension des moyens de locomotion, famille homosexuelle, Procréation Médicalement Assistée, etc.). Si l'on prend en considération les évolutions radicales intervenues sous l'influence de ces facteurs de transformation sociale et de changement de mœurs, la considération de certains items, désuets, prête à sourire, tout particulièrement ceux qui portent sur la structure sociale (ci-dessus, 4). De nouvelles attitudes et des changements dans le mode de vie sont apparus qui excèdent les limites de la seule société française : la collocation, le covoiturage, l'usage de la trottinette, pour ne prendre que ces exemples qui concernent particulièrement les jeunes parce qu'ils résolvent

l'insuffisance de leurs revenus et leur mobilité incessante. La formule « la tradition et le changement » (sous le même alinéa, 4) ouvre la voie certes mais d'une façon qui demeure insuffisante. Autrement dit, on peut reprocher au répertoire du *CECRL* une forme d'ethnocentrisme, qui se double d'un point de vue générationnel exclusif (la maturité, la stabilité et l'insertion professionnelle des adultes auteurs du référentiel), au détriment de l'habitus culturel des générations plus jeunes où dominant la mobilité géographique, l'usage d'Internet et des réseaux sociaux et la précarité professionnelle. Les noms mêmes de *patrimoine*, *rafraichissements*, *races* et *bal* sont l'indice de la désuétude relative dans laquelle est tombée cette liste. Inversement, les noms de *solidarité* et *médias* mériteraient à eux seuls d'être largement plus développés.

Le paragraphe qui porte ensuite sur la « prise de conscience interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p.83) n'apporte pas d'éclaircissement notable, étant donné ici la généralité du propos :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.

La « symétrie » ordonnée qui régit la communication entre deux mondes, deux communautés, la sienne et celle de « l'autre », est présentée sur un mode schématique qui rappelle celui qu'on a pu reprocher au schéma de la communication qui idéalise les deux pôles de l'émetteur et du récepteur, en postulant une réversibilité (l'émetteur devient récepteur) et en effaçant les rôles et les statuts des communicants ainsi que la dissymétrie, ou l'inégalité, rarement absente des relations humaines et des communications verbales (Halté, 1983).

Si l'on se reporte à ce qui est dit du niveau de compétence lexicale, la déception est identique. L'étendue du vocabulaire est ainsi décrite en annexe 2. « Répertoire élémentaire », « mots isolés », « vocabulaire suffisant », « bonne gamme de vocabulaire », « bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical » : le changement terminologique (mots, vocabulaire, lexicale, expressions idiomatiques) est significatif de l'embarras du *CECRL* à situer pratiquement, et concrètement, des zones et des degrés de compétence lexicale. À ce stade et formulée ainsi, la compétence lexicale est jugée intuitivement par l'évaluateur. On aura relevé que le

CECRL s'en tient (niveau C2) à la « prise de conscience du niveau de connotation sémantique » sans introduire la notion de CCP.

Que conclure de ces observations ? Il semble que les phénomènes culturels au sens large présentent les mêmes obstacles que l'explicitation des réalisations lexicales effectives. Pour pallier ces difficultés à identifier précisément les objets linguistiques et les comportements socioculturels, le CECRL associe un peu plus loin ces deux rubriques de compétence, la compétence générale du savoir socioculturel et la compétence lexicale, et les rapportent à une troisième, qui décline les niveaux de « correction sociolinguistique ». L'objectif est d'associer la maîtrise linguistique, en réception et en production, et la justesse du comportement social, en formulant des descripteurs mixtes, où dominent cependant les items lexicaux et pragmatiques. On y retrouve pour le niveau C2 la « connotation » et les expressions idiomatiques. (Annexe 3).

La progression se fait du comportement social à la verbalisation, des formules élémentaires de la politesse à des interactions plus élaborées, par exemple la médiation entre un natif et un non natif (C2). Les descripteurs demeurent cependant assez généraux : « Peut utiliser *la langue* avec efficacité et souplesse dans *des relations sociales* », « peut s'exprimer avec assurance », « les expressions courantes les plus simples », etc. ; néanmoins, quelques types pragmatiques d'interactions sont nommés (excuse, politesse, salutation, *merci, s'il vous plaît*, etc.). On aura remarqué que rien n'est dit sur le tutoiement ou le vouvoiement, c'est pourtant l'une des pierres d'achoppement difficiles à comprendre et régler pour un étranger. L'expression « implications sociolinguistiques et socioculturelles » en particulier aurait pu s'interpréter sur la base de l'adresse (*tu* ou *vous*). On pourrait imaginer que cela pourrait donner lieu à des observations (films, vidéos) et à des entraînements. Concernant le vocabulaire enfin, ce tableau de compétence s'oriente nettement du côté des routines conversationnelles et des interactions verbales les plus courantes (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Le CECRL est un « référentiel », c'est-à-dire un outil polyvalent de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des savoirs et savoir-faire en langue étrangère. Comme on le sait, il n'est pas « rédigé » à proprement parler mais s'emploie à établir différents tableaux de compétences par degrés, et, au niveau de la rédaction, les descripteurs successifs sont envisagés dans leurs interrelations et formulés dans une langue commune, neutre, moyenne, utile, générale, qui doit être compréhensible à la fois par les utilisateurs apprenants que par leurs formateurs. Il s'ensuit une impression de redite selon qu'une compétence donnée est inscrite dans un chapitre sur la méthodologie ou dans un autre sur les objectifs généraux, ou sur l'évaluation, ou enfin dans un chapitre sur les tâches. Il y a dans le CECRL, en dehors des tableaux synoptiques, un certain nombre d'exemples, soit des taxonomies thématiques (cf. supra, sur le savoir socioculturel), soit des formes et expressions illustrant l'aspect linguistique qui est alors nommé, par exemple, pour

illustrer la différence de registre, (p. 94), dans la rubrique de la compétence sociolinguistique :

- Officiel → Messieurs, la Cour !
- Formel → La séance est ouverte.
- Neutre → Pouvons-nous commencer ?
- Informel → On commence ?
- Familier → On y va ?
- Intime → Alors, ça vient ?

On peut contester le classement présenté, d'autant plus discutable qu'il figure dans un ouvrage qui invite théoriquement à distinguer les situations de communication selon divers paramètres, dont celui des institutions. L'absence de *on s'y met*, comme alternative à *on commence* et *on y va*, est assez arbitraire. Quant à la dénomination des registres, elle est problématique (quelle est la différence entre *informel*, *familier* et *neutre* ?) et en tout cas trop détaillée. Il vaudrait mieux n'en donner que deux, registre formel et registre non formel, comme des indicateurs de tendance, et traiter les actes de langage à part (ici le rituel d'ouverture de la séance dans une cour de justice). Ces remarques ponctuelles sur un seul exemple ne doivent sans doute pas être étendues à l'ensemble de l'ouvrage. Malgré tout, elles sont peut-être symptomatiques de la difficulté du *CECRL* à être à la fois globalisant (toutes les compétences), synthétique (un acte de communication totalise tous les savoir-faire) et analytique (chaque action communicative décrite dans sa singularité ; chaque fait de langue défini et illustré).

Que penser enfin de l'absence dans le *CECRL* de toute allusion à la lexiculture et, au rang des aides méthodologiques, de l'absence des dictionnaires ? La perspective actionnelle, tout comme, avant elle, l'approche communicative, minore l'apprentissage lexical. C'est d'autant plus dommage que la compétence lexicographique se construit suivant des objectifs et des étapes assez faciles à graduer et que le dictionnaire monolingue constitue, comme Galisson le montre, une ressource de premier ordre.

Mais, ailleurs que dans le *CECRL* lui-même, la lexiculture et le dictionnaire sont prospères. Il suffit pour s'en convaincre de consulter le sommaire du numéro 154 des *Études de Linguistique Appliquée* portant sur la lexiculture et la lexicographie (2009). On y vérifie que l'idée de Galisson a fait son chemin et que, même, d'autres cultures que la culture française, exploitent le dictionnaire comme outil de découverte culturelle (le Japon, le Québec, l'Italie et les dictionnaires bilingues français-arabe).

RÉFÉRENCES

- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.
- Crédif & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Hatier-Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: enseigner, apprendre, évaluer*. Didier.
- Cuq, J.-P. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans E. Calaque & J. David (dir), *Didactique du lexique* (p. 61-71). De Boeck,.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. CLE International.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7, 325-341.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
- Galisson, R. (1999). *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture par une autre culture, par un autre lexique*. *Études de Linguistique Appliquée*, 116, 477-496.
- Gougenheim, G. & coll. (1964). *L'élaboration du français fondamental*. Didier.
- Halté, J.-F. (1983). De la langue à la communication dans l'école. *Pratiques*, 40, 3-16.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales (3 volumes)*. Armand Colin.
- Pruvost, J. (2009). *Quelques perspectives lexicographiques à mesurer à l'aune lexiculturelle*, *Études de Linguistique appliquée*, 154, 137-153.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. Nathan, CLE International.
- Tréville, M.C & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette.
- Rey-Debove, J. (2004). *Le Brio*. Dictionnaires Le Robert.

ANNEXE 1 : « OBJETS ET NOTIONS » DU NIVEAU-SEUIL, LE VOCABULAIRE DU COMMERCE

Commerce	<i>Commerce</i> <i>C'est un bel appartement, bien situé, à proximité de tous les commerces.</i>
Commerçant	<i>Commerçant</i>
Boutique, lieu de vente	<i>Boutique</i> <i>Magasin</i> <i>Supermarché</i>
Marché	<i>Marché</i>
Faire des courses	<i>Faire des courses</i> <i>Courses</i> <i>Il vaut mieux faire ses courses de bonne heure.</i> <i>J'ai fait quelques courses à Paris.</i>
Acheter	<i>Acheter</i> <i>Faire des achats</i>
Vendre	<i>Vendre</i>
Payer	<i>Payer</i> <i>Régler</i> <i>Comptant</i> <i>À crédit</i> <i>Par chèque</i> <i>En espèces – en liquide</i>
Montrer	<i>Montrer</i> <i>Faire voir</i> <i>Vous pouvez me faire voir ce que vous avez en noir ?</i>
Paquet	<i>Paquet</i> <i>Vous l'emportez comme ça ou on vous fait un paquet?</i>
Échanger	<i>Échanger</i> <i>Échange</i>
Rembourser	<i>Remboursez</i> <i>Regardez, ce jouet ne marche pas ; ou bien vous me l'échangez ou bien vous me le remboursez.</i>

ANNEXE 2 : COMPÉTENCE LEXICALE D'APRÈS LE CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, P. 88)

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu évidente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions, relatifs à des situations concrètes particulières.

ANNEXE 3 : CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE, CECRL, (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, P.95)

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence. Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.
C1	Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif, ou pour plaisanter.
B2	Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.
	Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir, ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.
B1	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.

