Le français langue de scolarisation (FLSco) : définitions, contextualisations et accompagnements discursifs

Stephanie Paul, Nathalie Gettliffe

▶ **To cite this version:**

Stephanie Paul, Nathalie Gettliffe (Dir.). Le français langue de scolarisation (FLSco) : définitions, contextualisations et accompagnements discursifs. Association rhénane des enseignants de FLE, 2 (2), pp.1-234, 2023, 10.57086/dfles.764 . hal-04381000

HAL Id: hal-04381000
https://hal.science/hal-04381000

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

ASSOCIATION RHÉNANE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Didactique du FLES
Recherches et pratiques

LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSCO) : DÉFINITIONS, CONTEXTUALISATIONS ET ACCOMPAGNEMENTS DISCURSIFS

Sous la coordination de Stéphanie Paul et Nathalie Gettliffe

2023

Volume 2 Numéro 2

Didactique du FLES
Recherches et pratiques

LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSCO) : DÉFINITIONS, CONTEXTUALISATIONS ET ACCOMPAGNEMENTS DISCURSIFS

Sous la coordination de Stéphanie Paul et de Nathalie Gettliffe

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

Décembre 2023

ISSN 2966-957X

SOMMAIRE

Editorial

Stéphanie Paul et Nathalie Gettliffe ……p. 3

Le Français langue de scolarisation : définitions, contextualisations et accompagnements discursifs

I. **L'enseignement du français comme langue de scolarisation : définitions, représentations et contextualisations internationales**

Points de vue

Gérard Vigner ……p.13

Avant-propos

Nicole Wauters ……p.17

Le FLSCO en quête d'une juste place à l'école

Claudia Farini ……p.29

Balises dans le labyrinthe des acronymes. L'essor du FLSco

Recherches

Stéphanie Paul ……p.41

Le regard des étudiants en master 1 MEEF 2nd degré (Lettres) sur le français de scolarisation

Tania Longpré ……p.59

L'apprentissage du français langue seconde/de scolarisation au Québec : de la classe d'intégration linguistique scolaire et sociale à la francisation des adultes

II. Le français de scolarisation envisagé comme matière enseignée

Pratiques de classe

Christine Brumm ……p.87

L'album de littérature de jeunesse : un trait d'union entre la compétence de communication et la langue de l'école

Linda Wahl ……p.93

« Bienvenue sur Radio Wagner sans frontière » : une webradio pour apprendre le français langue seconde / français langue de scolarisation (FLS/FLSco)

Florine Hoegy ……p.101

Réalisation d'un journal par des élèves allophones nouvellement arrivés en France

Point de vue

Jean-Christophe Pellat……p.111

La grammaire dans le FLSco : enjeux et orientations

III. **Le français de scolarisation comme langue des autres matières enseignées**

Recherches

Céline Beaugrand …….....p.115

Usages numériques et discours de l'enseignant : quelles pistes en FLSco pour les élèves allophones ?

Arlette Noirel Holveck …….....p.139

Comment prendre en compte et évaluer l'activité des élèves scolarisés en UPE2A et inclus en mathématiques ?

VARIA

Recherche

Christian Degache …….....p.153

Quelles compétences à interagir culturellement dans la télécollaboration plurilingue en intercompréhension ?

Retour d'expérience

Baroutsaki-Tsirigoti Sophie …….....p.171

Alternance entre apprentissages en classe et hors classe pour des élèves de FLE en Grèce en 2022 - effets observés par deux enseignants utilisant le matériel didactique « Victor Hugo, un homme, une histoire »

Pratiques de classe

Mireille Essono Ebang…….....p.189

Les clubs de lecture : quel impact dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française ?

Victor KABRE …….....p.209

Le cinéma, moyen d'apprentissage

Note de lecture

Martha Makassikis ……...……p.221

L'orthographe lexicale du français, un système qui gagnerait à être amendé

EDITORIAL

LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSCO) : DÉFINITIONS, CONTEXTUALISATIONS ET ACCOMPAGNEMENTS DISCURSIFS

Stéphanie Paul

CASNAV, Académie de Strasbourg, France

Nathalie Gettliffe

UR2310 Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC)

Université de Strasbourg, de Haute-Alsace et de Lorraine, France

La notion de français langue de scolarisation est apparue avec la réflexion menée sur le français langue seconde (FLS) et les travaux de Vigner qui, dans les années 80, relèvent que le FLS est « d'abord la langue de l'école » (1987, p. 45) et « une langue pour l'école » (1989, p. 41). En outre, l'article qu'il consacre à la place et aux conditions d'usage du français dans les pays francophones d'Afrique est intitulé *Le français, langue de scolarisation* (Vigner, 1989, p. 41-45), car « le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation » (Vigner, 1992, p. 40).

Dans les années 2000, Cuq et Davin-Chnane (2007) observent que le français de scolarisation est devenu un des paramètres les plus importants du FLS, « au point de devenir un concept quasi autonome » (p. 13). Les travaux de Verdelhan-Bourgade (2002 ; 2004 ; 2005) y ont fortement contribué. Dans son ouvrage, intitulé *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste* (2002), elle note que « le français de scolarisation, issu de la réflexion sur le FLS, lui-même issu de la réflexion sur le FLE, nous ramène au FLM qui partage avec le FLS la fonction d'apprentissage *du* et *en* français » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 39). La chercheuse met en exergue la fonction transversale et commune du français de scolarisation au FLM et au FLS tout en mettant en garde contre certaines confusions possibles entre français de scolarisation et français langue seconde puisqu'

> un apprenant peut être en langue seconde et en langue de scolarisation : c'est le cas des élèves nouvellement arrivés à l'école française […]. Mais l'apprenant peut aussi être en langue de scolarisation sans être en langue seconde, cas des enfants scolarisés dont le français est langue maternelle. Enfin, tous les enfants, adolescents ou adultes non scolarisés, plongés en situation de langue seconde, ne relèvent pas dans leur langage de l'appellation français de scolarisation. (Verdelhan-Bourgade, 2004, p. 139)

L'évolution du français langue de scolarisation est passée par l'usage de sigles variés. Verdelhan-Bourgade a utilisé l'acronyme FLSCo dans ses écrits de 2004 (p. 135) et de 2005 (p. 127). Puis de nombreuses hésitations ont été constatées quant à sa forme. Cherqui et Peutot (2015, p. 21) ont employé celui de FLScol, Goï (2015, p. 89) celui de FLsco, tandis que Vigner parle de FLESCO dans la préface de la seconde édition de son ouvrage *Le français langue seconde* (2015, p. 5). À partir de 2012, année où la collection *Cap sur le français de scolarisation*, dirigée par Catherine Klein, Inspectrice Générale de l'Éducation nationale, voit le jour, l'abréviation FLSCO (avec les cinq lettres en capitales) commence à être employée dans un premier ouvrage intitulé *Le français comme langue de scolarisation* (Klein, 2012, p. 15, 38, 57, 64, 90). Les publications qui suivront utilisent ce même sigle en lettres capitales (FLSCO) (Jallerat, 2013, p. 5, 8 ; Klein, 2013, p. 8-11 ; Klein, 2014, p. 53, 60 ; Wauters, 2020, p. 38). Actuellement, la forme qui semble s'être fixée est celle de « FLSco » (Davin-Chnane, 2007, p. 203 ; Cuq & Chnane-Davin, 2009, p. 88 ; Goï & Huver, 2012, p. 27 ; Beaugrand & Lecocq, 2018, p. 9, 10, 17 ; Lecocq, 2018, p. 11, 14, 15 ; Mendonça Dias & coll., 2020, p. 284). L'absence de sigle, puis les multiples hésitations quant à sa forme (FLSCo/FLScol/FLSCO/FLsco) montrent que la notion de français de scolarisation a mis du temps à s'imposer dans le paysage universitaire comme auprès des enseignants. Encore aujourd'hui, les spécificités du français de scolarisation ne sont pas appréhendées, de manière exhaustive, par les professeurs (spécialisés ou non dans l'enseignement du FLS) (Paul, 2022, p. 41-65).

En France, l'institution scolaire a tardé à adopter la notion de langue de scolarisation qui n'est apparue que dans les années 2000 avec l'édition d'un document d'accompagnement des programmes de français de niveau collège, intitulé *Le français langue seconde* (Viala & coll. 2000). Puis, les circulaires relatives à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (MEN, 2002 ; 2012) ont confirmé le statut du français comme langue de scolarisation et l'importance d'impliquer l'ensemble de l'équipe enseignante dans son enseignement.

De son côté, les travaux du Conseil de l'Europe rappellent « l'importance des compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire » (Conseil de l'Europe, 2014). En outre, la recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres précise que les compétences en langue(s) de scolarisation sont à travailler plus particulièrement avec les apprenants qualifiés de vulnérables, *i.e.* « issus de milieux socio-économiques défavorisés » ou « ceux qui utilisent une autre langue pour la communication ordinaire ». Sur la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* où un onglet est consacré aux langues de scolarisation, le Conseil de l'Europe (2009) diffuse un schéma, intitulé *Les langues dans l'éducation et langues pour l'éducation* qui attribue une place centrale aux langues de scolarisation. Les langues de scolarisation sont présentées en lien, d'une

part avec les langues régionales, minoritaires et de la migration, et d'autre part avec les langues étrangères vivantes et classiques. Par ailleurs, ce schéma matérialise les deux composantes des langues de scolarisation, à la fois, « langues comme matière » enseignée (qui comprend l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la littérature et de l'étude de la langue) et la/les « langue(s) des autres matières », *i.e.* la/les langue(s) utilisée(s) pour enseigner d'autres disciplines, telles que les mathématiques, l'histoire, la géographie, etc. Ces deux dimensions de la langue de scolarisation rejoignent les objectifs visés dans le document d'accompagnement des programmes de français, intitulé *Le français langue seconde* (Viala & coll., 2000) et dont Vigner précisera 12 années plus tard que « nous sommes bien ici au cœur de ce que l'on appelle aujourd'hui « le français, langue de scolarisation » (Vigner, 2012, p. 13).

Ce numéro dédié au français de scolarisation prend appui sur les deux dimensions des langues de scolarisation, décrites par le Conseil de l'Europe pour réunir des travaux de recherche, divers points de vue et plusieurs pratiques de classe. Les contributions sur le français en tant que matière enseignée et en tant que langue des autres matières enseignées font état de la réflexion sur le FLSco, menée dans des contextes français, belge et canadien, en classes ordinaires ou en Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Elles sont organisées autour de 3 principaux axes.

LES CONTRIBUTIONS THÉMATIQUES

1. Le premier axe regroupe les articles relatifs aux définitions et aux représentations de l'enseignement du français comme langue de scolarisation dans différents contextes (en France, en Belgique et au Canada).

Gérard Vigner ouvre ce numéro thématique avec un avant-propos qui retrace, de manière succincte, l'histoire du français langue de scolarisation et ses enjeux actuels à partir de l'enseignement du français dispensé aux élèves allophones nouvellement arrivés en France. Il souligne toute la complexité des apprentissages à mener *du* et *en* français dans le but d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire scolaires. Certaines particularités du FLSco sont mises en exergue, comme les formes orales qui, selon Gérard Vigner, s'apparentent davantage à « parler comme un livre ». Dans ce cadre scolaire contraint, il encourage toutes réflexions et expérimentations qui aident à la maitrise du français langue de scolarisation, fondamentale pour la réussite scolaire.

Depuis la Belgique, Nicole Wauters propose de se doter d'une définition du FLSco pour agir et soutenir tous les élèves dans l'acquisition de la langue de scolarisation. Elle nous invite à comprendre la place occupée par le FLSco, toujours « en quête d'une juste place à l'école » du point de vue de cette inspectrice honoraire de Fédération Wallonie-Bruxelles. Nicole Wauters constate que si la théorie relative au français de scolarisation séduit les enseignants, la pratique qui nécessite de s'interroger à la fois sur les contenus disciplinaires à enseigner et sur les spécificités

linguistiques du discours de l'enseignant pour transmettre ces savoirs, « relève d'une petite révolution ».

Claudia Farini propose une réflexion sur les divers acronymes utilisés en France dans le champ de l'enseignement du français. Elle soumet quelques balises dans le labyrinthe des acronymes pour souligner l'essor du FLSco. Puis, l'auteure prend appui sur son expérience d'enseignement en France et en Belgique pour proposer des pistes pratiques et adaptées au public scolaire.

Dans une étude menée auprès des étudiants en master 1 MEEF 2nd degré (Lettres) de l'université de Strasbourg, Stéphanie Paul s'est attachée à mettre en exergue le regard que ces étudiants portent sur le français comme langue de scolarisation. C'est donc après avoir défini le FLSco dans la littérature scientifique que l'auteure a analysé les réponses recueillies auprès de ces futurs professeurs via un questionnaire, constitué d'une unique question ouverte. Les résultats obtenus sont comparés aux propos d'étudiants en master 2 MEEF (1er degré), de professeurs des écoles de classes ordinaires et d'enseignants/coordonnateurs d'UPE2A. Les divergences et les spécificités relevées visent à servir de base à un ensemble de formations ad hoc.

Dans son article de recherche, Tania Longpré analyse, dans le contexte du Québec, la francisation de jeunes immigrants allophones entre 13 et 17 ans. Plus spécifiquement, elle s'intéresse à deux dispositifs d'accueil, à savoir la classe d'intégration linguistique scolaire et sociale en formation générale et le programme de francisation des adultes immigrants en formation générale des adultes. Sa collecte de données s'appuie sur un questionnaire distribué à 40 jeunes suivi d'entrevues individuelles dirigées (n=12). Elle montre que les répondants ont apprécié leurs parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, mais que certains éléments pourraient être améliorés tel que l'enseignement de l'écriture ou du français parlé québécois.

2. Le deuxième axe de ce numéro, dédié au FLSco rassemble les contributions qui envisagent le français de scolarisation en tant que matière enseignée

Parmi les pratiques de classe porteuses, Christine Brumm met en avant l'utilisation, en UPE2A (1er degré), de l'album de littérature de jeunesse comme vecteur d'apprentissages en FLS/FLSco. Ce support, mis en lien avec la langue de communication des élèves allophones nouvellement arrivés en France, offre un cadre motivant et propice aux apprentissages *du* et *en* français. Grâce à une sélection d'objectifs langagiers précis, les structures syntaxiques sont progressivement enrichies pour aboutir à des énoncés conséquents, tels qu'ils sont attendus en langue de scolarisation. Parallèlement, des opérations grammaticales sont effectuées requérant la maitrise d'un métalangage. L'ensemble des compétences langagières sont travaillées et des passerelles sont créées entre la langue de communication des élèves et la langue de scolarisation.

Également expérimenté en UPE2A (1er degré), Linda Wahl nous expose un projet pédagogique d'apprentissage du français langue seconde/français langue de scolarisation qu'elle a mis en œuvre à travers une webradio. Ce support a permis de travailler toutes les compétences langagières, préconisées par le CECRL et adaptées au contexte scolaire. Qu'il s'agisse de la diffusion d'un compte–rendu de sortie scolaire ou de la description d'un protocole expérimental en sciences, les compétences lexicales, syntaxiques et discursives travaillées sont au service de l'acquisition de compétences langagières propres à l'école. La webradio est un élément moteur de ce travail qui favorise l'inclusion scolaire des EANA et « Bienvenue sur Radio Wagner sans frontière ! » est devenu le leitmotiv fédérateur du groupe-classe.

La dernière pratique de classe relayée dans ce numéro dédié au FLSco est celle de Florine Hoegy qui présente le journal réalisé avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés en UPE2A (2nd degré). Ce projet, mené dans le cadre d'une séquence de français langue seconde/français langue de scolarisation (FLS/FLSco) au collège, permet de viser des objectifs relevant à la fois de la langue et de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Les étapes du projet sont détaillées : de la préparation du projet avec l'appropriation des notions clés et des compétences linguistiques, à la réalisation du journal et sa diffusion.

Cet axe thématique où le français de scolarisation est une matière enseignée, se clôture par l'article de Jean-Christophe Pellat qui nous propose de réfléchir aux enjeux et aux orientations de la grammaire dans le FLSco. Il s'attache à analyser l'enseignement-apprentissage de la grammaire en posant quelques principes qui visent à dépasser les contraires. Puis, Jean-Christophe Pellat propose des activités grammaticales qui allient savoirs et savoir-faire. A partir du guide officiel de *La grammaire du français du CP à la 6e* (2022), il donne quelques orientations : priorité aux cas prototypiques, critères de définition des notions, choix des exemples et manipulations linguistiques.

3. Le troisième et dernier axe de ce numéro propose d'explorer le français de scolarisation dans son rôle de langue des autres matières enseignées.

Dans son article de recherche, Céline Beaugrand analyse l'impact de l'usage pédagogique du numérique sur le discours de l'enseignant et la compréhension des élèves allophones en classes de 6ème de mathématiques, sciences et histoire-géographie. Après un cadrage théorique et méthodologique, l'article propose des exemples de fonctions numériques illustrées par des captations de cours. L'objectif est de tirer des éléments de discours engendrés par l'utilisation du numérique dans les classes. Ces observations amènent à la conclusion que l'utilisation du numérique entraine un discours didactique propre auquel les élèves allophones doivent être formés.

Enfin, la contribution d'Arlette Noirel Holveck s'intéresse aux compétences langagières de 5 élèves allophones, inclus en classe de mathématiques de 3ème. Sur une situation d'apprentissage des fonctions, l'auteure vise à montrer que les insuffisances langagières, pointées à partir des productions écrites et orale de ces élèves nuisent à la réussite en mathématiques. Tout l'enjeu est d'éclairer les besoins spécifiques des élèves allophones dans une discipline, dite non linguistique pour élaborer des outils qui facilitent le suivi des cours en classe d'inclusion.

Nous remercions vivement l'ensemble des auteurs et des évaluateurs qui ont contribué à ce numéro, dédié au français langue de scolarisation. Nous souhaitons au lecteur de passer un excellent moment avec le souhait que le FLSco trouve pleinement sa place dans les thématiques de recherche et des pratiques en didactique du FLES.

LES CONTRIBUTIONS VARIA

Notre numéro accueille aussi des propositions hors-thématique.

La contribution de Christian Degache s'inscrit dans la continuité des thématiques et problématiques abordées dans le numéro coordonné par Malefane Victor Koele et Paula Prescod, *Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues*, paru dans le Hors-Série 1 de la revue *DFLES : pratiques et recherches* en 2023. Il revient sur une expérimentation en cours depuis une vingtaine d'années autour d'un dispositif en intercompréhension des langues romanes mobilisant des outils de télécollaboration en ligne. Il s'interroge plus particulièrement sur la présence ou l'absence des manifestations d'altérité dans les interactions plurilingues, notamment les cas d'assignation identitaire nationale (par exemple : *c'est typiquement espagnol/français,…*). Il constate que celles-ci bien que relativement fréquentes n'entravent pas les échanges. En revanche, il propose de sensibiliser les apprenants aux « intrusions interculturelles » de manière à ce que la réalisation des scénarios d'intercompréhension basés sur la tâche reste fluide.

Sophie Baroutsaki-Tsirigoti évalue l'appropriation par deux enseignants grecs d'une séquence numérique construite autour de Victor Hugo. Elle montre que la scénarisation minutieuse qui fait alterner des séances en classe dirigées par les enseignantes autour d'un tableau numérique et des séances en autonomie en salle informatique permettent à ces derniers d'accompagner de manière plus discrète des adolescents inscrits dans une école de langue privée. Les manipulations plus directes encouragent les élèves à entrer de manière soutenue dans les apprentissages centrés autour de la littérature française.

Mireille Essono Ebang présente un historique des clubs de lecture dans le contexte mondial de la littérature de jeunesse et sa mise en pratique au Gabon. Au travers d'une enquête, elle pointe les apports de ces clubs dans le développement des littéracies et la volonté pour de nombreuses institutions gabonaises de se doter de ce dispositif afin de soutenir l'apprentissage du français.

Victor Kabre illustre comment il est possible de s'appuyer sur des films produits par des réalisateurs africains pour proposer des contenus linguistiques, stylistiques et littéraires à des apprenants en français langue seconde. Sa séquence détaille tous les extraits filmiques de *Ali Zaoua* et *Aya de Yopougon* sur lesquels il est possible de s'appuyer pour s'initier aussi au cinéma africain.

Finalement, Martha Makassikis explicite de manière magistrale les règles orthographiques lexicales qui sous-tendent l'écriture de nombreux mots français. Elle traduit en schémas la théorie de Gruaz qui permet d'identifier les lettres qui contribuent à la sonorisation des mots et les lettres ou les combinaisons de lettres qui sont superflues. On comprend alors plus facilement comment certaines lettres ont perdu leur vocation première (transcrire des sons) et comment elles continuent d'habiller des mots rendant l'orthographe français de plus en plus imagé, ce qui complique cruellement l'apprentissage de ce dernier par les allophones.

RÉFÉRENCES

Beaugrand, C. & Lecocq, B. (dir). (2018). *Écrire en FLS et FLSCO. Apprendre à écrire en français aux élèves allophones.* Réseau Canopé.

Cherqui, G. & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones.* Hachette Français Langue Étrangère.

Conseil de l'Europe. (2009). *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. La/les langue(s) de scolarisation*. https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling

Conseil de l'Europe. (2014). *Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux É*t*at*s *membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*.https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/Recommendation%20and%20EM%20FR%20FINAL.pdf

Cuq, J.-P. & Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : victime de son succès ?. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 11-28). De Boeck Université.

Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (2009). FOS-FLS : des relations en trompe l'œil ? *Le français aujourd'hui*, *164*, 75-89.

Davin-Chnane, F. (2007). La difficile maïeutique du manuel FLS/FLSco en France. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 196-204). De Boeck Université.

Goï, C. (2015). *Les élèves allophones nouvellement arrivés.* Réseau Canopé.

Goï, C. & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, *176*, 25-35.

Jallerat, P. (2013). *Devenir élève en français langue de scolarisation. Guide de l'enseignant.* CRDP de l'académie de Créteil.

Klein, C. (dir). (2012). *Le français comme langue de scolarisation*. Scér*É*n, CNDP-CRDP.

Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. *L'école numérique. La revue du numérique pour l'éducation, 16*, 8-11.

Klein, C. (dir). (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*. ScérÉn, CNDP-CRDP.

Lecocq, B. (dir). (2018). *Entrer dans la lecture. Quand le français est langue seconde* (2ème éd.). *CRDP Nord Pas de Calais.*

MEN. (2002). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.* Bulletin officiel Spécial n°10 du 25 avril 2012. Circulaire n° 2002-100.

MEN. (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n°37 du 3 octobre 2012. Circulaire n°2012-141.

MEN. (2022). *La grammaire du français du CP à la 6e*. https://eduscol.education.fr/document/45262/download?attachment

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (dir.) (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école.* Éditions Lambert-Lucas.

Paul, S. (2022). L'étude des représentations des enseignants d'UPE2A à l'égard des spécificités du français de scolarisation comme point d'appui pour orienter la formation. *Dixit Grammatica, 10*, 41-65.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.

Verdelhan-Bourgade, M. (2004). Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes. *Les cahiers de l'ASDIFLE,* 15, 135-150.

Verdelhan-Bourgade, M. (2005). Construire la communication de l'environnement scolaire en français langue seconde. *Le français dans le monde*, *Numéro spécial*, 123-132.

Viala A., Bertrand, D. & Vigner, G. (2000). *Le Français Langue Seconde*. DESCO/CNDP.

Vigner, G. (1987). Français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales, 4*, 42-45.

Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales, 12*, 41-45.

Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée*, *88*, 39-54.

Vigner, G. (2012). « Le livre rouge » douze ans après : événements et évolutions. Dans C. Klein (dir), *Le français comme langue de scolarisation* (p. 11-14). ScérÉn, CNDP-CRDP.

Vigner, G. (2015). *Le français langue 2econde : comment enseigner le français aux élèves nouvellement arrivés* (2ème éd.). Hachette *É*ducation.

Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation.* Changements pour l'Egalité ; Couleur Livres.

Les auteures

Stéphanie Paul est formatrice et coordonnatrice (1er degré) au CASNAV de Strasbourg. Elle est en charge des formations relatives à l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et intervient auprès des étudiants de l'INSPE, des professeurs des écoles de classes ordinaires et des enseignants d'UPE2A pour lesquels elle élabore un plan annuel de formation. Sa réflexion à l'égard de ce public a été formalisée via une thèse, dirigée par le professeur J.-C. Pellat et soutenue en 2016 sur *L'enseignement du français langue seconde/langue de scolarisation aux élèves allophones arrivants et accueillis en classe ordinaire à l'école élémentaire*. Membre du laboratoire Linguistique Langue Parole (LiLPa) de l'Université de Strasbourg, elle poursuit son travail autour des questions relatives à l'enseignement/apprentissage du FLS/FLSco et des supports adaptés.

stephanie.paul@ac-strasbourg.fr

Nathalie Gettliffe est maitre 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 (Tec et Co) du laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC) des universités de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace. 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

POINT DE VUE

AVANT-PROPOS

Gérard Vigner

Inspecteur d'Académie, Éducation nationale, France

Il y aurait certainement à écrire une histoire de la construction de cet objet inédit que fut, pour le ministère de l'Éducation nationale, l'enseignement du français en direction de ce que l'on appelait un temps le public des enfants de migrants, construction marquée par une certaine instabilité des concepts en usage pour désigner l'ensemble des problématiques associées à ce domaine, et selon une chronologie[1] qui est beaucoup plus ancienne qu'on ne peut le penser.

La dénomination des élèves, pour commencer, va donner lieu à de nombreuses hésitations terminologiques : *enfants étrangers* en 1970, *enfants de migrants étrangers* ou *enfants étrangers non francophones,* en 1973, *enfants de migrants* en 1976, qui deviennent en 1981 des *enfants étrangers non-francophones*, puis des *enfants étrangers nouvellement arrivés en* France en 1986, pour devenir en 2002 des *élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages,* la dénomination actuelle, en vigueur depuis 2012 devenant celle *d'élèves allophones nouvellement arrivés,* les mentions de *migrant* et d'*étranger* disparaissant progressivement. De même pour ce qui est de la dénomination des lieux d'accueil de ces élèves. Sont créées en 1970 les *classes d'initiation* et les *cours de rattrapage intégré*. Pour les élèves accueillis dans les collèges sont créées des *classes d'accueil,* et en 2012 on rassemble le tout dans des *unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* ou UPE2A. Formulation complexe on en conviendra qui trouve certainement son origine dans la volonté d'éviter une scolarisation de ces élèves dans des classes spécifiques, distinctes des classes ordinaires d'apprentissage, du CP au CM2 et de la 6ème à la 3ème [2].

[1] Sans compter, pour de nombreux acteurs, l'idée que ce public n'aurait pris place dans les classes de l'Education nationale qu'au début des années 60. Or, des enfants étrangers, ainsi nommés, étaient déjà présents dans les classes françaises depuis la fin du XIXe siècle, avec une augmentation significative dans l'après-guerre. En 1927, on compte à peu près 250 0000 enfants étrangers pour un effectif de 3 400 000 enfants français, à 90 % enfants d'origine européenne (italiens, polonais, espagnols, belges, tchèques, arméniens…). Mais nulles conditions d'accueil spécifiques, hormis dans certains cas des cours du soir pour enfants polonais notamment, ou parfois des regroupements associatifs pour les enfants italiens (voir Vigner, 2011).

[2] On peut interpréter de différentes manières ces hésitations, car il s'agit bien d'hésitations, de la part d'une institution qui, pour la première fois, devait faire mention d'un public « étranger » au sein même d'un parcours de formation qui, par principe, ignorait les distinctions d'origine des élèves, qu'elles soient régionales ou nationales. En même temps, le MEN devait définir un parcours distinct de celui déjà engagé en direction des travailleurs migrants. (Voir Leclerc, 2011). N'oublions pas en effet la création en 1961 de « L'Amicale pour l'enseignement des étrangers » une association de la loi de 1901 et qui disposait en quelque sorte d'une antériorité d'expérience non-négligeable en matière d'apprentissage du français.

Et pour faire bonne mesure ajoutons les évolutions liées à l'objet même de l'apprentissage dans sa dimension proprement linguistique, pour passer progressivement, dans les phases initiales de la dénomination de français langue étrangère, à celle de français langue seconde, reconnue en 2000 par le ministère de l'Education nationale, à l'occasion de la publication de la brochure *Le français langue seconde* (Viala et coll., 2000), par le CNDP, dans l'ensemble des documents qui accompagnent la réforme des programmes du collège. Mais cette dénomination, qui fut si longue à être reconnue, fut très rapidement concurrencée par celle de français de scolarisation à laquelle Michèle Verdelhan-Bourgade attacha son nom, ce qui ne l'empêcha pas d'ailleurs de diriger, quelques années plus tard, en 2007, chez De Boeck, un ouvrage intitulé *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution.*

Considérons donc que l'objet ainsi construit, du moins dans son profil actuel, car il sera certainement appelé à évoluer, fasse du concept de *français langue de scolarisation* le point d'ancrage d'un domaine d'apprentissage spécifique s'adressant aux publics contemporains[3], enfants allophones (sans spécification de la nationalité), considérés comme vulnérables à bien des égards. Ce n'est certes pas d'aujourd'hui que se pose la question du *français langue de scolarisation,* mais peut-être dispose-t-on actuellement d'outils qui peuvent mieux répondre à l'insertion de ces publics à l'intérieur de l'institution scolaire française, institution qui est tout, sauf transparente, dans son mode d'organisation particulier et dans la scénographie pédagogique qui y prend place[4], une école dans laquelle les référents culturels de la réussite ne sont pas forcément ceux qui sont pertinents dans l'école d'origine de l'élève.

A quoi il convient d'ajouter la dimension plurilingue qui pendant longtemps fut certes évoquée, mais sans que l'on dispose d'outils de référence appropriés pour le professeur. Aujourd'hui cet univers paraît plus accessible, dans son principe même, comme dans ses éléments spécifiques[5], et permet au professeur d'aider les élèves à entreprendre le parcours qui les conduit de leur langue d'origine au français, langue de scolarisation qui s'inscrit dans un répertoire particulier d'usages, langue « disciplinée » par référence à une norme, et par les outils que l'élève devra progressivement apprendre à maîtriser, livres de grammaires et dictionnaires.

Le FLSco combine ainsi un répertoire particulièrement complexe de compétences : découverte d'une nouvelle langue dans la spécificité de sa syntaxe et de sa morphologie, maîtrise du discours dans sa variété élaborée centrée sur la

---

[3] Une comparaison entre les profils d'élèves pris en charge dans les années 60, ceux des années 80 et ceux d'aujourd'hui, ferait ainsi apparaitre de nombreuses différences, et appellerait ainsi des réponses pédagogiques appropriées (Voir par exemple, Armagnague et coll., 2018).

[4] Voir article Vigner (2023)

5 Voir l'ouvrage Levet et coll. (2021) ainsi que les bi-grammaires présentées dans le cadre du programme ELAN, pour l'Afrique, géré par l'OIF.

transmission/représentation des savoirs dans laquelle la place de l'écrit occupe une place particulièrement importante, et si l'on y apprend à parler, ce sera plus souvent à «parler comme un livre » plus que comme un locuteur pris dans des échanges où la réactivité de chacun l'emporte. Bref, soyons clair, un cumul de difficultés dont la gestion dans l'espace de temps imparti, fort limité en général, est loin d'aller de soi.

En même temps, se priver des ressources théoriques aujourd'hui disponibles, ne pas en explorer les mises œuvres possibles ne serait guère raisonnable, toute la difficulté résidant dans l'équilibre délicat à respecter dans le cadre de codes scolaires, dont la dimension pour partie masquée peut troubler des publics habitués à évoluer dans des scénographies d'apprentissage différemment construites. Il y a en effet mille et une manières d'apprendre et la manière française n'est pas forcément la plus transparente, la plus aisée d'accès.

RÉFÉRENCES

Armagnague, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits & INSHEA. https://www.infomie.net/IMG/pdf/synth-evascol-num-10.12.18.pdf

Leclerc, V. (2011). La formation linguistique des travailleurs migrants : ligne de force en didactique. Dans J.-M. Mangiante (dir), *L'intégration linguistique des migrants (p.19-35)*. Artois Presses Université.

Levet, D., Soare, E. et Zribi-Hertz, A. (2021). *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage.* Hachette Français Langue Étrangère.

Verdelhan-Bourgade, M. (dir). (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution.* De Boeck.

Viala, A., Bertrand, D. et Vigner, G. (2000). *Le français langue seconde.* CNDP.

Vigner, G. (dir.) (2011). Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIXe siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 46*. https://doi.org/10.4000/dhfles.2074

Vigner, G. (2023). Enfants de migrants, acteurs incertains de nouvelles scénographies pédagogiques. *Publifarum, 39,* 30-44.

L'auteur

Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de Lettres auprès du ministère de l'Éducation nationale, Gérard Vigner a exercé dans différents pays de la francophonie. Il a publié de nombreux ouvrages et articles consacrés à la question du français comme langue de scolarisation. Dans le cadre du ministère de l'Éducation nationale, Gérard Vigner a participé à l'élaboration de textes pour

l'enseignement du français langue seconde. Aujourd'hui, il dirige la collection F chez Hachette Français Langue Étrangère qui propose d'articuler réflexions théoriques et pratiques de terrain, relatives à l'enseignement du FLE et du FLS.

g.vigner@noos.fr

POINT DE VUE

LE FLSCO EN QUÊTE D'UNE JUSTE PLACE À L'ÉCOLE

Nicole Wauters

Inspectrice honoraire, Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique

Résumé

Face aux taux d'échecs inquiétants des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'obligation de résultats a pointé l'urgence d'une meilleure maitrise du français et en particulier du français comme langue de scolarisation. Etant donné l'hétérogénéité linguistique, socioéconomique et culturelle des classes, particulièrement dans les écoles bruxelloises, la tentation est forte de confier la remédiation langagière des apprenants vulnérables à des spécialistes en-dehors de la classe. S'appuyant sur une définition du FLSCO, l'article défend au contraire une vision intégrée de cet apprentissage fondamental : ce sont les enseignants des matières disciplinaires qui sont les mieux à même d'enseigner à leurs élèves les langages nécessaires à la réussite de leur parcours scolaire. Cette approche suppose pour chaque enseignant un rapport particulier à la langue dans laquelle il enseigne.

Abstract

Faced with the worrying failure rates of students in the Wallonia-Brussels Federation, the obligation of results pointed to the urgency of a better mastery of French and in particular of French as a language of schooling. Given the linguistic, socioeconomic and cultural heterogeneity, particularly in the Brussels schools, the temptation is strong to entrust the language remediation of vulnerable learners to specialists outside the classroom. Based on a definition of FLSCO, the article instead defends an integrated vision of this fundamental learning : it is the teachers of disciplinary subjects who are best able to teach their students the languages necessary for the success of their school career. This approach assumes for each teacher a particular relationship to the language in which he teaches.