	<p>Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.</p> <p>Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.</p>
A2	<p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.</p> <p>Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base ».</p>
	<p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>
A1	<p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p>

L'auteur

Raha Bidarmaghz, Attachée temporaire d'enseignement et de recherche,
Université de Lorraine, Metz, France.

Raha.bidarmaghz@univ-lorraine.fr

PRATIQUE DE CLASSE

ANIMER EN DISTANCIEL UNE CLASSE LINGUISTIQUE ET LA CONNECTER AU MONDE

Georgia Constantinou

Département d'Études françaises et européennes

Université de Chypre, Chypre

Résumé

Le monde de l'éducation, comme de très nombreux secteurs, connaît aujourd'hui en son sein une réelle mutation avec le développement du numérique. Enseignants et apprenants sont désormais mis au défi dans leur transmission et formation. Enseigner et apprendre une langue et une culture étrangères constitue donc souvent dans ce contexte une expérience nouvelle et profondément implicite. Alors, le réaliser en distanciel est une vraie gageure.

Nous souhaitons partager ici notre expérience d'animation en distanciel, pour cause de confinement, d'une classe linguistique et démontrer qu'il est tout autant possible de l'animer que de la connecter au monde, en exploitant tout ce que peut nous offrir l'environnement éducatif numérique et ses outils, en nous appuyant sur des documents authentiques, dont certains issus d'instantanés vécus dans une spatio-temporalité redéfinie, et qui se font lien indissociable entre distanciel, virtuel et réel.

Abstract

The world of education, like many other sectors, is currently undergoing a real transformation with the development of digital technology. Teachers and learners are now challenged in their teaching practice and training. Teaching and learning a foreign language and culture is therefore often a new and deeply involving experience in this context. So, doing it remotely is a real challenge.

We would like to share our experience of running a language class remotely, during the lock-down, and demonstrate that it is just as possible to run it as to connect it to the world, by exploiting all that the digital educational environment and its tools can offer us. We relied on authentic documents, some of which come from moments shared in a redefined spatio-temporality, and which become an inseparable link between the remote, virtual and real world.

Mots-clés

Animation – connexion – distanciel - environnement numérique - documents authentiques

Key-words

Teaching strategies - connection – distance learning - digital environment - authentic documents

INTRODUCTION

Suite aux bouleversements technologiques, le monde de l'éducation est confronté à une vague de changements qui met au défi tant les enseignants que les apprenants. Avec l'introduction de nouveaux outils, l'enseignement et l'apprentissage se sont transformés. Les modes d'enseignement sont bouleversés, une subtile interaction s'opère entre réel et virtuel. Les enseignants et les apprenants doivent obligatoirement s'adapter pour délivrer et s'approprier un savoir aux formes hybrides.

C'est précisément cette gageure qu'il nous a été donné de relever l'année dernière durant le confinement, dans une école privée, en décembre 2021. Gageure en effet, car offrir un enseignement linguistique virtuel est une chose mais enseigner de manière adéquate et judicieuse dans un contexte imposé d'enseignement en ligne en est une autre.

Si l'école proposait aux enseignants, après une rapide formation de prise en main, la plateforme de visioconférence Teams comme socle de travail, des questions ont clairement surgi : Comment animer efficacement une classe linguistique virtuelle ? Comment adapter le contenu d'enseignement à un espace-temps redéfini ? Et surtout, quels outils choisir, parmi l'offre numérique pléthorique, pour connecter les apprenants au monde actuel ?

Cet article aura ici pour objet de démontrer qu'il a été et est concrètement possible de répondre à la problématique posée. Pour ce faire, nous partirons de l'hypothèse selon laquelle les documents authentiques, dans leur offre renouvelée, ont véritablement la potentialité et pertinence d'aider à mieux contextualiser les activités, à leur donner simultanément corps et proximité, à rendre plus intéressant et beaucoup plus vivant l'apprentissage, à favoriser une meilleure immersion dans des situations concrètes, réelles et parfois instantanées.

Puis, de la théorie à la pratique, nous partagerons et examinerons notre expérience. Observations et résultats nous conduiront à asseoir notre hypothèse et valider notre thèse. Comme nous le verrons, en effet, les documents authentiques sont en classe virtuelle de remarquables agents d'animation et de formidables auxiliaires pour ancrer dans la temporalité l'enseignement et connecter au monde actuel les apprenants.

1. CONTEXTE GÉNÉRAL

Les systèmes éducatifs du monde entier ont connu de profondes mutations avec l'apparition des nouvelles technologies et la révolution digitale. L'apprentissage se fait toujours plus hybride, avec un équilibre souvent délicat entre outils/supports «

traditionnels » et « numériques », entre enseignement « présentiel » et « distanciel ». Cela a consécutivement entraîné une modification du rôle des enseignants qui se doivent, à présent, de réunir de nouvelles compétences pour satisfaire une approche éducative intégrée.

Au-delà des passeurs, des transmetteurs de savoir qu'ils ont toujours été, face aux nouveaux outils qu'il faut apprivoiser, les enseignants se doivent d'être animateurs et facilitateurs, transmetteurs du savoir-apprendre. Ils doivent en effet encourager les apprenants à se faire confiance, à oser, à renouveler et développer leurs compétences. Ils doivent les guider, les engager, les motiver dans un processus éducatif dont ils sont plus qu'auparavant des acteurs. Les approches communicative et actionnelle ont ici toute leur place.

Dans ce cadre parfois déroutant et complexe où s'enchevêtrent virtuel et réel, ils se doivent également d'être des médiateurs et des fédérateurs pour que l'enseignement, au contenu désormais mobile et protéiforme, soit en continuelle connexion avec le présent tout en assurant un ancrage solide et rassurant.

Au cœur bien évidemment de ces changements, les apprenants ont vu leur rôle se transformer. Il leur est, en effet, réclamé aujourd'hui davantage d'implication, de participation et de coopération dans le processus d'apprentissage – ce qui n'est pas un mal en soi puisque, plus les apprenants participent activement au processus éducatif, plus le niveau de leurs acquis d'apprentissage est élevé (Aydoğan, Farran & Sagsoz, 2015) et plus ils développent une attitude positive envers l'apprentissage. C'est aussi la seule voie vers la réussite scolaire, comme le signalent Skinner & Pitzter (2012). Il leur faut également appréhender un savoir aux sources multiples, apprivoiser des contenus hybrides et en accepter la fluidité. Ainsi, dans ce monde en perpétuel mouvement et déstabilisant en raison d'une redéfinition des notions d'espace et de temps, l'adaptation est devenue un mot-clé. Les enseignants et les apprenants se doivent assurément d'être extrêmement flexibles.

2. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE

En conséquence, les activités éducatives tout comme les expériences d'apprentissage – et ce d'autant lorsqu'il s'agit de classes en distanciel caractérisées par l'éloignement physique et la solitude des apprenants – doivent impérativement s'inscrire dans la proximité et l'interactivité, s'attacher à une réalité fluctuante et se nourrir d'actualité, conjuguer naturellement l'hybridité des modes et des temps. Une nouvelle approche pédagogique a ainsi mis en évidence l'importance d'une bonne connaissance des principes pédagogiques de base et de leur contexte philosophique pour le développement d'activités éducatives correspondant au contexte d'enseignement en distanciel. Mais cela constitue un véritable défi lorsqu'il s'agit d'une mise en œuvre en temps limité. Il faut être en capacité de capter l'attention des apprenants, d'obtenir leur adhésion pour une pleine participation au processus d'apprentissage.

Alors, comment animer efficacement en distanciel une classe linguistique ? Comment adapter le contenu d'enseignement à un espace-temps redéfini ? Et surtout, quels outils choisir pour connecter les apprenants au monde ? Les documents authentiques, auxquels nous donnons encore plus facilement accès grâce aux nouvelles technologies semblent être, plus que jamais, les supports par excellence pour répondre précisément à ces préoccupations et ces exigences pédagogiques.

3. QUELQUES REPÈRES

Mais que sont les documents authentiques ? Quelle importance et adéquation ont-ils dans cette recherche d'animation et de connexion au monde d'aujourd'hui ?

3.1 Définition

Vogrig (2021 : 5) définit communément les documents « authentiques » comme des documents non créés à des fins didactiques par opposition aux documents dits « fabriqués » pour la classe. Ce sont en fait des documents écrits, audio ou audiovisuels créés à des fins communicatives et destinés à des natifs. En classe de langues, ces documents authentiques sont utilisés dans leur forme originale et exploités grâce à des activités périphériques.

Depuis la méthode SGAV, ces documents authentiques sont devenus d'indispensables supports de l'enseignement linguistique, car s'ils sensibilisent les apprenants à la culture de la langue cible et véhiculent une communication délivrée des contraintes spatio-temporelles, ils créent une rare proximité et font de l'immersion un apprentissage véritablement expérientiel et sensoriel. Traditionnellement et selon Couto Silva (2015, p.103), un document authentique pourrait être un document de la vie quotidienne. Ce pourrait être également un support écrit, audio, audiovisuel, cinématographique ou iconographique.

Cuq et Gruca (2003, p.60) les classent eux aussi en documents de la vie quotidienne (plans de ville, horaires de train, publicités, recettes de cuisine, poèmes, caricatures, livres, billets de train ou d'avion...); documents administratifs (fiches d'inscription, formulaires, passeports, pièces d'identité...), documents de presse écrite et radio-télévisée (articles, bulletins météorologiques, programmes de télévision...); documents audio et/ou vidéo (interviews, podcasts, chansons, clips, films...) ou iconographiques (photos, images, caricatures, bandes dessinées, peintures...) (Cuq, 2005, p. 235).

Aujourd'hui, les documents authentiques prennent une dimension centrale et dynamique dans l'enseignement des langues grâce à leur facilité d'accès et de partage par les nouvelles technologies. Associés à la réalité virtuelle avec les avatars, les chatbots, la modélisation 3D, ils peuvent se transformer en de vivants supports et fournir de formidables occasions de visites guidées, d'excursions virtuelles...

3.2 Importance et pertinence des documents authentiques

Si les sources des documents authentiques ont toujours été nombreuses, elles sont désormais pléthores, les outils technologiques et numériques mis à la disposition du plus grand nombre ayant favorisé leur création et leur extraordinaire développement. Et ce n'est pas pour déplaire aux enseignants de langues étrangères.

Al Azri et Al Rashdi (2014, p.35), déclarent que les documents authentiques comblent le fossé entre la langue enseignée dans la salle et la langue utilisée dans la vie quotidienne. Ainsi, les débutants, en acquérant de l'expérience dans l'utilisation de la langue cible en classe, sont mieux préparés à l'utiliser en dehors de la classe, afin de parvenir à une communication efficace.

Grâce aux nouveaux outils, ces documents authentiques peuvent directement et immédiatement être intégrés aux contenus d'apprentissage, rendant ce dernier certes moins conventionnel mais beaucoup plus mobile et attrayant, à l'expression multimodale et multi-sensorielle.

Aslim-Yetis (2010) affirme que pour animer en distanciel une classe linguistique, ces documents authentiques sont de formidables assistants d'enseignement/apprentissage. S'ils ont cette capacité de susciter l'intérêt et la curiosité, de focaliser l'attention des apprenants, de les enthousiasmer ou de les séduire parfois, ils les incitent à interagir avec les autres intervenants. Facteurs tout à la fois d'expression et d'autonomisation, ils favorisent la participation à une expérience de réalité collective, la construction active et interactive du savoir, son appropriation et sa personnalisation même. Par une animation judicieuse, les apprenants entrent en action sans même y prendre garde. Au final, les compétences linguistiques en sortent renforcées.

Pour connecter au monde des apprenants face à leur écran, les documents authentiques sont également de remarquables auxiliaires. Les nouvelles technologies en ont décuplé l'offre et multiplié de façon fort créative les possibilités d'emploi. Il leur est tout autant possible d'étudier avec un éventail de ressources immédiatement disponibles et actualisées que de se plonger dans un univers précis et d'élargir leur environnement et horizon sans même bouger ! Se déplacer virtuellement dans un lieu, le visiter, s'informer, échanger, partager, collaborer en temps réel et sans aucune frontière, tout cela n'est plus de la magie, mais une réalité. Le monde s'offre aux apprenants, dans son immédiateté et son authenticité. Apprendre une langue et une culture étrangères, c'est aussi une merveilleuse occasion d'exploration.

4. EXPÉRIENCE : EXPLOITATION DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN ENSEIGNEMENT DISTANCIEL

4.1. Contexte de l'expérience

La présente intervention pédagogique a été réalisée auprès d'une classe de 3^e d'un collège privé. Une relation basée sur le respect et la confiance avait déjà été établie avec ces apprenants depuis la sixième, classe en laquelle ils ont commencé à apprendre le français, matière obligatoire, à raison de deux fois par semaine.

Six séances de 45 minutes ont été organisées en décembre 2021, lors du confinement, via la plateforme Teams. Cette classe en distanciel réunissait un groupe de 20 collégiens grécophones, répartis en 12 filles et 8 garçons de 14 et 15 ans. Une classe d'âge volontairement ciblée pour sa maturité, son aisance plus importante à manier langage et outils et sa plus grande coopération au travail de groupe. Leur niveau allait de A1 à A2, le grec étant leur langue maternelle et le français, une langue suffisamment familière pour leur permettre de verbaliser leurs idées.

Pour les supports pédagogiques, nous avons principalement utilisé un article tiré du magazine *Géo Ado*, des photos et un site dédié au Sénégal. En termes d'outils, nous avons employé l'outil numérique Kahoot, l'application Google Forms, les plateformes de visio-conférence Teams et Zoom pour une rencontre virtuelle avec des élèves sénégalais. Les apprenants étant équipés au choix d'un ordinateur ou d'une tablette.

4.2. Présentation des objectifs pédagogiques des séances

L'objectif principal de notre intervention était d'aider les apprenants à comprendre et utiliser des mots simples et des expressions brèves concernant :

- Les voyages et les destinations
- Les villes et les villages
- Les déplacements et les moyens de transport
- La géographie et les conditions climatiques

Le plan de travail mis en œuvre, basé sur l'unité « Voyages et destinations », cherchait à développer tout autant les compétences linguistiques, communicationnelles, cognitives, sociales, motrices et auditives. La première séance intitulée « Partez à la découverte du Sénégal » s'organisait en 5 activités articulant savoir, savoir-faire et savoir-être : décrire une image et mobiliser ses connaissances, lire et comprendre un document en repérant les informations importantes, répondre à des questions, mobiliser du vocabulaire, faire des recherches, écrire de petits textes, partager avec ses pairs ses idées, ses connaissances, ses souvenirs, ses émotions...

Les compétences communicatives ont été subdivisées comme suit :

- Compétences sémantiques (Les apprenants doivent être capables de repérer des informations dans un article) ;
- Compétences lexicales (Les apprenants doivent être capables de nommer les monuments et les lieux touristiques d'une ville) ;
- Compétences linguistiques (Les apprenants doivent être capables d'appréhender la fonction des divers pronoms relatifs et adverbes) ;
- Compétences pragmatiques (Les apprenants doivent être capables de comprendre la composition et l'organisation des phrases, de rédiger un article, de comprendre des informations détaillées, de développer la capacité à les maîtriser en termes de thème-rhème mais aussi de communiquer en français avec d'autres personnes du même âge) ;
- Compétences fonctionnelles (Les apprenants doivent être capables de fournir et de demander des informations) ;

Dans le respect de ces objectifs, des activités ludiques ont été créées dans le but de susciter l'intérêt, l'attention et l'enthousiasme des apprenants. Un environnement d'apprentissage détendu et sans stress a été établi, permettant aux enfants d'interagir sans crainte de faire des erreurs.

4.3 Description de l'expérience

Notre expérience a cherché à répondre aux exigences d'un enseignement en distanciel faisant appel à du blended-learning (via l'utilisation d'outils en lignes et la réalisation de tâches numériques), avec la volonté particulière d'intégrer diverses options éducatives numériques pour un enseignement certes court mais pertinent, ludique, interactif et connecté. Nous avons choisi ce thème : « Partons à la découverte du Sénégal ! »

Comme nous souhaitons travailler sur trois axes : langue, culture et communication, nous avons décidé d'élaborer une sorte de cahier d'activités interactif en prenant pour point de départ un article tiré du magazine jeunesse *Géo Ado* (2014) « Le Sénégal, c'est comme une famille » et partagé à l'écran.

Séance 1 : Découverte du Sénégal en documents et musique - Activités périphériques

Pour mettre en perspective notre sujet, nous avons associé à l'article du magazine un document authentique sonore sous forme de lien et avons invité les apprenants à cliquer dessus. Il s'agissait de la chanson sénégalaise de Bass Thioung intitulée *Jaam La Woté Ak Ambiance*¹. Rien de mieux pour animer la classe, donner le ton, motiver, donner envie de participer. En activité de pré-lecture, nous avons inséré quelques photos et quelques questions, prétextes à la libre expression et aussi à l'implication, à la recherche puisque les liens étaient fournis. La séance a alors permis tout à la fois l'interactivité et l'interaction, toujours dans une ambiance musicale chaleureuse.

¹<https://www.youtube.com/watch?v=hvaX-AixMMw>

- Écoutez la musique de fond. Connaissez-vous ce type de musique ?
- Connaissez-vous la chanson ?
- Qu'en pensez-vous ?

Puis, nous avons montré une image d'une plage au Sénégal et avons posé les questions suivantes :

- Décrivez ce magnifique endroit !
- Où se situe la plage ?
- En quelle saison sommes-nous ?
- Partagez avec vos camarades vos observations, vos souvenirs...

S'ensuivaient des questions sur le drapeau du Sénégal avec une image projetée.

- Regardez ce drapeau. A quel pays appartient-il ?
- Pouvez-vous le décrire ?

Finalement, nous sommes revenue à l'article de presse et nous avons poursuivi par l'étude et la compréhension de l'article avec l'insertion d'une nouvelle page.

A ce stade, et par souci d'animation et de coopération, nous avons réparti les apprenants en équipes (4 groupes de 5 personnes) via l'outil approprié de la plateforme. Leur mission : observer le document, étudier son genre, s'interroger sur le thème, la cible, l'objectif... L'une des activités (activité 1) comportait la consigne suivante : *Observez le document. De quel type de document s'agit-il ? Que représente-t-il ? Décrivez les images que vous voyez.* Tâche qui a donné lieu ensuite à d'enthousiastes commentaires des intervenants !

Oh là là ! Quelle belle fille !!! Où habite-t-elle ? C'est où le Sénégal ? C'est loin ?

Là-bas, c'est vrai qu'ils ont des plages magnifiques ? Vous pourriez nous montrer des photos ?

Moi, j'aimerais bien visiter le pays et voir comment ils vivent !

Séance 2 : Exploration d'un site internet et visite virtuelle du Sénégal

Nous avons commencé cette séance par une immersion dans ce beau pays qu'est le Sénégal grâce au site Internet *Au Senegal.com*. Un site qui offre des informations très intéressantes sur le pays avec des activités et des excursions à réaliser, accompagnées d'une multitude de photos. Nous avons exploré le site avec les apprenants en partageant notre écran grâce à la plateforme Teams. Nous avons ainsi pu nous informer grâce à une actualité parfois en temps réel, regarder des cartes et faire ensemble, grâce à de véritables documents authentiques, des mini-visites virtuelles à 360 degrés. Sous notre supervision et nos indications, chacun d'entre nous, devant son écran, a eu la chance de découvrir Dakar, la capitale, l'intérieur de sa cathédrale, l'atelier d'Ousmane Mbaye, le Ferlo, le cimetière marin de Fadiouth, Guet Ndar, la place du Souvenir Africain, la baie de Hann et la plage de Toubab

Dialaw. Chaque mini-visite a donné lieu à des discussions animées et sur notre invitation, des comparaisons avec notre pays ont pu être faites.

Séance 3 : Activités faisant appel aux outils éducatifs numériques

Ici, nous avons repris notre « cahier interactif », affiché de nouveau notre article et poursuivi notre étude.

Nous avons commencé par organiser une compréhension écrite : un quiz à choix multiples créé par nos soins via l'application *Kahoot* et affiché à l'écran, avec un temps de réponse minuté, des bulles de couleurs sélectionnables et l'affichage de résultats par équipe. Notons que nous avons veillé à équilibrer les équipes avec des apprenants de niveau fort, moyen et faibles en leur sein afin de créer un échantillon viable. Il convient de rappeler qu'une salle de classe, qu'elle soit physique ou virtuelle, est le lieu où se réalisent objectifs d'apprentissage et d'éducation. Et cette classe fonctionne comme tout groupe social. Ses membres, l'enseignant, les apprenants, interagissent et développent des relations interpersonnelles. C'est dans leur cadre que s'effectue et se transforme le processus de transmission car le contenu des connaissances et de l'éducation n'est jamais transféré aux élèves de manière automatique ou uniforme.

Ces relations interpersonnelles reposent principalement sur le comportement de l'enseignant et des apprenants, sur la façon dont une partie comprend et interprète le comportement de l'autre, et sur la façon dont les deux parties réagissent en fonction de cette compréhension. Dans le contexte de cette interaction, des corrélations et des effets dynamiques se développent et rendent compte de la forme et de la qualité des relations interpersonnelles.

Avec *Kahoot*, nous avons pu observer combien l'utilisation des outils éducatifs numériques pour des activités de vérification de compréhension et de réactivation de séance permet l'investissement personnel et l'émulation.