Mots-clés

français langue de scolarisation (FLSCO), multilinguisme, code restreint, code élaboré, maitrise langagière et réussite scolaire, français sur objectifs spécifiques, vision intégrative, pratiques et dispositifs d'enseignement.

Key-words

french language of schooling (FLSCO), multilingualism, restricted code, developed code, language proficiency and academic success, French on specific objectives, integrative vision, practices and teaching devices.

1. QUAND LES ÉLÈVES S'EXPRIMENT…ET QUE LES ENSEIGNANTS DÉSESPÈRENT…

Bruxelles, dans une école en zone d'éducation prioritaire. La porte s'ouvre sur une classe de CM2. Madame Nathalie termine une activité mathématique qui porte sur l'équivalence des fractions. Les élèves ont eu l'occasion de manipuler des tangrams, de communiquer et confronter leurs observations. En guise d'évaluation, l'enseignante les invite à exprimer par écrit ce qu'ils ont retenu.

Après une brève hésitation, Youssef écrit : 'J'ai appris que les formes peuvent avoir la même fraction un rectangle et un carré peuvent avoir 1/8-1/4-1/2-2/4.' Sam a appris que 'le plus grand nombre et le plus petit et le plus petit le plus grand. Exemple 1/8 est plus petit que ½.' Quant à Marianna, elle a retenu qu'on peut 'mettre 3 petits rectangles dans une grande et donc 1 c'est pareil que 3/3'. Pas un seul de ces élèves n'a utilisé de termes tels que comparer, équivalent, dénominateur, numérateur… Les descriptions sont vagues, à la limite erronées.

Madame Nathalie s'avoue démunie. Ces élèves, explique-t-elle, participent volontiers au cours. Certes, ils éprouvent des difficultés à s'exprimer clairement, ils souffrent d'un réel manque de vocabulaire mais à force de les côtoyer, elle les comprend à demi-mots. Par contre, dès qu'elle leur demande de formuler leur pensée par écrit, c'est la catastrophe. En fait, ces élèves écrivent comme ils parlent et quand l'enseignante n'intervient pas pour reformuler ou préciser leur communication, celle-ci reste floue, voire incompréhensible. Il est vrai, précise l'enseignante, que Youssef parle l'arabe à la maison. Marianna est d'origine roumaine ; chez elle, on parle le français et le roumain, mais finalement, elle ne s'exprime guère mieux que Youssef. Quant à Sam, malgré un environnement familial francophone, sa communication est tout aussi insatisfaisante.

Madame Nathalie s'inquiète des conséquences de cette maitrise insuffisante du langage sur la réussite scolaire de ses élèves. La majorité d'entre eux est née en Belgique. Quasi tous ont fréquenté l'école maternelle. Que s'est-il passé au fil de toutes ces années ? Qu'est-ce que l'école n'a pas réussi à mettre en place ? Et pourquoi ? Quand un élève s'exprime de façon aussi approximative, que comprend-il des disciplines scolaires qui lui sont enseignées ? Comment intègre-t-il des concepts et savoirs abstraits ? Que retient-il de l'apprentissage ? L'enseignante se sent prise en tenaille entre deux exigences : celle de répondre aux besoins si hétérogènes de ses élèves et celle de respecter les attendus des programmes. Elle souhaiterait que les familles s'impliquent davantage, que le politique donne plus de moyens, qu'on engage davantage de collègues pour des heures de remédiation et de soutien scolaire, qu'on diminue la taille des classes…

Au cours de ces vingt dernières années, nos engagements professionnels, d'abord comme conseillère pédagogique puis comme inspectrice, nous ont amenée à observer à maintes reprises ce type de situations dans les écoles bruxelloises. Au contact des élèves et de leurs enseignants, nous nous sommes concentrée sur l'origine des échecs scolaires et sommes arrivée à la conviction que, sans tout expliquer, le niveau de maitrise langagière des élèves fait partie du problème. Cette conviction largement partagée ne date pas d'aujourd'hui. Pourtant, les solutions peinent à se frayer un chemin dans les classes. Pourquoi est-il si compliqué d'agir sur

un tel constat ? En quoi consiste précisément cette langue de l'école nécessaire pour apprendre à l'école ? Que peuvent faire les enseignants pour remédier à cette situation ? Est-ce à eux qu'incombe cette responsabilité ?

Cet article se propose d'appréhender ces questions en trois points : rappeler l'évolution des contextes et des publics face auxquels les enseignants travaillent, comprendre en quoi cette évolution transforme le métier en accordant une place particulière à la connaissance du français et enfin se doter d'une définition du FLSCO pour agir et soutenir tous les élèves dans l'acquisition de cette langue, atout incontestable pour réussir à l'école.

2. ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ ET IMPACT SUR LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES. UN EXEMPLE : BRUXELLES

Bruxelles, capitale européenne, renferme dans son ADN la réalité du multilinguisme. Sur un plan historique, la Belgique s'inscrit, dès sa création en 1830, comme un état trilingue (français-flamand-allemand). A partir des années cinquante, la succession croissante des vagues migratoires ainsi que l'implantation des institutions internationales (Union Européenne, OTAN…) transforment la réalité bruxelloise en une véritable tour de Babel. Peuplée de 1,2 million d'habitants, la capitale belge accueille pas moins de 184 nationalités qui communiquent en 104 langues différentes. En 2020, les journaux locaux titraient : Bruxelles, la deuxième ville la plus cosmopolite au monde après Dubaï.

Aux côtés du multilinguisme, Bruxelles se caractérise par d'importantes disparités socioéconomiques. En 2022, les risques de glisser dans la pauvreté concernent 29,8% de la population bruxelloise (Statbel, 2022) ; 40% des enfants bruxellois vivent dans la précarité. La crise sanitaire qui a sévi entre 2020 et 2022 a aggravé cette situation et renforcé la fracture numérique.

Que se passe-t-il sur le plan scolaire ? Au début des années 80, les résultats des enquêtes internationales telles que PIRLS et PISA jettent une lumière implacable sur le pourcentage effrayant d'échecs scolaires chez les jeunes adolescents belges. Une maitrise insuffisante de la lecture à 15 ans est clairement pointée du doigt. Aux côtés d'élèves très brillants, toute une frange de la société est à la traine.

Face à ces constats alarmants, le multilinguisme apparaît tout naturellement comme le responsable n°1. Dans les écoles maternelles bruxelloises, ce sont parfois plus de 90% des élèves qui baragouinent à peine quelques mots de français. Pour des enseignant-es qui n'ont pas été formé-es à la didactique des langues étrangères, le défi est de taille : comment enseigner les mathématiques, les sciences, les arts ou la technologie à des élèves qui ne comprennent pas la langue dans laquelle on enseigne ces disciplines ?

Si le multilinguisme complexifie la réalité scolaire, il ne doit pas être considéré comme le seul responsable. Loin s'en faut. Une autre réalité, moins visible, plus insidieuse doit être prise en considération qui affecte les élèves autant allophones que francophones. L'environnement socioculturel et économique influence grandement le niveau de langue dans lequel s'expriment les élèves, et ce quelle que soit la langue parlée. Dès les années 70, des chercheurs et

psycholinguistes (Bernstein, 1975) ont largement décrit la nature des écarts qui existent entre les manières de s'exprimer et de communiquer selon que l'environnement familial est plus ou moins éloigné des attentes et pratiques scolaires. Un milieu familial éloigné des codes en usage à l'école peut utiliser un langage plus concret, plus contextualisé, ancré dans l'ici et maintenant, un vocabulaire qui colle à ses réalités quotidiennes. Bernstein qualifie ce niveau langagier de code restreint par comparaison au code élaboré en vigueur dans un environnement plus en phase avec le monde académique. Les écarts entre code élaboré et code restreint sont tels que la langue dans laquelle on enseigne peut sembler étrangère aux oreilles de ces élèves que l'on qualifie de francophones vulnérables. Les enseignant-es pointent du doigt leur absence de vocabulaire. En réalité, ce sont toutes les dimensions du langage qui sont impactées : erreurs syntaxiques, emploi inapproprié des temps verbaux, imprécisions dans l'emploi des pronoms, des adverbes ou des conjonctions, autant d'éléments que maitrisent les élèves à leur entrée à l'école primaire lorsqu'ils ont pu bénéficier d'un langage élaboré au sein de leurs familles.

Sur le plan du langage, deux éléments de contexte sont ainsi identifiés : l'origine linguistique des élèves et les usages particuliers du langage selon les contextes. L'hétérogénéité croissante des parcours de vie des élèves peut laisser penser qu'il y a autant de profils langagiers que d'élèves. Ce constat ne doit pas pour autant décourager les enseignants. Tout en ne minimisant pas le défi à relever, nous sommes convaincue qu'il y a une autre place à offrir à l'apprentissage de la langue, une place qui dépasse les limites du seul cours de français.

3. UNE VISION QUI FAIT SON CHEMIN : LA PLACE DU LANGAGE DANS LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

A observer le cours de l'histoire, les deux facteurs évoqués à savoir le multilinguisme et l'origine socioculturelle et économique des élèves n'ont rien de nouveau. Ils ont en fait toujours existé. Rappelons-nous les patois et les langues régionales largement pratiqués, jusqu'à une époque récente, dans nos villes et nos campagnes. Toutefois, la manière dont l'École gérait ces réalités était sensiblement différente. Quand les élèves échouaient dans leur parcours scolaire ou quand ils devaient subvenir aux besoins de leurs familles, ils étaient rapidement orientés vers des filières voire des professions qui semblaient mieux convenir à leur profil de compétences ou à leur contexte social : ces élèves quittaient l'école à 14 ans pour travailler dans les mines ou sur les champs. Beaucoup restaient illettrés ou à tout le moins analphabètes fonctionnels.

Dans les pays de l'OCDE, et cela depuis les années 80, les systèmes éducatifs affichent d'autres ambitions. Les taux d'échecs scolaires pèsent lourdement sur la société et la volonté est de s'assurer non seulement que tous les élèves acquièrent un certain nombre de savoirs mais qu'ils soient capables de les utiliser à bon escient. Autrement dit, il s'agit de les rendre compétents face aux problèmes de plus en plus complexes qu'ils devront résoudre pour relever les défis de demain. La pédagogie dite des compétences transforme le rapport aux savoirs et aux apprentissages : elle confère au langage une place dont celui-ci ne bénéficiait pas toujours il y a quelques décennies. La conscience du rôle que peut jouer ce langage dans la réussite des élèves grandit et éveille un sentiment d'urgence : il faut agir !

Pour pallier les difficultés langagières au sein des classes, l'apprentissage de la langue orale est (re)mis à l'honneur, particulièrement à l'école maternelle (Brigaudiot, 2022). Une attention

toute particulière est accordée à la lecture d'albums pour habituer les élèves aux structures d'une langue écrite oralisée. Le développement des compétences de lecteur est encouragé pas seulement au degré élémentaire traditionnellement dédié à cet apprentissage fondamental mais tout au long de la scolarité obligatoire, voire jusqu'à la fin du collège. Les méthodes sont passées au crible de l'analyse afin d'identifier celles qui s'avèrent les plus efficaces pour les élèves les plus fragiles. Dans les classes, les coins 'bibliothèque' se multiplient et les albums de jeunesse bénéficient d'un engouement remarquable.

Prises de conscience, efforts considérables, sacrées doses d'énergie et d'inventivité, beaucoup d'enseignant-es s'épuisent à la tâche. Les résultats restent hélas insuffisants : en Fédération Wallonie-Bruxelles, 24% des jeunes de 15 ans (Bricteux & coll., 2021) souffrent toujours d'un niveau aussi insuffisant en lecture et 55% des élèves accusent un retard d'une ou plusieurs années à la fin du collège (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2022). On qualifie ces élèves de francophones vulnérables.

En 2017, une réforme importante du système éducatif est initiée en Belgique francophone. Sur le plan langagier, cette réforme accorde une place jusqu'alors inédite au FLSCO ou langue de scolarisation, c'est-à-dire la langue dans laquelle s'expriment les savoirs et se construisent les apprentissages. Le message envoyé au monde enseignant est sans équivoque : l'accès à cette langue - à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines - constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient allophones ou non, même si les difficultés peuvent être en partie spécifiques pour ces deux types de publics. Les textes officiels reconnaissent que l'absence d'un apprentissage explicite du français 'scolaire' est une source importante d'échecs et qu'il s'agit de mettre tout en œuvre pour que tous les élèves soient en mesure à terme de communiquer et d'argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières spécifiques à chaque discipline. Dans la foulée, les référentiels disciplinaires sont réécrits. Tous intègrent dans leurs pages l'importance de cette langue de scolarisation pour chacune des disciplines. Cette reconnaissance officielle de la place du langage dans la réussite des élèves donne un coup d'accélérateur à la réflexion.

4. FLSCO ET ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES ENTRE BONNE VOLONTÉ ET FAUSSES CROYANCES

La position institutionnelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'égard du FLSCO est réjouissante. Sur le terrain, même si tout-es les enseignant-es reconnaissent l'importance d'une bonne maitrise langagière chez leurs élèves, le défi est complexe à relever. Une réaction assez habituelle est de considérer que la diversité des besoins langagiers des élèves est telle que la prise en charge de la langue d'enseignement doit être confiée aux seuls spécialistes et par conséquent organisée à l'extérieur de la classe.

Les premiers à être naturellement concernés sont les élèves allophones. Si ceux-ci répondent à certains critères (primo-arrivants, pays et langues d'origine…), ils sont accueillis pendant une période de 6 mois à deux ans dans des classes appelées DASPA (Dispositif d'Accueil des Primo-arrivants). La mission des DASPA est entre autres choses de donner à ces élèves les premières bases de français avant de les intégrer leur classe d'âge. Ces classes sont de plus en plus souvent confiées à des enseignant-es formé-es en didactique du français langue étrangère

(FLE) ou seconde (FLS). L'expérience montre que si le travail réalisé en DASPA est souvent remarquable, l'intégration, dans leur classe d'âge, des élèves qui en bénéficient reste compliquée : les écarts entre les rythmes du DASPA et ceux de la classe, la nature des contenus abordés et l'obligation d'obtenir rapidement des résultats expliquent le décrochage de bien des élèves. Ainsi, sur le plan du langage, les cours de français sont souvent déconnectés des vécus de classe. Appréhendé comme une langue étrangère ou seconde, le français enseigné est celui des apprenants débutants. Les enseignant-es traitent de thématiques liées à la vie courante et ne perçoivent pas toujours l'urgence pour les élèves d'acquérir les termes utilisés massivement pendant les cours : verbes des consignes, vocabulaire spécifique… Par ailleurs, les DASPA se limitent à l'accueil des primo-arrivants alors que des milliers d'élèves allophones se retrouvent inscrits directement dans les écoles francophones bruxelloises… Face à ces élèves avec qui ils-elles peinent à communiquer, les enseignant-es se sentent dépassé-es : comment conserver aux cours de math, de sciences, d'histoire les niveaux d'exigence attendus quand les élèves ne comprennent pas ce qui se dit en classe ?

Si la langue d'origine est un critère très visible, il en est un autre qui l'est beaucoup moins. Au début de cet article, nous avons évoqué la situation des élèves francophones qualifiés de vulnérables. Le niveau langagier de ceux-ci, niveau lié à des contextes socioéconomiques et culturels éloignés des codes scolaires a été largement décrit dans les travaux de Bernstein. Ces élèves sont plus tardivement repérés par leurs enseignants parce qu'ils donnent l'impression de suivre le mouvement. Quand les difficultés deviennent trop importantes, le soutien, quand il y en a, se traduit par des périodes hebdomadaires confiées en dehors de la classe à un professeur de remédiation ou parfois à un-e logopède. Lors de ces séances et à la demande expresse des titulaires, l'aide porte souvent sur l'enrichissement du vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison et la grammaire. Le professeur de remédiation entraine aussi la compréhension des textes narratifs abordés en classe au cours de français.

Dans chacune de ces structures, DASPA pour les élèves primo-arrivants et cours de remédiation ou de soutien scolaire pour les francophones vulnérables, la langue française est donc intensément mobilisée. Toutefois, la concertation n'existe pas toujours entre les différents intervenants et l'apprentissage du français se limite soit à des aspects techniques (grammaire, orthographe, lecture…), soit à des échanges familiers, déconnectés du niveau de français utilisé lors des apprentissages disciplinaires.

En lien avec ces constats, un certain nombre de croyances circulent autour de l'apprentissage d'une langue et s'appuient sur l'impression que la langue est un tout indistinct et qu'elle s'améliorera naturellement au fil du temps, au gré des expériences et de la maturité grandissante de l'élève.

La croyance en un développement naturel et spontané du langage concerne par exemple les élèves allophones accueillis dans les classes de l'école maternelle. Parce que ces apprenants sont très jeunes, on peut croire qu'ils s'approprieront la langue française de manière naturelle grâce au bain langagier de la classe. C'est peut-être le cas pour les élèves particulièrement soutenus du côté familial mais pour d'autres, ce bilinguisme 'imposé' est à l'origine de nombreuses difficultés : sentiment de solitude, confusions langagières, incompréhensions multiples, perte de motivation… Cette même conviction que le bain langagier de la classe sera

suffisant s'observe à l'égard des élèves qui baragouinent un français éloigné des codes scolaires. Là encore, on pense souvent à tort que les différentes activités quotidiennement organisées ainsi que le modèle linguistique offert par les enseignant-es suffiront. Ces croyances négligent de prendre en compte la qualité très inégale des compétences langagières présentes dans les classes : certains élèves apprennent plus vite le polonais ou l'arabe avec leurs copains que le français parlé par l'enseignant-e. Certes, les élèves allophones et francophones vulnérables finissent par progresser dans leurs échanges familiers mais cela ne leur suffit pas pour saisir les subtilités de la langue utilisée pour les apprentissages. De plus, faute d'être correctement reformulées, des expressions erronées ou maladroites s'enracinent dans les pratiques langagières et rendent de plus en plus ardue l'acquisition d'un français élaboré.

Une autre croyance porte sur le caractère 'monolithique' de la langue qui laisse à penser que parce qu'on en maitrise une des facettes, on les connait toutes. L'exemple le plus éclairant est celui de la compréhension en lecture : ce n'est pas parce qu'un élève déchiffre le conte du Petit Chaperon Rouge, qu'il le comprend et ce n'est pas parce qu'il le comprend qu'il est en mesure ensuite de donner du sens à un énoncé mathématique ou à un document historique. Déchiffrer n'est pas synonyme de comprendre et si s'entrainer à lire des textes littéraires fait partie à juste titre des programmes scolaires, cette compétence ne permet pas de facto de comprendre tout type d'écrit.

Ces quelques propos mettent en lumière la complexité des contextes vécus par les enseignant-es. Afin de dénouer cette complexité, une définition claire du FLSCO s'avère indispensable.

5. UNE DÉFINITION DU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION : UN OUTIL POUR GUIDER L'ACTION

Grâce aux travaux de Michèle Verdelhan-Bourgade (2002), une définition a petit à petit émergé autour de trois portes d'entrée (Wauters, 2020).

Le français de scolarisation (FLA /FLSCO), c'est d'abord la langue dans laquelle l'enseignant-e donne son cours de mathématique, de géographie, d'histoire… C'est le discours dans lequel il-elle expose les savoirs disciplinaires. L'élève découvre un vocabulaire spécifique à la discipline. Les mots utilisés en cours constituent souvent de premiers pièges. Les élèves les reconnaissent pour les entendre dans leur vie quotidienne mais à l'école, ces mots revêtent un sens tout à fait différent. On parle de la polysémie du langage. Un exemple avec le mot 'sommet'. Entre les trois sommets du triangle, le sommet de l'Everest, le sommet européen qui provoque d'importants embouteillages dans la capitale belge et un événement qualifié de sommet de la honte, l'élève doit capter que des mots identiques peuvent décrire des réalités différentes saisies dans des contextes différents. Le genre des textes qui véhiculent les savoirs peut être aussi fort éloigné des pratiques discursives présentes dans l'environnement familial. En mathématiques, en sciences, en art…, les matières sont présentées sous la forme d'énoncés, de descriptions, de tableaux, de pictogrammes, de formules, de synthèses… accompagnés de symboles, d'illustrations…, autant de systèmes sémiotiques auxquels l'élève va devoir s'adapter dès l'entrée à l'école maternelle. Ces genres de textes utilisent des éléments linguistiques tels que les conjonctions, des pronoms, des prépositions, ils communiquent sous

la forme de schémas abstraits ou au contraire en phrases complexes absentes dans le langage familier utilisé.

La seconde porte d'entrée du FLSCO est liée aux démarches mentales typiquement scolaires que l'élève est invité à réaliser. Non seulement, l'école expose l'élève à un langage spécifique mais elle lui demande d'être à son tour capable de le produire. Pour s'approprier les savoirs exposés et les utiliser à bon escient, l'élève doit développer un certain nombre de compétences langagières. Rappelons-le : cette nécessité s'est développée ces dernières années à la faveur d'une pédagogie des compétences. En classe, sur base de textes, de documents, d'énoncés, l'élève doit apprendre à comparer, argumenter, justifier, résumer, faire des liens et catégoriser… Pendant le cours, plus que jadis, l'élève est invité à expliquer ce qu'il a fait et comment il s'y est pris. On parle de métacognition et de démarches réflexives. Toutes ces démarches mentales accompagnent et rendent possible la structuration de la pensée ; elles soutiennent l'appropriation des savoirs. Cette langue élaborée, précise et structurée nécessite l'emploi d'éléments linguistiques auxquels le milieu familial de l'élève l'aura plus ou moins habitué. La facilité qu'ont certains élèves à s'exprimer oralement ne doit pas faire oublier que le passage de la langue orale à la langue écrite s'apparente à un véritable travail de traduction qui gagne à être explicitement travaillé. En fait, la langue orale à l'école s'approche davantage d'une langue écrite oralisée que des jargons entendus sur les cours de récréation ! On parle de la scripturalité du langage scolaire.

Enfin, la troisième porte d'entrée est celle qui prend en compte le langage dans lequel l'élève va exécuter les consignes ou les exercices, s'entrainer et retenir les savoirs et procédures… C'est aussi le langage qu'il doit maitriser au moment où l'école évalue les compétences nouvellement acquises.

Cette définition du FLSCO illustre le fait qu'il s'agit en fait d'une langue française sur Objectifs Spécifiques (FOS), concept emprunté aux didactiques de langues étrangères. Ce concept cerne les particularités des jargons propres aux professions et milieux de vie dans toute leur diversité. Le FLSCO est le jargon de l'Ecole. Sur une échelle de A à C, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) fait correspondre le niveau du français scolaire aux niveaux B1 et B2, c'est-à-dire les niveaux que maitrise un utilisateur indépendant, voire avancé, pour communiquer une réponse appropriée dans des situations courantes. Surtout définis pour des adolescents et des adultes, ces repères sont précieux pour diagnostiquer le niveau de maitrise langagière mobilisé en classe dès l'entrée à l'école obligatoire. Ils permettent de se rendre compte des écarts considérables qui existent entre le français parlé par les élèves et celui utilisé par l'enseignant-e. Force est de constater que beaucoup d'élèves stagnent aux niveaux élémentaires A1 et A2 et qu'il est donc indispensable de les faire progresser peu à peu vers les niveaux B1 et B2 attendus.

6. LE FLSCO : UN CONCEPT QUI TRANSFORME LES PRATIQUES

La définition du FLSCO pointe non seulement les particularités de ce niveau langagier mais elle met en lumière le fait que ce langage est indissociable des contenus enseignés (Wauters, 2020). D'une discipline à l'autre, on utilise des mots et des structures spécifiques.

L'argumentation, la narration ou la description selon que le discours est technologique, historique ou scientifique ne sont pas en tout point identiques (Jaubert, 2016 ; Nonnon, 1999 ; Romainville, 2019). Ainsi, les professeurs de mathématiques, de sciences, d'histoire, d'art ou d'éducation physique sont les premiers experts de la langue de leur discipline. En regard des difficultés langagières des élèves, l'enseignement du FLSCO invite, au-delà de la maitrise des matières disciplinaires, à bien identifier les éléments langagiers qui permettent de communiquer ces matières et de les rendre accessibles à tous les élèves.

Reprenons le chemin de la classe de CM2 de Madame Nathalie. Rappelons-nous. L'objectif de la leçon de mathématique était de travailler la notion d'équivalence des fractions. Prendre en compte le FLSCO débute au moment de la préparation même de l'activité (Wauters, 2020). L'enseignante repère le vocabulaire spécifique qui sera mobilisé (numérateur et dénominateur, équivalent, simplification, réduction…). Elle anticipe certaines des phrases qui vont décrire les situations ou verbaliser les manipulations : ces fractions sont ou ne sont pas équivalentes parce que… ; nous allons comparer, simplifier, réduire au même dénominateur, repérer les parts équivalentes, celles qui valent ou qui représentent la même chose (quantité, valeur, aire…) que…, le quart du carré équivaut, couvre la même surface que deux huitièmes de ce même carré, je peux vérifier cette affirmation en superposant les parts… L'enseignante liste des synonymes possibles, imagine des paraphrases qui permettront d'expliquer telle ou telle observation, de la formuler autrement. Elle réfléchit au texte qui va définir le concept-même de fractions équivalentes : selon la définition trouvée sur le site de MathCenter, si deux fractions sont équivalentes, cela signifie qu'elles sont égales ou qu'elles représentent la même valeur. Attentive à mettre en valeur les mots et structures importants pour l'apprentissage ciblé, l'enseignante les répète distinctement en contexte face à ses élèves, elle les accompagne de schémas, de pictogrammes ou de gestes, elle les écrit au tableau et ne craint pas de les faire répéter. Tout au long de l'activité, la qualité du modèle linguistique de l'enseignante est un atout majeur. Lors de nos visites de classes, nous avons pu observer l'impact significatif de ce modèle sur les progrès réalisés par les élèves dans l'expression de leur pensée et la communication de leurs découvertes.

La première porte d'entrée de la définition du FLSCO s'attarde surtout sur le discours de l'enseignant-e et la volonté de le rendre accessible. La seconde porte d'entrée insiste davantage sur le fait que les élèves doivent pouvoir à leur tour utiliser ce langage en cours d'apprentissage. L'attention portée à cette production langagière va permettre non seulement de l'améliorer et de la perfectionner mais ce faisant elle aidera aussi les élèves à comprendre de mieux en mieux le contenu enseigné. Pour ouvrir cet espace au langage, l'enseignante veille à créer dans sa classe un véritable espace d'interactions langagières. Les travaux de groupe offrent des occasions de mobiliser les termes nouveaux, de formuler des hypothèses, d'expliquer comment ils s'y sont pris pour résoudre le problème. Ces occasions sont idéales pour l'apprentissage du langage si l'enseignante est attentive à accompagner les locuteurs les plus fragiles. Parler autour du savoir nouveau, c'est se l'approprier de manière de plus en plus performante. La synthèse imaginée par l'enseignante est collectivement élaborée : cet exercice collectif aide les élèves à passer progressivement de la langue orale à une langue écrite précise et structurée. Au moment des exercices, troisième porte d'entrée, les consignes sont clarifiées.

Prendre en compte le FLSCO, c'est ainsi pour l'enseignante s'interroger sur le contenu disciplinaire à transmettre tout en portant un regard sur les particularités linguistiques du discours grâce auquel chacun de ses élèves doit s'approprier ce nouvel apprentissage. Cette attention au langage certes prend du temps mais très vite, elle devient naturelle…et comme l'exprimait Madame Nathalie : finalement, on ne peut plus faire autrement…L'intérêt de cette approche est aussi d'affiner le regard de l'enseignant sur les difficultés des élèves et d'ajuster ses objectifs, de nuancer l'évaluation des besoins de ses élèves et des progrès réalisés. La classe devient ainsi le lieu premier où la langue de scolarisation va pouvoir s'enraciner et se développer (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021).

En théorie, beaucoup sont séduits par la démarche mais le passage à la pratique relève d'une petite révolution ! Les enseignant-es, à l'exception bien sûr des professeurs de langue, sont formé-es à enseigner en français et non pas à enseigner le français comme si c'était une langue étrangère ou seconde. A l'école maternelle et primaire, la polyvalence des enseignant-es rend la proposition réaliste. D'une matière à l'autre, l'attention des élèves peut être naturellement guidée sur des formulations récurrentes, sur le sens des mots et l'emploi des temps verbaux. Des habitudes peuvent être adoptées comme le débat autour de la résolution de problèmes ou l'élaboration de synthèses. Au collège (Jaubert, 2016 ; Romainville, 2019) chacun a conscience que, au fur et à mesure que les contenus se spécialisent, seul un professeur de mathématiques ou d'histoire sera véritablement en capacité d'accompagner ses élèves dans l'appropriation du langage qui porte ces contenus spécifiques. De l'avis du Conseil de l'Europe (Thürmann & coll., 2010), tous les enseignants deviennent des enseignants de langue, au sens où ils connaissent les exigences langagières de leur(s) matière(s) et les stratégies appropriées de soutien linguistique. Reconnaissons que cela ne va pas de soi.

Des solutions peuvent être trouvées dans la mise en place de pratiques collaboratives entre tous les enseignants d'une équipe. Des concertations sont organisées au cours desquelles les expertises des uns et des autres deviennent des ressources précieuses. Se communiquer les sujets de cours permet de réaliser des liens entre les matières traitées et de rendre ces liens visibles pour les élèves. Ainsi, le cours de français peut devenir aussi souvent que possible un point de ralliement idéal entre les différentes disciplines (Jaubert, 2016). Sans devoir maitriser celles-ci, le professeur de français peut inviter ses élèves à observer les ressemblances et les différences entre la formulation d'argumentations, d'hypothèses, de narrations ou de descriptions selon qu'on suit un cours de sciences, de mathématiques ou d'histoire de l'art. C'est aussi l'occasion d'analyser comment communiquer des données, s'exprimer autour d'un graphique, formuler une hypothèse, développer des formules lapidaires en textes suivis. C'est prendre conscience de la polysémie des mots utilisés selon leurs contextes d'utilisation. De leur côté, les didacticiens de langues peuvent suggérer à leurs collègues de mathématiques ou d'histoire des démarches intéressantes pour soutenir des dynamiques d'échanges pendant les cours (types de tâches, procédures de mises en commun, amélioration de la langue orale lors d'exposés…) et attirer l'attention sur des difficultés récurrentes chez certains élèves allophones. Les collègues responsables quant à eux du soutien scolaire ou des cours de FLS gagneront à entrer dans les classes, pendant les cours, afin d'aider les élèves les plus en difficulté à communiquer leurs démarches, à les reformuler de manière toujours plus précise. Ces pratiques de co-enseignement facilitent l'accompagnement d'un maximum d'élèves. Cette collaboration

ne doit certes pas être quotidienne mais mise en œuvre à des moments stratégiques, elle s'avère particulièrement efficace. Elle n'exclut en rien la pertinence de séances d'accompagnement plus ciblés en dehors de la classe, pour des besoins bien identifiés.

7. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLSCO : L'AFFAIRE DE TOUS OU DE QUELQUES-UNS ?

Enseigner, c'est faire œuvre de traduction et le langage est premier au cœur du métier d'enseignant. Au XVIe siècle, Montaigne (1533-1592) l'avait déjà bien compris : « Que le maître ne demande pas seulement à son élève de lui répéter les mots de sa leçon, mais de lui en donner le sens et la substance. […] Régurgiter la nourriture telle qu'on l'a avalée prouve qu'elle est restée crue sans avoir été transformée : l'estomac n'a pas fait son travail, s'il n'a pas changé l'état et la forme de ce qu'on lui a donné à digérer ». Notre époque accorde plus que jamais un rôle fondamental aux langues et aux langages, consciente de l'importance de leur maitrise non seulement pour acquérir des connaissances mais aussi pour doter tout apprenant d'un précieux outil d'émancipation et d'autonomie. En cela, le FLSCO, langue de scolarisation, mérite une place privilégiée dans l'attention portée à la réussite de tous les élèves.

De par ses spécificités, l'apprentissage du FLSCO ne peut être laissé aux seuls soins des professeurs de français ou autres spécialistes. Il est véritablement l'affaire de toute personne qui a pour mission de transmettre des savoirs aux élèves. Si cet apprentissage semble aller de soi pour des élèves dont l'éducation les a préparés aux usages scolaires du langage, beaucoup d'autres apprenants, allophones ou non, doivent pouvoir compter sur l'Ecole pour développer cette compétence essentielle. La mission des adultes, parents et enseignants, est d'amener un enfant à se surpasser, à ne pas se contenter d'approximations, à mettre en mots sa pensée avec de plus en plus de précision (Bentolila & Quéré, 2014). Pour cela, quelle que soit la discipline, le langage réclame une attention toute particulière car une exposition seule au langage sans apprentissage structuré ne peut en garantir la maitrise (Vigner, 2015). Et nous ajouterons l'importance d'y trouver du plaisir : plaisir de la langue qui ouvre la porte à la saveur des savoirs et à l'expression de soi, au goût de la découverte et de l'apprentissage tout au long de la vie.

En ce sens, tous les enseignants sont concernés par le FLSCO.

RÉFÉRENCES

Auger, N. & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences Humaines

Bentolila, A. & Quéré, Y. (2014). *Langue et science. Quand un linguiste et un physicien se rencontrent*. Plon

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales – codes sociolinguistiques et contrôle social.* Editions de Minuit, Paris

Bricteux, S., Crepin, F., Lafontaine, D. & Quittre V. (2021). Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les jeunes de 15 ans et la lecture. Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education. *Les Cahiers des Sciences de l'Education, 45*.