Les apprenants ont ainsi apprécié ce moyen simple, rapide de rafraichir leurs connaissances et de pouvoir interagir autrement avec le matériel de cours.

Il est bon de revenir en arrière, d'évaluer ce que nous avons étudié...

La satisfaction des apprenants quant aux éléments de gamification encadrant l'application montre également que *Kahoot*, avec ses diverses options, peut soutenir un enseignement intégré et ludique, contribuant à une bonne rétention des connaissances. Six participants ont déclaré que cela les avait aidés à se souvenir des informations durant la leçon et après. Tous ont estimé que le cours était très intéressant et interactif grâce à cet outil :

C'était très divertissant. Pas une leçon ennuyeuse, débordante d'informations...

Nous avons passé des moments très amusants... C'était très agréable !

C'était vraiment super ! Nous avons tous participé et on est tous enthousiastes !

Figure 1 : Activité de compréhension globale

Votre ami Panagiotis voit ce document. Il demande s'il a bien compris.

Vous cochez la ou les bonnes cases.

1. Il s'agit de...
 - une enquête
 - une affiche touristique
 - un article
 - une brochure

2. On parle...
 - d'une école
 - d'une ville
 - d'une attraction touristique
 - d'un musée

3. Cela intéresse surtout ...
 - les locaux
 - les touristes
 - les visiteurs
 - les habitants

4. Ce document est écrit par ...
 - l'office de tourisme
 - le maire de la ville
 - le directeur d'une école
 - l'élève d'une école

5. Le rédacteur de ce document ...
 - décrit le mode de vie des habitants
 - décrit une ville
 - décrit des activités touristiques
 - décrit une attraction

Dans le même esprit, nous avons enchainé sur une activité à questions ouvertes, créée de nouveau grâce à l'application *Kahoot* et partagée sur écran. Nous en avons profité pour demander à nos apprenants toujours répartis en équipes de repérer les catégories de mots de chacune des phrases du questionnaire. Un temps plus long fut accordé et à la fin, nous avons affiché les bonnes réponses sur le tableau de la plateforme.














Figure 2 : Activité d'analyse du texte

	Oui	Non
Aïcha est née au Sénégal. Justification :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sénégal se trouve en Europe. Justification :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La maison des Esclaves se situe à Dakar. Justification :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aïcha va rarement en France. Justification :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aïcha fait ses devoirs au salon. Justification :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enfin, grâce à Google Forms, nous avons modifié un extrait de l'article pour que les apprenants suggèrent tour à tour en direct le terme manquant.

Figure 3 : Activité langagière

L'affichette n'a pas été bien imprimée il y a de la poussière. Pouvez-vous retrouver le mot caché sous le nuage de poussière ?
Complétez les trous avec les mots qui manquent.

1. Les gens en France pensent que l'on vit dans des cabanes  paille.
2. Il est  3^{ème}.
3. Voici ma chambre dans notre maison à Dakar. J'  fais mes devoirs, j'  joue du piano, j'  chante.
4. L'île est en effet un lieu symbolique de la traite négrière  Afrique de l'Ouest, les Noirs victimes de l'esclavage  transitaient avant de partir pour les Amériques.
5. Il y a aussi Saint-Louis : l'ancienne capitale du Sénégal : C'est très grand et très beau, il  a plein d'activités.
6. Le pays d'  son père est originaire, avec sa famille.
7. Dans le pays, il y a plusieurs cultures  cohabitent.
8. L'un des lieux  m'a le plus marquée au Sénégal.
9. C'est la  se situe la maison des Esclaves.
10. Je l'ai décorée avec des peintures et des dessins  j'ai créés moi-même.

Séances 4 et 5 : Échanges en direct avec des collégiens sénégalais

Nous avons consacré ces deux séances aux rencontres entre nos apprenants chypriotes et sénégalais, en insérant deux liens de rendez-vous surprise. Rendez-vous calés à l'avance pour une vraie connexion avec le Sénégal.

Grâce à Zoom et en un clic, nos apprenants ont pu pendant une demi-heure faire connaissance avec des élèves de troisième à Dakar et échanger avec eux, de vive voix ou par chat pour les moins audacieux : un moment fort, émouvant avec un effacement des contraintes spatio-temporelles. Des échanges vidéo, audio et écrits que nous avons avec soin enregistrés et qui resteront pour nous tous un précieux document authentique partagé.

Ce choix de rendez-vous interclasse n'était pas le fait du hasard. Dans le cadre d'une formation, nous avons rencontrée et nous étions liée avec une enseignante sénégalaise. Au fil de nos conversations, l'idée avait germé de mettre en relation nos apprenants respectifs. C'est ce fait même qui nous a motivé à chercher et choisir un document authentique sur le Sénégal, à organiser les séances et les activités autour de ce sujet.

Séance 6 : Rendez-vous avec un griot, en direct du Sénégal

Avec kMeet, nous avons terminé notre action en beauté. Un griot a eu la gentillesse de nous conter avec beaucoup de poésie et de magie, son envoutant pays, peuplé d'animaux sauvages et de sorciers et de nous envoyer, en guise de souvenir, ce document authentique : un petit message écrit et signé, et dont chacun aura une copie.

C'est avec grand plaisir, les enfants, que j'ai pu vous faire voyager dans mon beau pays qu'est le Sénégal. Soyez toujours curieux, ne vivez pas sans regarder le monde autour de vous. Il recèle bien plus de secrets que vous ne l'imaginez. Nourrissez votre imagination et apprenez. Il ne faut jamais cesser d'apprendre pour vous construire et construire l'avenir. Allez, je vous donne un petit proverbe à méditer : " C'est la pluie qui tombe petit à petit qui remplit le fleuve " et vous dis : mangi dem (au revoir) et Ba beneen yoon, inch Allah ! A la prochaine si Dieu le veut ! Camara B.

Nous avons préparé une séance intitulée « *Si le Sénégal m'était contée* » avec Camara B., lequel nous a fait revivre, grâce à Zoom et en faisant appel à tous nos sens, la vie d'une Sénégalaise d'il y a bien longtemps, quand sorciers et animaux, dotés de parole, intervenaient dans le quotidien. Le prétexte à cette narration a été le portrait de yayé bobo que ses descendants n'ont jamais oublié d'emporter avec eux au travers de leurs pérégrinations, et même jusqu'à Paris !

Grâce à la plateforme Zoom, nous avons, là encore, précieusement enregistré ce récit et archivé les documents authentiques pour que les apprenants puissent librement y accéder, écouter et réécouter, réfléchir, imaginer, s'en inspirer...

Pour une meilleure évaluation de notre expérience, nous avons demandé aux enfants de partager leur ressenti sur cette séance. La première impression des apprenants a été très positive quant à l'application numérique. Ils ont tous été

impressionnés par le fait de pouvoir voir et écouter un griot en direct du Sénégal. Et ils ont particulièrement apprécié sa façon de conter des histoires.

C'est agréable et différent... J'ai aimé parce qu'il y avait de belles scènes...

Ce n'était pas ennuyeux comme les livres qu'on lit en classe d'habitude...

C'est génial et je veux le refaire... Je suis heureux parce que j'ai appris à connaître la culture d'un pays que je n'aurais jamais eu la chance d'aborder par moi-même...

C'est amusant d'entendre une histoire racontée de cette manière. On a l'impression d'être au théâtre mais avec plus d'images, plus de couleurs, plus de sensations...

Nous avons également cherché à connaître les éventuelles difficultés rencontrées. A la question "Cette séance a-t-elle été difficile pour vous ?", seuls 3 apprenants ont mentionné un problème technique (un souci récurrent pour tous et toujours ennuyeux lors de direct !)

J'ai eu des problèmes de connexion... L'ordinateur boguait régulièrement... J'ai dû souvent attendre. Alors, j'ai perdu une grande partie de la narration...

5. OBSERVATIONS ET RÉSULTATS

Lors de ces six séances, nous avons noté une active participation de nos apprenants, une grande interactivité avec les outils, une autonomie certaine et beaucoup d'interactions. Or, susciter l'intérêt de l'apprenant et l'impliquer dans le processus d'apprentissage est le plus grand défi de l'éducation (Meirieu, 2008). Selon la philosophie pédagogique de Célestin Freinet, le défi consiste à développer une motivation pour l'expression et la communication au sein de l'école, entre les élèves eux-mêmes, et à l'extérieur de l'école, entre les classes, ainsi qu'à créer les conditions pour promouvoir la méthode "naturelle" d'apprentissage, soit créer les conditions pour l'utilisation de la langue dans des situations réelles de communication et d'action (Puren, 2010, p. 80). Et notre expérience a précisément répondu à ce défi.

Sur le thème "Partez à la découverte de Sénégal", il s'agissait de promouvoir la communication, le dialogue et la coopération entre les apprenants de nationalités et cultures différentes, d'encourager des valeurs telles que l'amitié, la paix et la solidarité en ayant comme langue commune, le français.

Grâce à la visioconférence, au partage d'écran, au chat instantané, la classe virtuelle a cette capacité de créer de la proximité, de véhiculer une ambiance. Les outils numériques permettent d'innombrables possibilités pour rompre la distance, faire oublier l'environnement immédiat, égayer, stimuler, impliquer, entraîner... Et les

documents authentiques, issus d'instantanés vécus dans une nouvelle spatio-temporalité, deviennent de précieux liens entre distanciel, virtuel et réel...

Au travers de cette expérience, nous avons pu constater combien notre enseignement a été enrichi et rendu vivant. L'apprentissage linguistique réparti au travers des activités réalisées en séance a été facilité par un travail souvent collectif, par l'instantanéité des échanges et de l'accès aux supports. Il a été nettement amélioré par la variété d'une offre éducative séduisante et dynamique.

Nous avons également vu combien, avec de la créativité, il est possible et facile de connecter une classe linguistique virtuelle au monde. Il suffit de quelques secondes, quelques minutes, pour essayer d'embrasser une autre culture, en saisir l'âme, s'immerger, explorer sans bouger, se mettre en lien et expérimenter en temps réel... Notre voyage au Sénégal a été profondément enrichissant et notre classe linguistique virtuelle, un temps fort et mémorable, authentique et animé.

Selon l'enquête par questionnaire adressée en fin de cours aux apprenants, les activités réalisées tout au long des six séances ont rendu notre enseignement en distanciel particulièrement intéressant. La majorité des élèves ont vraiment aimé entrer en contact et échanger avec les jeunes sénégalais de leur âge tout comme explorer la ville virtuellement.