Brigaudiot, M. (2022). *Langage et école maternelle. Des enseignants qui s'approprient les vrais enjeux du langage. Des enfants qui progressent tous*. Hatier

Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). *Référentiel de Français et langues anciennes. Pacte pour un Enseignement d'Excellence.* https://ifpc.cfwb.be/v5/documents/tc/refFRALA.pdf

Jaubert, M. (2016). *Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage de la lecture dans les disciplines scolaires ? Lire, comprendre, apprendre*. CNESCO https://www.cnesco.fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/

MathCenter (s.d.). www.math-center.org

Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématique – Aperçu des ressources en langue française. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie, 129*, 87-131 https://www.semanticscholar.org/paper/L'enseignement-de-l'oral-et-les-interactions-en-%3A-Nonnon/75612cb6e838115f6aabf8264ca2642bd667ee39

Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement.be (2022). *Les indicateurs de l'Enseignement 2022, 17e édition*. http://www.enseignement.be/indicateursenseignement

Romainville, A.-S. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités scolaires.* La Dispute

Statbel (2022). *La Belgique en chiffres. Risque de pauvreté et d'exclusion sociale.* https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/pauvrete-et-conditions-de-vie/risque-de-pauvrete-ou-dexclusion-sociale

Thürmann, E., Vollmer, H. & Pieper, I. (2010). *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables.* Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg www.coe.int/lang:fr

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

Vigner, G. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette

Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation.* Changements pour l'Égalité. Couleur Livres

L'auteure

Nicole Wauters : institutrice primaire, conseillère pédagogique et inspectrice des écoles, master en Sciences de l'Education (Louvain-la-Neuve). Auteure de publications sur l'apprentissage du français et particulièrement du FLSCO dans les écoles multilingues francophones en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Militante dans le mouvement sociopédagogique. Changements pour l'Egalité. A participé à la rédaction des nouveaux référentiels à l'attention des classes du Tronc Commun dans le cadre de la réforme Pacte pour en Enseignement d'Excellence. Admise à la retraite en 2019.

nicindira@gmail.com

POINT DE VUE

BALISES DANS LE LABYRINTHE DES ACRONYMES. L'ESSOR DU FLSCO

Claudia Farini

Université de Lorraine, Laboratoire CREM, Metz, France

Résumé

Les acronymes qui jalonnent le vaste domaine de la didactique du français (FLE, FLS, FLI, FOU, FLA pour n'en citer que quelques-uns) créent parfois une sensation déroutante chez les enseignants qui se retrouvent toujours face à des publics différents aux besoins différents. Quel français enseigner ? Par quelles démarches pédagogiques ? Comment aborder ce vaste champ du français qui s'enrichit de plus en plus de sigles dont l'un des derniers est FLSco (français de scolarisation) ? Notion déjà hésitante dans sa siglaison (FLSCO/FLScol/FLsco/FLSCo), est-elle seulement affaire des élèves allophones ou bien touche-t-elle tous les apprenants ? Et par quels moyens peut-on aborder cet enseignement d'une langue qui trouve son application à l'école ? Enseignante de français (FLE, FLS, FLA et parfois FLM) et chercheuse en même temps, l'auteure de cet article essaiera de donner des balises pour se repérer dans le labyrinthe des dénominations au niveau conceptuel aussi que concret. En prenant appui sur son expérience d'enseignement en Belgique et en France, d'échange avec collègues, de situations rencontrées sur le terrain, quelques réflexions et pistes pratiques seront proposées pour adapter l'enseignement du français à un public à chaque fois spécifique.

Abstract

The acronyms that adorn the vast field of French didactics (FLE, FLS, FLI, FOU, FLA, to name but a few) can sometimes seem confusing to teachers, who are constantly having to deal with different groups of learners with differing needs. What sort of French should be taught? With what pedagogical approaches? How should this vast field of French be approached, when new acronyms such as FLSco (French for schooling) are enriching the field? This acronym remains unstable as to its writing (FLSCO/FLSco/FLSCo) and continues to raise questions: is it just a matter for allophone pupils or does it target all learners? And how can we approach the teaching of a language that finds its practical application at school? As a teacher of French (FLE, FLS, FLA, and sometimes FLM) and a researcher at the same time, the author of this article will attempt to provide guidelines for navigating the labyrinth of denominations, both conceptually and concretely. Drawing on her experience of teaching in Belgium and France, exchanges with colleagues, and situations encountered in the field, the article proposes a number of reflections and practical suggestions for adapting the teaching of French to a specific audience.

Mots-clés

didactique du français, FLE, FLS, FLSco, FLM, enseignement EMILE.

Key-words

didactics of French, FLE, FLS, FLSco, FLM, CLIL teaching.

INTRODUCTION

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale le « champ du français » (Porcher, 1987) n'a pas cessé de multiplier ses acronymes sans doute dans le but de « créer des curricula différents pour des publics différents » (Dumortier, 2003, p. 8). Cependant, aujourd'hui un enseignant de français se trouve confronté à une série de sigles dont FLE, FLS, FLI, FOU, FLA, FLM, FLSco, pour n'en citer que quelques-uns, parmi lesquels il est difficile de se démêler et surtout de décider quelle démarche entreprendre lorqu'on se trouve face à des publics différents d'apprenants. Quel français enseigner ? Pour quels buts ? Par quelles démarches ? Comment aborder enfin ce vaste « champ du français » ?

Enseignante de français (FLE, FLS, FLA et parfois FLM) et chercheuse en même temps, l'auteure de cet article essaiera de donner des balises pour se repérer dans le labyrinthe des dénominations au niveau conceptuel aussi que concret. En prenant appui sur son expérience d'enseignement en Belgique et en France, d'échange avec collègues, de situations rencontrées sur le terrain, on proposera quelques réflexions et pistes pratiques pour adapter l'enseignement du français à un public à chaque fois spécifique.

1. TOUTE UNE HISTOIRE DE DENOMINATIONS

1.1. En principe c'était le français langue étrangère (FLE)

Dans son plaidoyer pour une « didactique historique » en FLE, Porcher déplore que la didactique du français langue étrangère, qui est une région de l'histoire de l'éducation en général, « laisse à la porte son propre enracinement, comme si elle pouvait en être indépendante » (Porcher, 1984, p. 250). Il apparait donc utile de remonter à l'origine de cette dénomination et des autres qui ont suivi, pour clarifier les notions qu'elles véhiculent ainsi que leur évolution au fil du temps.

La première apparition de la dénomination « français langue étrangère » date de mai 1957 : elle figure comme titre d'un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* dirigé par Reboullet. La naissance de cette notion aboutit après un long processus débuté lors de la colonisation (Porcher, 1995) et accéléré avec la Seconde Guerre mondiale et les mouvements d'indépendance. À cette époque le français entre en concurrence avec l'anglais. Une action centrée, centralisée est donc mise en place, mobilisant toutes les ressources disponibles pour relever la diffusion du français et redonner pleine voix à cette langue. D'abord appelé « français aux étrangers », ou « français hors de France » ou encore « français au dehors » (Brunot, 1934, 1969), le syntagme « français langue étrangère » s'affirme pour plusieurs raisons, notamment pour ses liens au Ministère des Affaires étrangères dont il hérite justement le déterminant « étrangère ». À ce moment-là, la dénomination s'appliquait clairement à l'enseignement du français pour les apprenants qui, hors de France, étudiaient pour des raisons variées (culturelles, politiques, économiques ou autres) le français.

Lorsque Reboullet (1957) emploie pour la première fois la lexie « français langue étrangère » qui deviendra en quelques années FLE, la décolonisation est en train de s'achever, de nouvelles

frontières se créent, la mobilité des travailleurs augmente. La demande d'enseignement du français à l'étranger s'éloigne du français « cultivé » étudié par les élites jusqu'à ce moment-là, pour s'approcher de plus en plus au français utilitaire, concret, de la vie de tous les jours. Parallèlement la didactique des langues se développe et, avec elle, les approches d'enseignement : de l'approche grammaticale-traduction on passe à la méthode SGAV d'abord et à l'approche communicative ensuite. Les formes et les contenus du français enseigné changent et le français étudié par les étrangers acquiert un caractère d'oralité tout comme l'anglais ou les autres langues européennes.

Entre-temps, au début des années 1970, le Conseil d'Europe développe un projet qui promeut l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en général, mais qui implique le français langue étrangère en premier chef. C'est à cette époque qu'on commence à élaborer, entre autres, l'idée d'une « langue de spécialité », d'un « français fonctionnel » d'un français sur objectifs spécifiques (FOS dans la siglaison contemporaine), qui « constitue le nouveau drapeau de la croisade pour le développement de l'enseignement de la langue française à l'étranger » (Porcher, 1976, p. 6). Comme le souligne Porcher, le français fonctionnel est constitué de tout ce qui n'est pas le « français général », soit « français de culture (parce que la culture, dans notre société, a toujours été identifiée à la culture littéraire et artistique, pour des raisons socio-historiques bien connues) » (ibid.). L'objectif d'un côté était de répondre à des exigences particulières de publics définis mais de l'autre côté on visait à contraster le net et évident déclin de ce « français de culture » dans l'ensemble du monde. Avant de devenir un principe didactique, le « français à l'étranger » s'est d'abord affirmé comme une idée au sein des politiques linguistiques : le statut d'une langue (étrangère ou seconde) dans un pays est défini par les instances politiques qui lui attribuent ce rôle, mettant cette langue en relation avec les autres. C'est par le biais des politiques linguistiques que les langues sont prises en charge par le système éducatif et enseignées comme L1, L2 ou « langues vivantes », comme on appelle les langues étrangères étudiées actuellement en France dans les écoles.

L'approche diachronique que nous proposons très rapidement ici permet de comprendre le statut tout à fait particulier du FLE, qui se trouve à être une véritable « spécialité française », selon la définition de Chiss (2020) : « [L]e 'FLE', spécialité française, n'est pas seulement une matière d'enseignement parmi d'autres, mais désigne un corps de doctrines et de démarches, une nébuleuse historico-conceptuelle (…). On comprend le malaise dans la dénomination et peut-être les crises identitaires » (p. 149). Aujourd'hui en France sous l'étiquette FLE on rassemble à la fois des cours de français pour les « étudiants étrangers » mais aussi des cours de « didactique du FLE », en superposant des enseignements universitaires académiques, des formations initiales et continues des enseignants.

1.2. La naissance du français langue seconde (FLS) : des origines hors de France à sa parution en France.

Tout comme pour le FLE, la notion de « français langue seconde » a vu le jour dans un cadre de politique linguistique : la première parution de l'expression « français langue seconde » daterait de 1972 (Olivieri & Voisin, 1984) et elle aurait été utilisée lors d'une conférence internationale de ministres de l'Éducation nationale d'Afrique et de l'Océan indien. À l'inverse de « français, langue étrangère » dont on a mis en relief les origines internes à la France, la

dénomination « français langue seconde » serait donc née hors de France, sous l'impulsion de certains pays, ex-colonies, qui ne reconnaissaient pas la langue française enseignée, apprise, utilisée dans leurs pays comme « étrangère » et lui ont donné une catégorisation à part, justifiée par de pratiques linguistiques différentes, un statut social autre, de particulières conditions d'enseignement/apprentissage, enfin une spécifique politique linguistique.

Dans ce sens, la définition que Besse (1987) donne de « langue seconde » ponctue parfaitement l'aspect politique de la notion : « L'enseignement/apprentissage d'une langue seconde peut être entendu comme celui d'une langue étrangère (pour les apprenants) ayant, dans le pays où elle est enseignée, un statut de langue officielle (…) » (p.10). Cette conception permet d'appliquer le terme FLS à des situations à la fois en dehors de la France et en France, lorsque les « ressortissants » d'autres pays arrivent sur le territoire français ou francophone et y apprennent la langue.

À côté du caractère politique de la dénomination, figure aussi encore une fois l'aspect didactique : on considère langue seconde, la langue apprise pas des apprenants qui ont un contact quotidien avec cet idiome, aussi en dehors d'éventuel cours. En tenant compte de ces deux aspects, politique et didactique, on comprend très bien que FLS a pu débarquer dans les classes en France et dans les circulaires du ministère de l'Éducation nationale. On comprend plus difficilement pourquoi par contre la dénomination FLE (langue étrangère) puisse figurer entre autres dans les cours académiques en France, alors qu'un étudiant étranger qui étudie le français dans une université française a la possibilité quotidienne d'être confronté à cette langue.

La première parution de la dénomination Français Langue Seconde dans les programmes ministériels date de 1995, à l'occasion de nouveaux programmes de français pour le collège[1]. De fait, ces directives laissent un vide curriculaire et programmatique, car elles ne donnent pas d'indications pratiques aux enseignants, afin qu'ils puissent comprendre la spécificité du FLS et concevoir des activités adaptées. C'est pour cette raison qu'en 2000 le Ministère de l'éducation demande aux membres du GTD (Groupe de travail disciplinaire) parmi lesquels figurent entre autres Bertrand et Vigner la rédaction d'un livret, *Le français langue seconde* : « des documents d'accompagnement des programmes, qui en explicitent les choix, les étoffent de commentaires et de suggestions pédagogiques » (Bertrand, 2001, p. 50).

Ce FLS devient bientôt la spécificité des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), dispositifs où les élèves arrivés en France bénéficient d'un an maximum de cours de français. Mais en quoi de FLS se différencie-t-il du FLE et, en amont, quelle est la formation professionnelle qu'il faut assurer à un professeur de FLS ? Dans les circulaires ministérielles, quand on parle de FLS, on souligne que l'objectif essentiel est la maitrise du français envisagé comme langue de scolarisation. « À ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent

[1] *Programme du cycle d'adaptation : classe de 6ème. Le français au collège*. Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe des sixième des collèges. NOR : MENL9502584A JORF n° 278 du 30 novembre 1995.

l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées »[2].

À la fois langue de communication, langue d'enseignement et langue de socialisation à l'école et dans la société, ce français langue seconde relève enfin d'une démarche mixte : celle qui se concentre sur l'acquisition assez rapide des instruments permettant la communication en milieu social (objectifs visés par le FLE) et celle qui fournit les instruments pour accéder aux savoirs et aux langages spécifiques des différentes disciplines (objectifs visés par ce qu'on appelle désormais FLSco). La méthodologie n'emprunte donc pas seulement du français langue étrangère, mais aussi du français langue maternelle, car, après un an au plus[3] en UPE2A, pendant lequel les élèves sont en cours spécial de français (langue étrangère ? langue seconde ?), ces élèves « non allophones » intègrent les classes « ordinaires » où ils sont censés être capables de suivre un cours de français langue maternelle, fondé sur les exercices de grammaire, les analyses linguistiques et littéraires, les rédactions, tout comme leurs camarades francophones natifs. De fait, malgré les distinctions qui persistent aujourd'hui, comme le constatait déjà N'Galasso en 1992, une didactique spécifique du FLS qui puisse se différencier de la didactique du FLE n'existe pas encore.

1.3. Du FLS au FLSco : comprendre l'acquisition d'une langue seconde pour contraster la frustration et respecter le processus d'apprentissage.

Dans la plupart des cas, un sentiment de frustration accompagne l'intégration des élèves allophones dans les classes ordinaires : d'un côté dans les salles de profs les enseignants avouent leur désarroi et le manque de moyens pour accueillir au mieux ces élèves ; de l'autre côté, les apprenants se retrouvent dans un environnement dont parfois ils ne connaissent même pas les règles sociales, qui peuvent aussi différer de celles de leurs pays d'origine. Et pourtant ils ont bien suivi un cours intensif de français pendant une année.

Mis au service de l'environnement scolaire et de toutes les autres disciplines, l'enseignement du français doit non seulement assurer la compréhension des consignes, mais aussi permettre d'accomplir toutes les opérations mentales qui auparavant étaient réalisées dans une autre langue, dite maternelle.

Compte tenu de ces considérations, il est clair que celui qu'on nomme le plus souvent « français de scolarisation » joue un rôle tout à fait particulier dans l'apprentissage du français, que ce soit langue seconde, langue étrangère ou encore langue première. Le FLSco, d'abord considéré comme le français des échanges et des routines à l'école, du lexique de l'environnement scolaire (par exemple : bulletin, carnet de liaison, note, règle etc. – objets nommés d'ailleurs différemment selon les pays francophones[4]), est devenu de plus en plus une affaire de toutes les matières, la langue spécifique à chaque discipline. Dans ce sens, le FLSco (appelé en Belgique aussi FLA – français langue d'apprentissage) demande un traitement pédagogique particulier, une méthodologie adaptée et des temps d'acquisition divers.

[2] *BOEN* spécial n° 10 du 25 avril 2002. Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 : *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.
[3] Telle est la situation du moins dans certaines régions de France, d'après une enquête menée par l'auteure lors de ses recherches doctorales encore en cours.
[4] Par exemple en Belgique : journal de classe pour carnet de liaison, cote pour note, latte pour règle, etc.

Concernant l'acquisition de cette langue en usage à l'école, déjà dans les années 1970 les recherches de Cummins (1979 ; 1981) avaient mis en évidence que la langue apprise comme seconde ou étrangère se développe en deux étapes sur le plan cognitif. Le linguiste canadien distingue les « capacités de communication interpersonnelle de base (*Basic interpersonal Communication Skills* : BICS) et la maitrise de la langue des études scolaires/universitaires » (*Cognitive Academic Language Proficiency* : CALP) ». Cette deuxième compétence demande une réflexion métacognitive qui inclut des activités telles que faire des hypothèses, prédire, classifier, généraliser, opérations indispensables à l'école, où le langage devient plus abstrait et spécifique au contexte de la discipline enseignée. Les deux compétences, d'après Cummins, se développent en même temps, mais à des rythmes très différents, à tel point que pour maitriser la compétence CALP les élèves ont besoin de cinq à sept ans, selon leurs langues d'origine, alors qu'il faut entre trois et cinq ans pour développer les habiletés BICS. Le langage plus abstrait, cognitivement exigeant nécessite donc non seulement du temps mais aussi du soutien de la part des enseignants qui doivent être sensibilisés à ces difficultés.

Aujourd'hui la limite la plus importante au développement des deux types de compétences préconisées par Cummins est la perception insuffisante de la part des enseignants des problèmes liés au parcours scolaire des élèves non francophones. En principe, on investit de nombreuses ressources didactiques et économiques pour développer rapidement les compétences communicatives de base, mais on n'accorde pas la même attention à l'étude du FLSco, celui-ci étant considéré comme un parcours qui « va de soi », des compétences acquises automatiquement en situation d'immersion. Dans la réalité quand les enseignants interviennent en classe ordinaire, ils sont confrontés à des cas d'élèves qui viennent à peine d'apprendre à communiquer et ne sont pas toujours en capacité de suivre les cours et de réaliser toutes les activités proposées au reste de la classe. Les professeurs de discipline affirment vouloir maintenir une attitude d'« équité » envers tous les apprenants, mais on risque par cette posture de décréter l'échec scolaire pour les nouveaux arrivants allophones.

2. LE FLSCO : DÉNOMINATEUR COMMUN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Le FLSco se révèle être le « Plus Grand Commun Dénominateur » (Verdelhan, 1997) aux situations d'apprentissage du français (langue étrangère ou seconde ?) du fait qu'on le retrouve en contexte scolaire non seulement au premier degré mais aussi et surtout au deuxième degré, dans l'environnement de l'école et dans toutes les disciplines. Dans le cas spécifique de notre contribution, notre attention se focalise sur le contexte de l'enseignement secondaire (second degré), qui voit de plus en plus la présence d'élèves primo-arrivants adolescents - qui entrent sur un territoire francophone suite au regroupement familial, par exemple - ayant déjà fait un parcours scolaire dans leur pays d'origine. La plupart des études parues au sujet du FLSco (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Klein, 2012 ; Wauters, 2020) concernent en effet les enfants du premier cycle, pour lesquels l'apprentissage de la langue « scolaire » (la langue des disciplines spécifiques, mais aussi la langue des consignes des exercices, des routines de l'école) se fait finalement presque en même temps avec les camarades francophones natifs, alors que pour les élèves du secondaire l'apprentissage de ce type de langage se révèle plus difficile.

De plus, les classes du secondaire du second degré sont constituées de plus en plus d'élèves qui ont des connaissances non uniformes, du fait de leurs origines différentes, de leurs situations sociales variées et de leurs parcours scolaires spécifiques. À tel point que le FLSco représente souvent une difficulté pour tous les élèves, non seulement les primo-arrivants. « Ils ne comprennent pas les consignes, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, ils écrivent comme ils entendent…», ce sont les phrases qui reviennent souvent dans les discours des enseignants, le plus souvent faisant référence aux natifs.

Le langage qu'on utilise à l'école, surtout dans certaines disciplines, est un langage fortement abstrait, souvent polysémique, dense et complexe, nécessitant parfois des démarches mentales spécifiques pour être compris et maitrisé. Isoler le FLSco, l'autonomiser et le considérer comme un apprentissage à part, consacré éventuellement aux « non francophones » risque de faire perdre de vue les difficultés que beaucoup d'apprenants rencontrent désormais dans leur quotidien à l'école et empêche de mettre en place au niveau plus général des pratiques d'enseignement ou de remédiation dont tous pourraient bénéficier.

Si la notion de FLSco nous interroge, c'est parce qu'elle pourrait inspirer de nouvelles démarches pédagogiques, adaptées à un public en constante et rapide évolution. Le FLSco a le mérite de faire apparaitre la nécessité d'une transformation linguistique et pédagogique. Depuis la parution du FLE, l'évolution de la notion de FLS et de tous les autres acronymes dont on n'a pas ici l'espace d'en décortiquer les spécificités, les temps ont changé, les méthodes d'enseignement des langues étrangères ont évolué, les besoins langagiers des apprenants se sont modifiés. Dans ce contexte, le FLSco pourrait jouer un rôle novateur, car mettre en place une didactique du FLSco demande aussi un renouvèlement dans l'enseignement du FLM (français langue maternelle), demande d'entrer dans une optique du plurilinguisme, tel qu'il est préconisé par la Commission européenne (2006).

3. UNE NOUVELLE FRONTIÈRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES : LA MÉTHODE CLIL/EMILE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DE SCOLARISATION

C'est ce que certains pays, parmi lesquels l'Italie[5], ont déjà commencé à faire en mettant en place l'enseignement selon la méthodologie CLIL (*Content and Language Integrated Learning* - EMILE *Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*, en français). Les apprenants CLIL sont des élèves qui étudient les contenus de certaines disciplines dites non linguistiques en une deuxième langue (étrangère). Cette méthodologie crée un environnement d'apprentissage qui favorise le plurilinguisme, développe une conscience interculturelle et met en valeur les compétences de tous les participants, apprenants et enseignants qui travaillent ensemble pour apprendre à apprendre.

Dans ce contexte, la langue (étrangère) a le rôle de médiateur de l'apprentissage, comme elle pourrait l'être pour l'élève qui sort de l'UPE2A et intègre la classe ordinaire en France,

[5] Pays où l'auteure a pu mettre en pratique cette méthodologie et en constater les avantages. L'enseignement CLIL en Italie est introduit au moins en deux langues depuis 2014 dans les lycées linguistiques et les instituts techniques (voir à ce sujet : https://www.miur.gov.it/normativa1).

assimilée de façon indirecte et efficace. En d'autres mots, la langue étrangère se révèle comme un *moyen* plutôt que la *finalité* de la pratique pédagogique. Cela conduit les élèves à s'impliquer de plus en plus dans le processus d'étude et d'apprentissage, à se concentrer davantage en vue d'un résultat plus conscient, grâce à un véritable processus dynamique qui place l'élève au centre de l'action didactique et éducative, objectif principal de l'éducation scolaire moderne. Normalement, les progrès des apprenants sont doubles : une amélioration des connaissances linguistiques tout en développant leurs savoirs et savoir-faire dans la matière concernée.

Cette méthodologie permet la progression imbriquée de BICS et CALP, telle qu'on l'a décrite ci-dessus : apprentissage de la langue seconde partant de la matière comme ressource, mais aussi apprentissage de la matière en L2. Coyle et coll. (2010) ont résumé, dans le schéma du *Language Triptych* (Triptyque des langues), l'idée selon laquelle l'enseignement de la langue dans le cadre du CLIL/EMILE est reconsidéré selon une triple modalité : la langue est à la fois langue de l'apprentissage, langue pour l'apprentissage et langue par l'apprentissage. Il s'agit donc d'acquérir des connaissances et des compétences linguistiques d'une manière naturelle, tout en apprenant en même temps des idées, des comportements, des modes de vie, des visions du monde, en un mot : une culture. C'est par cette progression de compétences, de connaissances et de la compréhension du contenu, grâce à un processus cognitif intégré et à l'interaction dans le contexte communicatif, qu'on met ainsi en place un apprentissage conscient de sa propre identité ainsi que de l'altérité.

Certains aspects déjà vérifiés sur le terrain de la méthode CLIL/EMILE pourraient donc faciliter l'apprentissage de la langue de scolarisation, qui devient de plus en plus non seulement affaire de tous les élèves, allophones et francophones, mais aussi de tous les enseignants, non exclusivement les enseignants de langue. Le CLIL/EMILE donne aux apprenants la possibilité d'utiliser la langue dans des contextes cognitifs et significatifs concrets et différents ; cela leur permet d'employer la langue immédiatement, en favorisant la motivation.

De plus, l'approche CLIL/EMILE tient compte de différents styles cognitifs, en proposant différents types d'activités, habitue les apprenants à partager, confronter, négocier, éduque à une approche multiculturelle et multidisciplinaire de la connaissance et peut être proposée à tous les niveaux scolaires. Côté enseignant, ce que le CLIL/EMILE invite à faire c'est de considérer simultanément les deux aspects de la difficulté possible pour les élèves : celui inhérent au contenu de la matière et celui inhérent à la langue. En effet, en enseignement CLIL/EMILE, on ne peut jamais ignorer le fait que l'élève pourrait avoir des difficultés de compréhension à cause de la barrière linguistique, avec le risque qu'il ne puisse pas accéder aux concepts fondamentaux de la discipline. Le souci constant de l'enseignant CLIL/EMILE est donc de fournir un input compréhensible (Krashen, 1987), de concevoir des stratégies pour faciliter ou soutenir la construction de nouvelles connaissances et compétences de l'apprenant. Il ne faut pas non plus croire qu'une majeure exposition à la langue est suffisante pour son intériorisation, comme l'ont montré certaines expériences dans d'autres pays ayant une longue tradition d'enseignement bilingue (Swain & Lapkin, 1982).

3.1. Mise en place d'une approche CLIL/EMILE : stratégies

Dans l'approche CLIL/EMILE, ce qu'on demande aux enseignants c'est nouveau et souvent compliqué. Avant tout on demande une attention particulière à la langue ainsi qu'à la discipline

elle-même : l'enseignant doit maitriser les deux aspects et percevoir les obstacles à la compréhension que peuvent rencontrer les apprenants. C'est pour cette raison qu'un enseignant locuteur natif, qui connait peu de la langue d'origine de l'élève n'est pas idéalement placé pour aborder ce type d'approche sans formation supplémentaire. Il en va de même pour l'enseignant d'une matière, qui, habitué à travailler en langue maternelle et ne considérant donc pas l'aspect linguistique spécifique à sa discipline, ne se préoccupe pas des aspects linguistiques de sa matière, les considérant comme allant de soi.

Dans ce type de contexte, l'enseignant doit être conscient des processus cognitifs et des compétences linguistiques dont l'élève a besoin pour traiter les textes spécifiques à la discipline (structures linguistiques, types de textes, champs lexicaux, conventions rhétoriques et, en amont de tout ça, le langage des fameuses « consignes ») et doit être capable de faire face aux difficultés des élèves avec des stratégies appropriées.

La valeur ajoutée du CLIL/EMILE réside dans sa contribution à la modernisation de la didactique traditionnelle, basée sur la transmission des connaissances, dans laquelle l'enseignant expose des notions, effectue des démonstrations, en suivant un développement logique qui lui semble évident, mais qui ne l'est pas toujours pour les apprenants, qui ne possèdent pas la même maitrise du sujet que l'enseignant. Dans ce cas-là, l'élève est censé écouter, comprendre, pratiquer et reproduire ce qui lui a été enseigné, n'ayant qu'un rôle de récepteur de concepts élaborés par quelqu'un d'autre.

La méthode CLIL/EMILE propose un modèle d'apprentissage axé sur des compétences méthodologiques transférables, qui puissent former des personnes capables de faire face à des situations nouvelles et complexes. Les compétences ne s'acquièrent pas par transmission mais se construisent. La classe devient un laboratoire dans lequel chacun apporte sa propre contribution, son propre style d'apprentissage, ses propres expériences, qu'il partage avec les autres. Les ressources du groupe peuvent être utilisées pour construire de nouvelles connaissances et compétences sous la direction d'un expert, l'enseignant, qui n'est plus le dépositaire du savoir mais l'organisateur d'environnements d'apprentissage et le facilitateur. L'approche CLIL/EMILE, proposée dans l'enseignement de la « langue de scolarisation », permet donc un travail collaboratif entre élèves natifs francophones et allophones, qui travaillent en équipe en mettant en commun des stratégies d'apprentissage, des connaissances, des compétences.

Dans ce sens, la méthodologie qu'on propose ici, même dans le cadre du FLSco, contribue au processus de transformation et innovation didactique. Ce type de démarche tire parti des méthodes interactives, de la gestion coopérative de la classe et de l'accent mis sur différents types de communication (linguistique, visuelle et cinétique) (Langé, 2001).

3.2. Quelques lignes méthodologiques

L'approche qu'on propose ici demande :

- une attention particulière aux aspects linguistiques et, par conséquent à toutes les stratégies verbales et non–verbales mises en œuvre pour faciliter la compréhension (contextualisation, définition de phases de travail, utilisation de supports visuels, utilisation de la redondance,…) ;

- la focalisation de l'activité d'enseignement sur l'apprenant et non sur l'enseignant, donc sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement ;
- la gestion active de la classe, avec l'utilisation du travail en groupe et en particulier de l'apprentissage collaboratif ainsi que des approches basées sur les tâches ;
- l'utilisation de méthodologies différenciées, adaptées à l'âge des élèves, à la tâche, au contexte et aux différentes compétences ;
- l'acquisition de techniques de recherche de matériel, y compris à l'aide d'outils multimédias :
- l'acquisition de compétences en matière de planification et de travail en équipe.

CONCLUSION : LE FLSCO, UN DÉFI

Des décennies se sont écoulées depuis la parution des premiers acronymes qui ont salué et accompagné l'évènement de la didactique des langues en général et de la didactique du français en particulier. Dans le contexte actuel, où les contours entre FLE et FLS sont de plus en plus flous[6], en admettant qu'autrefois ils aient été nets, où de nouvelles notions et de nouveaux besoins linguistiques voient le jour répondant aux recommandations du Conseil de l'Europe concernant l'éducation plurilingue, la tâche de la didactique des langues, en l'occurrence de la didactique du français, est de proposer des instruments novateurs et créatifs aussi pour l'acquisition des connaissances disciplinaires qu'on peut appeler « langue de scolarisation », une littéracie spécifique dans tous les degrés de l'éducation.

Ainsi considéré, le FLSco, nous semble s'apparenter à un défi : les enseignants et les apprenants sont appelés à « se mettre en jeu » d'une manière qui peut sembler à première vue déroutante ou trop exigeante. C'est pourquoi, il est essentiel – comme d'ailleurs dans toute activité éducative – que les acteurs appelés à y opérer soient pleinement conscients d'eux-mêmes et de leurs actions : les enseignants sur la base d'une préparation adéquate à la tâche à accomplir, les apprenants en surmontant la peur de commettre des erreurs et en apprenant à reconnaitre et mettre en œuvre leur propre potentiel.

RÉFÉRENCES

Bertrand, D. (2001). Le français langue seconde, présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. *VEI Enjeux*, *Hors série 3*, 47-70. CNDP.

Besse, H. (1987). Le français langue maternelle, seconde, étrangère. *Le français aujourd'hui*, *78*, 9-15.

Bigot de Préameneu S. (2011). Quels outils pour la maitrise de la langue en français langue seconde ? *Le français aujourd'hui, 173*, 103-112.

Brunot, F. (1934). *Histoire de la langue française, Le français hors de France*, *tome VIII*. Armand Colin.

[6] D'après les observations sur le terrain menées par l'auteure lors de ses recherches doctorales encore en cours. Voir aussi Bigot de Préameneu (2011).

Brunot, F. (1969). *Histoire de la langue française, des origines à nos jours*, *Le français au dehors sous la Révolution, le Consulat et l'Empire, tome XI*. Armand Colin.

Chiss, J.-M. (2020). *De la pédagogie du français à la didactique des langues*. L'Harmattan.

Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture. (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Office des publications de l'Union européenne.

Coyle D., Hood Ph. & Marsh D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. University Press.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, *19*, 121-129.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, (p.3-50). Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.

Dumortier, J-L. (2003). Préface. Dans Defays J.-M., Delcominette B., Dumortier L., Louis V.(dir.), *L'enseignement du français aux non francophones*, (p.7-13). Editions Modulaires Européennes.

Klein, C. (2012). *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*. SCéRéN CNDP-CRDP.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language acquisition*. Prentice-Hall.

Langé, G. (dir) (2001). *Insegnare in una lingua straniera*. Grafica Monti.

N'Galasso, M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Études de linguistique appliquée*, *88*, 27-37.

Olivieri C. & Voisin J. P. (1984). Le français dans les pays francophones de l'Océan indien. Dans J.-C. Allain, R. Catalan & D. Coste (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire* (p. 219-225). Hatier.

Porcher, L. (1976). M. Thibaut et le bec Bunsen, *Études de linguistique appliquée*, *23*, 6-17.

Porcher L. (1984). Didactique historique. Dans J.-C. Allain, R. Catalan & D. Coste (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire* (p. 250-254). Hatier.

Porcher, H. (1987). *Enseigner, diffuser le français: une profession*. Hachette.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence d'une discipline*. Hachette.

Reboullet A. (1957). Introduction au numéro spécial : Le français, langue étrangère, *Les Cahiers pédagogiques*, *7*, 4-9.

Swain M. & Lapkin S. (1982). *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*. Multilingual Matters.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.

Verdelhan M. & M. (1997). Une méthodologie spécifique, *Diagonales*, *43*, 31-32.

Viala A., Bertrand D., Vigner G. (dir) (2000). *Le français langue seconde*. CNDP/Ministère de l'Éducation nationale, Coll. Collège, Série Repères.

Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire : Pratiques d'enseignement et français de scolarisation.* Couleur Livres

L'auteure

Claudia Farini est docteure en littératures francophones (spécialisée en littérature de Belgique) à l'Université de Bologna (Italie) et doctorante en Sciences du langage à l'Université de Lorraine (Laboratoire CREM). Elle s'intéresse à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Elle enseigne le français depuis 2002 dans plusieurs contextes (lycées et universités) et pays (Italie, France, Belgique), ainsi que l'italien langue seconde. Sa formation et sa profession l'ont amenée à s'intéresser à la didactique des langues et à l'application d'une démarche interculturelle dans l'enseignement des langues secondes et étrangères.

claudia.farini@univ-lorraine.fr

RECHERCHE

LE REGARD DES ÉTUDIANTS EN MASTER 1 MEEF 2ND DEGRÉ (LETTRES) SUR LE FRANÇAIS DE SCOLARISATION

Stéphanie Paul

CASNAV, Académie de Strasbourg, France

Résumé

Des étudiants en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres de l'université de Strasbourg ont été interrogés sur les différences qu'ils perçoivent entre le français de scolarisation (FLSco) et le français ordinaire de communication. Une question ouverte, relative aux spécificités du français utilisé en milieu scolaire, a été soumise à un total de 31 étudiants. L'analyse des réponses obtenues a permis de dégager un certain nombre de caractéristiques du FLSco qui ont été comparées avec les données prélevées auprès d'autres publics (étudiants et enseignants). La comparaison a révélé des spécificités propres aux étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres. Si certaines caractéristiques ont été abondamment décrites par ce groupe, des dimensions du FLSco n'ont guère été abordées. Ces dernières sont donc à renforcer, et ce dès la formation initiale des professeurs afin de favoriser l'accès aux apprentissages des élèves, qu'il s'agisse de nouveaux arrivants allophones ou de natifs francophones dont la langue de communication quotidienne diffère de la norme du français en usage en milieu scolaire. Une meilleure compréhension du concept de langue de scolarisation et une plus grande explicitation des couleurs prises par le français en contexte scolaire est une nécessité pour tout futur enseignant, quelle que soit sa discipline. Aborder les contenus disciplinaires à travers le concept de français langue de scolarisation ouvre de nouvelles perspectives didactiques qui profitent à l'ensemble des élèves.

Abstract

Students in Master 1 MEEF (secondary education) Literature at the University of Strasbourg were asked about the differences they perceive between French of schooling (FLSco) and ordinary communicative French. Thirty-one students were asked an open-ended question on the specific features of French used in schools. Analysis of the responses revealed a number of characteristics of FLSco, which were compared with data collected from other groups (students and teachers). The comparison revealed a number of features specific to Master 1 MEEF (2nd degree) Literature students. While certain characteristics were abundantly described by this group, dimensions of FLSco were scarcely addressed. These need to be reinforced, during pre-service teacher training, in order to promote access to learning for pupils, whether they are native-speakers of other languages or native French speakers whose everyday language of communication differs from the norm of French of schooling. A better understanding of the concept of Language of schooling, and a clearer comprehension of the features of French used in schools, is a necessity for all future teachers, whatever their discipline. Approaching the

subject content through the concept of French as a language of schooling opens up new didactic perspectives that can benefit all pupils

Mots-clés

français, langue de scolarisation, définition, formation des enseignants, étudiants en Lettres

Key-words

French, Language of schooling, Definition, teacher training, literature students

INTRODUCTION

Le français de scolarisation (ou son acronyme FLSco) est une notion désormais établie d'un point de vue universitaire, mais qu'en est-il dans les premier et second degrés ? Les enseignants se trouvent souvent explicitement confrontés à la complexité du français utilisé en contexte scolaire lors de l'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. Les contours de la notion se précisent lorsqu'ils travaillent à l'inclusion scolaire de ces élèves. Pourtant, les difficultés liées à la maitrise du français de scolarisation sont partagées par tous les apprenants dont la langue de communication quotidienne diffère de la norme et des usages du français en contexte scolaire. Identifier clairement les spécificités du français de scolarisation pour être en capacité de les expliciter à tous les élèves est donc une compétence professionnelle essentielle à tout enseignant et tout étudiant qui se destine au métier de professeur. Mais quel est leur degré de sensibilité à l'égard des particularités du français en usage en milieu scolaire ? Quelles sont les caractéristiques du FLSco identifiées ? Et quels sont les aspects du français de scolarisation non abordés ?

Une étude a été menée auprès d'étudiants, inscrits en Master 1, Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), 2nd degré **e**t qui préparent le CAPES Lettres (M1). Ils ont été interrogés sur les particularités du français en milieu scolaire. L'objectif de cette enquête a été d'obtenir une photographie précise du regard que ces étudiants portent sur le français de scolarisation. Cette image de la réalité du terrain permet de voir quelles sont les spécificités du FLSco connues et de mettre en lumière les caractéristiques à la marge ou omises par les étudiants. Ces dernières nécessitent précisément d'être explicitées et renforcées afin de faciliter l'accès aux apprentissages des élèves, notamment des plus vulnérables, et ainsi de favoriser la réussite scolaire de tous.

1. LE REGARD DES ÉTUDIANTS EN MASTER 1 MEEF (2ND DEGRÉ) LETTRES SUR LES SPÉCIFICITÉS DU FRANÇAIS DE SCOLARISATION

1.1. Le concept de français de scolarisation déterminant pour la réussite scolaire

Le concept de langue de scolarisation est au cœur des travaux du Conseil de l'Europe depuis la Conférence intergouvernementale, consacrée aux « Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe » (2006), et la mise en place d'un espace numérique, dédié au(x) langue(s) de scolarisation sur la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (2009). Les documents mis en ligne par le Conseil de l'Europe sur la/les langue(s) de scolarisation, sont adossés à la recommandation CM/Rec (2014)5 sur

« l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire ». Cette recommandation européenne du Comité des Ministres aux gouvernements des États membres a rejoint la réflexion nationale sur le français de scolarisation.

En France, le concept de français langue de scolarisation a émergé de la réflexion issue du français langue seconde (FLS) (Cuq, 1991, p. 5), et s'est développé début des années 2000 (Vigner, 1992, 2001 ; Verdelhan-Bourgade, 2002) pour progressivement s'en détacher (Cuq & Davin-Chnane, 2007, p. 13). Son émancipation est passée par de nombreuses hésitations, matérialisées notamment par les diverses formes prises par son sigle « FLSco » (Paul, 2022, p. 42-47). Or, il est primordial d'appréhender clairement le concept de langue de scolarisation et d'en définir précisément les contours car, si nous reprenons les propos de Camus (1944, p. 22), « mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde ». Mal définir le français de scolarisation, c'est ajouter de la confusion à une langue vecteur d'apprentissages et dont la maitrise est déterminante pour la réussite scolaire. Relever, avec clarté et précision, les multiples formes que le français revêt en contexte scolaire est donc essentiel, notamment pour les élèves les plus vulnérables.

Le Conseil de l'Europe désigne comme vulnérables, les élèves allophones nouvellement arrivés en France, les apprenants de familles issues de l'immigration et qui utilisent une langue différente pour la communication quotidienne, ainsi que les natifs francophones venant de milieux socio-économiques défavorisés (Beacco & coll., 2016, p. 21). Quand bien même « entrer à l'école est un choc pour tout enfant » comme le note Wauters (2020, p. 29), certaines cultures familiales préparent davantage l'enfant à la culture scolaire. En effet, dans les milieux socio-culturels favorisés, des activités de répétition scolaire, sous forme de jeux de lettres, de chiffres, etc. sont proposées aux enfants dès leur plus jeune âge (Lahire, 2019, p. 998). Ces familles plébiscitent l'apprentissage précoce des langues étrangères et les ouvrages de littérature de jeunesse font partie des objets et des rituels du quotidien comme le constate Lahire (2019). Pour pallier ces inégalités, Wauters (2020) plaide pour une attention particulière des enseignants au développement de la « communication familière en contexte scolaire » (p. 33). Dès l'entrée à l'école maternelle, les élèves doivent être familiarisés au lexique lié au contexte scolaire, aux consignes de travail et aux usages spécifiques du français à l'école pour comprendre le langage académique que Dahm et coll. (2019) définissent comme « le type de langage nécessaire pour participer, comprendre et communiquer efficacement dans des activités exigeantes sur le plan cognitif et adaptées au contexte et à l'âge […] » (p. 4). Les autrices s'appuient sur les travaux de Cummins (1979, p. 198-205) qui distingue les « compétences de base en communication interpersonnelle » (BICS)[1] ou « langage conversationnel » des « compétences linguistiques et cognitives académiques » (CALP)[2] ou « langage académique ». Le langage académique est cognitivement exigeant car, il requiert non seulement l'usage d'un lexique et de structures propres à la communication dans une matière donnée, mais il nécessite également le maniement de concepts, de démarches et d'idées abstraites dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences disciplinaires. Par exemple, Beacco et coll. (2015) indiquent que le langage académique vise à :

[1] Basic Interpersonal communicative skills (BICS)
[2] Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP)

> Communiquer des faits, des contextes et des sujets complexes, permettre d'exprimer des réflexions de nature élaborée, des abstractions et la formation de concepts, établir de la cohérence entre les idées, éviter l'implication personnelle, faciliter la compréhension pour des destinataires lointains, fonder des arguments sur des données, offrir des nuances de sens, des modalisations par assertion ou non-certitude, etc. (p. 23).

La difficulté est, comme le rappellent Dahm et coll. (2019), que le langage académique « n'est généralement pas appris hors du cadre de la classe » (p. 4). En ce sens, elles rejoignent et complètent la définition du dictionnaire, dirigé par Cuq (2003) et qui indique que la langue de scolarisation est :

> […] une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. La langue de scolarisation joue, en Afrique francophone mais aussi en France pour les jeunes migrants, un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir, à la différence du FLE pour lequel le français est une discipline comme une autre. Le niveau atteint dans la langue de scolarisation conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant (p. 150).

Mais ces définitions n'apportent que peu d'éclairages sur les caractéristiques propres au français de scolarisation. En quoi cette langue est-elle « explicite, décontextualisée, complexe et cognitivement exigeante » comme la décrit Schleppegrell (2004, p. 5-20) dans son ouvrage *Language of schooling* ?

L'état de l'art effectué lors d'un travail de thèse a permis de dégager une quarantaine de caractéristiques du français de scolarisation (Paul, 2016, p. 252-254). L'établissement de cette liste qui ne se voulait guère exhaustive, avait pour objectif de montrer toute la complexité et la multiplicité des formes que le français revêt à l'école. La langue étant au service des apprentissages, le français prend les colorations suivantes en contexte scolaire :

- La première spécificité du FLSco est la communication scolaire, singulière dans ses interactions, la variété des discours utilisés et son étroite relation avec la langue écrite (Paul, 2016, p.186).
- Ensuite, comme Beacco et coll. (2009) le notent, la notion de « langue(s) de scolarisation » recouvre deux autres composantes : « la/les langue (s) comme matière » et « la/les langue(s) des autres matières » (p.3). En effet, lorsque le français est une matière enseignée, donc inscrite en tant que telle dans l'emploi du temps : il est objet d'étude. Cette fonction nécessite de la part des élèves, de maitriser à la fois un lexique et un discours métalinguistiques, mais également d'adopter une posture réflexive et de mise à distance du langage, « objet étudiable en lui-même et pour lui-même » selon Lahire (2000, p. 84). Dans les créneaux dédiés au français, une place importante est faite à l'apprentissage de la langue écrite (lecture et écriture) (Paul, 2016, p. 225).
- Lorsque le français est la langue des autres matières enseignées, il est porteur d'un lexique et de formes discursives spécifiques, liés aux usages et normes propres à chaque discipline.

> Or, comme le souligne Beacco (2015, p. 153) « l'acquisition de ces formes d'expression ne s'effectue pas de manière spontanée alors que leur maitrise convenable est un élément qui détermine la réussite scolaire ». En tant que langue d'enseignement, le français véhicule non seulement les contenus disciplinaires, mais également les concepts et notions abstraites associés. Il est un instrument support de la pensée. Si le français est langue d'enseignement en contexte scolaire, il est également, d'après Chiss (2005, p. 60), une langue d'apprentissage, ce qui comprend toutes « les formes linguistiques et rhétoriques dans lesquelles les tâches scolaires sont codifiées », i.e. les consignes, les énoncés, les explications, les évaluations... Un ensemble de savoir-faire méthodologiques est associé, comme être capable d'anticiper ou de planifier une tâche, effectuer un exercice dans un temps imparti, etc.

Au service des apprentissages scolaires, le français de scolarisation combine donc trois principaux aspects : une communication scolaire spécifique, un français objet d'apprentissage lorsqu'il est matière enseignée et un français vecteur des enseignements disciplinaires et des apprentissages scolaires en tant que langue des autres matières enseignées (Paul, 2016, p. 250). Il ne s'agit ici que d'un tableau succinct des multiples facettes que le français revêt en contexte scolaire. Ces particularités du français sont-elles identifiées par les étudiants, futurs professeurs ? Perçoivent-ils en quoi le français de scolarisation se distingue de la communication extrascolaire ? Que recouvre, selon eux, la langue de scolarisation ?

1.2. Contexte et méthodologie de l'enquête menée auprès des étudiants en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres

Pour répondre à ces questions, une étude a été menée auprès d'étudiants inscrits en Master 1, Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), 2nd degré, « Enseigner les lettres » de l'Université de Strasbourg (M1). Les données ont été collectées sur deux années consécutives permettant d'interroger, 17 étudiants au cours du second semestre 2022 et 14 en 2023. L'enquête a donc été conduite auprès d'un total de 31 M1. La question ouverte *Quelles sont, selon vous, les spécificités du français en usage en milieu scolaire ?* leur a été soumise. La visée de cette question ouverte et unique était de ne pas orienter leurs propos, ni d'influencer la longueur des réponses.

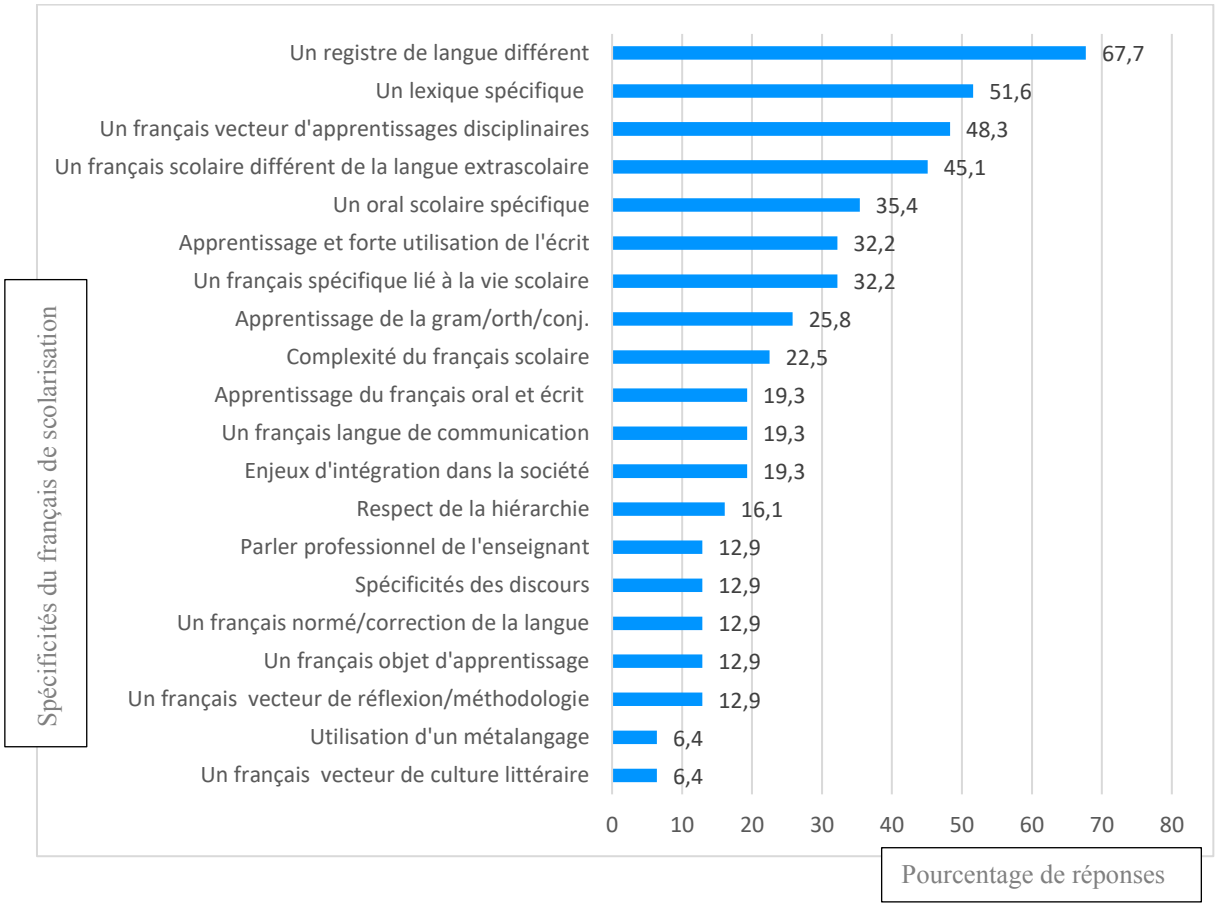
2. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS DE MASTER 1 MEEF (2ND DEGRÉ) LETTRES SUR LES SPÉCIFICITÉS DU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION

2.1 Résultats (données brutes)

Les données recueillies auprès des M1 MEEF **(**Second degré) Lettres ont fait l'objet d'une analyse manuelle qui a consisté à consigner chaque particularité du FLSco décrite par les étudiants dans un tableau et qui a ainsi fait apparaitre un total de 20 caractéristiques du français de scolarisation. Chacune des catégories constituées comptabilise un nombre d'occurrences différents. Les données brutes obtenues ont été traduites en pourcentages selon les représentations graphiques élaborées pour mettre en exergue la singularité du regard des M1 sur le FLSco. Le diagramme en barres ci-dessous présente, en ordonnée, les spécificités du

français de scolarisation collectées, et en abscisse, le pourcentage d'étudiants qui ont mentionné chacune des particularités.

Figure 1 : Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les étudiants en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres



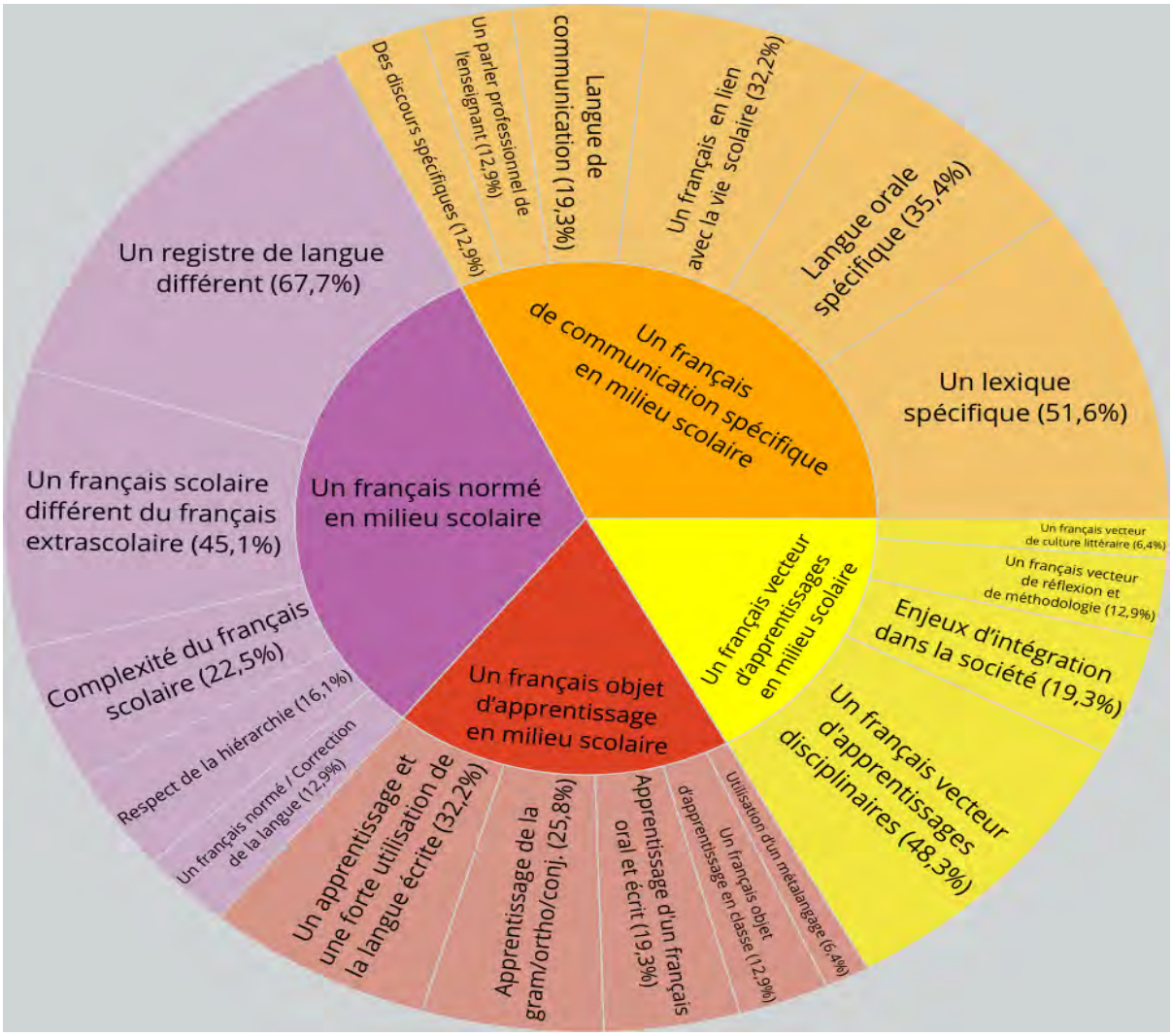
De ce recueil de données effectuées auprès des étudiants en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres, 4 types de réponses se dégagent :

- D'abord, les étudiants interrogés ont principalement parlé d'**un français objet d'apprentissage en milieu scolaire**. En effet, de manière explicite, 12,9% de l'échantillon indique que le français est *objet d'apprentissage* en classe . 32,2% indiquent qu'il y a *un apprentissage et une forte utilisation de la langue écrite*, même si *l'apprentissage du français oral et écrit* (19,3%) est de mise en contexte scolaire. Les étudiants ont également souligné l'importance de *l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison* (25,8%), et à la marge *l'utilisation d'un métalangage* (6,4%) en milieu scolaire.
- Ensuite, les M1 échantillonnés ont évoqué **un français normé en contexte scolaire**. L'usage *d'un registre de langue différent* pour le français de scolarisation est présent à hauteur de 67,7%, soit le pourcentage le plus élevé des caractéristiques recueillies. À cela s'ajoute, les propos de 12,9% des étudiants qui indiquent que le FLSco est *un français normé* où *la correction de la langue* est importante. Pour 45,1% d'entre eux, *le français scolaire est différent du français extrascolaire,* et 22,5% insistent sur la *complexité du français scolaire.* 16,1% des M1 notent l'importance du *respect de la hiérarchie en contexte scolaire.*

- Puis, les étudiants en lettres ont noté que le **français est une langue de communication particulière en classe.** 19,3% des M1 ont parlé du français de scolarisation comme d'*une langue de communication* et 32,2% d'un *français en lien avec la vie scolaire* avec *une langue orale spécifique (*35,4%), *un parler professionnel de l'enseignant* (12,9%)*, un lexique particulier* (51,6%) et *des discours spécifiques* (12,9%) en classe.
- Enfin, l'enquête a permis de recueillir un ensemble de réponses relatives à la fonction du **français de scolarisation comme vecteur d'apprentissages.** 48,3% des étudiants interrogés précisent que le français scolaire est *vecteur des apprentissages disciplinaires*. Certains ajoutent qu'il s'agit d'un *français vecteur de réflexion et de méthodologie* (12,9%) ainsi que le *véhicule d'une culture littéraire* (6,4%). Et pour finir, le français de scolarisation comporte des *enjeux d'intégration dans la société* (19,3%).

Ces 4 ensembles de réponses reprennent les trois grandes spécificités du FLSco décrites dans la revue de la littérature tout en ajoutant à la langue de scolarisation un caractère normatif. Ces 4 principaux aspects dévolus au FLSco par les M1 ont été présentés dans le diagramme circulaire ci-dessous.

Figure 2 : Regroupement thématique des spécificités du français de scolarisation selon les étudiants en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres



L'analyse descriptive effectuée jusqu'ici ne permet pas de savoir si les caractéristiques mentionnées sont véritablement représentatives des étudiants en Master 1 MEEF de Lettres. Quel regard ces M1 portent-ils spécifiquement sur les caractéristiques du français de scolarisation ? Pour disposer d'une photographie précise, un traitement statistique des données recueillies a été effectué.

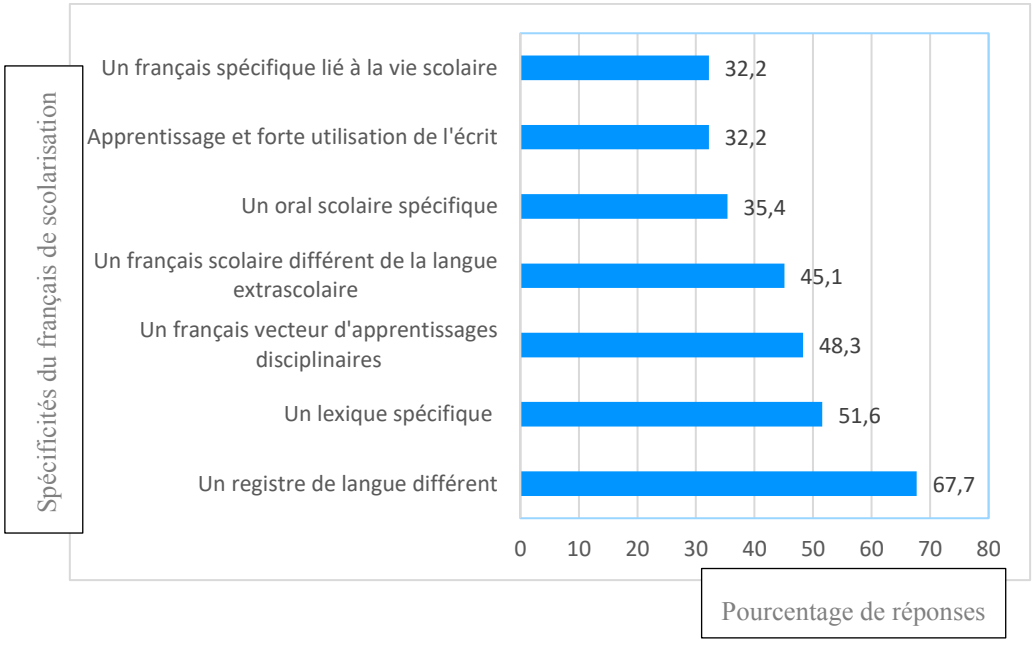
2.2. Résultats après traitement statistique

Pour connaitre les spécificités du français de scolarisation propres au profil des étudiants en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres, un traitement statistique des données a été effectué. Nous avons opté pour une analyse statistique par caractéristique, *i.e.* nous avons relevé pour chaque caractéristique collectée, le nombre de fois où cette caractéristique a été évoquée par les M1. L'objectif était de comparer l'effectif observé pour chaque caractéristique à l'effectif attendu si le choix de cette caractéristique avait été fait au hasard. Ainsi, si l'effectif observé est significativement supérieur à l'effectif attendu (soit valeur de $p < 0,05$), alors cette caractéristique a été considérée comme ayant de l'importance aux yeux des étudiants.

Le test d'hypothèse appliqué aux données prélevées est un test exact de Fisher qui, à l'instar du test de khi-deux, permet de voir s'il existe une relation entre deux variables. Le test exact de Fisher a l'avantage de traiter les échantillons de petite taille, comme c'est le cas ici. Ce test effectué via des outils statistiques en ligne[3], est donc utilisé pour déterminer s'il existe une relation entre les caractéristiques du français de scolarisation recueillies auprès des étudiants et le profil des personnes interrogées, à savoir des M1 MEEF (2nd degré), futurs professeurs de lettres.

Ainsi, sur la base des données collectées auprès d'un échantillon composé de 31 étudiants inscrits en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres, le test exact de Fisher indique que la valeur *p* de 7 caractéristiques du français de scolarisation mentionnées est inférieure au seuil de significativité de 5%. Ces 7 spécificités décrivent un français de scolarisation disposant *d'un registre de langue différent* (67,7%) et *d'un lexique spécifique* (51,6%). Il est *vecteur d'apprentissages disciplinaires* (48,3%) et *différent de la langue extrascolaire* (45,1%). *L'oral scolaire est spécifique* (35,4%) et *la langue écrite fait l'objet d'un apprentissage et d'une fortement utilisation* (32,2%). Il s'agit d'un *français spécifique lié à la vie scolaire* (32,2%). Ces 7 caractéristiques du FLSco, consignées dans le diagramme en barres ci-dessous, peuvent donc être considérées comme significatives de la parole des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres.

Figure 3 : Spécificités du français de scolarisation significatives pour les étudiants en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres



En quoi les caractéristiques du français de scolarisation représentatives des propos des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres se distinguent-elles d'autres étudiants ou d'enseignants ? Quelles sont les spécificités de la langue de scolarisation que les M1 partagent avec d'autres publics questionnés selon les mêmes modalités ?

[3] Outils statistiques en ligne : https://biostatgv.sentiweb.fr/?module=tests/fisher

2.3. Comparaison des résultats avec d'autres publics interrogés selon des modalités d'enquête identiques

La question des spécificités du français en contexte scolaire a été posée, selon des modalités de recueil des données identiques à celles des M1, dans le cadre d'un travail de thèse (Paul, 2016), à 166 étudiants en Master 2 MEEF (1er degré) et 51 professeurs des écoles de classes ordinaires de l'académie de Strasbourg. Puis, 84 professeurs/coordonnateurs d'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), issus du premier et du second degrés et de cette même académie, ont été interrogés (Paul, 2022). Ces différentes enquêtes ont montré des similitudes et des divergences avec celle menée auprès des étudiants de Master 1 MEEF (Lettres). D'abord en termes quantitatifs, les réponses collectées auprès des M1 pour décrire le français en usage en contexte scolaire, ont varié de 14 à 130 mots avec une moyenne de 56 mots par réponse. La longueur des réponses est quasi équivalente à celle des étudiants de Master 2 MEEF (1er degré) dont les productions allaient de 9 à 154 mots avec une moyenne égale à 53 mots par réponse. Les étudiants en Master 1 sont plus loquaces que les professeurs des écoles de classes ordinaires (Paul, 2016), dont la moyenne est de 50 mots par réponse. En revanche, ils sont devancés par les professeurs/coordonnateurs d'UPE2A (1er et 2nd degrés) (Paul, 2022), dont les réponses variaient de 11 à 234 mots avec des réponses de 73 mots en moyenne.
Les données recueillies auprès de ces différents groupes ont été comparées afin, d'une part, de faire émerger les points communs, et d'autre part de mettre en exergue les réponses propres aux étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres.

2.3.1. Comparaison des réponses des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres avec les étudiants de Master 2 MEEF (1er degré)

Les étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres se rapprochent des étudiants de Master 2 MEEF (1er degré) sur l'aspect normatif que revêt le français en contexte scolaire. En effet, les M2 (1er degré) ont attaché de l'importance à la *correction de la langue* (43,3%) et à l'usage en classe d'une *langue normée* (27,1%) (Paul, 2016, p. 315). De leur côté, plus d'un M1 (2nd degré) sur deux a insisté sur l'importance d'utiliser, en milieu scolaire, *un registre de langue différent* (67,7%). Dans les écrits des M1 (2nd degré), cette réponse a été justifiée par le fait de privilégier l'emploi d'un registre *courant, voire soutenu* en classe.

2.3.2. Comparaison des réponses des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres avec les professeurs des écoles de classe ordinaire

Les réponses des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres rejoignent celles des professeurs des écoles de classe ordinaire sur l'usage d'un *lexique scolaire spécifique* en classe. 37,2 % des professeurs des écoles (Paul, 2016, p. 316) et 51,6% des M1 interrogés ont évoqué cette caractéristique du français de scolarisation.

2.3.3. Comparaison des réponses des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres avec les professeurs/coordonnateurs d'UPE2A (1er et 2nd degrés)

La *spécificité du lexique scolaire* est une réponse que les étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres ont également en commun avec les professeurs/coordonnateurs d'UPE2A, et notamment ceux qui exercent plus particulièrement dans le 2nd degré (Paul, 2022, p. 51). Les

M1 (2nd degré) retrouvent les professeurs/coordonnateurs d'UPE2A (1er degré) sur le fait que le *français scolaire soit différent de la langue extrascolaire* (Paul, 2022, p. 51).

2.3.4. Singularité des réponses des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres

Le traitement statistique des données recueillies auprès des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres a permis de dégager 4 caractéristiques du français de scolarisation qui ne sont communs avec aucun autre public interrogé. Il s'agit d'un français *vecteur d'apprentissages disciplinaires* (48,3%) en contexte scolaire, d'un *oral scolaire spécifique* (35,4%) et d'une *langue écrite qui fait l'objet d'un apprentissage et qui est fortement utilisée* (32,2%) en classe. Enfin, il s'agit de manière plus générale, d'un *français spécifique lié à la vie scolaire* (32,2%). L'intitulé *un français spécifique lié à la vie scolaire* regroupe les réponses, faites tous azimuts, sur les *codes scolaires*, les *consignes de travail*, le *vocabulaire administratif* pour *trouver une salle* ou *justifier une absence* par exemple. Ces réponses montrent que les étudiants perçoivent que le contexte scolaire modifie les usages de la langue, mais elles n'en demeurent pas moins générales.

Des caractéristiques plus précises de la langue de scolarisation se dégagent des enquêtes lorsque la fonction de *vecteur des apprentissages disciplinaires* est abordée. La dimension transdisciplinaire du français de scolarisation ou « principal moyen de communication pour l'apprentissage de toutes les matières scolaires » (Simard & coll., 2010, p. 87) est soulignée par 48,3% des M1 (soit près d'un étudiant interrogé sur deux). Cette réponse est d'autant plus intéressante à relever qu'elle est absente des propos recueillis, lors de précédentes enquêtes, auprès d'étudiants en Master 2 MEEF (1er degré), de professeurs des écoles de classes ordinaires (Paul, 2016, p. 315-316) et de professeurs/coordonnateurs en UPE2A (1er et 2nd degrés) (Paul, 2022, p. 51). Les M1 (Lettres) ont donc conscience, plus que d'autres publics interrogés, de l'importance de la dimension langagière du FLSco dans l'enseignement des disciplines « dites non linguistiques » (Gajo, 2009, p. 15), comme les mathématiques, les sciences ou l'histoire (Mendonça Dias & Millon-Fauré, 2023).

Parmi les réponses statistiquement significatives des étudiants en Master 1 figurent les réponses relatives à *l'oral scolaire* qui diffère des échanges conversationnels ordinaires. Sans détailler les particularités de cet oral, ils ont ajouté que le FLSco est étroitement lié à la langue écrite qui occupe une place importante en classe. Les M1 ont relevé le scripto-centrisme du FLSco (Le Ferrec, 2012, p. 41) ainsi que son caractère oralographique comme le décrivent Cherqui & Peutot (2015, p. 120), *i.e.* une langue de scolarisation passant sans transition de consignes orales ou des interactions pédagogiques professeur/élèves à des supports écrits (tableau, cahier, fiche…).

Si ces aspects du FLSco sont statistiquement significatifs, d'autres n'ont pas été abordés par le groupe d'étudiants interrogés. Les dimensions de la langue de scolarisation négligées nécessiteraient d'être mises en exergue, et d'autant plus renforcées dans la formation initiale des enseignants.