Dans leurs échanges, ils ont pu observer et comparer les similitudes et divergences de mode de vie, de culture et d'expression, prendre mesure des richesses que ces différences peuvent apporter, élargir leur vision et cultiver le respect. Ils ont également apprécié le recours aux divers outils numériques qui leur ont permis d'acquérir plus d'habileté, d'aisance et de découvrir le champ des possibilités offertes. Les apprenants ont exprimé un vif désir de poursuivre leur apprentissage du français de cette manière et ont noué des liens d'amitié avec les collégiens du Sénégal.

C'est une expérience scolaire inoubliable. Nous avons appris à connaître de nouveaux enfants, différents en apparence, mais juste comme nous finalement ! Il fallait juste apprendre à s'adapter et vouloir les connaître ! Ce sont des amis maintenant... (Aspasia)

J'ai noué de solides amitiés et, moi aussi, j'ai vécu des moments inoubliables... (Iphigénie)

Nous avons rencontré des gens que nous n'oublierons jamais et noué des amitiés qui dureront longtemps ! (Zephie)

Nous avons voyagé virtuellement au Sénégal. Nous avons rencontré via Zoom des collégiens comme nous et nous allons rester en contact avec eux... C'est une expérience que je n'oublierai jamais... (Orphée)

J'ai appris à connaître de nouveaux endroits, des sites superbes. J'ai rencontré des personnes exceptionnelles. Ce voyage virtuel au Sénégal a vraiment été unique... (Jenny)

L'expérience que nous avons vécue est inoubliable ! Nous avons eu une occasion rêvée de connaître un autre pays et une autre culture... (Alexander)

J'ai pu élargir mes connaissances de la musique, des langues et du patrimoine culturel du Sénégal. Jamais je n'aurais pu imaginer le faire ainsi...! (Iphigénie)

...Moi je vais garder le contact avec eux et je projette de les rencontrer...

Sur le plan linguistique, tous les apprenants ont fait des progrès. Leur grand intérêt et leur active participation aux exercices de langue et aux activités de communication y ont assurément contribué tout comme notre volonté d'appliquer les principes pédagogiques de Freinet telle la création d'une atmosphère de classe agréable, la participation active à des activités qui font sens, l'ouverture au monde. Il est ainsi apparu que les séances ont été vécues avec plaisir et non contrainte par les apprenants. Si nous avons veillé à impliquer individuellement ceux-ci dans tous les aspects du processus d'enseignement/apprentissage, depuis le choix des objectifs et du contenu, du rythme et des supports jusqu'à l'évaluation, nous les avons volontairement fait travailler en équipes – un facteur de socialisation – en mettant l'accent sur la collaboration et le partage avec leurs pairs plutôt que la compétition et le seul jugement de l'enseignant pour atteindre les objectifs pédagogiques. Nous leur avons ouvert une fenêtre sur le monde et offert une connexion à celui-ci en temps et dimension réels.

Notre approche était expérientielle car les apprenants ont été invités à apprendre par l'action, au sens où ils ont vécu des expériences leur permettant de ressentir et de vivre d'importantes valeurs comme l'amitié ou la solidarité. Les émotions partagées, les moments vécus tous ensemble, ont conduit enfin à une meilleure réalisation des objectifs d'apprentissage en rapprochant l'école des apprenants, en lui donnant plus d'attrait et de meilleures chances de remplir avec succès ses fonctions.

CONCLUSION

Enseigner en distanciel est un véritable défi pour les enseignants et une source de craintes, de doutes pour les apprenants. Toutefois, avec les nouvelles technologies et le numérique, ce peut être un moment fabuleux de partage et de lien – à condition, bien sûr, de faire preuve de créativité et d'un peu d'habileté avec les outils.

Dans une classe linguistique virtuelle, les documents authentiques, lesquels ne sont pas construits à des fins éducatives, trouvent toute leur place et leur utilité. En plus d'offrir aujourd'hui des formes encore plus riches et attrayantes que par le passé par

l'emploi de divers médias, ils ont des impacts insoupçonnés. Meilleure exposition et interaction avec la langue apprise, élargissement des connaissances linguistiques, facilitation de la communication par sa contextualisation et son immédiateté, automatisation accrue des réflexes langagiers, maîtrise inconsciente de la langue du quotidien....

Il est certain que sans eux nous n'aurions jamais pu animer nos séances, fédérer et engager nos apprenants, connecter la classe au monde comme nous l'avons fait.

Et cette connexion au monde, nous l'avons fondée sur cette valeur pédagogique qu'est l'action en tant que contribution au développement social et culturel des apprenants par le contact et la confrontation avec une autre culture, la définition, par une approche ouverte, du "je" et de "l'autre" dans ses similitudes et différences. Notre souhait étant que le dialogue engagé entre apprenants soit le début d'un processus d'échanges toujours plus ouverts, riches et constructifs. C'est cette même valeur de l'action qui, nous le croyons fermement, a entraîné les apprenants à adopter une attitude volontaire et positive, les a motivés à mieux atteindre les objectifs et les a inscrits dans une culture scolaire d'ouverture, de créativité et de coopération.

RÉFÉRENCES

- Al Azri, R. & Alrashdi, M. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3, 249-254.
- Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2, 1-13.
- Aydoğan, C., Farran, D. & Erhan, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5).
- Couto Silva, K. (2015). Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE. *Revista Letras Raras*, 100 (10).
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Géo Ado (2014). *Le Sénégal : c'est comme une famille*, 131.
- Meirieu, Ph. (2008). T'as une idée pour transformer l'école ? *Les clés de l'actualité Junior*, 597.
- Puren, Ch. (2010). *Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010d/>

Skinner, E. & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Dans S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement*. doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Vogrig, J.-N. (2021). Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 40 (1).

Références Internet :

Au sénégal.com - Le cœur du Sénégal. <https://www.au-senegal.com/-panoramas-et-visites-virtuelles-.html?lang=fr>

Bass Thioung – *Jaam La Woté Ak Ambiance*. <https://www.youtube.com/watch?v=hvaX-AixMMw>

L'auteure

Georgia Constantinou est docteure à l'Université de la Sorbonne Paris IV. Elle enseigne la sociolinguistique et la didactique de la langue française à l'Université de Chypre au Départements d'Études Françaises et Européennes. Lecteur visiteur à l'université de Chypre, professeur de français, formatrice FLE au préscolaire, au primaire et animatrice. Membre de l'équipe « Le petit comité FLE » pour la création d'un manuel collectif *Puzzle* destiné aux adolescents et adultes (niveaux A1 à C1) et basée sur une approche innovante orientée vers des actions de la vie réelle.

gconst03@ucy.ac.cy

VERS DE NOUVELLES PRATIQUES DIDACTIQUES DU FLE: «FOS» ET «FOU», MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT «SUR MESURE»

Najoua Maafi, Laboratoire Langage et Société, CNRST-URAC 56

Université Ibn Tofail, Kénitra, Maroc

Résumé

Le but de cet article est d'initier une réflexion sur les fondements théoriques et les applications méthodologiques d'un dispositif d'enseignement appelé FOS/FOU, qui tente de répondre aux mutations sociales et économiques induites par la mondialisation. Une connaissance à priori de la manière de placer le FOS/FOU dans la chronologie pédagogique du FLE et de le distinguer des autres domaines de l'enseignement de la langue française est requise.

Abstract

The aim of this article is to initiate a reflection on the theoretical foundations and methodological applications of the French for Academic Purpose (FAP) program, which tries to respond to the social and economic changes induced by globalization. Knowledge of the origin of the FAP program and its specificities is necessary to understand the outreach of such a program.

Mots-clés

FLE, FOS/FOU, CECRL, enseignement sur mesure.

Key-words

FLE, FOS/FOU, CEFR, tailor-made teaching.

INTRODUCTION

La didactique du FLE a bénéficié de l'incorporation de nouvelles perspectives et approches méthodologiques au fil du temps. Afin de répondre aux diverses exigences des apprenants en langues désireux d'élargir leurs horizons dans un monde de plus en plus mobile et interconnecté, de nombreux systèmes de soutien linguistique ont vu le jour et continuent à évoluer incessamment. De nos jours, ce domaine abrite deux labels majeurs : le FOS et le FOU. Étant donné que tous les modèles pédagogiques sont développés pour répondre efficacement aux besoins d'apprentissages spécifiques, il est utile de voir si le FLE est considéré comme une base nécessaire.

Ainsi, l'objet de cette contribution est de puiser dans ces nouvelles approches et méthodologies pédagogiques qui ont émergé dans le domaine du FLE; cela nous

permettra de disséquer le large éventail de réflexions pédagogiques tenues dans des contextes économiques, politiques et sociaux hétéroglottes et liés en partie à l'intégration linguistique et culturelle des étudiants de la francophonie dans l'enseignement supérieur.

1. LA DIDACTIQUE DU FOS, UN ENSEIGNEMENT PARTICULIER

Définit dans le Dictionnaire de Didactique du Français : « Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques » (Cuq, 2003, p.109-110). En tant que tel, il se réfère à l'adaptation de l'enseignement du FLE principalement aux apprenants adultes qui ont besoin ou veulent améliorer leurs compétences linguistiques à des fins académiques ou professionnelles.

La première étape de la méthodologie FOS consiste à identifier le besoin. Idéalement, une demande de formation sera la plus détaillée possible ; sinon, elle peut être interprétée comme une offre (Mangiante & Parpette, 2004, p.10-14). Comme première étape dans l'enseignement d'une langue étrangère, et surtout celle qui met l'accent sur les compétences fonctionnelles, il est essentiel que les enseignants effectuent une analyse des besoins pour déterminer de quelles ressources ils auront besoin, quels points grammaticaux ou lexicaux devraient être souligné et quelles compétences fonctionnelles devraient être enseignées aux apprenants.

La collecte de données implique que les enseignants se concentrent sur le sujet traité, prennent contact avec des experts dans le domaine, décrivent les tâches à accomplir, se familiarisent avec les scénarios de communication appropriés et enregistrent ou filment des sources primaires (telles que des documents écrits, des entretiens, des ressources en ligne, etc.). Tel que rapporté par Mangiante (2015) : « L'enseignement-apprentissage du FOS envisage la relation enseignant-élève sous l'angle du transfert de connaissances et de la mise en place de conditions permettant à l'apprenant de participer à l'élaboration de sa propre formation ». L'analyse des données englobe un large éventail de pratiques, y compris, mais sans s'y limiter, l'analyse du public et de la langue, l'analyse des besoins sociétaux, organisationnels et institutionnels et l'analyse de la parole et de l'écriture professionnelles. Tous les détails linguistiques et extralinguistiques qui pourraient être pris en compte dans l'enseignement des langues étrangères peuvent être découverts grâce à ces enquêtes. L'élaboration pédagogique implique que les enseignants créent leurs propres matériaux et outils pédagogiques à partir de données collectées et analysées. Étant un langage spécifique au contexte, le FOS offre une grande latitude dans la conception des cours. L'enseignant est chargé d'identifier les circonstances de la

communication pédagogique, les considérations interculturelles et les compétences linguistiques et interpersonnelles à enseigner.