3. LES DIMENSIONS DU FRANÇAIS DE SCOLARISATION À RENFORCER LORS DE LA FORMATION DES ÉTUDIANTS (FUTURS PROFESSEURS)

3.1. La dimension discursive du français de scolarisation

Si la dimension lexicale est en bonne place dans notre enquête et apparait comme significative de la parole des M1 après traitement statistique (51,6% des étudiants ont évoqué cette caractéristique, soit un étudiant sur deux), la dimension discursive n'est abordée que par 12,9% des étudiants. En outre, l'analyse statistique révèle que cette caractéristique n'est guère représentative de la parole des M1. Or, les différents types de discours sont sans cesse mobilisés en classe. Qu'il s'agisse de la narration, la description, l'explication, etc., toutes les matières scolaires sont concernées (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Simard & coll., 2010 ; Vigner, 2015 ; Wauters, 2020 ; Mendonça Dias & Millon-Fauré, 2023). Il est donc primordial de familiariser les élèves à la pluralité des formes discursives en usage en milieu scolaire (Beacco & coll., 2016, p. 38). Ce travail fait partie de l'ensemble « des moyens linguistiques nécessaires à une entrée réussie dans les différents champs du savoir » selon Simard et coll. (2010) qui recommandent que :

> [d]u point de vue de l'expression comme de la compréhension, l'étude transdisciplinaire de la langue devrait porter notamment sur les lexiques spécialisés, sur l'emploi des marqueurs de relation (à la faveur de, en revanche, naguère, pour autant que…), sur la structure générale des textes didactiques, laquelle peut être chronologique, descriptive, argumentative, etc. sur le mélange des structures textuelles (une description dans une démonstration), sur la distinction entre l'exposé de données et une interprétation ainsi que sur la relation texte-image et le fonctionnement des graphiques et des schémas (p.89).

Cette préconisation relative à l'explicitation, dans toutes les disciplines, des différentes formes de discours, en compréhension comme en production, est commune à celle faite aux professeurs/coordonnateurs d'UPE2A (1er et 2nd degrés) (Paul, 2022, p. 57). La dimension discursive du FLSco n'est donc pas seulement absente des propos estudiantins.

Pour orienter la réflexion dans ce domaine, et ce dès la formation initiale des enseignants, des passerelles peuvent être établies avec l'enseignement bilingue. Pour sensibiliser les enseignants au français des disciplines non linguistiques (DNL), une analyse des textes propres à chaque matière est proposée par Duverger (2009). Cette dernière vise à relever dans un texte les particularités lexicales, syntaxiques et discursives pour mieux se les approprier (Duverger, 2009, p. 124). D'autres supports, à l'instar du *Vadémécum pour l'enseignement des mathématiques* (Acciari, 2021) proposent, au-delà du lexique mathématique nécessaire en cycle 3, des descripteurs accompagnés de fiches d'activités pour *décrire, présenter des faits, rendre compte de quelque chose, résumer, expliquer ou présenter des arguments, prouver en mathématiques*. L'entrée discursive permet de s'intéresser aux particularités de chaque discours selon la discipline, et d'engager, par exemple, un travail précis de repérage des marques temporelles ou spatiales privilégiées, d'emploi des temps (présent historique, passé simple...),

de présence ou non de l'auteur, etc. L'appropriation des formes discursives propres à chaque matière favorise l'accès aux contenus disciplinaires.

3.2. Dimension culturelle et littéraire de la langue de scolarisation

Le français de scolarisation comme *vecteur de culture littéraire* est une particularité notée par les étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres. Mais la dimension culturelle et littéraire n'est que faiblement citée (à hauteur de 6,4%) et cette dernière a été rejetée par le test statistique effectué. Ce résultat s'oppose donc à l'idée que ce public d'étudiants qui semble averti (M1 MEEF (2nd degré) Lettres), n'est pas davantage conscient de la spécificité de la langue de scolarisation comme vecteur de culture, et en France d'une culture éminemment littéraire, que ce soit en matière de littérature de jeunesse, particulièrement foisonnante, ou de littérature française classique. Selon Beacco (2015, p. 156), « La matière langue de scolarisation a aussi la responsabilité d'assurer l'accès à la littérature, le plus souvent aux œuvres du patrimoine culturel national ». Simard et coll. (2010) ajoutent que

> [l]'école représente une institution irremplaçable pour faciliter l'accès du plus grand nombre possible à la culture littéraire ». […] [*Elle*] peut viser à former […] des personnes aptes à interpréter et apprécier des textes littéraires grâce aux notions de base, aux procédés d'analyse et aux pratiques qu'elle peut leur transmettre (p. 86).

Sur l'aspect culturel et littéraire du FLSco, les réponses des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres ne se démarquent pas de celles des Master 2 MEEF (1er degré), des professeurs des écoles de classes ordinaires (Paul, 2016, p. 315-316) et des professeurs/coordonnateurs d'UPE2A (1er et 2nd degrés) (Paul, 2022, p. 51). Il s'avère donc nécessaire de renforcer ce trait du FLSco.

Pour aborder la dimension littéraire de la langue de scolarisation, pourquoi ne pas se tourner vers l'enseignement de la littérature tel qu'il est envisagé en FLE ? Particulièrement sensibles aux difficultés du texte littéraire, liées, à la fois, à la compréhension d'éléments linguistiques (complexité du vocabulaire, de la syntaxe, du style de l'auteur) et d'éléments contextuelles et référentiels, Defays et coll. (2014, p. 55-60) proposent d'encadrer chaque découverte de texte d'un glossaire, d'une notice biographique, d'un résumé de l'action précédente, d'une reformulation du contenu et d'une mise en lien avec une œuvre d'art issue du même mouvement artistique. Cet encadrement du texte littéraire pour en faciliter la compréhension a, par exemple, été mise en œuvre par Baraona (2005) qui a choisi d'accompagner, sur deux doubles pages, chaque extrait littéraire, d'une biographie de l'auteur et de son œuvre. Une partie, intitulée « explications », permet à l'autrice de décortiquer les différentes formes discursives employées dans le texte, telles l'argumentation, la formulation d'accusation, de défense… (Baraona, 2005, p. 111). Pour finir, différentes activités langagières, adossées au CECRL (Conseil de l'Europe, 2005, p. 18), sont proposées pour travailler la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et la culture en lien avec le texte traité (Baraona, 2005, p. 112-113).

Pour renforcer la démarche de production écrite dans une perspective littéraire en FLSco, nous pouvons également nous orienter vers les propositions de Beaugrand & Lecocq (2018) qui ont élaboré des modules FLSco spécifiques afin, par exemple, de *rédiger un portrait* (Beaugrand

& Lecocq, 2018, p. 132-134) ou *écrire un conte en respectant le schéma quinaire* (Beaugrand & Lecocq, 2018, p. 160-162). Comme les auteurs le soulignent, la démarche adoptée est une « approche éclectique pluriméthodologique qui emprunte à la didactique des langues mais aussi à la didactique des disciplines en sciences de l'éducation » (Beaugrand & Lecocq, 2018, p. 10). Tout l'enjeu et les perspectives du FLSco résident probablement dans la nécessité de croiser différentes didactiques, qu'elles soient issues du FLM, du FLE ou du FLS.

3.3. La dimension cognitive de la langue de scolarisation.

9,6% des étudiants de Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres échantillonnés ont décrit un français de scolarisation *abstrait, vecteur de réflexion*. La dimension cognitive de la langue de scolarisation semble, au premier abord, présente, mais cette dernière n'est pas corroborée par les résultats statistiques. On ne peut donc affirmer que ces étudiants sont plus sensibles que d'autres à la dimension cognitive du français de scolarisation. Or, être capable de verbaliser les démarches mentales nécessaires à l'appropriation des connaissances est une des caractéristiques importantes du FLSco. Selon Wauters (2020, p. 50), un apprentissage du « langage qui accompagne et rend possible le travail de la pensée » est nécessaire, et ce dès la maternelle. Pour ce faire, elle a listé dans un tableau, « les démarches mentales [telles que *classer/catégoriser, ordonner, modéliser*] … qui se déclinent en d'autres opérations cognitives … qui se traduisent en mots et en phrases » (Wauters, 2020, p. 55). Fournir aux élèves l'outillage linguistique nécessaire, pour être en capacité de verbaliser les opérations mentales mises en œuvre dans l'appropriation des connaissances, est fondamental pour leur réussite. À cela s'ajoutent les démarches mentales qui relèvent de l'évaluation et de la métacognition et qui sont constamment mobilisées en classe (Wauters, 2020, p. 57). Tout l'enjeu est de permettre aux élèves de décrire les mécanismes métacognitifs déployés, *i.e.* « toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes » (Cuq, 2003, p. 164). Conscientiser les apprentissages et être en mesure de parler de ce qui a été fait, est à faire et comment le faire, est une des caractéristiques du FLSco nécessaire à travailler.

Le français de scolarisation recouvre des dimensions cognitives plurielles qui montrent toute l'urgence d'en clarifier les contours. Il s'agit de dépasser les constats de Le Ferrec (2012) qui regrette que « les modalités de transmission de ce français de scolarisation demeurent opaques: dans bien des cas, il n'est pas enseigné en tant que tel, ni traduit en termes d'objectifs d'apprentissage spécifiques, et les zones de difficultés restent difficiles à identifier » (p. 41). Il est donc important que les étudiants, futurs professeurs de lettres soient familiarisés à la dimension cognitive de la langue de scolarisation durant leur cursus universitaire qui les prépare au métier d'enseignant. Ce travail d'identification des pierres d'achoppement d'ordre cognitif n'est pas réservé aux futurs professeurs de lettres. Tous les enseignants, quelle que soit la discipline enseignée, devraient pourvoir s'interroger, durant leur parcours de formation, sur la coloration que le français prend dans leur matière. Quelles difficultés se poseront nécessairement aux élèves du fait de la polysémie terminologique, de la complexité des structures syntaxiques employées ou des types de discours privilégiés dans une discipline donnée, et qui freinent voire entravent l'accès aux savoirs ?

CONCLUSION

Les résultats issus de cette enquête, menée auprès d'étudiants en Master 1 MEEF (2nd degré) Lettres, plaident en faveur de la nécessaire explicitation des particularités du français en usage en milieu scolaire durant leur cursus de formation afin de lever l'opacité qui persiste autour du FLSco. Sur la base des résultats de l'enquête, cette étude s'est attachée à mettre en exergue trois dimensions de la langue de scolarisation particulièrement négligées. Les dimensions discursives, littéraires et cognitives du français de scolarisation sont à renforcer dans la formation initiale des professeurs. Quelle que soit la discipline, les futurs enseignants doivent être sensibilisés aux spécificités du français de scolarisation afin d'identifier clairement ce qui le distingue du français ordinaire de communication et anticiper les difficultés qui se présenteront immanquablement aux élèves lors des apprentissages *du* français et *en* français. L'attention des professeurs portée aux particularités du français de scolarisation et les divers renforcements linguistiques à envisager visent à faciliter l'accès aux apprentissages des élèves, qu'il s'agisse de nouveaux arrivants allophones ou de natifs francophones dont la langue de communication quotidienne est éloignée de la norme du français en usage en milieu scolaire. Cette étude et les divers éclairages relatifs aux spécificités de la langue de scolarisation relèvent donc, comme le note Beacco (2015), « à l'évidence de la lutte contre l'échec scolaire » (p. 153). *In fine,* le concept de français langue de scolarisation ouvre un grand nombre de perspectives didactiques qui profitent à l'ensemble des élèves.

RÉFÉRENCES

Acciari, A.-F. et coll. (2021). *Vadémécum pour l'enseignement des mathématiques dans la voie bilingue au cycle 3*. Réseau Canopé. https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/international/Ressources_EDITION/Vademecum_mathematiques_FR_ALL_2021

Baraono, G. (2005). *Littérature en dialogues. Niveau intermédiaire*. CLE International.

Beacco, J.-C. (2015). Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 70,* 147-157. http://journals.openedition.org/ries/4521

Beacco, J.-C., Coste, D. & Flemming, M. (2009). *Langue(s) de scolarisation.* Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2239

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires.* Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects

Beaugrand, C. & Lecocq, B. (dir). (2018). *Écrire en FLS et FLSCO. Apprendre à écrire en français aux élèves allophones.* Réseau Canopé.

Cherqui, G. & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones.* Hachette Français Langue Étrangère.

Chiss, J.-L. (2005). « Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques ». *Le français dans le monde, Numéro spécial,* 59-65.

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. https://rm.coe.int/16802fc3a8

Conseil de l'Europe. (2006). *Rapport de la conférence intergouvernementale « Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe ».* http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805c73d6

Conseil de l'Europe. (2009). *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. La/les langue(s) de scolarisation*. https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling

Conseil de l'Europe. (2014). *Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/Recommendation%20and%20EM%20FR%20FINAL.pdf

Camus, A. (1944). *Sur une philosophie de l'expression. Poésie 44, 17.*

Cuq, J.-P. (1991). *Le Français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette FLE.

Cuq, J.-P. (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cuq, J.-P. & Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : victime de son succès ?. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 11-28). De Boeck Université.

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, *19,* 198-205.

Dahm, R., Öndül S., Kuukka, K. & Wikström N. (2019), *Comprendre le projet du CELV. La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires.* Centre Européen pour les langues vivantes & Conseil de l'Europe. http://www.ecml.at/roadmapforschools

Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S. & Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives.* Hachette Français Langue Étrangère.

Duverger, D. (2009). *L'enseignement en classe bilingue.* Hachette Français Langue Étrangère.

Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues Modernes*, *4,* 15-24.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire.* Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (dir). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le Français aujourd'hui*, *176*, 37-47.

Mendonça Dias, C. & Millon-Fauré, K. (2023). *Mathématiques en français langue seconde et en langues étrangères*. Hachette Français Langue Étrangère.

Paul, S. (2016). *L'enseignement du français comme langue seconde / langue de scolarisation (FLS / FLSco) aux élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés en classe ordinaire à l'école élémentaire*. [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. https://seafile.unistra.fr/f/c6bb3f1903a241d0b2e7/

Paul, S. (2022). L'étude des représentations des enseignants d'UPE2A à l'égard des spécificités du français de scolarisation comme point d'appui pour orienter la formation. *Dixit Grammatica, 10*, 41-65.

Schleppegrell, M.-J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debancet, C. (2010), *Didactique du français langue première*. De Boeck.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.

Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation, *Études de linguistique appliquée*, *88*, 39-54.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE International.

Vigner, G. (2015). *Le français langue 2econde : comment enseigner le français aux élèves nouvellement arrivés* (2ème éd.). Hachette *É*ducation.

Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation.* Couleur livres asbl.

L'auteure

Stéphanie Paul est formatrice et coordonnatrice (1er degré) au CASNAV de Strasbourg. Elle est en charge des formations relatives à l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et intervient auprès des étudiants de l'INSPE, des professeurs des écoles de classes ordinaires et des enseignants d'UPE2A pour lesquels elle élabore un plan annuel de formation. Sa réflexion à l'égard de ce public a été formalisée via une thèse, dirigée par le professeur J.-C. Pellat et soutenue en 2016 sur « L'enseignement du français langue seconde/langue de scolarisation aux élèves allophones arrivants et accueillis en classe ordinaire à l'école élémentaire ». Membre du laboratoire LiLPa de l'Université de Strasbourg, elle poursuit son travail autour des questions relatives à l'enseignement/apprentissage du FLS/FLSco et des supports adaptés**.**

stephanie.paul@ac-strasbourg.fr

RECHERCHE

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE/DE SCOLARISATION EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS: DE LA CLASSE D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE SCOLAIRE ET SOCIALE À LA FRANCISATION DES ADULTES

Tania Longpré

Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé

Cet article s'intéresse à l'expérience d'apprentissage du français langue seconde/langue de scolarisation (FLS/FLSco) de jeunes immigrants allophones arrivés au Québec entre 13 et 17 ans et ayant fréquenté un programme d'enseignement du français langue seconde, soit la classe d'intégration linguistique scolaire et sociale (classe d'ILSS) la formation générale des jeunes (FGJ) ou encore un programme de francisation des adultes immigrants en formation générale des adultes (FGA). La recherche de type exploratoire a été menée à l'aide d'une méthodologie mixte, soit une collecte de données par questionnaire (N=40) suivie d'une entrevue individuelle dirigée (n=12) et permet d'indiquer que dans l'ensemble, les répondants ont apprécié leurs parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, mais, certains éléments pourraient être améliorés tel que l'enseignement de l'écriture ou du français parlé québécois.

Abstract

This article examines the learning experience of French as a second language/language of schooling (FLS/FLSco) for young allophone immigrants who arrived in Quebec between the ages of 13 and 17 and attended a French as a second-language teaching program, either the school and social linguistic integration class (ILSS class) at the Formation générale des jeunes (FGJ) or a francization program for immigrant adults at the Formation générale des adultes (FGA). The exploratory research was conducted using a mixed methodology, i.e., data collection by questionnaire (N=40) followed by a guided individual interview (n=12), and revealed that, on the whole, the respondents appreciated their FLS/FLSco learning pathways, but certain elements could be improved, such as the teaching of writing or of Québec spoken French.

Mots-clés

français langue seconde, français langue de scolarisation, classes d'ILSS, classes de francisation des adultes, adolescents

Key-words

french as a second language, French as a language of schooling, linguistic, academic and social integration classes, francization classes for adults, teenagers

INTRODUCTION

En 2022, le Québec accueillait un nombre record de 68,700 immigrants permanents et 86,700 temporaires (MIFI, 2023). Quel que soit leur âge, les immigrants allophones qui ne connaissent pas le français ou qui ne le maitrisent pas assez lorsqu'ils s'installent au Québec bénéficient de différentes mesures de soutien à l'apprentissage du français. Dans la région montréalaise, les enfants et adolescents inscrits au secteur de la formation générale des jeunes (FGJ) fréquentent habituellement une classe d'accueil, dite d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) aussi appelée "classes d'accueil." Nous verrons dans la prochaine section qu'elle se décline en cinq modèles pédagogique[1].

Existant depuis 1969, ces classes permettent aux enfants et aux adolescents ne maitrisant peu ou pas le français d'intégrer le système scolaire québécois, de se familiariser avec la culture québécoise et, surtout, d'apprendre ou de bonifier le français langue seconde/langue de scolarisation (FLS/FLSco) pour ensuite intégrer la classe régulière (MELS, 2007). Afin d'y parvenir, les jeunes se doivent d'atteindre un niveau qui leur permettra de fonctionner dans la vie quotidienne en français, mais surtout de poursuivre leur scolarisation dans la langue officielle de la province. Le français de scolarisation est la langue avec laquelle les apprenants vont construire leurs apprentissages scolaires, et ce, dans toutes les disciplines (Spaëth, 2015; Verdelhan-Bourgade, 2002). Une fois intégrés aux classes régulières, les jeunes pourront poursuivre leur parcours scolaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), s'ils le souhaitent. À l'extérieur de la région montréalaise ou des plus grandes villes, l'intégration directe en classe régulière est parfois préconisée puisque le bassin d'élèves ne maitrisant pas ou peu le français est souvent insuffisant pour offrir des classes d'ILSS. Les grands adolescents âgés arrivés au Québec après l'âge de 13 ans n'ont pas toujours le temps d'atteindre un niveau suffisant en français afin d' intégrer la classe régulière et obtenir leur DES; c'est pour cela qu'ils peuvent aussi fréquenter, par choix ou par obligation, la formation générale des adultes (FGA) pour y parvenir, dans le programme de francisation des adultes.

Notons que peu de recherches s'intéressent aux classes d'ILSS, tant au primaire qu'au secondaire, mais aussi concernant l'expérience de grands adolescents dans le programme dit de francisation des adultes. Ainsi, les connaissances sur les parcours d'apprentissage du français langue seconde/de scolarisation (FLS/FLSco) des jeunes immigrants sont limitées. Cet article a donc pour objectif de présenter d'abord notre cadre conceptuel concernant la scolarisation des jeunes immigrants au Québec et les programmes de FLS/FLSco existant (1). Ensuite, nous exposerons la méthodologie de recherche utilisée dans le cadre de cet article (2) puis les résultats et les discussions (3).

[1] Veuillez noter que plusieurs sections de cet article sont tirées de la thèse de doctorat de l'auteure, intitulée *Expérience d'apprentissage du français langue seconde / de scolarisation de jeunes immigrants allophones en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale au secondaire et en classe de francisation à la formation générale des adultes*, soutenue à l'Université du Québec à Montréal en 2023 et ont été adaptés au contexte et à l'objectif de cet article.

1. SCOLARISATION DES JEUNES IMMIGRANTS AU QUÉBEC ET PROGRAMMES DE FLS/FLSCO

1.1. Dispositifs en contexte scolaire : le programme ILSS

Dans les écoles québécoises, cinq modèles pédagogiques différents sont offerts pour les jeunes ayant besoin d'apprendre ou de bonifier leur maitrise du français (De Koninck & Armand, 2012, p. 42) : la classe d'accueil fermée, la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, l'intégration partielle en classe régulière[2], l'intégration totale en classe régulière avec soutien linguistique et l'intégration totale en classe régulière sans soutien linguistique - ce modèle est offert (ou non) après la classe d'accueil. Les jeunes rencontrés dans le cadre de notre recherche ont fréquenté le programme d'ILSS au secondaire, dans des classes d'accueil fermées, avec intégration partielle. Ce qui veut dire que les jeunes ont pu suivre certains cours dans les classes régulières lorsque l'équipe enseignante les considéraient prêts. Selon le MELS, le programme d'ILSS :

> […] prépare l'élève immigrant à poursuivre sa scolarité en français dans la classe ordinaire en précisant les apprentissages essentiels devant lui permettre :
>
> - d'acquérir le plus rapidement possible une connaissance de la langue de communication interpersonnelle et des formes de discours scolaire;
>
> - de comprendre la culture scolaire et sociale de son nouveau milieu et de développer des conduites et des attitudes appropriées pour s'y intégrer harmonieusement. (MELS, 2007, p. 1)

Sous l'angle de l'intégration scolaire, la langue devient aussi un outil essentiel de scolarisation. Ainsi, Verdelhan-Bourgade précise (2002) (p. 74) :

> […] la fonction de scolarisation est une fonction sociale qui se décline en plusieurs rôles : appropriation de connaissances et formation intellectuelle, apprentissages pluridisciplinaires, acquisition scolaire de comportements intellectuels et relationnels, visée d'intégration sociale, etc. (p. 74)

Selon Arias Palacio (2019), « dans le programme d'ILSS, l'intégration linguistique constitue le fondement d'une insertion réussie à l'école et à la société québécoise » (p. 24). De Koninck et Armand (2012) relèvent que ce programme a une durée « d'en moyenne vingt mois au secondaire et que la plupart du temps, la maitrise du français qui est évoquée comme motif déterminant la durée du séjour en classe d'accueil » (p. 49). Le programme de formation indique que des « approches mixtes d'enseignement de la langue faisant appel tant à la didactique du français langue seconde, qu'à la didactique du français langue d'enseignement » (MELS, 2007, p. 13) sont utilisées en classe d'ILSS au secondaire et permettront aux jeunes immigrants d'intégrer la classe régulière, puisqu'ils seront en mesure non seulement de communiquer oralement dans des situations variées, mais aussi de comprendre des tâches

[2] En contexte métropolitain français, on utilise plutôt le terme « classe ordinaire. »

complexes comme celles qu'on leur demande d'effectuer en classe régulière, lesquelles sont adaptées aux apprenants dont le français est la L1 ou qui ont atteint un niveau suffisant en FLSco.

Afin d'intégrer la classe régulière au secondaire, il est suggéré (mais non prescrit) que l'élève atteigne le palier 4 sur 5, soit environ le niveau B2 (niveau avancé ou indépendant) du CECR, pour les compétences « Communiquer oralement en français dans des situations variées » et « Lire et écrire des textes variés en français. » Le document de références des paliers de niveau de langue pour le secondaire indique que généralement, l'élève répondant bien aux exigences des tâches associées au palier 4 peut réussir ses apprentissages dans les différentes disciplines du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2011, p.9). Cependant, les jeunes qui n'atteindront pas le palier 4 avant seize ans doivent souvent être transférés en FGA où ils pourront poursuivre leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco.

1.2. Les dispositifs centrés sur l'éducation des adultes

La francisation des adultes est offerte par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) dans divers établissements d'éducation au Québec, que ce soit dans des centres de FGA au sein des centres de services scolaire, dans les cégeps[3], dans les universités ou encore dans certains organismes communautaires, et ce, dès l'implantation du programme d'études ministériel « Francisation » (MELS, 2015). Ce programme vise « le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle » (Gouvernement du Québec, 2011a, p. 1) et est basé sur le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (Gouvernement du Québec, 2011a) et sur l'*Échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes* (Gouvernement du Québec, 2011b). Le Programme-cadre a été élaboré afin d'harmoniser les contenus de formation offert aux personnes immigrantes et d'assurer une meilleure cohérence des interventions en francisation par les deux ministères précédemment mentionnés. L'*Échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes* consiste en :

> […] un cadre de référence propre au Québec, qui décrit sous forme de comportements observables les compétences en français des personnes immigrantes. Il permet de dresser le portrait linguistique de ces personnes à chacune des étapes de leur parcours d'immigration et d'intégration, et ce, dans un langage univoque qui rend compte des compétences acquises et de la progression des apprentissages. L'Échelle constitue la pierre d'assise sur laquelle sont bâtis les programmes et les tests d'évaluation des compétences en français. (Gouvernement du Québec, 2011, p.1)

Bien que l'échelle comprenne 12 niveaux, le programme d'études n'en offre que 8, que ce soit au sein des centres de services scolaires ou encore des autres points de services du MIFI. Les niveaux 1, 2, 3 et 4 correspondants au stade débutant et les niveaux 5, 6, 7 et 8 au stade intermédiaire. Beaulieu & coll. (2021) indiquent que « l'une des finalités de cette formation culturelle et linguistique est l'atteinte du niveau 8 à l'oral […] soit le] niveau considéré comme

[3] Le cégep est une particularité québécoise qui aurait comme équivalent le plus proche le lycée en France.

le seuil d'autonomie langagière à atteindre pour pouvoir occuper un emploi ou poursuivre des études en français (MIFI, 2019) » (p. 2). Notons que le niveau 8 équivaut au niveau B2 du CECR et que la totalité du programme peut être complétée en 1400h de formation, que celle-ci soit à temps plein ou à temps partiel, et que les cours sont offerts en journée ou en soirée. De plus, il est intéressant de savoir que le gouvernement du Québec offre une allocation de subsistance aux personnes inscrites au programme de francisation à temps plein : cette allocation peut atteindre 230$ par semaine par apprenant adulte.

Le MELS (2015) décrit le programme Francisation comme suit :

> Le programme d'études Francisation a pour objet le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle. [Il] s'adresse aux adultes allophones[4] possédant au moins une scolarité de base et admissibles au service d'enseignement Francisation à l'éducation des adultes (p. 1).

En plus de l'enseignement des compétences reliées à la maitrise de la langue française (production et compréhension orales et écrites) le programme favorise aussi l'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise et prépare leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail s'ils le souhaitent (MELS, 2015, p. 5) Les jeunes immigrants qui ne peuvent donc pas intégrer la classe régulière à la FGJ en raison de leur âge pourront fréquenter ce programme avant d'être intégrés à la FGA en français afin de terminer leur secondaire, si tel est leur désir.

Concernant les transitions entre le secteur secondaire et la FGA, Archambault et coll. (2019) indiquent que le processus transitionnel entre les deux secteurs (FGJ et FGA) peut avoir un effet d'exclusion s'il y a un manque de continuité entre le fonctionnement des deux types de classes, ou encore lorsque les classes d'ILSS sont isolées physiquement des classes régulières. Les auteurs mentionnent que « l'orientation vers l'éducation des adultes conduit les élèves à être exclus des classes régulières en raison de leur âge et du retard accumulé » (p. 42).

1.3. Synthèse des difficultés rencontrées par les adolescents dans les dispositifs d'accueil linguistique en FGJ ou FGA

Des recherches ayant été menées en didactique des langues soulèvent deux difficultés souvent rencontrées lors de l'apprentissage du FLS/FLSco au Québec, qu'elles soient liées à la littératie ou à celles de la maitrise du français oral québécois. Les difficultés en lecture et en écriture des élèves allophones en classes régulières ont aussi été relevées par Dezutter et coll. (2021) dans une recherche. Leurs résultats démontrent qu'en début d'année, les élèves allophones intégrés en classe régulière obtiennent des résultats extrêmement variables et en moyenne inférieurs à ceux attendus pour leur niveau scolaire. Les auteurs indiquent aussi que cette tendance se maintient jusqu'à la fin de l'année scolaire pour la plupart des élèves, bien que l'écart entre les groupes se réduise.

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'accueil des jeunes réfugiés âgés de 16 à 24 ans dans la région de Sherbrooke, Steinbach et coll. (2015) ont rencontré des jeunes fréquentant la FGA.

[4] Au Québec, l'éducation des adultes est proposée aux adolescents à partir de 16 ans.

La difficulté la plus importante de cette étape de leur scolarisation semble être le français écrit/scolaire. De leur côté, Ouellet et coll. (2017) soulèvent que plusieurs jeunes immigrants allophones avec le français comme langue de scolarisation éprouvent des difficultés, notamment en lecture et en écriture, qui rendent l'obtention d'un DES plus complexe. Les chercheurs mentionnent aussi que cette population étudiante représente un défi pour les enseignants qui ne sont pas formés pour accompagner les apprenants dont le français n'est pas la L1. Dans une recherche récente, Voyer et coll. (2021) s'intéressent aux pratiques d'enseignement en lecture et en écriture et suggèrent de bonifier les programmes et les services pour les apprenants issus de l'immigration à la FGA, par exemple en visant l'acquisition du métalangage, en enseignant davantage de vocabulaire technique ou de stratégies de lecture, ou encore en jumelant des enseignants de francisation et de français langue d'enseignement.

Des difficultés liées à la maitrise du français québécois peuvent aussi être problématique pour les jeunes immigrants. En effet, au Québec, plusieurs recherches témoignent de certaines difficultés chez les apprenants adultes en lien avec le français québécois (Amireault, 2007; Arias Palacio, 2019; Boucher, 2012; Calinon, 2009; Damay, 2018; Papin, 2020; Veilleux, 2012). Les apprenants ont tendance à indiquer qu'ils ne comprennent pas aussi bien le français parlé en dehors de la classe que celui auquel ils sont exposés en classe. Ce même constat a été relevé par Arias Palacio (2019) pour des adolescents en classe d'ILSS. En effet, sa recherche démontre que la compréhension orale du français québécois demeure un défi lorsque les apprenants des classes d'ILSS doivent échanger avec les élèves du secteur régulier, les jeunes estimant que le registre de langue appris en classe diffère de celui qui leur permettrait de comprendre les jeunes francophones et de socialiser avec eux. Les apprenants rencontrés par Arias Palacio (2019) voudraient « étendre leur cercle d'amis pour y inclure des élèves francophones, motivés entre autres par l'apprentissage du français québécois » (p. 103). Pour ces apprenants, « pour être Québécois, il faut avant tout parler le français québécois » (p. 104). La compréhension orale du français québécois peut donc aussi représenter un enjeu pour les jeunes immigrants poursuivant leur apprentissage du FLS/FLSco au Québec. D'autres difficultés peuvent être rencontrés par les adolescents lors de leur apprentissage du français : à ce sujet, la recherche doctorale de Bastien (2015) menée dans une école secondaire privée auprès de 627 élèves indique que des défis liés au lexique, au vocabulaire, l'orthographe grammatical sont aussi présents lors de l'apprentissage du français au secondaire.

Ces problématiques liées à l'apprentissage du FLS/FLSco ne sont pas spécifiques au Québec, mais ont été constatées dans plusieurs autres pays de la francophonie. Par exemple, en France, la scolarisation est également obligatoire jusqu'à 16 ans (Verdelhan-Bourgade, 2002), mais les jeunes qui arrivent après l'âge de la scolarisation obligatoire se retrouvent dans une situation épineuse. Paul (2016) souligne l'urgence, pour les élèves migrants nouvellement installés en France, de comprendre, parler, lire et écrire le français pour apprendre en français. Toujours en France, Mendonça Dias (2021) signale que les jeunes immigrants nouvellement arrivés « sont confrontés à la nécessité d'apprendre le français en même temps qu'ils doivent apprendre en français, dans une temporalité d'autant plus restreinte s'ils sont âgés » (p. 1). Peigné (2007) indique que les adolescents nouvellement arrivés « sont noyés dans une classe dont la majorité des élèves sont en difficulté ou encore en échec scolaire, ou dans un parcours d'orientation professionnelle » (p. 33), et parce qu'ils n'ont pas accès à un programme conçu à leur intention,

« leur motivation s'émousse vite » (p. 33). Ces différentes recherches soulignent que les structures d'intégration linguistique en France semblent aussi insuffisantes pour les adolescents immigrants.

En Suisse romande, l'Organisme pour le perfectionnement scolaire, la transition et l'insertion professionnelle (OPTI) offre des classes spécialisées qui facilitent l'insertion linguistique, sociale et culturelle des jeunes immigrants allophones de 16 à 20 ans. Dans ce type de classe, les jeunes immigrants disposent d'un an pour « apprendre le français et le renforcement d'autres branches scolaires, en parallèle de la préparation à la suite de leur parcours de vie, scolaire et professionnel » (Durussel & coll., 2013, p. 2). Une étude d'Evrard et coll. (2016) réalisée en Suisse indique que « pour les élèves allophones qui migrent avec un bagage scolaire bien fourni, le seul écueil transitoire à surmonter réside dans l'apprentissage du français pour pouvoir l'utiliser comme langue d'enseignement » (p. 6).

Afin de comprendre de manière plus précise les difficultés des jeunes migrants, nous avons décidé d'enquêter sur leur expérience d'apprentissage du FLS/FLSco dans un contexte particulier, le Québec. Cette recherche a été effectuée en périphérie montréalaise dans les deux programmes présentés précédemment, soit la classe d'ILSS au secondaire ou la francisation des adultes à la FGA et de documenter leur appréciation de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco au Québec. La section suivante porte sur la méthodologie ayant été utilisée.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Choix de la méthodologie

Afin de parvenir à notre objectif, nous avons utilisé une méthodologie exploratoire mixte consistant à nous appuyer sur des données quantitatives et qualitatives afin de bonifier non seulement la méthodologie, mais aussi d'enrichir les résultats (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000). La décision d'opter pour une méthodologie mixte est influencée par les travaux de divers auteurs (Byrne & Callaghan, 2013; Hiver, 2015; Molenaar, 2004) déplorant que plusieurs recherches sur l'apprentissage des L2, souvent quantitatives, ne donnent que très peu de détails sur l'apprenant. Ces auteurs incitent à donner davantage la parole aux apprenants. Creswell (2009), Teddlie et Tashakkori (2009) ainsi que Creswell et Plano Clark (2011, 2017) ont défini les conditions de recherche mixte. Ce type de conception est approprié lorsqu'il y a deux outils de collecte de données (qualitative et quantitative) et très peu de données disponibles sur le sujet de la recherche, ce qui est le cas du parcours d'apprentissage du FLS/FLSco des jeunes immigrants au Québec. Les deux collectes de données ont été effectuées séparément, à deux semaines d'intervalle. Par la suite, les données recueillies ont été analysées séparément, puis les résultats de ces analyses ont été combinés. Les données obtenues par questionnaie ont donc été enrichies par celles obtenues lors des entretiens.