1.1. Quelques contextes de l'enseignement « FOS » - Le Vietnam

En raison du rythme rapide des changements mondiaux, de nombreuses industries dans divers pays ont dûes s'adapter, notamment dans les domaines de l'éducation et des affaires. Par exemple dans les universités vietnamiennes, les établissements de l'enseignement sont conscients des effets croissants de la mondialisation et souhaitent encourager leurs étudiants à acquérir une expérience pratique dans les domaines de leur choix plutôt que de se concentrer sur l'étude de langues pures comme le français, qui est en concurrence directe avec l'anglais.

Les professeurs de français de l'Université de Hanoi ont décidé que la mise en œuvre de programmes d'enseignement FOS dans plusieurs départements était le moyen le plus efficace d'atteindre cet objectif. Les étudiants ont été invités à étudier plus en lisant des documents français liés à un large éventail de contextes professionnels. Experts en formation dans leur domaine industriel, ils acquièrent en plus une compétence linguistique sur le terrain. Ainsi, tous les stagiaires doivent suivre quatre modules couvrant un éventail d'industries. Ce public défini a des compétences avancées en français et sera exposé à la langue à partir du semestre VI. Le but de cette formation est de s'assurer que tous les publics-cibles ayant des besoins variés acquièrent les quatre compétences linguistiques par l'élaboration de scénarios d'apprentissage analogues à ceux avec lesquels ils seront confrontés sur le lieu de travail et dans le cadre de la résolution de problèmes. Ainsi, pour pouvoir procéder à une analyse des besoins réels d'apprentissage, les concepteurs de programmes se concentrent plutôt sur l'identification de situations de communication liées à des métiers spécifiques. À cet égard, il a été précisé que « [...] le programme d'enseignement n'est pas conçu sur la base de l'évaluation des besoins spécifiques de chaque apprenant-mais sur les situations de communication propres à chaque métier dans lequel le FOS est utilisé » (Mangiante & Parpette, 2006, p.28). Ensuite, un programme de formation FOS, tel que défini par Mangiante et Parpette (2006), devrait naturellement privilégier le développement de compétences élevées pour répondre aux demandes inattendues du public. Ainsi, un enseignant FOS a besoin d'une compréhension approfondie de la langue ainsi que d'une expérience dans les domaines où il est le plus utile pour réussir dans sa profession.

Compte tenu des circonstances, la formation FOS doit tenir compte d'un certain nombre de facteurs pour réussir. Premièrement, une définition claire des buts et objectifs du cours ; deuxièmement, l'organisation de la séance par la sélection de matériel, d'activités et de stratégies d'apprentissage pédagogiquement valables ; troisièmement, la responsabilité de l'enseignant de favoriser un environnement d'apprentissage sécuritaire qui encourage les étudiants à mettre de l'avant leurs meilleurs efforts et acquérir les connaissances et les compétences dont ils ont besoin grâce à une gestion efficace du temps.

1.2. Quelques contextes de l'enseignement « FOS » - La Syrie

Par ailleurs, certaines universités syriennes ont reconnu le défi de la formation des éducateurs FOS comme un obstacle majeur pour la conception des cours FOS. En effet, l'enseignant FOS est dans une position unique car il doit faire preuve d'une grande motivation et d'une grande curiosité intellectuelle en faisant le pont entre l'enseignement de la langue pour laquelle il a été formé et l'activité sociale ou professionnelle dans lequel on lui demande de participer, mais dans lequel il a peu ou pas de connaissances ou de compréhension de base. Selon Lehmann (1993), qui plaide en faveur de cette vision, le travail d'un enseignant spécialiste de français est d'abord de s'acculturer lui-même avant d'inspirer un processus similaire chez ses étudiants. Bien qu'il s'agisse d'une expérience différente de celle mentionnée ci-dessus, en avril 2010, l'Université de Damas et l'Université de l'Alep ont organisé des formations pour les formateurs FOS. Les domaines scientifiques sont les seuls sur lesquels les concepteurs se concentraient. Aussi, dans un programme de quatre ans, l'enseignement de la langue spécialisée n'interviendra qu'en deuxième année après que les élèves auront passé la première année à apprendre le français langue étrangère. Les universités syriennes adoptent de plus en plus une méthode d'enseignement du français similaire à celle prônée par Mangiante & Parpette (2006) qui se définit comme « un français aux objectifs clairs » et « a pour objectifs le développement de compétences spécifiques auprès d'un public défini ».

1.3. Quelques contextes de l'enseignement « FOS » - La Chine

En raison de la mondialisation, la Chine a adopté une politique d'ouverture vers le reste du monde, ce qui a entraîné une augmentation du nombre de personnes intéressées pour étudier à l'étranger et une augmentation correspondante de la demande de formation linguistique. Dans ce contexte, les réponses concrètes à ces demandes restent, au mieux, extrêmement limitées en raison des contraintes financières. L'objectif principal des programmes d'échanges universitaires français avec la Chine est d'élargir l'éventail des disciplines que les étudiants chinois choisissent d'étudier en France. Trop souvent, se limitent aux filières FLE et littérature du fait que l'entrée dans une filière scientifique ou économique nécessite une formation dans un domaine connexe avant d'accéder à la spécialité, sans laquelle l'individu est voué à l'échec. Cependant, certains professeurs universitaires chinois insistent sur le fait qu'un avantage majeur pour assurer l'intégration des étudiants chinois dans les universités françaises est la prise en compte simultanée de trois types de formation : « FLE/FOS/Spécialité en français ». Il y a un schisme entre l'enseignement du français général et le FOS en raison des exigences du marché mondial, mais dans le contexte chinois, cette trilogie n'a pas le même poids : « Le développement économique de la Chine et son entrée sur le marché international ont façonné les nouvelles exigences de l'enseignement du français d'où une fracture douce entre le français général et le FOS » (Keyong & Vandeveld, 2008).

La détermination des besoins du marché est cruciale pour développer le programme FOS le plus efficace en Chine, où l'enseignement de cette langue se présente sous une grande variété de formes et est appliqué dans un large éventail de domaines. Ces cours s'adressent à la fois aux étudiants chinois issus d'un parcours académique plus prestigieux et aux professionnels qui vont prochainement s'installer en France ou dans un autre pays francophone. Les universités chinoises peuvent accueillir ce deuxième groupe de personnes sans trop s'éloigner de leur mission académique. Un apprenant professionnel devra réaliser une tâche bien précise liée à son domaine d'études : le matériel de cours FOS se concentre alors sur l'application pratique des connaissances spécialisées acquises dans le domaine du travail. Pour cette raison, un cours de français axé sur la spécialisation de la langue est préférable à un cours de français général en écartant une démarche FOS pure :

[...] Dans ce cas-là, certains seraient plus d'accord pour un français à orientation spéciale plutôt que le français de spécialité, car nos étudiants avancés se trouvant dans les deux dernières années d'études n'ont pas de projet clair sur le plan professionnel qui exige une compétence communicative relevant strictement du FOS bien que figurent dans leur cursus [...] (Keyong & Vandeveld, 2008, p.37)

En définitive, la légitimité de l'enseignement du FOS dans le contexte chinois réside dans ses nouveaux objectifs qui visent à répondre aux demandes croissantes et de plus en plus spécifiques du marché en termes de compétences linguistiques, de perspectives d'emploi et de compréhension culturelle.

1.4. Quelques contextes de l'enseignement « FOS » - le distanciel

À la lumière des défis importants associés à l'enseignement et à l'étude du FOS, une nouvelle expérience a été mise en œuvre grâce à l'adoption d'une approche collaborative de FOS à distance suite au développement d'un site Web (www.le-fos.com). Mis en ligne en octobre 2006, ce site a été adossé à un système de gestion des connaissances soutenu par l'adoption de la plateforme Moodle avec tous ses outils de communication synchrone et asynchrone. Il favorise, d'une part, les interactions entre le formateur et les apprenants et permet, d'autre part, les interactions entre les apprenants eux-mêmes. La deuxième étape, basée sur la méthodologie FOS, consiste à déterminer les besoins spécifiques des apprenants pour l'enseignement du français des affaires. Ceci a été réalisé en mettant à disposition par e-mail une grille d'analyse que les apprenants doivent remplir et retourner au formateur dans le même format que celui dans lequel elle a été reçue. L'attribution du temps de formation se déroule sur trois sessions, chaque session d'une durée totale de neuf semaines. Enfin, les activités retenues portent sur les quatre compétences communicatives que les apprenants doivent cultiver. Le formateur utilise une grille d'analyse spéciale pour confirmer que le stagiaire a retenu les informations présentées. Le succès de la formation est le résultat d'une planification minutieuse des différentes activités impliquées, du renforcement des

liens sociaux entre formateur et stagiaires et de l'inspiration donnée à ces stagiaires par leur formateur.

L'orientation de l'éducation et de la formation FOS en milieu universitaire change. Selon Lehmann (1993), il est plus approprié maintenant d'utiliser du FOU comme objectif principal ; on enseigne aux apprenants « [...] non **LE** français mais plutôt **DU** français **POUR** agir dans les différents milieux universitaires [...] ». L'enjeu principal est donc de développer le dispositif le plus complet et le plus cohérent possible pour l'enseignement DU français à l'université tout en tenant compte des nombreuses contraintes matérielles et institutionnelles existantes. Ainsi, l'axe suivant cherche à décrire la naissance d'une version récente du « FOS » qui intègre l'étude du discours académique rarement impliqué dans la préparation des étudiants à leurs cursus académiques, baptisée le « FOU ».

2. L'APPLICATION DU FOS EN MILIEUX UNIVERSITAIRES OU LE « FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES »

Le FOU est un développement relativement nouveau au sein du FOS empruntant la même approche de la mise en œuvre de la formation à la programmation et il vise à équiper les étudiants pour réussir dans les programmes d'études supérieures enseignés en français en leur fournissant les connaissances linguistiques, organisationnelles et de recherche nécessaire. Pour assurer le succès de toute formation dans ce domaine, il est essentiel de prendre en compte les spécificités de ce type d'enseignement. Cela ne se limite pas aux contextes nationaux, tant que les programmes bilingues et l'enseignement avancé du français à l'étranger bénéficient de la même considération. De plus, le FOU accorde la priorité à la question de la maîtrise de la langue pour la poursuite d'études supérieures. À cette fin, Mangiante et Parpette (2004) ont présenté cette approche comme une continuation du FOS basé sur l'analyse des besoins du public et qui permet l'intégration de ce groupe dans l'enseignement supérieur par le développement de compétences langagières spécialisées.