Une première version du questionnaire et du canevas d'entrevue a été élaborée et une équipe d'expert a ensuite consulté les outils afin d'apporter des suggestions de modification, entrainant de légères modifications des outils (annexes 1 et 2). Deux prétests auprès de jeunes ne figurant pas dans l'échantillon ont été effectués. Une fois les outils prêts, nous avons rencontré les équipes-écoles de trois établissements de la banlieue montréalaise (une école secondaire et deux centres de FGA) afin de leur exposer le projet de recherche, puis, les jeunes ont été rencontrés.

Notons que les outils utilisés ont obtenu l'aval du comité éthique de l'Université du Québec à Montréal dans le cadre d'un programme de doctorat en Sciences de l'éducation.

2.2. Participants, échantillonnage et recrutement

Les participants sont de jeunes immigrants allophones (N=40) poursuivant leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco dans des établissements scolaires de la périphérie montréalaise. Chacun des répondants de cet échantillon intentionnel devait satisfaire aux quatre critères suivants : 1) être arrivé au Québec entre 13 et 17 ans; 2) fréquenter ou avoir fréquenté une classe d'ILSS ou avoir été dirigé directement en francisation des adultes; 3) être inscrit à un programme d'ILSS, de classe régulière ou de FGA et 4) avoir un français de niveau intermédiaire ou avancé, c'est-à-dire suffisant pour comprendre les outils de collecte données. Tous les participants ont complété le questionnaire écrit. La majorité des répondants (n=28) étaient étudiants à la FGJ, en ILSS ou en classe régulière, tandis que les 12 autres fréquentaient la FGA. Ensuite, 12 des participants au questionnaire, ayant coché sur le questionnaire qu'ils étaient volontaires pour poursuivre la recherche ont été rencontrés en entrevue individuelle. La moyenne d'âge des répondants est de 15,7 ans avec un écart-type de 1,8; l'âge minimum était de 13 ans (n=5) et l'âge maximum était de 20 ans (n=1). L'échantillon est composé à 50 % d'hommes et à 50 % de femmes. On peut observer qu'au total, 92,5% des répondants (n=37) ont fréquenté la classe d'ILSS au secondaire et que les autres avaient été inscrits directement à la FGA au programme de francisation des adultes (n=3). Les données sociodémographiques permettent de constater que les participants proviennent de 22 pays différents et parlent 13 langues. L'espagnol est la langue la plus parlée par 40% de l'échantillon.

2.3. Les outils de collecte de données

Le questionnaire élaboré et bâti par la chercheuse comporte 13 questions avec une section sociodémographique. Il est constitué des questions à choix multiples, des questions à développement court et long ainsi que des échelles de Likert. L'une des forces du questionnaire est qu'il permet de cibler un grand nombre de personnes qui peuvent répondre aux mêmes questions dans un court laps de temps (Gaudreau, 2011). De plus, le questionnaire rend possibles les comparaisons entre répondants, puisqu'ils sont tous soumis aux mêmes questions en même temps et que les instructions sont uniformes, assurant la fidélité de l'instrument (Fortin & Gagnon, 2016). Concernant les limites de l'outil, Dörnyei et Taguchi (2009), Gaudreau (2011) et Savoie-Zjac (2009) déplorent certaines lacunes du questionnaire, comme par exemple, le manque de sérieux des répondants conduisant à des réponses superficielles. De plus, les apprenants qui ne sont pas des locuteurs natifs de la langue dans laquelle est rédigé le questionnaire peuvent éprouver de la difficulté à comprendre les questions. À cela s'ajoute la possibilité d'une désirabilité sociale, certains étant parfois tentés de répondre ce qu'ils pensent que les chercheurs attendent comme réponse (Dörnyei & Taguchi, 2009).

L'entrevue dirigée comportait treize questions. Cet exercice présente aussi des forces et des limites. Charron (2004) indique qu'elle facilite l'établissement d'un lien de confiance entre le participant et l'intervieweur. Pour construire ce lien de confiance, le projet de recherche a été présenté aux étudiants dans leur classe afin qu'ils puissent rencontrer l'étudiante-chercheure une première fois. Un lien de confiance a ainsi été bâti pour mettre les apprenants à l'aise lors de la passation des entrevues, instaurant ainsi un échange cordial. Il a été possible de constater,

lors des entrevues et des transcriptions, que cette démarche semble avoir porté fruit et que les répondants n'ont pas semblé gênés ou mal à l'aise lors des rencontres individuelles. Pour poursuivre avec les forces, Savoie-Zjac (2011, p.133) souligne « qu'une grande uniformité est attendue d'une entrevue à l'autre. » Toutefois, il est important de souligner que ce n'est pas ce qui s'est produit dans le cadre des entrevues de la présente recherche : en effet, chaque apprenant ayant suivi un parcours unique, et bien que le canevas d'entrevue ait été le même, toutes les entrevues ont produit un résultat différent en ce sens que les réponses ont été particulières à chacun des jeunes immigrants rencontrés. C'est l'une des forces de l'entrevue : contrairement au questionnaire, l'entrevue est flexible et permet à l'intervieweur de s'ajuster selon les réponses du participant (Gallagher & Marceau, 2020). En ce qui a trait aux limites, Savoie-Zajc (2009) souligne que dans le cadre d'une entrevue dirigée, « l'interaction verbale est produite dans les limites d'un questionnaire administré oralement » (p. 340). La plus grande limite du questionnaire, qui provient de la désirabilité sociale, est aussi présente dans l'entrevue (Cambon, 2006). En effet, certains apprenants peuvent donner des éléments de réponses qu'ils pensent attendu. Concernant le format de l'entrevue, comme l'indiquent Fortin et Gagnon (2016), le fait que l'entrevue dirigée propose des questions formulées à l'avance et dont l'ordre est prédéterminé constitue une limite de l'outil. Pour ce qui est de la transférabilité des outils, il serait possible de réutiliser le questionnaire et l'entrevue dirigée dans une autre région du Québec, avec des apprenants du même âge. En revanche, pour être utilisé dans un autre territoire géographique, les outils devront être modifiés.

2.4. Traitement des données

Concernant le traitement et l'analyse de nos outils de collecte de données, les logiciels Excel (colliger les données) et le logiciel R (analyses descriptives et de fréquence, statistiques descriptives) ont été mobilisés. Un test de rang signé de Wilcoxon a aussi été utilisé afin de vérifier la progression de chacune des compétences entre le niveau déclaré lors de l'arrivée en classe d'ILSS et celui lors de la présente étude. Afin de décrire les caractéristiques de l'échantillon, des analyses descriptives ont été effectuées. Selon Fortin et Gagnon (2016), ces analyses comportent trois principales catégories : 1) les mesures de tendance centrale; 2) les mesures de dispersion et de position et 3) les analyses de fréquence. Pour les mesures de tendance centrale, des moyennes ont été utilisées afin de décrire certaines caractéristiques de l'échantillon, par exemple l'âge des répondants à leur arrivée au Québec ou leur âge à la date de la passation du questionnaire. Ensuite, les mesures de dispersion et de position, soit le minimum et le maximum ont été utilisées.

En ce qui concerne le traitement des données de l'entrevue individuelle, les étapes suivantes, suggérées par Corbière et Larivière (2020) ont été suivies :

1. transcription verbatim des 12 entrevues et multiples relectures;
2. attribution d'un pseudonyme à chacun des participants
3. épuration des données : éliminer « le bruit » (Van der Maren, 2014), c'est-à-dire enlever les éléments non pertinents à la recherche tout en conservant les éléments importants;

4. codification thématique (arbre thématique) des données recueillies, soit extraction des informations, des relations et de la signification des données sous une forme plus facile à analyser (Miles et Huberman, 2003).
5. Présentation des données sous formes de tableaux (Miles et Huberman, 2003).

Pour mettre en évidence les thèmes et sous-thèmes abordés, une codification thématique des verbatims a été effectuée à l'aide du logiciel NVivo. La prochaine section présente certains résultats de notre recherche.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1. Origines des élèves

Une fois les questions sociodémographiques analysées, nous permettant de mieux connaitre nos participants quant à leur âge, leur langue maternelle et autres langues parlées et leur pays d'origine, par exemple, nous nous sommes intéressés à leur connaissance du français lors de leur arrivée au Québec et avons constaté que 52,5% d'entre eux ne connaissaient pas le français, et que leurs parents étaient 46,2% à ne pas non plus maitriser le français. Tel que démontré par le tableau suivant :

Q7. Connaissais-tu un peu le français lorsque tu es arrivé(e) au Québec? Si oui, quel était ton niveau? Si oui, de quelle façon as-tu appris?

Choix de réponse	n	%
Ne connaissaient pas le français à l'arrivée	21	52,5
Connaissaient le français à l'arrivée	19	47,5
Total	**40**	**100,0**

Tableau 1 : Connaissance du français à l'arrivée au Québec

Concernant les autres jeunes, nous identifions deux autres types de trajectoires, soit la *trajectoire francoparlante* (25%) ou la *trajectoire bases en français (22,5%).* Les *francoparlants* sont majoritairement originaires d'Afrique subsaharienne, des Caraïbes ou du Magrheb. Bien qu'ils parlaient français lors de leur arrivée au Québec, les responsables du centre de services scolaire ont jugés que leur niveau de littératie (soit la compétence en lecture, en écriture ou encore les deux) étaient insuffisantes pour intégrer le secteur scolaire régulier. De plus, 22,5% avaient des bases en français, mais insuffisantes pour intégrer la classe régulière, autant dans les compétences orales (compréhension et production) que dans les compétences liées à la littératie. Une fois ces questions sociodémographiques analysées, nous nous sommes intéressée plus spécifiquement à leur appréciation de leur parcours d'apprentissage du français en classe d'ILSS ou encore à la FGA. L'analyse de nos données quantitatives et qualitatives indiquent que, dans l'ensemble, les répondants apprécient leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, mais que certains éléments pourraient être améliorés.

3.2. Dispositif ILSS

Concernant le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS, la majorité des jeunes rencontrés ont vécu positivement leur apprentissage de la langue et leur passage par la FGJ. Les résultats suggèrent que l'apprentissage du FLS/FLSco, de la culture québécoise et de l'interculturel ainsi que les relations amicales semblent être les aspects les plus positivement considérés pendant le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco en classe d'ILSS.

> L'ambiance en classe. C'était super, tout le monde se comprenait même si on ne se comprenaient pas, on se trouvait des amis facilement, on trouvait des façons de se comprendre[5] (Laura, Q4).

Les jeunes immigrants apprécient majoritairement les intégrations partielles, c'est-à-dire de pouvoir fréquenter la classe régulière à certains moments, ce qui leur permet de se préparer au passage au régulier, de se familiariser avec un niveau de langue plus authentique et de côtoyer de jeunes Québécois de leur âge, tel que démontré dans l'extrait suivant :

> La première année que j'étais ici, je suis allée en intégration dans un cours de grammaire, pour apprendre dans cette matière en plus faire contact avec les Québécois… y… en francisation 2, mon deuxième année scolaire, j'avais éthique, éducation physique et arts plastiques avec les Québécois, y comme ça, j'ai amélioré mon expérience avec eux et ma compréhension (Maria, Q3).

Plusieurs participants sont également reconnaissants d'avoir côtoyé durant leur parcours des enseignants et des collègues de classe ayant la même L1 qu'eux ou la maitrisant, ce qui les a aidés à comprendre ou à traduire certaines informations stratégiques lorsque nécessaire. Nos résultats démontrent également que les relations avec les enseignants sont généralement positives, les jeunes les qualifiant de gentils, sympathiques, dignes de confiance, bons pédagogues et motivants. Les commentaires négatifs à leur égard sont très rares. Les tableaux suivants illustrent ces résultats :

[5] Tous les extraits ont été retranscrits de façon verbatim (en incluant les erreurs).

Q16 : Comment as-tu trouvé ton expérience en accueil? **Qu'as-tu aimé le plus?** Qu'as-tu aimé le moins?		
Thème	**n**	**%**
1. L'apprentissage du français, de la culture québécoise et de l'interculturel - *Apprendre le français* (n=7) - *Connaitre la culture des autres, apprendre des nouvelles choses chaque jour et m'intégrer dans la culture québécoise* - *Les activités d'intégration et toutes les cultures*	12	34,2
2. Les relations amicales - *Mes amis avec qui je joue et que j'apprends avec eux* - *Nous sommes comme une famille, on s'entraide*	10	28,5
3. L'équipe-école - *Les enseignantes (n=4)* - *L'atmosphère des classes d'accueil*	7	20,0
4. La pédagogie - *Les méthodes d'enseignement* - *Les sorties scolaires*	6	17,4
Total	**35**	**100,0**

* Puisque les répondants pouvaient indiquer plus d'une réponse, le « n » est parfois supérieur au nombre total de répondants, dans ce tableau et les suivants. Les tableaux proviennent de la thèse de doctorat inédite de Longpré (2023).

Tableau 2 : Ce qui a été préféré dans l'expérience en classe d'ILSS

En revanche, les répondants ont souligné quelques aspects qu'ils ont moins appréciés, notamment certaines caractéristiques du programme comme la charge de travail, la durée trop longue du parcours, une impression d'exclusion ou de discrimination linguistique ou raciale de la part d'élèves des classes régulières, tel que démontré dans l'extrait ci-dessous :

> J'ai pas aimé que il prend beaucoup de temps pour la francisation, il y a des gens qui sont 16 ans, 18 ans, et ils ont besoin de finir leur secondaire, mais ils sont pas capables de finir parce que ils sont dans la classe de francisation, ils doit rester, et quand ils sont à l'âge, ils doit aller aux adultes. (Lili, Q4)

Concernant la durée du parcours, certains comprennent pourquoi ils sont restés longtemps en classe d'ILSS, mais d'autres ont trouvé le temps long, surtout les francoparlants. D'autres, aussi, craignent de manquer de temps pour terminer leur parcours à la FGJ et être obligés de poursuivre à la FGA. Tel que le démontre le tableau suivant :

Q16. Comment as-tu trouvé ton expérience en accueil? Qu'as-tu aimé le plus? **Qu'as-tu aimé le moins?**		
Thème	**n**	**%**
1. L'organisation du travail scolaire *- Beaucoup de travail à faire* *- Les horaires*	9	27,2
2. Les relations avec les autres *- On peut se sentir exclu par les groupes du régulier* *- Ceux qui ne font pas d'efforts pour apprendre le français.*	5	15,1
3. La durée *- C'était un peu abusé en temps parce que je parlais français déjà.* *- C'est long la francisation. Si tu n'as pas terminé à temps, tu ne peux pas finir le secondaire ici.*	3	9,0
4. La pandémie de COVID-19, contexte particulier *- La distanciation sociale (n=2)* *- Ils me donnent pas de cours au régulier à cause de la COVID-19* *- On peut pas faire du travail d'équipe*	3	9,0
5. Autres *- Mon pays me manque* *- Il fait froid au Québec.*	3	9,0
Total	**23**	**100,0**

Tableau 3 : Ce qui a été le moins apprécié en classe d'accueil (ILSS)

Concernant les compétences linguistiques, les résultats indiquent que la compréhension orale est la compétence qu'ils déclarent maitriser le mieux, suivie par la production orale, la compréhension écrite et la production écrite, cette dernière semblant poser plus de difficultés. Rappelons que la production écrite et la compréhension écrites sont essentielles afin de pouvoir intégrer la classe régulière de la FGJ. Ces résultats semblent aller dans le même sens que ceux de Dezutter et coll. (2021) montrant que les élèves allophones intégrés en classe régulière obtiennent en début d'année scolaire des résultats en moyenne inférieurs à ceux attendus pour leur niveau scolaire, cette tendance se maintenant jusqu'à la fin de l'année scolaire, même si l'écart se réduit. Nous n'avons pas mesuré leurs résultats, mais les répondants, lorsqu'ils évoquent leurs compétences en PÉ, semblent conscients de leurs lacunes.

C'est aussi le cas des jeunes issus de la *trajectoire francoparlante* ou de la *trajectoire bases en français*. En effet, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2021) soulevait que la maitrise du code écrit des jeunes qui arrivent au Québec est variable. Nos données vont dans le même sens : nous remarquons aussi que les jeunes immigrants allophones rencontrés sont conscients de leurs lacunes à l'écrit. Il nous semble primordial de leur offrir un parcours différent, davantage axé sur l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture, afin que les jeunes immigrants allophones puissent améliorer leurs compétences en littératie et réussir à transiter vers la classe régulière ou la FGA sans avoir l'impression qu'ils « perdent du temps » dans une classe d'ILSS plus axée sur les compétences liées à l'oral et que la durée de leur passage au sein de ce programme est trop longue.

À propos de la maitrise du français oral à leur arrivée au Québec, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2021) souligne que les élèves qui maitrisent le français oral à

leur arrivée parlent souvent une variété de français différente. Évidemment, les jeunes qui arrivent au Québec, ont été exposés à un français plus international que le français québécois, et ne connaissent pas nécessairement les particularités du français québécois ni les expressions propres au Québec. Les jeunes immigrants allophones rencontrés sont conscients que même s'ils parlent et comprennent déjà le français, ils devront s'habituer à un français *différent* qu'ils entendent à l'école ou en dehors.

> Bon, d'après moi, je voudrais des temps qu'ils donnent le français standard, mais l'après-midi pour exemple, vous pouvez nous donner le québécois aussi, comme ça quand on sort, on comprend les deux (Julia, Q10).

Pour plusieurs, le français québécois est une composante de la culture québécoise et les résultats montrent que les jeunes immigrants adultes connaissent cette culture, mais sont curieux d'en apprendre davantage, que ce soit au niveau du français québécois de l'histoire ou des arts. Steinbach (2010) a indiqué que les apprenants des classes d'ILSS estiment que le processus d'apprentissage du français en classe d'ILSS au secondaire manque d'authenticité puisqu'ils sont isolés des francophones. Dans le cas de cette recherche, il est probable que le désir d'en savoir plus sur la culture de la société québécoise témoigne aussi du fait que les jeunes immigrants allophones rencontrés sont eux aussi isolés des jeunes francophones. Notre comparaison des compétences déclarées des jeunes immigrants allophones à leur arrivée au Québec et au moment de la recherche révèle qu'il y a eu progression dans toutes les compétences déclarées, donc que le parcours d'apprentissage du FLS/FLSco a un effet bénéfique sur les compétences des jeunes immigrants allophones en français et sur la connaissance de la culture d'accueil. Les résultats du test de Wilcoxon que nous avons effectué à l'aide des compétences auto-déclarées des jeunes rencontrées démontrent que les programmes dans lesquels ils ont étudié ont eu des effets bénéfices sur les 4 compétences étudiées :

	Avant		Après		Résultats du test		
Q	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Z	Valeur-p	Taille d'effet
Q8a (CO)	0,85	1,00	2,67	0,53	-5,040	p < 0,001	0,797
Q8b (PO)	0,78	1,05	2,30	0,56	-5,218	p < 0,001	0,825
Q8c (CÉ)	0,85	1,03	2,40	0,55	-5,182	p < 0,001	0,819
Q8d (PÉ)	0,68	0,89	2,10	0,63	-4,943	p < 0,001	0,782
Q9 (CQ)	0,28	0,51	1,55	0,71	-5,336	p < 0,001	0,844

Tableau 4 : Progression entre les compétences déclarées à l'arrivée au Québec (Q8 et Q9) et lors de la passation du questionnaire (Q22 et Q23)

En ce qui concerne le développement des compétences visées par le MELS pour la classe ILSS, il apparait, que la compétence 1 (communiquer oralement en français dans des situations variées) est relativement bien acquise. Or, selon ce que les jeunes immigrants allophones rapportent, ils ne se livrent que rarement à des contacts authentiques avec des locuteurs francophones. En effet, plusieurs jeunes rencontrés déplorent un manque de contacts avec des jeunes Québécois de leur âge et même avec des enseignants des classes régulières :

> Je ne me suis pas trouvé d'amis québécois, du régulier… à l'extérieur de ma classe. Je voyais les Québécois dans les intégrations, mais pas à l'extérieur. Et si on se voit dans le corridor, on ne se saluait pas. Pis moi, j'aimerais me faire des amis québécois (Maria, Q4).

> Je n'ai jamais été en contact avec des francophones des classes régulières, je les vois, mais jamais de contacts (Luis, Q10).

Le manque de contact avec les jeunes Québécois est aussi présent chez Steinbach (2010a, 2010b, 2012, 2015) et chez Arias Palacio (2019). D'ailleurs, plusieurs jeunes immigrants allophones réclament davantage de situations d'échange qui les exposeraient davantage au français québécois et leur permettraient d'apprendre les expressions usuelles utilisées par les jeunes de leur âge.

Les compétences 2 (lire et écrire des textes variés en français) et 3 (s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise) apparaissent moins faciles à acquérir, toujours selon les auto-déclarations des répondants. En effet, les lacunes en écriture déclarées par plusieurs laissent penser que cette compétence est moins bien maîtrisée et qu'elle cause des difficultés non seulement en classe d'ILSS, mais également après l'intégration en classe régulière. Les jeunes immigrants allophones ne sont pas sans savoir à quel point cette compétence est importante pour la poursuite de leur parcours scolaire postsecondaire, tel que le souligne Laura :

> Mon français oral était bon… mais l'écriture ça me manquait, c'était plus difficile, et la lecture aussi. L'écriture était plus difficile, j'ai trouvé aussi la lecture difficile aussi, mais pas de la même façon. On parlait beaucoup mais on écrivait moins. Je comprenais pis je parlais bien, mais pas lire et écrire. Les textes sont souvent difficiles, je comprends pas toujours le sens de tout et je sais que je dois améliorer ça. Je lis plus de livres et j'écoute plus de films en français pour m'aider (Laura, Q6).

Au niveau de la culture et de la société québécoise, plusieurs répondants témoignent d'une curiosité et d'une volonté d'en apprendre davantage sur leur terre d'accueil et sur ses composantes culturelles afin de pouvoir mieux comprendre leur nouvelle société :

> L'Halloween et l'Action de grâces, on le fait jamais chez nous. J'ai appris ça ici. Même le 25 décembre, vous donnez des cadeaux. En République, on le fait pas non plus. Tout ça, j'ai appris ici, à l'école. La poutine, aussi, le pâté chinois... Tous ces trucs-là, j'ai appris ici. Et aussi, quand on arrive dans

> quelques places, on se donne deux bisous. En République c'est pas comme ça non plus. J'ai aimé apprendre ça parce que j'habite ici. Il faut m'habituer à tout ce qu'ils font ici (Julia, Q9).

Concernant les francoparlants, une différenciation pédagogique nous semble ici essentielle pour bien répondre aux besoins des deux trajectoires linguistiques rencontrées, soit les allophones et les *francoparlants.* Cette différenciation pédagogique

> […] consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêts diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme. (Gouvernement du Québec, 2021)

3.3. Les classes en FGA

Concernant l'expérience d'apprentissage à la FGA, Les résultats suggèrent que la plupart des jeunes rencontrés ont apprécié leur passage en francisation des adultes immigrants à la FGA. Leurs représentations quant à leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco sont généralement positives et ils considèrent qu'ils progressent bien. Cependant, ils sont moins nombreux que les apprenants d'ILSS à percevoir leur parcours comme étant « bien » ou « très bien ». Ils apprécient leurs relations avec les enseignants, soulignant que ceux-ci sont gentils, aidants et compréhensifs. Ils demeurent néanmoins plus nombreux à préférer poursuivre leur parcours à la FGJ, leurs principales raisons étant qu'ils y sont avec des jeunes du même âge, qu'ils y font davantage d'activités de loisirs et que l'enseignement y est plus magistral, avec des approches pédagogiques adaptées à leur niveau de FLS/FLSco.

Q21. Si tu avais eu le choix, où aurais-tu terminé tes études secondaires? Peux-tu expliquer?

Choix de réponse	n	%
Formation générale des jeunes (FGJ)	7	58,3
Formation générale des adultes (FGA)	5	41,6
Total	**12**	**100,0**

Tableau 5 : Filière où les répondants auraient choisi de poursuivre leurs études

Les répondants avaient ensuite à indiquer les raisons pour lesquelles ils préféraient telle ou telle filière et leurs commentaires ont été synthétisés dans le tableau suivant :

Q21. Si tu avais eu le choix, où aurais-tu terminé tes études secondaires? **Peux-tu expliquer?**	
	Commentaires recueillis
1. FGJ	*- L'école ce n'est pas juste les études. La FGA c'est bon, mais pas de sports et de loisirs. Comme ado, j'aurais besoin de plus de sports.* *- Parce que j'aurais parlé à l'école avec d'autres jeunes de mon âge, en francisation, il y a beaucoup d'adulte. Je n'aime pas l'autoformation. Je préfère des vraies classes.* *- Parce que j'étais avec mes amis.* *- Je voulais aller directement au cégep après le secondaire. Les adultes c'est une étape de plus.*
2. FGA	*- Ça ne me dérange pas vraiment, mais ici c'est plus vite. N'importe quelle place.* *- C'est plus rapide de terminer mes études et je peux avancer à mon rythme.* *- Ici, je peux faire des maths et d'autres matières pas seulement de la francisation. On avance à notre rythme et les enseignants sont respectueux.* *- Parce que c'est mieux. J'aime travailler seule et être dans ma bulle.* *- Je préfère l'éducation des adultes parce que ça va plus vite que le secondaire. Je peux aller à mon propre rythme. J'aime l'autoformation.*

Tableau 6 : Commentaires sur les préférences des filières

Fait également important, la FGA est perçue comme une étape supplémentaire pour les jeunes immigrants allophones qui la fréquentent déjà ou qui l'appréhendent, s'ils sont toujours en classe d'ILSS. Ces résultats corroborent ceux de Potvin et coll. (2014) et de Voyer et coll. (2021) en témoignant d'un besoin de cours ou de parcours qui répondent aux besoins de ces jeunes, soit un programme de type français de transition que n'offrent pas les établissements où s'est effectuée cette recherche, mais qui est proposé à Montréal. Or, la population étudiante immigrante à l'extérieur de l'île de Montréal ne cesse de croître. Ce type de formation répondrait donc davantage aux besoins de ces jeunes que la francisation des adultes ou la FGA (Potvin & coll., 2014; Voyer & coll., 2021).

En ce qui concerne les secteurs d'enseignement, la francisation des adultes immigrants ainsi que la FGA doivent être vus comme des outils destinés à aider les jeunes immigrants allophones et une synergie de toutes les ressources donnerait probablement de meilleurs résultats, partout sur le territoire québécois.

Les résultats de la présente étude font également écho à ceux de Ouellet et coll. (2017) et démontrent que, lorsque la langue de scolarisation est une L2, plusieurs jeunes immigrants allophones éprouvent des difficultés, notamment en lecture et en écriture. L'enseignement à la population étudiante des jeunes immigrants allophones représente un défi pour les enseignants qui ne sont pas formés en enseignement du français langue seconde. Nos résultats soutiennent aussi ceux de Voyer et coll. (2021) et suggèrent une bonification des programmes et services destinés aux apprenants issus de l'immigration à la FGA afin, par exemple, de viser l'acquisition du métalangage, d'enseigner davantage de vocabulaire technique, d'enseigner des

stratégies de lecture, ou encore de jumeler des enseignants de francisation des adultes immigrants et de français langue d'enseignement.

4. ADAPTATION PÉDAGOGIQUE DES DISPOSITIFS D'ACCUEIL (ILSS ET FGA)

Les résultats qui concernent les parcours d'apprentissage du FLS/FLSco semblent montrer qu'il est important d'enseigner davantage le français québécois et les expressions québécoises, surtout pour des adolescents ayant un fort désir de se faire des amis et de créer des liens sociaux avec les jeunes francophones. Les résultats d'Arias Palacio (2019) et de Steinbach (2010a et 2010b) témoignent du même désir, c'est-à-dire d'être exposé à davantage de français québécois afin de tenir des conversations plus authentiques dans diverses situations. Les jeunes immigrants allophones rencontrés se comprennent entre eux et ils comprennent les enseignants de l'ILSS ou de la francisation des adultes immigrants, mais ils peinent à saisir ce que disent les jeunes qu'ils croisent à l'extérieur des classes destinées aux jeunes allophones. Il apparait donc pertinent d'enseigner plus explicitement le français québécois et d'utiliser des documents authentiques typiquement québécois ou d'enseigner explicitement du vocabulaire, de la phonétique ou des expressions québécoises. Il serait également important de sensibiliser les enseignants des classes d'ILSS et de francisation des adultes immigrants à ne pas trop éloigner leur niveau de langue, leur vocabulaire, leurs expressions et leur débit de la réalité hors-classe. À l'âge des répondants à notre étude, il est aussi important de faire découvrir les mœurs et les habitudes des jeunes du même âge et des autres générations, dont leur façon de s'exprimer.

Concernant l'enseignement de l'écriture, il semble primordial de bonifier l'enseignement explicite de l'écriture et de préparer les jeunes immigrants allophones à des exercices qui ressemblent aux tâches qu'ils devront effectuer lorsqu'ils seront intégrés en classe régulière ou à la FGA. Selon les résultats, comme les jeunes rencontrés aspirent souvent à faire des études postsecondaires, il nous apparait important de les préparer adéquatement, au moyen de textes ou de lectures adaptées en fonction du niveau à intégrer, en classe régulière ou en FGA. Il semble aussi essentiel que les enseignants mettent l'accent sur les activités de prélecture ou de préécriture pour enseigner le nouveau vocabulaire ou la structure du texte et expliquer les consignes afin que les jeunes comprennent bien ce qui est attendu d'eux.

Il apparait aussi très important d'effectuer plus d'activités de décloisonnement entre les filières et de jumelages intergroupes afin de permettre aux jeunes immigrants de rencontrer plus de personnes de leur âge ainsi que les enseignants des classes qu'ils intégreront éventuellement. Des sorties extrascolaires regroupant les apprenants du régulier et d'ILSS nous semblent judicieuses, puisque nos résultats indiquent clairement que ces sorties sont l'un des éléments préférés du parcours d'ILSS. Cette suggestion nous apparait incontournable afin que les jeunes Québécois et les jeunes immigrants allophones apprennent à mieux se connaitre et s'enrichissent mutuellement, tout en découvrant des pans de la culture d'accueil. Des jumelages pourraient aussi être effectués dans le cadre scolaire, à l'instar de celui décrit dans le récit d'un jumelage entre élèves de classe régulière et d'ILSS dans une école secondaire de Montréal (Amireault & Lampron de Souza, 2022) ou encore à la FGA. Bien que les intégrations partielles des jeunes immigrants allophones des classes d'ILSS vers les classes régulières nous semblent déjà faire partie intégrante des parcours d'apprentissage du FLS/FLSco, pourquoi ne pas faire

des intégrations des programmes réguliers vers les classes ILSS afin de découvrir la réalité migratoire qui prend de l'ampleur partout au Québec? De plus, des jumelages entre jeunes fréquentant la FGJ et la FGA seraient à notre avis profitables afin de démystifier les deux filières. À ce propos, il nous apparaît primordial que les acteurs des équipes-écoles des centres de FGJ et de FGA soient plus au fait des réalités de la classe d'ILSS et de la francisation des adultes immigrants afin de bien accueillir les jeunes dans les étapes suivantes de leur parcours d'apprentissage du FLS/FLSco et de rendre les transitions entre les programmes d'apprentissage du FLS/FLSco plus fluides.

5. CONCLUSIONS

Au fil de cette recherche, il a été observé que les jeunes immigrants allophones comprennent l'importance cruciale du français pour leurs objectifs futurs, que ce soit sur le plan scolaire, académique, social ou professionnel. Ils démontrent une motivation et un engagement dans l'apprentissage du français. En tenant compte des aspirations des nouveaux arrivants à apprendre la langue usuelle des échanges quotidiens, il est essentiel que les cours de FLS/FLSco accordent une attention particulière au français québécois. Le Québec, en tant que terre d'accueil privilégiée, doit valoriser les parcours d'intégration scolaire et d'apprentissage du français langue commune pour les jeunes immigrants allophones. Il serait d'ailleurs fort intéressant de reproduire cette recherche dans d'autres régions du Québec, mais aussi ailleurs en francophonie afin d'étudier les parcours d'apprentissage du français chez les adolescents et jeunes adultes immigrants, en adaptant évidemment nos outils à un autre territoire.

RÉFÉRENCES

Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* [Thèse de doctorat non publiée]. Université McGill.

Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., McAndrew, M., Tardif-Grenier, K., Amiraux, V. & Côté, B. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Université de Montréal.

Aria Palacio, Sara. (2019). *Apprentissage du français en classe d'accueil au secondaire : intégration et représentations des élèves nouvellement arrivés* [Mémoire de maitrise non-publiée]. Université du Québec à Montréal.

Beaulieu, S., French, L. M., Bejarano, J. et Reinke, K. (2021). Cours de français langue seconde pour personnes immigrantes à Québec : portrait des habiletés orales en fin de parcours. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée, 24*(3), 129.

Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation* [Mémoire de maitrise non-publiée]. Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/4827/1/M12394.pdf

Byrne, D. & Callaghan, G. (2013). *Complexity Theory and the Social Sciences: The State of the Art.* Routledge.

Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Montréal.

Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, *3-4*(19), 125-151. https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-3-page-125.htm

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2021). *Se donner le mot : Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2022/01/CTREQ-MEQ-Se-donner-le-mot-17-12-2021.pdf

Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, 114.*

Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 3*(2), 95-108.

Creswell, J.W & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (2e éd.).* Sage Publications.

Damay, S. (2018). *Attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon le profil d'acculturation d'apprenants de français langue seconde* [Mémoire de maitrise. Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/12121/1/M15617.pdf

De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Direction des services aux communautés culturelles.

Dezutter, O., Haigh, C., Man Chu Lau, S., Parent, V., Thomas, L., Debeurme, G., Blaser, C., Dufour, I., Guimond, V., Doumouchel, M., Edward, K., Gousset, A. 1 Dantas, P. (2021). *Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire et du secondaire.* Université de Sherbrooke. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/12/03_rapport-de-recherche-scientifique_2018_lc_210983_dezutter.pdf

Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research*. Taylor and Francis.

Durussel, C., Corbaz, E., Raimondi, E. & Schaller M. (dir.). (2013). Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud. *L'orientation scolaire et professionnelle 42*(4). https://journals.openedition.org/osp/4247

Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.).* Chenelière Éducation.