Utilisé au singulier, « FOU » (Français sur Objet Universitaire) fait référence aux caractéristiques typiques d'une population étudiante et d'un programme de formation qui répondent à des exigences spécifiques par une compétence pragmatique en français. Pour souligner davantage l'étendue des contextes pédagogiques qui doivent être pris en compte et pour éviter de limiter les programmes FOU à ceux qui adhèrent à la méthodologie de français sur un objectif spécifique, le surnom de français sur objectifs universitaires (FOU) a été adopté. D'un autre côté, bien qu'il existe certaines similitudes entre le FOS et le FOU, telles que les étapes impliquées dans l'élaboration de programmes de formation où l'accent est mis sur la satisfaction de besoins spécifiques, etc., il existe également

d'autres différences importantes dont il faut tenir compte lors de la conception des cours de français.

2.1. Les spécificités du FOU

L'objectif des cours FOU est de doter les étudiants des compétences académiques et des compétences disciplinaires nécessaires à une compréhension plus approfondie des supports de cours. La compétence universitaire englobe d'abord une composante institutionnelle qui aide les étudiants à s'adapter à la vie au sein de l'université en leur apprenant comment les choses fonctionnent et comment se comporter en classe, puis une composante culturelle qui les aide à se sentir plus à l'aise dans leur pays d'accueil en leur donnant accès à une variété de cours qui couvrent le terrain culturel qu'ils devront connaître pour réussir.

La partie suivante, « linguistique et méthodologique », fait référence aux compétences et connaissances langagières « [...] liées aux exigences universitaires » telles que la compréhension des discours pédagogique parenthétique, polymorphe, polyphonique, multiréférentiel » (Bouchard & Parpette, 2012). Ainsi, les cours FOU devraient affiner les capacités de l'étudiant qui seront mises à profit pour accomplir des tâches académiques comme assister à un colloque ou rédiger un document de recherche, un rapport ou une thèse ; un volet disciplinaire rejoint le premier en ce qu'il porte sur la matière spécialisée que l'étudiant devra maîtriser pour réussir les cours plus généraux.

En y regardant de plus près, on s'aperçoit que, selon Mangiante et Parpette (2011), une formation optimale en FOU implique la mise en place d'un programme basé principalement sur des dimensions essentielles à l'intégration des étudiants dans l'enseignement universitaire, dont la langue, la méthodologie et le contexte culturel. Malheureusement, la mise en place d'une formation FOU est compliquée par un certain nombre de facteurs, dont la plupart sont de nature institutionnelle. Ainsi, le temps consacré à l'enseignement du contenu dans certains systèmes universitaires peut encore être insuffisant. À cela s'ajoutent les questions de ressources matérielles et financières disponibles avant la constitution des groupes d'apprenants.

De plus, la grande variété des contextes institutionnels (le monde académique, le monde des savoirs disciplinaires, l'université en tant que système social) et au niveau des étudiants (son pays d'origine, la maîtrise de la langue, les expériences de vie, les responsabilités professionnelles, etc.) entraînent des implémentations individualisées et nuancées. Mangiante et Parpette (2011), lorsqu'ils évoquent des « contextes emboîtés », reconnaissent cette difficulté. Dès lors, la contrainte contextuelle devient un enjeu majeur dans le passage de l'étudiant à l'université. La capacité de parler et d'écrire couramment dans le discours académique est une porte d'entrée naturelle vers cette intégration.

2.2. Certaines formes et caractéristiques du discours universitaire

Parce qu'il requiert d'abord une maîtrise de la langue dans ses aspects systémiques, puis le développement d'autres compétences dans la compréhension et la

production de certains genres, le discours académique rend son appropriation problématique, même s'il est bénéfique pour exposer les étudiants à la formation académique à des situations de communication où ils peuvent apprendre des pratiques linguistiques et grammaticales spécialisées. En réalité, cette appropriation relève davantage de normes de genres propres à la sphère académique que d'un style scientifique qualifié ou d'une tendance à une telle attribution ou à une maîtrise de la terminologie de la spécialité visée. De plus, l'entrée dans ces communautés de discours est conditionnée par la maîtrise du « français » par les locuteurs, langue souvent étrangère ou seconde langue pour le FOU. Ainsi, la langue est plus qu'un ensemble de règles sur la façon dont les mots et les phrases doivent être utilisés ; c'est aussi le processus de création et de consommation de textes selon les grandes lignes directrices de l'usage de la langue établies par un discours donné (littéraire, pédagogique, académique).

Les apprentissages liés à la pratique professionnelle (stage, projet professionnel et personnel...) font partie intégrante de ces formations et la diversité des formats de travaux académiques (cours magistraux, travaux pratiques et dirigés, et séminaires en amphithéâtres, laboratoires informatiques et salles de classe informatiques, travail en binôme et en petits groupes, avec et sans responsable désigné) atteste de la diversité des modes de transmission de l'information utilisés dans les universités d'aujourd'hui. De plus, les méthodes de travail académiques doivent être adaptées aux objectifs d'apprentissage en fonction des caractéristiques du public cible. Ces méthodes peuvent être résumées, mais non exhaustivement, et inclure la compréhension de l'écrit, la prise de notes, la prise de parole en public, la création d'écrits académiques tels que fiches de lecture, résumés de cours, documents de recherche et rapports d'activité.

Il est important de noter que les modalités d'accompagnement (comme les reformulations permettant de différencier les savoirs « de base » et « annexes », les illustrations) adoptées par l'enseignant pour mieux guider les étudiants dans leurs cursus ne sont pas les seules disponibles. Évidemment, comme le démontre Mangiante & Parpette (2011), ces modalités s'accompagnent d'un ensemble de contenus disciplinaires communiqués par l'enseignant à travers le déploiement d'attitudes discursives particulières. Le discours d'un cours magistral est considéré comme « complexe » car il fait appel à des compétences avancées des étudiants en raison de la nature unique du contenu et de la structure du cours. Ainsi, les auteurs précités (2011) insistent sur une certaine « lourdeur » dans ce mode de transmission des savoirs qui ne favorise en fait pas l'interaction entre le formateur et ses étudiants. Soit, l'intégration de l'étudiant à l'université l'oblige à considérer les modes d'enseignement, les aspects culturels qui influencent certaines compétences pédagogiques et son autonomie au sein de l'université ; tout cela est impossible sans une compétence linguistique spécifique qu'il doit maîtriser tout en gardant à l'esprit les nuances de chaque cours.

L'essor de l'enseignement en langue française dans le monde, dû en partie à une plus grande importance accordée à la recherche, à la production et à la diffusion des connaissances pour accéder au monde, tend à répondre à un besoin croissant de mobilité étudiante avec laquelle les universités françaises et francophones se trouvent confrontés. Pour ce faire, ces universités doivent démontrer un potentiel inédit en termes de ressources matérielles et humaines, mais elles doivent aussi renforcer le capital linguistique consacré à l'enseignement de cette langue par la mise en œuvre de processus et de méthodologies éprouvées, ainsi que certaines mesures d'adaptation aux contextes locaux. En effet, de nombreuses universités à travers le monde ont décidé de faire face à cette situation en mettant en place un système d'accompagnement linguistique approprié, le FOU.

2.3. Le FOU face à la globalisation

Assistée par l'Agence Universitaire de la Francophonie, certaines universités d'Asie du Sud-Est (Laos et Vietnam) ont noué des partenariats interuniversitaires pour offrir une variété de disciplines en français. Celles-ci sont gérées par des filières appelées « Filières Universitaires Francophones » ou « FUF ». En conséquence, il existe quarante-deux FUF qui sont axés sur différents domaines scientifiques et acceptent un nombre limité d'étudiants sur la base d'un processus d'admission compétitif afin d'assurer la qualité de l'enseignement qui est conditionné par l'obtention d'un diplôme DELF. Cela dit, les rapports d'évaluation prescrits par concertation entre enseignants de français et de matières spécialisées intervenants dans les FUF confirment l'existence d'un déficit au niveau méthodologique auquel se heurtent les étudiants. En effet, les styles et les stratégies d'enseignement/apprentissage dus en grande partie à la culture asiatique tendent à mettre l'enseignant ainsi que les manuels conçus au centre du processus, ce qui entraîne une « passivité » chez les apprenants, lesquels s'abstiennent même à remettre en cause les enseignements dispensés.

Dans ce contexte, l'approche FOU paraît incontournable. De nouvelles méthodologies et techniques pédagogiques sont mises en œuvre à partir de 2007 et s'alignent sur les niveaux du *CECRL*. Ainsi, à partir de la troisième année de leurs études, tous les étudiants de la FUF ont accès aux filières techniques de niveau universitaire appelées FOS-TU. C'est un vrai « tronc commun interdisciplinaire » qui touche toutes les disciplines car il s'agit de techniques universitaires généralistes à destination de toutes les spécialités, selon Régis Martin (cf. Stéphane et coll., 2011, p.216).

Les étudiants vietnamiens ont montré leur enthousiasme pour ces programmes en demandant des cours qui les aideraient à apprendre un vocabulaire spécialisé. En conséquence, ceux-ci ont été développés en interne à la FUF avec l'aide d'enseignants dans une variété de domaines, ce qui a aidé le programme à prospérer dans une atmosphère de mondialisation enthousiaste.

Bien que l'Université du Liban propose des cours de « Techniques de Communication Universitaire », il existe un fossé linguistique et méthodologique notable dans la manière dont les langues et cultures étrangères sont enseignées. Ici, l'observation de Stéphane et coll. (2011) devient claire : « [...] Démunis au niveau linguistique et surtout méthodologique, certains étudiants se contentent de rendre un travail bâclé, décousu, plagié sans aucun intérêt scientifique [...] ». Cela peut être dû au fait que la notion d'unités d'enseignement en « TEU » a été adaptée d'un concept utilisé dans un cadre politique et culturel très différent, à savoir le système éducatif français.

Pour résoudre ce problème, des chercheurs de l'École internationale des langues arabes et du Proche -Orient contemporain (ISCAE-CNAM) au Liban ont dû analyser la structure de leurs unités d'enseignement de langue française afin d'identifier les points communs entre leurs cours de communication orale et écrite. Les étudiants reçoivent un enseignement en communication orale et écrite pendant toute la durée de leur programme. Si l'on espère qu'ils acquerront une meilleure compréhension des nombreux outils et capacités à leur disposition, les résultats attendus restent assez modestes. De plus, les enseignants mettent l'accent sur les capacités discursives, linguistiques et méthodologiques insuffisantes des étudiants. Certains de ces derniers sont conscients et préoccupés par le déclin du français dans tous les domaines de l'éducation à mesure que l'anglais gagne du terrain.

3. CONCLUSION

Il a été question dans cet article de faire une présentation des notions conceptuelles et des approches didactiques liées à l'enseignement du FLE, à savoir le FOS et le FOU. Nous avons pu distinguer que le premier concept se réfère spécialement à des situations professionnelles variées tandis que le deuxième concept désigne une forme d'enseignement basé sur l'utilisation d'outils, de techniques et de méthodes appropriés au domaine d'études universitaires.

RÉFÉRENCES

- Bouchard, R. & Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographique: le cours magistral entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210.
- Cuq, J-P. (dir). (2003). *Le Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Clé international/Asdifle.
- Keyong, Li. & Vandeveld, D. (2008). Du français de spécialité à la spécialité en français. *Synergies Chine*, 3. gerflint.fr/Base/Chine3/keyong_david.pdf
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. Hachette FLE.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration du cours*. Paris : Hachette.

- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2006). Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter. Dans V. Catellotti & H. Chalabi (dir.), *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte* (p.275-282). L'Harmattan.
- Mangiante, J.-M. & Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presse Universitaire de Grenoble.
- Mangiante, J.-M. (2015). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? Dans O. Meunier (dir.), *Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Artois Presses Université.
- Pham, T. (s.d.). Département de Français, Université de Hanoi. ENSEIGNER LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE. http://web.hanu.vn/fr/file.php/1/moddata/forum/5/574/1-Enseignement_du_FOS.doc
- Stéphane, A.-H. & coll. (2011). Le français sur objectifs universitaires: entre globalisation et localisation. Dans P. Chardenet (dir.), *Le Français sur Objectifs Universitaires* (p.211-232). Synergies Monde.

L'auteur

Najoua MAAFI est professeure en Techniques d'Expression et de Communication à l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion de l'Université Hassan 2 de Casablanca. Elle est membre permanent du Laboratoire LAMSO au sein du même établissement, responsable qualité et système de management pour les organismes de l'éducation/formation et doctorante inscrite au Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC 56, Université Ibn Tofail, Kénitra. Elle continue ses recherches dans le domaine de la didactique FLE/FOS/FOU.

n.maafi@encgcasa.ma

NOTE DE LECTURE

APPRENDRE À ÉCRIRE ET APPRENDRE À PARLER AU PRISME DE L'INSECURITÉ LINGUISTIQUE

Nathalie Gettliffe

UR 2310 Laboratoire interuniversitaire en sciences de l'éducation et de la communication,
Université de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace, France

Référence

Weber, C. (2022). *Oralité et didactique du Français Langue Etrangère*. Lambert-Lucas.

INTRODUCTION

L'ouvrage de Corinne Weber, actuellement professeure des universités à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 et responsable de l'unité de recherche 2288 DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures), synthétise un parcours de recherche riche en thématiques, en terrains de recherches et en méthodologies mobilisées. Nous présenterons ci-après quelques éléments de réflexion qui peuvent nourrir des pratiques pédagogiques en cours de FLE

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE

Terme mobilisé dans les discours ordinaires, l'insécurité linguistique est une notion qui permet d'expliquer le rapport qu'un locuteur peut avoir envers son parler qu'il compare à une norme plus ou moins idéalisée. Corinne Weber reprend ici la définition de Coste (2001, p.12) : « Il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquate au regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme que d'autres, plus 'compétents', plus 'légitimes' sont à même de respecter ».

L'ECRIT ET L'ERREUR EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Les recherches de Weber ont porté, dans un premier temps, sur le rapport d'élèves français en échec scolaire et les discours qui pouvaient circuler autour de leurs écrits fautifs. On sent le désarroi de ces élèves qui petit à petit au cours de leur scolarité passent du statut d'élève qui est en décalage par rapport à des écrits normés à un statut d'élève en décalage physique par rapport à la classe (il est relégué en fond de classe) à une exclusion du système scolaire (ne pouvant pas participer aux activités, il décroche). Face à cette situation, Weber (p.26) a proposé de « créer des conditions favorables de prise de parole sur la langue, de mise en confiance, en évitant tout jugement de valeur sur les raisonnements et les conduites exprimées lors des tâches de production ; favoriser les instances réelles et spontanées, saisir « à chaud » l'initiative réflexive lorsque ces sujets écrivent, mais aussi et surtout, privilégier le caractère individuel, pour déceler les stratégies singulières mises en œuvre ». Cette méthodologie de recherche a permis de déceler une conflictualité entre la linéarité de la pensée (le sens qui se construit au fur et à mesure que l'on écrit) et les retours réflexifs nécessaires pour respecter l'orthographe. Des entretiens auprès d'un public adulte inscrit en formation continue confirment ces premières

observations avec un rapport à l'écrit encore plus exacerbé (p.28): « on hésite tout le temps, on n'ose plus écrire...c'est la honte...je fais toujours des fautes ».

Plusieurs pistes pédagogiques sont ébauchées afin d'accompagner ces publics en situation d'insécurité linguistique de telle manière à leur redonner une légitimité face à leurs écrits et de pouvoir poursuivre leur développement linguistique. Tout d'abord, il s'agit de replacer l'erreur dans son statut de manifestation d'une compétence en cours d'élaboration et non pas comme l'évidence d'un système cognitif défaillant. Ensuite, les verbalisations métalinguistiques des apprenants doivent se situer au cœur de l'accompagnement pédagogique afin de pouvoir identifier les conceptualisations erronées. À cet effet, Weber s'appuie sur une échelle de développement proposée par Barré de Miniac (2010) pour identifier les étapes de construction d'une conscience linguistique. En reprenant les stratégies de raisonnement mobilisées par les apprenants, on pourra indiquer à ces derniers les aménagements à opérer pour corriger leurs productions écrites.

L'ORAL ET L'ERREUR EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

L'insécurité linguistique existe aussi à l'oral. Pour les apprenants de langues étrangères, le filtre phonologique révèle lors du passage à l'écrit des distorsions témoins d'une interlangue en construction (ex : la prificture). L'enseignant doit de nouveau interroger le statut de l'erreur lorsqu'elle se manifeste à l'oral et proposer dans l'interaction des actions de remédiation. Corinne Weber reprend ici les dernières avancées en matière de répertoire verbal développé depuis une vingtaine d'années et qui permettent de laisser place à l'hétérogénéité, la pluralité, la diversité pour se substituer à la notion originelle de difficultés.

L'ACCENT EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

L'accent demeure un élément-clé de l'insécurité linguistique tant pour les locuteurs de français langue maternelle que pour les apprenants en français langue étrangère. Cet idéal rarement atteignable est souvent source de frustration car il renvoie le locuteur à son identité originelle. Corinne Weber montre ici qu'une norme 'standard' est souvent idéalisée par les locuteurs allophones et que ces derniers, sauf séjours linguistiques prolongés, repèrent rarement les autres variétés de français qui circulent sur le territoire francophone. Elle propose alors de s'appuyer sur des corpus de français parlé pour faire « entendre » les particularités du français oral.

DIDACTIQUE DE L'ORALITÉ

Dans cette section Corinne Weber déroule les éléments qui peuvent être repérés lors de séquences pédagogiques centrées sur l'oral. Elle distingue trois niveaux d'oralité : l'oralité *normée* qui se rapproche de l'écrit et qui est mobilisée dans des contextes institutionnels formels (entretien d'embauche, conférence, etc.), l'oralité *courante* avec une syntaxe plus libre et la chute du *schwa* et l'oralité *marquée* dans laquelle tous les traits de l'oral sont accentués (voyelles plus ouvertes, vocabulaire relâché, syntaxe abrégée). Corinne Weber propose des exploitations didactiques systématiques pour approcher l'oralité et qui s'appuient sur les éléments suivants : les marques de prononciation, les marques prosodiques, les marques posturo-mimo-gestuelles, les marques variationnelles lexicales, les marques intonatives quand elles se substituent à la syntaxe et finalement les marques interactionnelles (p.109).

CONCLUSION

Le livre de Corinne Weber est dense par son ancrage théorique et ses multiples références. Une table de matière détaillée permet au lecteur de lire de manière séparée les différentes réflexions qui ont jalonné le parcours de la chercheuse. Chaque section se nourrit de terrains variés (FLM, FLE, centres de langues, francophonie, littéracie numérique, formation d'enseignants) et permet d'entrevoir des applications dans les cours de FLE de tous niveaux. La notion d'insécurité linguistique reste centrale dans l'ouvrage et donne une lecture originale à de nombreuses observations réalisées en classe de FLE.

L'auteure

Nathalie Gettliffe est maître de conférences à l'Université de Strasbourg. Après une formation à la didactique du FLS en Colombie-Britannique (Canada), elle continue ses recherches dans le domaine des technologies digitales au sein du groupe de recherche Technologie et Communication du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC). Plus particulièrement, elle centre ses analyses sur la dynamique des interactions dans des dispositifs variés d'enseignement des langues (présentiel, hybride, distanciel).

ngettliffe@unistra.fr

Didactique du FLES : Recherches et Pratiques est une revue publiée par l'Association rhénane des enseignants de FLE (AREFLE) à raison de 2 numéros par an. Elle accepte des articles en français concernant toutes les thématiques qui touchent à l'enseignement et à l'acquisition du Français Langue Etrangère et Seconde. Revue d'interface entre la recherche et les pratiques professionnelles, elle classe les contributions dans 8 rubriques (Recherche, Pratique et recherche, Retour d'expériences, Pratique de classe, Point de vue, Entretien, Note de lecture, Débat) et encourage les premiers écrits des jeunes chercheurs. Toute proposition peut être envoyée à asso.rhenane.enseignants.fle@gmail.com pour une évaluation en double aveugle

Directrice de revue

Dr. Gettliffe Nathalie, Ph.D., Université de Strasbourg

Secrétariat de rédaction

Mme Koecher Liliane, Université de Strasbourg

Mme Ardisson Marie-Aline, Université de Strasbourg

Comité éditorial

Pr. Abendroth-Timmer Dagmar, Université de Seigen, Allemagne

Pr. Geiger-Jaillet Anémone, Université de Strasbourg

Mme Lejeune Patricia, Ville et Eurométropole de Strasbourg

Pr. Mertens Jurgen, Université de Stuttgart, Allemagne

Dr. Regnault Elizabeth, HdR, Université de Strasbourg

Pr. Schlemminger Gérald, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, Allemagne

Dr. Theissen Anne, HdR, Université de Strasbourg

Comité scientifique

Dr. Stratilaki Sofia, Université Sorbonne Nouvelle et Université du Luxembourg

Pr. Claude Germain, Université du Québec à Montréal, Canada

Dr. Romain Jourdan-Otsuka, Kyoto University of Foreign Studies, Japon

Dr. Benatta Fatima Zohra, Université de Mascara, Algérie

Dr. Yannick Hamon, Università Ca' Foscari, Italie

Pr. Nour-Eddine Fath, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Maroc

Dr. Katarzyna Kwapisz-Osadnik, Université de Silésie, Pologne

Mme Mahacen Varlik, Université de Marmara, Turquie

Prix du numéro : 25 euros (France) 20 euros (Étranger) Abonnement annuel : 40 euros (France) 30 euros (Étranger)