Gallagher, F. & Marceau, M. (2020). *La recherche descriptive interprétative. Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé (2e éd.)*. PUQ.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation.* Guérin.

Gouvernement du Québec. (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. MIFI.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/programme-cadre-francais-personnes-immigrantes-adultes-quebec.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec. (2011b). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM_echelle_niveaux_competences.pdf

Hiver, P. (2015). Attractor States. Dans Z. Dörnyei, A. Henry & P.D. MacIntyre (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (p.20-28). Multilingual Matters.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.

Longpré, T. (2023) *Expérience d'apprentissage du français langue seconde/de scolarisation de jeunes immigrants allophones en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale au secondaire et en classe de francisation à la formation générale des adultes* [Thèse de doctorat non publiée]. Université du Québec à Montréal.

Mendonça Dias, C. (2021). *La didactique du français langue seconde : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage*. https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-03636346/document

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise – Domaine des langues, intégration linguistique, scolaire et sociale*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Intégration linguistique, scolaire et sociale : Paliers pour l'évaluation du français, enseignement secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntLingScolSociale_PaliersEvalFrancaisEnsSec.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport (MELS). (2015). *Programme d'études Francisation.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Adultes_FGA_progetudes_domainelangue_francisation_2015.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants.* http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/formation-generale-des-adultes/francisation/

Molenaar, P.C. (2004). A Manifesto on Psychology as Idiographic Science: Bringing the Person Back into Scientific Psychology, This Time Forever. *Measurement, 2*(4), 201-218.

Ouellet, C., Dubeau, A., Dubé, F. & Voyer, B. (2017). *Approches et pratiques permettant de diminuer les difficultés en lecture/écriture en français ou en anglais chez les 15-19 ans à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle* (rapport 2015-AP-187787). Fonds de recherche du Québec

Papin, K. (2020). *La contribution des tâches de réalité virtuelle au désir de communiquer en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23558

Paul, S. (2016). *L'enseignement du français comme langue seconde / langue de scolarisation (FLS / FLSco) aux élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés en classe ordinaire à l'école élémentaire*. [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Strasbourg. https://seafile.unistra.fr/f/c6bb3f1903a241d0b2e7/

Peigné, C. (2007). Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'autre à l'école. Dans J. Archibald & Chiss, J.-L. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p.331-348). L'Harmattan.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (p.337-360). PUQ.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-147). Editions du CRP.

Spaëth, V. (2015). Du FLE au 'français langue de scolarisation' : le sens de l'histoire? Dans J.-M. Defays, S. Hammami, M. Maréchal, D. Meunier, F. Saenen, A. Thonard & L. Wéry (dir.), *Transversalités, 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015 – volume 1* (p.235-250). Proximités didactiques.

Steinbach, M. (2010a). 'Quand je sors d'accueil': Linguistic Integration of Immigrant Adolescents in Quebec Secondary Schools, Language. *Culture and Curriculum, 23*(2), 95-107.

Steinbach, M. (2010b). « Eux autres versus nous autres » : Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education, 21*(6), 535-547.

Steinbach, M. (2012). Integrating secondary students of immigrant origins in the Eastern Townships: How warm is the welcome? *Journal of Eastern Townships Studies, 39, 4154.*

Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine, 15*(1), 69-85.

Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M. & Potvin, M. (2015). Accueillir des jeunes réfugiés en région: la formation générale aux adultes comme alternative scolaire? *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle, 5*(2), 99-108.

Van der Maren, J. M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: éducation, (para) médical, travail social*. De Boeck Supérieur.

Veilleux, E. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale* [Mémoire de maitrise non-publiée]. UQAM. https://archipel.uqam.ca/4681/1/M12425.pdf

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

Voyer, B., Ouellet, C, Mercier, J.-P. & Ouellet, S. (2021). *Analyse de pratiques d'enseignement en lecture et en écriture à la formation générale des adultes (FGA) : une recherche-action menée en collaboration pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en français écrit (nº 2018-LC-211018.). Rapport de recherche scientifique, Action concertée Programme lecture et écriture.* Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/brigitte.voyer_rapport_ecriture-lecture.pdf

ANNEXE 1
QUESTIONNAIRE

Renseignements sociodémographiques	
1.	Es-tu un homme ou une femme? ☐ Homme ☐ Femme ☐ Préfère ne pas répondre
2.	Quel âge as-tu? ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐ 20
3.	À quel âge es-tu arrivé(e) au Québec? ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18
4.	Quelle est ta langue maternelle? (Coche plusieurs choix au besoin) ☐ Anglais ☐ Arabe ☐ Cantonnais ☐ Espagnol ☐ Mandarin ☐ Vietnamien ☐ Créole ☐ Turc ☐ Pendjabi ☐ Ourdou ☐ Tagalog ☐ Russe ☐ Autre (pourrais-tu préciser?) : _____
5.	Dans quel pays es-tu né(e)? _____
6.	As-tu habité dans un pays autre qu'ici et ton pays de naissance?☐ Oui ☐ Non Si oui, dans quel pays? _____ Pendant combien de temps? _____
7.	Parlais-tu un peu le français lorsque tu es arrivé au Québec? ☐ Oui ☐ Non a) Si oui, selon toi, quel était ton niveau? ☐ Débutant ☐ Intermédiaire ☐ Avancé b) Si oui, de quelle façon as-tu appris le français avant d'arriver au Québec? ☐ À l'école, dans un autre pays (pays d'origine ou autre), pendant ____ an(s) ☐ Avec ma famille, à la maison ☐ Par moi-même, sur Internet ☐ Dans un cours parascolaire (à l'extérieur de l'école, cours privés) ☐ Autre (pourrais-tu préciser?) : _____
8.	À ton arrivée au Québec, tu étais capable de ... **...comprendre le français oral?** ☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien **...parler français?** ☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien **...lire en français?** ☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien **...Écrire en français?** ☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien

9. À ton arrivée au Québec, tu connaissais la culture québécoise...
☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien

10. Parlais-tu anglais avant d'arriver au Québec? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, quel est ton niveau, selon toi?
☐ Débutant ☐ Intermédiaire ☐ Avancé

11. Dans quelle langue es-tu allé à l'école dans ton pays d'origine? _____

12. As-tu appris une autre langue excepté ta langue maternelle à l'école? ☐ Oui ☐ Non
Laquelle ou lesquelles? _____

13. Tes parents parlaient-ils français en arrivant au Québec? ☐ Oui ☐ Non

14. Tes parents ont-ils suivi/suivent-ils présentement des cours de francisation? ☐ Oui ☐ Non

Parcours scolaire : la classe d'accueil (ILSS)

15. As-tu fréquenté la classe d'accueil (ILSS)? ☐ Oui ☐ Non
[Si tu n'as pas fréquenté la classe d'accueil (ILSS) passe à la question 18.]
Si oui, pendant combien de temps as-tu fréquenté la classe d'accueil?
☐ 0-3 mois ☐ 4-6 mois ☐ 7-9 mois
☐ 10-12 mois ☐ 13-15 mois ☐ 16-18 mois
☐ 19-21 mois ☐ 22-24 mois ☐ Plus de 24 mois

16. Comment as-tu trouvé ton expérience en accueil?
☐ Très insatisfaisante ☐ Insatisfaisante ☐ Correcte ☐ Satisfaisante ☐ Excellente
Qu'est-ce que tu as aimé le plus de ton expérience en accueil?
_____
_____
Qu'est-ce que tu as aimé le moins?
_____
_____

17. Comment était ta relation avec ton/tes enseignant(s) d'accueil?
☐ Mauvaise ☐ Passable ☐ Correcte ☐ Bonne ☐ Excellente
Peux-tu expliquer ta réponse?
_____
_____
_____

Parcours scolaire :
Éducation des adultes / FGA

18. **[Si tu n'as pas étudié à l'éducation des adultes, passe à la question 22.]**
Comment trouves-tu l'éducation des adultes?
☐ Je déteste cela ☐ Je n'aime pas ça ☐ Correct ☐ Bien ☐ Très bien

19. **[Si tu n'as pas étudié à l'éducation des adultes, passe à la question 22.]**
Sens-tu que tu avances dans ton apprentissage du français dans ce programme?
☐ Lentement ☐ Pas assez vite ☐ Moyen ☐ J'avance ☐ J'avance très vite

20. **[Si tu n'as pas étudié à l'éducation des adultes, passe à la question 22.]**
Comment sont tes relations avec les enseignants de l'EDA?
☐ Mauvaises ☐ Passables ☐ Correctes ☐ Bonnes ☐ Excellentes
Peux-tu expliquer?

_____
_____
_____
_____

21. **[Si tu n'as pas étudié à l'éducation des adultes, passe à la question 22.]**
Si tu avais eu le choix, aurais-tu préféré poursuivre tes études au secondaire?
☐ J'aurais choisi l'école secondaire ☐ J'aurais choisi l'éducation des adultes
Peux-tu expliquer ta réponse?

_____
_____
_____
_____

22. Maintenant, tu es capable de ...

...comprendre le français oral?
☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien

...parler français?
☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien

...lire en français?
☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien

...Écrire en français?
☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien

23. Maintenant, tu connais la culture québécoise ...
☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Bien ☐ Très bien
Que voudrais-tu connaître? _____
_____
_____
_____

24. Dans quelle mesure est-ce que parler et comprendre le français est important pour toi?
☐ Pas du tout important ☐ Pas important ☐ Important ☐ Très important ☐ Essentiel

25. Dans quelle mesure est-ce qu'écrire et lire le français est important pour toi?
☐ Pas du tout important ☐ Pas important ☐ Important ☐ Très important ☐ Essentiel
Pourquoi? _____
_____
_____
_____

26. Dans quelle(s) situation(s) le français peut t'être utile? De quelle manière?
_____
_____
_____
_____

27. a) Quels sont tes objectifs personnels ou professionnels à plus ou moins long terme?
_____
_____
_____
_____
b) De quelle manière la maîtrise du français pourrait t'aider à atteindre tes objectifs, selon toi?
_____
_____
_____
_____

ANNEXE 2
CANEVAS D'ENTREVUE

1. Peux-tu me parler de ton parcours et de ton apprentissage du français avant d'arriver au Québec?
2. Qu'est-ce qui a fait que tu as décidé, avec tes parents ou non, de poursuivre tes études en français plutôt qu'en anglais? ***Si le répondant a moins de 16 ans, passer à la Q3***.
3. Comment est ton expérience en classe d'ILSS / Francisation? ***Poser les deux si l'apprenant a fréquenté les deux secteurs.***
4. Qu'est-ce que tu aimes le plus/le moins en classe d'ILSS/**Francisation**?
5. Comment sont tes relations avec les enseignants en ILSS/**Francisation**
6. Parle-moi de ton apprentissage du français en classe d'ILSS/**Francisation**. Qu'est-ce qui est facile? Qu'est-ce qui est difficile? Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer ton apprentissage de la langue?
7. Es-tu en contact avec des francophones à l'école ou à l'extérieur de l'école? Peux-tu me donner des détails de tes relations avec des francophones ou des Québécois?
8. Comment la classe d'ILSS/**Francisation** te permet de développer tes compétences? Quelles activités de la classe d'accueil sont particulièrement utiles pour développer ces compétences?
    a) en écriture? b) en lecture? c) en production orale d) en compréhension orale ?
9. Connais-tu bien la culture québécoise? Est-ce important pour toi? Est-ce que la classe d'ILSS/**Francisation** te permet de découvrir la culture québécoise? Comment?
10. Aurais-tu des suggestions pour améliorer l'expérience en classe d'ILSS/ **Francisation**
11. Aurais-tu autre chose à ajouter sur ton expérience en accueil/**Francisation?**
12. Est-ce que l'apprentissage du français est important pour toi? Pourquoi?
13. Penses-tu que le français sera utile dans ton avenir? Comment? Pourquoi?

L'auteure

Tania Longpré a terminé son doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle enseigne en français langue seconde depuis l'obtention de son brevet d'enseignement en 2007. Titulaire d'un premier et d'un deuxième titre universitaire en didactique des langues secondes, elle s'intéresse surtout à l'apprentissage du français chez les nouveaux arrivants au Québec. Elle s'intéresse aussi aux pratiques pédagogiques des enseignants en français langue seconde, à la compétence interculturelle et à l'enseignement en milieu pluriethnique et plurilingue. Elle est maintenant chargée de cours et superviseure de stage dans plusieurs universités. Les données présentées dans cet article sont issues de sa thèse soutenue en septembre 2023.

longpre.tania@uqam.ca

PRATIQUE DE CLASSE

L'ALBUM DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE : UN TRAIT D'UNION ENTRE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET LA LANGUE DE L'ÉCOLE

Christine Brumm

UPE2A, Éducation Nationale, Académie de Strasbourg, France

Résumé

Menée auprès de jeunes élèves allophones, la séquence pédagogique présentée met en avant des modalités et leviers d'apprentissage que l'album de littérature de jeunesse est susceptible d'activer pour faciliter l'acquisition simultanée de compétences de communication quotidienne et d'éléments du langage scolaire.

Abstract

We experimented with a teaching sequence for young non-native pupils to demonstrate how literature for youth could be introduced in class to help them acquire simultaneously daily communicative competence and academic language.

Mots-clés

élèves allophones, école élémentaire, langue de scolarisation, compétence communicative, littérature de jeunesse

Key-words

non-native students, elementary school, language of schooling, communication skills, literature for children

INTRODUCTION

Le français langue de scolarisation (FLSco) a une fonction précise qui implique des enjeux institutionnels et sociaux dont le champ d'application premier concerne l'école avec des paramètres qui lui sont spécifiques : « apprendre la langue, c'est apprendre l'école » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.84). Enseigner aux élèves allophones le FLSco est l'un des objectifs prioritaires posé par l'institution scolaire, avec la double nécessité d'appréhender à la fois la langue française comme discipline et comme langue instrumentale. Si appréhender le français dans son usage scolaire s'avère indispensable pour l'élève allophone (MEN, 2012), développer des compétences langagières inhérentes à la communication quotidienne l'est également, étant donné que les interactions spontanées et informelles entre pairs ne s'opèrent pas à renfort de consignes, énoncés d'exercices ou jargon pédagogique, car « à l'opposé de ces pratiques dictées par le cadre institutionnel et l'obligation d'instruire, il existe /… / d'autres moments linguistiquement féconds pour l'élève » (Rafoni, 2012, p. 180).

Dès lors, comment accompagner le parcours de l'apprenant allophone, nouvellement scolarisé en France, dans l'appropriation du français langue de scolarisation tout en posant simultanément les bases du français langue de la communication quotidienne ? Quel levier pédagogique, inscrit dans une approche actionnelle, serait particulièrement à même de répondre à cette double exigence ?

1. UNE LANGUE, DEUX CHAMPS D'APPRENTISSAGE COMPLÉMENTAIRES

Rapidement, l'apprenant allophone est amené à appréhender de façon synchronique et complémentaire le langage propre à l'école et la langue du quotidien. Le défi est de taille pour le pédagogue, car pour exaucer cette double finalité, il lui faut déterminer des objectifs linguistiques ciblés, progressifs et mettre en œuvre une démarche méthodologique susceptible de placer ses jeunes élèves en des situations langagières opérantes quant aux deux domaines mobilisés, notamment grâce à des supports favorisant à la fois des activités de réception, de production et d'interaction ; dans cette optique, recourir à l'album de littérature de jeunesse sera un choix pertinent.

Largement plébiscité à l'école primaire en France, l'album de littérature de jeunesse est un support authentique dont le couple illustration/texte rend l'approche aisée. Il offre un vaste espace à l'imaginaire des élèves, captive son auditoire, délie les langues et permet quantité d'activités langagières propices à manier le français dans ses applications scolaire et communicationnelle. Sélectionné pour la richesse de son univers fictionnel, un album doit par ailleurs offrir un graphisme lisible et créateur de parole. Parmi les auteurs/illustrateurs qui se distinguent en la matière, Mario Ramos figure dans les premiers rangs. L'un de ses ouvrages se trouve ainsi au cœur d'une séquence d'apprentissage menée en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A), auprès d'un groupe de jeunes apprenants débutants, fraichement scolarisés en cours préparatoire et lecteurs en herbe. Il s'agit-là d'une pratique pédagogique ancrée dans la perspective d'enseigner à la fois *le* et *en* français, dont nous exposons à la suite les principaux contours et enjeux langagiers.

2. VARIATIONS AUTOUR D'UN MÊME SUPPORT

Mario Ramos a conçu l'album *Le roi, sa femme et le petit prince* (2008) inspiré par une chanson traditionnelle pour enfants intitulée *L'empereur, sa femme et le petit prince*. La comptine évoque une famille impériale qui se déplace tout au long de la semaine dans l'intention de saluer le narrateur, lequel n'est jamais là ; le dimanche, exaspéré par son absence, le petit prince décide de ne plus revenir.

Gardant comme point de départ les paroles de la ritournelle, Mario Ramos a enrichi l'histoire d'animaux figurés dans des attitudes cocasses et inattendues. L'enchainement narratif de l'album (texte et illustration) se développe sur un modèle répétitif, ce qui permet aux élèves d'anticiper l'épisode suivant. Jour après jour, le cortège royal s'étoffe avec, par ordre d'apparition, un pingouin coiffé d'un haut de forme, un hippopotame juché sur un minuscule vélo, un lion portant robe, lunettes et ombrelle, un crocodile affamé, cinq singes vêtus d'un short en équilibre sur un monocycle et une fanfare sous le patronage de l'éléphant Babar. La

lecture de cette énumération procure une idée de l'exploitation lexicale pouvant être menée à partir de cette ribambelle de personnages. La chute de l'histoire est imprévue avec une dernière scène particulièrement savoureuse : le dimanche, contrairement à la chanson, le narrateur est bel et bien là, mais ne souhaitant être dérangé, il claque au nez du cortège la porte de sa maison avec une véhémence telle que celui-ci en tombe à la renverse.

Servi par une histoire simple, plaisante et un graphisme dynamique *Le roi, sa femme et le petit prince* enchante les élèves et offre un contexte d'apprentissage d'emblée engageant. Le texte ne nécessite aucune adaptation et se prête volontiers à des jeux de rythme et d'intonation. La phrase initiale « Lundi matin, le roi, sa femme et le petit prince sont venus chez moi pour me serrer la pince » s'enrichit progressivement de structures répétitives qui aident à la mémorisation. L'expression familière et idiomatique « serrer la pince » est compréhensible par le geste de se serrer la main. L'on peut tirer profit de la formulation « sont venus chez moi » pour rectifier celle fréquemment utilisée par les apprenants « il / elle à ma maison » lorsqu'ils évoquent la venue d'un camarade chez eux. Lors des lectures, l'emphase est mise sur les structures nominales afin d'initier divers champs lexicaux allant au-delà de la famille royale et des jours de la semaine présents dans la chanson. Par ailleurs, les illustrations regorgent de détails qui excèdent le propos initial : le petit prince joue de différents instruments de musique ; l'imposant hippopotame sur son minuscule vélo marque un vif contraste ; l'accoutrement du lion amuse tout comme l'attitude des différents personnages, soit autant de scènes qui offrent une diversité thématique faisant réagir et parler ; un exemple d'illustration tirée de l'album est consultable sur le site officiel de l'auteur (Ramos, 2023).

Dessinée d'un trait éloquent, la palette des émotions entraine des jeux de mime qui facilitent l'acquisition de formulations simples ; ainsi l'espièglerie du petit prince peut s'exprimer par « il est content », la contrariété de la reine par « elle est fâchée » ou les mimiques des animaux par « ils sont rigolos/amusants ». Faire jouer et chanter l'histoire par les élèves apporte une dimension ludique supplémentaire et active le lexique de position devant, derrière, à, lequel s'inclue dans des énoncés du type « A est devant B ; C est derrière D ; E est à vélo ». Quant à l'appréhension du chant traditionnel, nous privilégions la version des Weepers Circus intitulée *Lundi matin*, dont l'interprétation entrainante et humoristique plait beaucoup aux élèves.

3. DE L'ATELIER LANGAGIER À UN EXUBÉRANT DÉFILÉ

Les champs lexicaux et les structures syntaxiques qui les accompagnent sont travaillés concrètement lors d'ateliers, de jeux et de saynètes durant lesquels les apprenants manipulent la langue à travers le faire et le dire. Ainsi, les animaux sauvages donnent lieu à des séances de pâte à modeler et/ou de fabrication de marottes ; l'habillement est traité dans un premier temps par l'observation et la description de la tenue vestimentaire des élèves, puis par la réalisation de dessins - collages légendés d'animaux vêtus selon leur choix. Les structures syntaxiques du type « Le lion porte une robe » s'enrichissent graduellement pour arriver à un énoncé tel par exemple « Le lion porte une belle robe rouge et des petites lunettes ». La variété des animaux présents est propice à un travail de description : ainsi de l'hippopotame « L'hippopotame est blanc. Il est gros. Il a des petites oreilles. Il a quatre pattes... ». La substitution du groupe nominal par le pronom personnel sujet correspondant s'opère au fil des usages, tandis que les verbes *être* et *avoir* sont convoqués et conjugués à bon escient. Plus complexes, mais néanmoins

incontournables, sont les structures relatives à la musique : « Il joue du tambour. Il joue de la trompette ». Si l'on dispose d'une mallette musicale, jouer d'instruments est une aide conséquente tout comme les écoutes actives de morceaux choisis. Enfin, la prise en main et la mise en mots des différents thèmes lexicaux permettent d'aborder le genre et le nombre des noms. Selon l'avancée des apprentissages, le métalangage lié à la grammaire et à la conjugaison est d'abord introduit et employé en contexte, de façon concrète, puis formalisé à travers une trace écrite pouvant prendre différentes formes (affiches légendées, fiches lexicales et syntaxiques, cartes mentales, jeux d'application, d'entrainement et de mémorisation, etc.).

Conduits par des objectifs langagiers précis, préalablement identifiés et définis par l'enseignant(e), ces ateliers linguistiques offrent un cadre fructueux pour aller et venir de la langue de communication quotidienne à la langue scolaire. Verbalisées et commentées par l'enseignante, les réalisations des élèves nourrissent leur propre production verbale, induite par les situations d'apprentissage mises en œuvre.

Ainsi, durant la séquence où les élèves créent de nouveaux personnages (dessins et collages) d'animaux tantôt habillés, tantôt en train de jouer d'un instrument de musique ou d'user d'un moyen de locomotion, des apports communicationnels en réception, expression et interaction en phase de fixation, entrent en ligne de compte. Selon leur nombre, les élèves seront regroupés par deux ou trois. Chaque groupe choisit un animal parmi la sélection de pochoirs disponibles, puis en lien avec les domaines lexicaux étudiés, un objet ou un vêtement parmi ceux proposés (habits de poupée, accessoires, moyens de locomotion, instruments de musique sous la forme de jouets ou de figurines, images et photographies). Avant de réaliser leur personnage, les élèves d'un même groupe devront s'entendre sur un choix commun. Introduits antérieurement, ils recourent à des énoncés du type : « On dessine quel animal ? / Je veux dessiner une tortue. / Moi, un lion. / On dessine une tortue ou un lion ? / Une tortue ! / Non, un lion ! ». Un schéma communicatif identique est mis en place pour le choix de l'objet accompagnant leur personnage. Durant la phase des dessins/collages, le matériel mis à disposition des élèves sera volontairement limité, afin de les inciter à formuler des énoncés tels que « Je n'ai pas de colle. / Tu peux me prêter les ciseaux ? / Je peux avoir une gomme ? … ». Outre le maniement d'éléments syntaxiques et lexicaux engendrés par la situation d'enseignement en cours et les formulations et questions/réponses qui soutiennent le faire et le dire, diverses interactions sociales sont favorisées, notamment via la coopération entre pairs.

Pour couronner l'ensemble des acquisitions langagières, deux réalisations à visée artistique, conçues à partir de productions écrites élaborées lors des ateliers langagiers, sont présentées devant un public d'élèves, une fois l'album *Le roi, sa femme et le petit prince* introduit. D'une part, une frise collective dévoile progressivement la version de l'histoire par les élèves imaginée, dessinée et légendée à l'aide de mots étiquettes ; l'ensemble représentant l'avant-dernière scène de l'album : « Dimanche matin, le roi, sa femme et le petit prince, le chien à moto, le tigre en voiture, l'ours à trottinette, les poules en bus … sont venus chez moi pour me serrer la pince ». D'autre part, une saynète met en mots et en branle un cortège fantaisiste où les élèves, grimés ou masqués et équipés d'un accessoire en lien avec les thèmes travaillés, interprètent les personnages composés lors de la séquence dédiée à la fabrication des masques d'animaux.

CONCLUSION

Favoriser des situations langagières amenant les élèves à entendre, apprendre et parler conjointement le français langue de l'école et le français langue de la communication quotidienne, s'avère une approche efficace. Pour mener à bien cet exercice de jonglage, un fil conducteur reliant les apprentissages sollicités s'impose : dans cette optique, l'album de littérature de jeunesse nous semble être une ressource particulièrement indiquée. D'élément déclencheur, il devient un vecteur d'enseignement à part entière dont les ressources sont à même d'exaucer, dès les premiers apprentissages, la double exigence de concilier des besoins langagiers prioritaires et élémentaires aux différentes formes de communication scolaires, tout en permettant d'approcher progressivement les composantes linguistique (syntaxe, lexique thématique, phonétique, faits grammaticaux et conjugaison) et métalinguistique de manière cohérente et ciblée.

RÉFÉRENCES

Ministère de l'éducation nationale (2012). Circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, 37*.

Rafoni, J.-C. (2007). Le français langue seconde en CLIN : la cour des miracles, *Diversité, 151*, 177-181.

Ramos, M. (2008). *Le roi, sa femme et le petit prince*. L'Ecole des Loisirs.

Ramos, M. (2023). *Le roi, sa femme et le petit prince, autre page.* https://www.marioramos.be/livre.php?id=12&act=i&lg=f

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

Weepers Circus (2009). *Le Weepers Circus à la récré*. *Livre-disque*. Eveil et découverte.

L'auteure

Christine Brumm est titulaire d'une maitrise d'espagnol et d'un master en didactique des langues – français langue étrangère – français langue seconde – français langue d'intégration. Elle enseigne en école élémentaire depuis une vingtaine d'années et est coordinatrice en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) depuis 2012, au sein des écoles élémentaires à sections internationales du Conseil des XV, à Strasbourg (France). Sa réflexion et ses pratiques pédagogiques examinent et mettent en action l'enseignement-apprentissage du français langue seconde dans ses fonctions concomitantes de communication et de scolarisation.

christine.brumm@ac-strasbourg.fr

PRATIQUE DE CLASSE

« BIENVENUE SUR RADIO WAGNER SANS FRONTIÈRE » : UNE WEBRADIO POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE / FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLS/FLSCO)

Linda Wahl

UPE2A, Éducation nationale, Académie de Strasbourg, France

Résumé

L'apprentissage du FLS/FLSco est un enjeu majeur pour une scolarisation réussie, c'est aussi un réel défi pour l'enseignant. Le recours à la webradio offre de multiples opportunités pour mettre l'apprenant en situation de production orale et écrite et ainsi lui faciliter l'entrée dans sa nouvelle langue de scolarisation. Dans cet article, nous présenterons la webradio du dispositif UPE2A d'une école élémentaire à Mulhouse. Nous montrerons en quoi cet outil peut favoriser la coopération entre pairs. L'expérience décrite démontre aussi l'impact positif que la webradio peut avoir sur l'inclusion scolaire de l'élève allophone et sur la parentalité.

Abstract

Learning FSL/FLSco is a major challenge for successful schooling and also for teachers. The use of web radio offers many opportunities to put learners in oral and written production situations and thus facilitate their entry into their new language of schooling. In this article, we present the web radio of the UPE2A class at a primary school in Mulhouse. We will show how this tool can encourage cooperation between peers. The following experience also demonstrates the positive impact that web radio can have on the inclusion of allophone pupils and on parenting.

Mots-clés

apprentissage, inclusion, webradio, coopération, parentalité

Key-words

learning, inclusion, webradio, cooperation, parenthood

INTRODUCTION

En 2020, la situation sanitaire compliquée et la succession des protocoles imposant la limitation des brassages m'ont incitée à réfléchir à une manière différente de poursuivre le travail préalablement engagé avec les parents d'élèves dont les effets de l'implication dans la scolarité de leur enfant ne sont plus à démontrer. Goï (2008) précise : « Lorsque les familles sont arrivées il y a peu sur le sol français, à fortiori lorsqu'elles sont allophones, la construction du lien de collaboration nécessaire à la dynamique de réussite de leur enfant ne va pas de soi » (para.5). Il

revient donc à l'enseignant d'UPE2A de mettre en place des actions favorisant le dialogue famille-école. Les rencontres en présentiel étant devenues impossibles, la webradio semblait pouvoir être une solution.

Comment, dans ce contexte, garder un lien sans pouvoir organiser de rencontres ? Comment créer un climat de confiance et leur permettre d'avoir un regard sur la scolarité de leur enfant ? Voilà comment est née l'idée d'une webradio.

1. PRÉSENTATION DU PROJET

Les élèves concernés par le projet ont entre 6 et 11 ans. Ils sont scolarisés à l'école Jean Wagner, dans un quartier REP+ de Mulhouse. Chaque élève est inscrit dans une classe de référence de l'école ou d'une autre école du réseau et bénéficie d'une aide en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) pour l'acquisition du FLS/FLSco.

Il s'agit pour eux de concevoir des émissions de radio à destination des parents et des autres élèves de l'école. Ils vont découvrir et comprendre les enjeux de leur école, découvrir leur environnement proche et ainsi investir leur nouveau pays d'accueil. Certaines émissions sont diffusées via un audioblog consultable sur https://audioblog.arteradio.com/blog/186143/radio-wagner-sans-frontieres

2. LES ACQUISITIONS À L'ORAL ET À L'ÉCRIT EN FLS/FLSCO

La webradio parait être un outil intéressant et pertinent pour développer la pratique de l'oral et de l'écrit autour des activités langagières préconisées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) puisqu'elle permet de mettre l'élève allophone en activité de compréhension orale et écrite, d'expression orale en interaction, d'expression orale en continu, d'expression écrite et de médiation.

Les élèves étant dans une démarche d'apprentissage du FLS/FLSco, les émissions réalisées seront donc axées sur des compétences scolaires déclinées dans les programmes officiels de l'école élémentaire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020).

2.1. Les apprentissages à l'oral : comprendre et s'exprimer à l'oral

Le lancement d'une émission radio consiste à accueillir l'auditeur avec une phrase d'accroche qui est récurrente, tout comme la conclusion. Ainsi, l'élève débutant peut rapidement prendre part au projet et se sentir valorisé en répétant la formule simple « Bienvenue sur Radio Wagner sans frontière », qui est devenue un leitmotiv dans notre classe.

La présentation des différents sujets d'une émission ou le « chapô » est un discours permettant d'introduire un reportage. Il s'agit d'élaborer et de produire un discours simple et concis en continu, dans lequel l'élève annonce ce qu'il va faire. Dans l'émission 4, par exemple, les élèves ont réalisé ce chapô : « Bienvenue sur Radio Wagner sans frontière, bonne année ! Aujourd'hui, on va parler de la fête du nouvel an en France et dans les autres pays, puis on va parler de nos bonnes résolutions pour 2022. Pour finir, on va réciter une poésie ». Les élèves étaient en binôme pour construire ce texte, puis, on a procédé à une correction collective de chaque production avec validation ou non (utilisation correcte des temps, utilisation de connecteurs, compréhension et pertinence du message…).

L'interview constitue une activité propice à l'interaction. Cette activité s'adresse à des élèves ayant déjà un bagage linguistique plus élaboré. Il s'agit d'entrer en communication avec l'autre en lui posant des questions. Cela implique un travail en amont et des activités décrochées sur la phrase interrogative. L'étude de la langue prend ici tout son sens. Il s'agit non seulement de construire une phrase interrogative mais aussi de concevoir un message destiné à être entendu et compris par un interlocuteur ce qui est motivant.

Réaliser une émission de radio, c'est aussi se familiariser avec différents types de discours largement utilisés dans le cadre scolaire : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif. Comme le souligne Vigner (2015) « l'oral de l'école est un oral d'un type particulier, oral élaboré, fondé sur la capacité à prendre la parole en public ou à développer un exposé pour rendre compte d'un travail individuel ou collectif » (p. 71). Ainsi, pour chaque émission, l'on peut mettre en place des pratiques langagières qui permettent aux élèves de mobiliser les manières de parler les plus adéquates.

Par exemple, dans le cadre de l'émission 2, nous avons pu aborder deux types de discours :

- Le discours narratif avec le compte–rendu de la sortie grâce auquel les élèves se sont questionnés sur l'utilisation des verbes au passé composé et l'utilisation des adverbes de temps.
- Le discours descriptif avec le protocole expérimental : les élèves devaient décrire une expérience vécue au musée : celle de la cage de Faraday. A l'aide d'une vidéo réalisée lors de la sortie, et d'une fiche lexicale imagée, ils ont construit et structuré leur discours. L'activité leur a permis de découvrir le lexique lié aux sciences et de se familiariser avec le protocole expérimental.

	Émission 1	**Émission 2**	**Émission 3**	**Émission 4**
Titre	Qui sommes-nous ?	Le musée Electropolis de Mulhouse	L'école Wagner et la journée de lutte contre le harcèlement	Bonne année 2022
Conduite discursive à dominante				
Narrative	Raconter le début de l'histoire « C'est moi le plus fort »	-Raconter un événement vécu (la sortie au musée) -Réaliser un reportage dans le musée	Raconter la fin de l'histoire « C'est moi le plus fort »	
Descriptive		-Décrire l'expérience de la cage de Faraday -Décrire la « grande machine »	Rendre compte du travail des élèves des autres classes	Rendre compte des différentes fêtes de nouvel an dans le monde
Explicative	Expliquer le dispositif UPE2A	Expliquer les dangers de l'électricité	Expliquer ce qu'est le harcèlement	
Dialogale		-Interview de l'animatrice du musée -Interview d'un représentant de l'UNICEF	-Interview du directeur de l'école -Interview d'une maitresse de l'école -Interview des élèves de l'école	Interview des nouveaux élèves allophones arrivant dans le dispositif
Poétique et dramatique				Réciter un poème

Tableau 1 : Types de discours et compétences à l'oral travaillées dans quelques émissions en lien avec les actes de langage spécifiques à la communication scolaire (d'après Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 166)

Toutes ces situations de communication permettent de prendre de la distance par rapport à l'acte de faire. Les élèves se posent des questions quant à la précision du message énoncé. Quels outils langagiers utiliser pour que le message soit pertinent et compréhensible ? Quel volume ? Quel rythme ? Quel débit utiliser pour rester audible ? Ils portent donc une attention particulière à l'articulation et à la prononciation. Au fil des enregistrements, les élèves se sont corrigés entre eux et ont pris conscience de l'importance de la prononciation et du débit.

L'outil webradio permet aussi d'insister particulièrement sur 3 des 6 principaux actes de langage de scolarisation mis en avant par Verdelhan-Bourgade (2002, p.166), à savoir : les actes sociaux, les actes de demande et les actes de réponse.

2.2 Les apprentissages à l'écrit

2.2.1. Écrire

Pour préparer une émission, on a sans cesse recourt à l'écrit. On produit de l'écrit dans un but précis et comme le souligne Corny (2009) dans une conférence, les élèves allophones ont besoin de développer une compétence oralographique, c'est-à-dire qu'il faut une imbrication constante de l'oral et de l'écrit.

Ainsi, pour chaque émission, ils disposent d'une feuille de route, une trame, indiquant le titre, le thème de l'émission et le plan du déroulé qu'ils doivent compléter. Ceci permet de garder une mémoire lors des enregistrements. Certains élèves peu familiarisés avec l'écrit dans leur pays d'origine ont pu mesurer l'intérêt et l'importance de l'écrit pour garder une trace. Ils ont aussi pris conscience de l'importance d'une bonne maitrise des gestes de l'écriture et de l'importance de la lisibilité. Pour les élèves non scripteurs, le recours à la dictée à l'adulte a été privilégié.

2.2.2. Lire

L'utilisation de la webradio suppose aussi la mise en place de lectures authentiques, par exemple dans le cadre de reportages ou de recherches.

L'émission 4 a été réalisée à partir de textes documentaires. Les élèves devaient lire et comprendre les textes afin d'en extraire les informations essentielles. Un document guide a été mis à leur disposition, avec une série de questions permettant de les aider à rédiger une synthèse.

Dans une autre émission, les élèves ont fait le choix de lire des albums aux parents. Ils avaient à leur disposition une grille de lecture leur permettant de s'évaluer (voir annexe). Les enregistrements leur ont permis de se réécouter donc de s'autoévaluer en vue d'améliorer leur lecture. Ils ont pris conscience des améliorations à apporter, mais ils ont aussi pu mesurer les progrès réalisés.

Si la webradio favorise l'entrée dans l'oral et dans l'écrit, la réalisation d'émissions fait aussi appel à d'autres compétences inhérentes à la pédagogie du projet.

3. Les apprentissages transversaux

Pour construire une émission, il faut définir un thème, des contenus, le rôle de chacun, s'organiser, planifier les étapes de réalisation et coopérer. Toutes ces étapes favorisent les échanges entre pairs et contribuent à faire progresser les élèves (Direction numérique pour l'éducation, 2021).

Ils ont pu acquérir des compétences psychosociales comme avoir conscience de soi, gérer ses émotions, et notamment le stress que peut engendrer un enregistrement et prendre des décisions ensemble.

Destinée au départ à être un lien avec les parents, la webradio a eu un impact positif sur le dispositif UPE2A.

4. Au service de l'inclusion scolaire

Un des enjeux majeurs du dispositif UPE2A est l'inclusion scolaire. La webradio est un outil de communication et d'ouverture sur le monde.

Lors de l'émission 3, les élèves allophones ont réalisé des reportages dans les classes de l'école pour recenser et valoriser les différentes actions menées sur le thème du harcèlement dans chaque classe. Les échanges entre élèves ont été riches et bienveillants lors de la phase d'investigation. Les élèves étaient les relais de cette journée, un rôle valorisant. Cette émission a contribué à changer le regard des autres élèves sur le dispositif UPE2A et à encourager les élèves allophones à aller vers les autres.

CONCLUSION

La webradio est un projet fédérateur et motivant. Elle permet de mettre en valeur des évènements vécus par les élèves, l'intérêt pour l'élève allophone étant de réutiliser et de construire ses apprentissages avec du vocabulaire connu et utilisé en situation, le tout dans un cadre social authentique, ce qui donne du sens aux apprentissages.

Il convient néanmoins de soulever une difficulté relative à l'utilisation de la radio, à savoir, celle d'oraliser un discours écrit. Mais la pratique régulière du média et les entrainements ont permis d'habituer les élèves à opérer cette gymnastique.

Les thèmes des émissions sont multiples, les compétences scolaires travaillées nombreuses et les champs d'exploration vastes. Les retours positifs de la part des parents ont été nombreux lors des diffusions : la webradio a contribué à maintenir un lien avec les parents mais elle reste un outil insuffisant à l'égard des parents très éloignés du système scolaire. Ce constat me pousse à envisager la réalisation d'émissions **avec** les parents.

RÉFÉRENCES

Corny, L. (2019, 15 octobre), *Les mardis du DEFLE : Conférence-Université Bordeaux* [vidéo]. YouTube. https://youtu.be/a-Ibrro6O30

Direction numérique pour l'éducation (2021). *La WebRadio/WebTV*. https://primabord.eduscol.education.fr/IMG/pdf/numeriq_action_webradio.pdf

Goï, C. (2008). Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille. *Cahiers pédagogiques*, https://www.cahiers-pedagogiques.com/eleves-nouvellement-arrives-en-france-et-parents-allophones-construire-le-lien-entre-l-ecole-et-la-famille/

Ministère de l'Éducation Nationale (2020). Programmes d'enseignement pour le primaire et le secondaire. *Bulletin officiel du 30 juillet.*

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

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde.* Hachette éducation.

ANNEXE

Grille d'évaluation après écoute de l'enregistrement ***lire un texte à voix haute avec fluidité***			
Mes critères de réussite	Je m'évalue	Les élèves m'évaluent	La maitresse m'évalue
Je pense à articuler.			
Je pense à prononcer correctement.			
Je change le ton en fonction de la situation.			
Je fais les liaisons.			
Je ne lis pas trop vite.			

A : à améliorer / P : passable /B : bien

L'auteure

Professeure des écoles depuis 2003, Linda Wahl a exercé pendant de nombreuses années en maternelle, au sein d'une école implantée dans un quartier REP+ à Mulhouse. Les élèves accueillis étaient pour la plupart nés en France mais un grand nombre d'entre eux avaient une maitrise insuffisante de la langue française, leur langue maternelle n'étant pas le français. Elle a, au fil des années, fait évoluer sa pratique professionnelle afin de répondre au mieux aux attentes institutionnelles et aux besoins de ces élèves. Elle a également rempli les fonctions de « maitresse d'accueil temporaire (MAT) ». Depuis 2017, elle enseigne en UPE2A dans ce même quartier de Mulhouse.

linda.wahl@ac-strasbourg.fr

PRATIQUE DE CLASSE

RÉALISATION D'UN JOURNAL SCOLAIRE PAR DES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE

Florine Hoegy

UPE2A, Éducation nationale, Strasbourg, France

Résumé

L'article porte sur la réalisation d'un journal scolaire par des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France, scolarisés en collège. Ce projet, mené dans le cadre d'une séquence de français langue seconde et français langue de scolarisation (FLS, FLSco) en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), permet de viser des objectifs relevant à la fois de la langue et de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Trois étapes sont détaillées : l'appropriation des notions clés de l'EMI, la réalisation du journal et sa diffusion.

Abstract

This article is about the production of a school newspaper by allophone students who recently arrived in France (EANA) in middle-school. This project, carried out as part of a FLS and FLSco chapter in a UPE2A, provides occasions to teach French as a language of schooling, and to educate about the media (EMI). Three steps are detailed: the appropriation of the key notions of EMI, the production of the journal, and its distribution.

Mots-clés

éducation aux médias, journal, approche actionnelle

Key-words

media education, newspaper, action-oriented approach

Contexte institutionnel

Les pratiques qui sont décrites dans cet article ont eu lieu en France, en collège, dans un dispositif UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants). Au sein de ce dispositif, 24 collégiens migrants de treize nationalités différentes et de 11 à 16 ans apprennent le FLSco pendant douze mois à raison de 12 heures hebdomadaires en moyenne. Ils sont parallèlement inscrits dans une classe dite "ordinaire" correspondant en général à leur classe d'âge (MEN, 2012).

INTRODUCTION

Surexposition aux médias, défiance envers la presse ou rupture totale avec l'actualité, ces difficultés qui touchent les élèves ont rendu l'éducation aux médias et à l'information (EMI) essentielle à leur formation. L'EMI figure dans les programmes de lettres (MEN, 2020) afin que les élèves apprennent à devenir des « citoyens éclairés », qu'ils développent leur sens

critique et qu'ils soient capables de diffuser eux-mêmes des informations (MEN, 2022a, 2022b, 2023a).

Il apparaît tout aussi indispensable de développer ces compétences avec les EANA durant l'année en UPE2A. Aux enjeux déjà présents en classe "ordinaire" s'ajoutent, pour les élèves allophones, les enjeux de l'apprentissage de la langue française, du développement de leur culture et de leur inclusion en classe et dans la société française.

Dans cet article, une séquence est décrite et analysée. Au cours de cette séquence, les élèves allophones étudient des médias et réalisent un journal, c'est-à-dire une compilation d'articles écrits sur l'actualité internationale, la vie au collège, des aspects de leurs cultures ainsi que des jeux (CLEMI, 2023).

Cette séquence vise à développer les compétences des élèves à s'informer et à diffuser l'information. Les objectifs principaux de la séquence sont de maitriser les notions clés de l'information, de découvrir des médias français, de réaliser un journal propre au dispositif UPE2A en s'appuyant sur les médias étudiés et de diffuser ce journal à l'échelle de l'établissement. Cette séquence répond à la définition de l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2023) puisque les élèves vont s'engager activement dans un projet authentique, de façon prolongée en collaborant (Reverdy, 2013).

Comment ce projet permet-il aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences linguistiques ? En quoi la réalisation pas à pas d'un journal, plus qu'un objectif de fin de séquence, constitue-t-elle un éclairage sur les rouages de l'information ? L'article tente de répondre à ces questions.

Les différentes étapes de ce projet d'écriture peuvent être résumées ainsi : la définition des notions-clés, la lecture d'exemples, la motivation par l'annonce du projet, le remue-méninge ou « la conférence de rédaction » pour trouver des sujets d'articles, la recherche d'informations et de vocabulaire, le brouillon, la correction, la rédaction au propre et l'illustration, l'impression d'une première version, la relecture collective, l'impression finale, le pliage, la présentation à l'oral lors de la distribution au sein du collège.

La séquence est réalisée sur une durée d'un mois. Elle intervient en fin d'année scolaire car elle faire appel à des acquis des séquences précédentes et afin de permettre le compte-rendu de sorties et de projets effectués en cours d'année. La séquence n'occupe qu'un tiers de l'horaire hebdomadaire en UPE2A. Un élève travaille donc en moyenne 4 heures par semaine sur ce projet. La phase d'appropriation dure deux semaines, la phase de rédaction une semaine et demie et la phase de diffusion une demi-semaine.

La rédaction d'articles ne fait pas l'objet d'une évaluation classique, même si l'enseignant peut jauger la capacité d'un élève à se saisir des outils à disposition (dictionnaires, leçons du cahier, appropriation de textes modèles) ou à s'autocorriger entre l'étape du brouillon et du propre. D'autres compétences travaillées lors de la séquence feront l'objet d'évaluations développées dans l'article.

1. APPROPRIATION DES NOTIONS CLÉS

Lors d'un état des lieux, il s'agit premièrement de savoir quelles notions du vocabulaire des médias les élèves maitrisent dans leur langue maternelle. Il ne suffit pas de leur donner le terme en français et sa traduction en langue maternelle. Les notions doivent parfois être expliquées, déduites ou exemplifiées. Le professeur peut s'appuyer sur les conceptions des élèves, en encourageant les élèves à les développer ou à les corriger. Par exemple, pour définir ce qu'est un journal, une élève confond le journal et le catalogue d'un magasin discount. A partir de cette confusion, les élèves déterminent que le catalogue a pour but de vendre des objets alors que le journal a pour but de faire connaitre l'actualité. Ainsi, les idées reçues sont démêlées pour aboutir à quelques définitions simples.

La définition d'*une information* est également co-construite. Dans un premier temps, les élèves proposent des exemples d'informations internationales, au sujet des conflits, au sujet de personnalités politiques, etc. Le professeur peut alors jouer avec l'échelle (en leur demandant des informations concernant leur classe, le collège, la ville, la France, leur pays d'origine) ce qui aide à comprendre la notion.

Le mot « information » étant éclairci, les élèves listent les moyens de s'informer. Enfin, le professeur demande aux élèves comment ils se tiennent informés de l'actualité. Un élève est capable de citer la chaine de télévision *BFMtv*. Un autre mentionne le site internet *Actu.fr*. Aucun autre élève ne connait de médias français. Cinq élèves regardent en famille les informations télévisées de leurs pays d'origine. Pour certains, l'actualité est violente et douloureuse. Quelques élèves réfugiés parlent spontanément d'un besoin quotidien de s'informer, alors que d'autres ont choisi de ne plus regarder dans la direction de leur pays d'origine.

A présent, le défi est de leur donner envie de s'intéresser à l'actualité française. Le professeur étale divers périodiques sur une table et les invite à se servir. Ils choisissent. Ils feuillettent, lisent parfois. S'ils changent sans cesse de périodique, leur intérêt n'est pas encore acquis. S'ils éprouvent le besoin de pointer une image ou de partager ce qu'ils lisent avec leur voisin, c'est que l'intérêt est éveillé. Le professeur demande alors aux élèves de lire le titre ou de faire le résumé d'un article qui les a amusés ou étonnés. Les grands débutants peuvent montrer une photo qui les interpelle. Cette activité permet de créer un échange et de susciter encore l'intérêt du groupe.

Pour continuer, les élèves étudient lors de plusieurs séances des articles, leurs titres et leurs structures. L'étude d'articles permet d'aborder des points de langue en contexte : le vocabulaire des médias, le passif, la phrase verbale et non-verbale à travers les titres d'articles, l'effet des phrases interrogatives sur le lecteur. Le pluriel des mots est également abordé, avec pour porte d'entrée la déclinaison *journal/journaux*. Ces points de langue sont repris lors de séances d'étude de la langue et leur maitrise et fait l'objet d'évaluations écrites.

Ils travaillent avec des articles de l'actualité locale. Les articles étudiés peuvent être un fait divers insolite de la commune ou des articles au sujet du collège. Un des articles employé dans la séquence porte sur l'expérimentation du handisport par les collégiens. Un autre article porte sur la victoire des élèves allophones à un concours d'écriture régional l'année précédente. Ces

articles font référence à leur environement proche et sont donc davantage susceptibles de les faire s'intéresser à la presse.

Le professeur leur demande ensuite où ils peuvent accéder à ces journaux. En les aiguillant, ils évoquent le coin presse du CDI (Centre de Documentation et d'Information). Le but est de leur donner envie de fréquenter régulièrement cet espace du collège, les bibliothèques municipales, les kiosques et magasins de journaux de la ville. L'objectif est d'en faire ainsi des citoyens qui s'intéressent à leur environnement, à la politique, à l'écologie, aux événements locaux.

La séance suivante est une séance de recherches en salle informatique avec les élèves d'un niveau intermédiaire (niveau A2). Parmi une liste de sites d'actualités donnés, ces derniers ont pour tâche de faire le compte rendu d'un article français qui traite de leurs pays d'origine. Ils développent ainsi leur capacité à synthétiser un texte lu. Dans leur choix de l'article, il revient souvent un besoin de dire « mon pays ce n'est pas que la guerre, ce n'est pas que la violence ».

Les termes de l'EMI étant maitrisées et les différents médias identifiés, une phase de création débute. Les notions étudiées seront alors réinvesties.

2. RÉALISATION DU JOURNAL

Après cette phase de définitions et d'exemples, vient l'annonce du projet de la réalisation du journal. Un élève devine qu'il s'agit d'un journal à propos du dispositif. Interrogés sur les destinataires du journal, ils pensent immédiatement aux autres collégiens, mais ils ne songent pas au personnel du collège. Durant cette étape, ils réalisent qu'ils sont dignes d'intérêt et qu'ils ont des choses à dire sur eux ainsi que sur leur année au collège. Ils sont motivés et s'engagent dans le projet.

Ils observent ensuite les logos de nombreux médias et les décrivent. Ils ont pour consigne de proposer le nom du journal et d'ébaucher un logo. Par la suite, ils votent pour retenir un seul logo. Pour certains élèves, c'est un premier vote, car ils n'étaient pas tous présents en début d'année scolaire, lors de l'élection des représentants d'élèves. Suite aux résultats du vote, un élève grand débutant est chargé de réaliser le logo retenu au propre avec un logiciel. Ce projet offre ainsi de nombreuses possibilités d'inclure les grands débutants en leur assignant des tâches accessibles (David & Abry, 2018).

Les élèves listent alors leurs idées de sujets d'articles. Ils collaborent et se répartissent les sujets. Ils peuvent rédiger un article seuls ou à deux.

Les sujets retenus sont les suivants :

- *La présentation du dispositif* : L'UPE2A est parfois méconnue des collégiens et acteurs de l'établissement. Cet article donne de la visibilité aux allophones. De plus, écrire sur leur dispositif, sur leur propre statut, est l'occasion d'une autoréflexion. Par exemple un élève écrit d'abord « nous ne parlons pas français » puis se corrige « nous apprenons le français ».
- *L'interview d'un élève par un autre* : Ils repensent alors aux questions qu'ils suscitent auprès de leurs camarades de classe "ordinaire". Ces questions portent sur leur adaptation à la vie en France, sur la vie dans leur pays d'origine, sur les conditions d'enseignement dans le dispositif. Ils se sentent valorisés par l'intérêt qui leur est porté.

- *Une comparaison des différents alphabets et des langues des élèves* : Ils réalisent la richesse culturelle du dispositif en constatant le nombre important de langues qu'ils parlent couramment (dix-sept langues).
- *Un compte-rendu des sorties et des projets effectués au cours de l'année* : Écrire cet article réactive leurs connaissances et constitue une mise à jour pour les élèves qui sont arrivés plus tardivement dans l'année scolaire.
- *Une actualité de leurs pays d'origine résumée en une phrase*, *la présentation d'un sport traditionnel*, *une recette de cuisine d'un parent d'élève* : Ces articles permettent une valorisation de la culture de leurs pays d'origine.
- *Des jeux pour connaitre les drapeaux des pays* : Le peu de texte de cet élément du journal permet d'inclure les plus débutants dans le projet. De plus, les jeux du journal attirent les lecteurs.
- *Une playlist Youtube accessible depuis un QR code* : Cette playlist est la compilation de chansons choisies par les élèves. Ces chansons sont présentées en classe, à l'oral, par les élèves lors d'exposés. Ils ont eu pour consigne de choisir une chanson de leurs pays d'origine et d'en présenter le chanteur. Ces exposés permettent aux débutants arrivés en fin d'année d'apprendre à présenter une personne. Les débutants sont évalués lors de ce travail. Quant aux élèves d'un niveau plus avancé qui maitrisent les compétences de présentation simples, une différentiation des exigences est prévue, permettant une progression spiralaire. Pour ces élèves s'ajoute la consigne d'expliquer brièvement le texte de la chanson choisie. Quel que soit leur niveau de français, faire écouter une chanson au groupe est un moyen de s'exprimer. Un débutant réfugié a ainsi choisi une chanson dénonçant la guerre. L'écriture d'un journal est, de ce fait, un outil d'expression et de partage culturel précieux pour les allophones.

Chaque élève ou binôme ayant son sujet de rédaction, plusieurs heures sont dédiées à les mener vers la production écrite. Selon leur niveau de français, différentes méthodes leur sont proposées. Les plus débutants, qui ne rédigent pas des phrases mais qui ont des tâches plus simples comme la rédaction de listes, travaillent essentiellement avec le dictionnaire de traduction. Des élèves d'un niveau intermédiaire dégagent des structures de phrases dans les articles modèles et les complétent. Les élèves plus avancés pratiquent la méthode des cinq questions ou 5QOCP (qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ?) (Beaugrand & Lecoq, 2018). Ces deux dernières catégories d'élèves recherchent le vocabulaire à l'aide de dictionnaires bilingues. Ils ont aussi à leur disposition le cahier de FLS/FLSco, des Bescherelle et l'aide de l'enseignant. Ils écrivent premièrement des mots-clés, des listes. Puis, ils rédigent un texte au brouillon qui est ramassé et corrigé. Enfin, ils réécrivent un texte au propre et sur ordinateur. Ce texte nécessitera encore quelques corrections mineures. La phase de rédaction s'achève (voir Annexe).

3. DIFFUSION DU JOURNAL

Le journal terminé, il est tiré une première fois et relu en classe, ce qui permet à tous de s'exercer à la lecture à voix haute, de découvrir les articles de leurs camarades et de coopérer lorsque les élèves s'accordent sur les derniers choix de mise en page. Puis, le journal est imprimé et les élèves participent au pliage sous forme de livret. Il doit à présent être diffusé.

La réflexion collective autour de la diffusion du journal permet de réviser à l'oral les différents lieux et acteurs de l'établissement. Il est décidé de prévoir des exemplaires pour chaque salle de classe afin qu'ils soient lus par les autres élèves lors du temps de lecture quotidien. Ce rituel, « le quart d'heure lecture », est une pratique préconisée par le Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2023b) et destinée à susciter le goût de la lecture. La diffusion est aussi numérique. Le journal est accessible sous format PDF sur le site du collège pour que chaque élève, parent, enseignant et personnel non enseignant puisse y accéder. Sa promotion est également faite sur l'écran télévisé du hall.

Un temps d'entrainement à la production orale est prévu avec les élèves d'un niveau intermédiaire voire avancé (A2-B1). L'objectif est que les EANA produisent un discours présentant le journal et incitant leurs camarades de classe ordinaire et des autres dispositifs du collège à le lire. Les explications et arguments des EANA sont étayés et consignés par l'enseignant et les EANA disposent du reste de la séance et de la fin de semaine pour s'exercer à faire la promotion du journal.

La semaine suivante, le journal est distribué par les élèves eux-mêmes. Accompagnés de l'enseignant, ils se rendent dans chaque salle et dans chaque bureau. Ils s'entrainent ainsi à prendre la parole, ils travaillent leur savoir-être et ils développent leur compétence à expliquer ainsi qu'à argumenter. Ce travail fait l'objet d'une évaluation orale par compétences communiquées aux élèves au préalable. Cet exercice les effraye au début mais ils y prennent très vite goût. Deux exemplaires sont donnés au professeur documentaliste qui l'enregistre dans le fonds du CDI et les place sur la table des nouveautés et au coin presse.

Mais le journal sera aussi diffusé au-delà de l'établissement. Les EANA reçoivent un exemplaire à emporter chez eux et ils sont fiers de le partager avec leur famille. Enfin, le professeur partage le journal avec d'autres enseignants de FLS/FLSco en UPE2A pour une diffusion inter-établissements dans le but que d'autres EANA, d'autres dispositifs UPE2A le lisent et pour qu'ils puissent eux aussi tenter l'aventure.

Cette étape vient couronner le travail des élèves et donne tout son sens au projet. C'est aussi l'occasion de tisser des liens entre les EANA et les autres élèves. Elle permet à la fois aux EANA de mieux connaitre le collège et de donner de la visibilité au dispositif UPE2A au sein de l'établissement.

CONCLUSIONS

La responsabilité de rédiger un journal qui a pour but d'être diffusé pousse les élèves à rechercher rigoureusement l'information. Il s'agit en effet de s'informer pour informer les autres. Écrire sur soi, pour l'autre permet aussi une autoréflexion et une valorisation de soi, de sa culture d'origine.

Écrire un article de journal est particulièrement bénéfique puisque les élèves pratiquent l'écriture afin de communiquer. Ils écrivent dans des conditions authentiques. De plus, l'écriture d'articles explicatifs permet, à l'image de l'interview retranscrite, de varier de l'écrit narratif fictif habituel.

Ce projet en classe de FLS/FLSco, en développant leurs compétences linguistiques par l'EMI, est un pas de plus vers le cours de français en classe ordinaire auquel ils assisteront quelques mois plus tard, à leur sortie du dispositif UPE2A. Mais ce projet permet aussi un apprentissage de la citoyenneté par la collaboration avec les pairs et par l'ouverture culturelle sur la France.

Le professeur, de par sa posture, *pilote* et organise l'avancée du projet, maintient une *atmosphère* de travail et de collaboration, *tisse*, met en relation le dehors et le dedans de la classe. Il *étaye* le travail des élèves, en mettant à leur disposition des exemples et des ressources (Bucheton & Soulé, 2009). Il joue le rôle d'éditeur, en pointant ou en corrigeant les erreurs. Mais cette séquence est aussi pour lui l'occasion de tisser des liens avec les élèves. Il apprend beaucoup par leurs récits d'expériences et par les éléments de culture qu'ils partagent. Ce ne sont pas uniquement les élèves qui s'informent sur la France mais ils informent aussi autrui au sujet de leur année en UPE2A et au sujet de leurs cultures. Le projet d'écriture d'un journal constitue un véritable échange et une formidable aventure collective.

RÉFÉRENCES

Beaugrand, C. & Lecoq, B. (2018). *Écrire en FLS et FLSco*. Canopé.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(3), 29-48.

CLEMI. (2023). *Créer un journal*. https://www.clemi.fr/fr/medias-scolaires/creer-un-journal.html

Conseil de l'Europe. (2023). *L'approche actionnelle* : *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach

David, C. & Abry, D. (2018). *Classe multiniveaux et pédagogie différenciée*. Hachette FLE.

MEN. (2012). *Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.* https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

MEN. (2020). *Programme d'enseignement du cycle des approfondissements*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/1/ensel714_annexe3_1312891.pdf

MEN. (2022a). *Une nouvelle dynamique pour l'éducation aux médias et à l'information*. https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo4/MENE2202370C.htm

MEN. (2022b). *Vademecum éducation aux médias et à l'information*. https://eduscol.education.fr/document/33370/download?attachment

MEN. (2023a). *Éducation aux médias et à l'information*. https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information

MEN. (2023b). *Le quart d'heure lecture*. https://eduscol.education.fr/3757/le-quart-d-heure-lecture

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche, *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, *82*, 46-55.

L'auteure

Diplômée d'une licence de lettres modernes et d'un master d'enseignement des lettres, l'auteur a également obtenu le CAPES de lettres modernes et une certification FLS. Elle a enseigné le FLE à l'Université aux États-Unis ainsi qu'au Canada. Elle a enseigné la littérature francophone et la linguistique jusqu'au niveau bac + 3 au Canada. Elle a enseigné la linguistique en cours préparatoires au concours d'orthophoniste en France. Elle enseigne actuellement le FLS/FLSco et coordonne l'UPE2A du collège Caroline Aigle de Strasbourg.

Ses recherches portent sur la littérature francophone, la didactique de FLS/FLSco par l'approche actionnelle et la prise en compte de la diversité culturelle.

florine.hoegy@ac-strasbourg.fr

ANNEXE

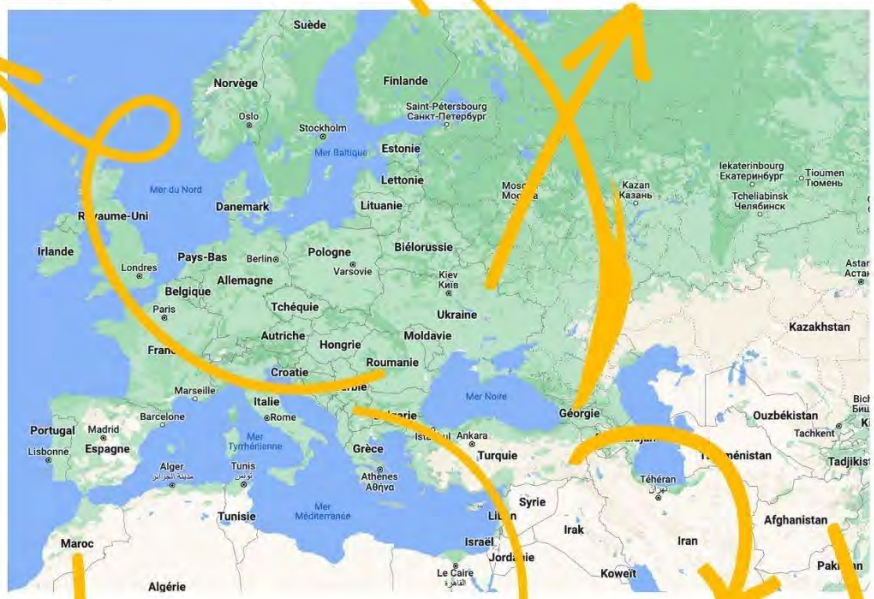
NCG
Upe2a
juin 2023
NOUVELLES DU COLLÈGE GALILÉE - UPE2A
Un journal fait par les élèves de l'UPE2A du Collège Galilée, Lingolsheim
Encadrés par Mme Hoegy
Collège Galilée
DANS CE NUMÉRO
Nous avons fait gagner le collège Galilée au concours d'écriture !
• L'UPE2A : on t'explique ce que c'est !
• ACTU : l'info de nos pays d'origine.
• MIAM MIAM : les meilleures recettes de nos grands-mères !
• CONCOURS : victoire de l'UPE2A !
• SPORT : le cirit, un sport renversant !
• JEUX : Tu connais nos drapeaux ?
Dictionnaire Français-Arménien Arménien-Français
DICTIONNAIRE LAROUSSE Arabe
DICTIONNAIRE LAROUSSE Russe
MUSIQUE : LA PLAYLIST MONDIALE 2023 EST EN LIGNE !
Scanne ce QR code pour écouter la playlist Youtube que nous avons faite !
Il y a des chansons de nos pays d'origine !

L'ACTUALITÉ DE NOS PAYS D'ORGINE

ROUMANIE : Des milliers d'enseignants sont en grève depuis trois semaines. Ils demandent de meilleurs salaires. Le bac pourrait même être annulé !

GÉORGIE : Le pays redemande à être candidat à l'Union européenne et aimerait ainsi une protection face à la Russie.

UKRAINE : L'Ukraine a envoyé des oeuvres d'art au musée du Louvre pour les sauver de la guerre.



TURQUIE : Des opposants, des magistrats, des intellectuels et des artistes sont prisonniers politiques du président Erdogan.

MAROC : La police a annulé le concert de Booba car elle l'accuse d'être sexiste.

KOSOVO : Il y a des tensions et des affrontements au nord du pays, entre des Serbes et des Albanais, suite à l'élection des maires.

AFGHANISTAN : L'Afghanistan et l'Iran se sont battues pour l'eau d'une rivière. Les Afghans ont fait un barrage et l'Iran a besoin de cette eau.

POINT DE VUE

LA GRAMMAIRE DANS LE FLSCO : ENJEUX ET ORIENTATIONS

Jean-Christophe Pellat

UR 1339 LiLPa, Université de Strasbourg, France

Résumé

Comment travailler les apprentissages disciplinaires en français langue de scolarisation ? On pose d'abord quelques principes pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire, qui visent à dépasser les contraires, notamment l'opposition entre grammaire implicite et explicite. Puis, on donne quelques perspectives d'activités grammaticales : priorité aux cas prototypiques, critères de définition des notions, choix des exemples, manipulations linguistiques.

Abstract

How can one focus on French as a language of schooling during grammar activities? We first pose some principles for the teaching-learning of grammar, which aim to overcome the dichotomy between implicit and explicit grammar. Then, we give some examples of grammatical activities: priority to prototypical cases, criteria for defining notions, choice of examples, and linguistic manipulations.

Mots-clés

didactique, grammaire, français langue de scolarisation

Key-words

didactics, grammar, French language of schooling

INTRODUCTION

Comment travailler les apprentissages disciplinaires en français langue de scolarisation ? Après avoir établi quelques principes de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, on présente différentes pistes d'activités grammaticales, alliant les savoirs et les savoir-faire grammaticaux.

1. QUESTIONS DE PRINCIPES : DÉPASSER LES CONTRAIRES

Dans l'apprentissage du français, le français langue de scolarisation est issu de la réflexion sur le FLS, mais il concerne aussi les apprenants de FLM. Par exemple, parmi les difficultés d'apprentissage du français, une des plus importante concerne le verbe, dans la diversité de ses conjugaisons et dans la subtilité des emplois de ses temps et modes, surtout à l'indicatif (Chervel, 1977).

En FLM, les textes officiels placent l'étude de la langue au cœur de tous les apprentissages. En français, la grammaire n'est pas isolée, mais elle est reliée aux activités d'écriture et de lecture. En FLE, on souligne les liens et les interactions entre grammaire et littéracie.

> Le terme de littéracie, (...) [a été] défini précisément en 2000 par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». (Meyer & Pellat, 2017, p. 1)

Le développement de la littéracie s'accompagne d'une redéfinition des compétences grammaticales mises en jeu, de la maitrise du code linguistique à celle des usages discursifs. Même si la maitrise de l'écrit est privilégiée dans le cadre de la littéracie, l'oral est à prendre en compte, à la fois dans les interactions en classe et dans la description de ses structures spécifiques.

Dans les démarches, l'opposition entre deux approches de la langue a marqué l'histoire de la didactique du FLE. Après les SGAV qui préféraient fortement une pratique intuitive de la langue, les approches communicatives ont remis en avant la réflexion métalinguistique. La pratique intuitive est toujours nécessaire, mais la grammaire explicite favorise les apprentissages, à condition de ne pas la restreindre à la correction grammaticale, comme le fait le CECRL. Autrement dit, les savoirs grammaticaux et les savoir-faire sont liés, comme le considère l'approche neurolinguistique (ANL) :

> La compétence implicite est nécessaire pour pouvoir communiquer oralement ; le savoir explicite est nécessaire pour pouvoir communiquer avec précision en utilisant les formes écrites de la langue. Chaque entité constitue une composante indépendante, mais non suffisante, de l'habileté à utiliser une langue à des fins de communication. Dans la perspective neurolinguistique de l'apprentissage d'une L2/LÉ, l'équation devient celle-ci : compétence implicite + savoir explicite = habileté à communiquer. L'idée que les deux composantes doivent être développées pour atteindre l'habileté à communiquer constitue un ingrédient essentiel de l'élaboration de l'ANL (Germain & Netten, p.5).

Des expérimentations plus récentes (Chnane-Davin & Cuq, 2017) (Guedat-Bittigoffer & coll, 2023) confirment la valeur de cette approche.

2. ACTIVITÉS GRAMMATICALES (SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE)

Le guide officiel ***La grammaire du français du CP à la 6e*** (2022) présente des pistes intéressantes pour la didactisation de la grammaire aux cycles 2 et 3 de l'enseignement en France. Il s'appuie sur l'ouvrage de référence officiel, *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* (2020).

Ainsi, pour le choix des notions grammaticales à présenter aux apprenants, ce guide donne la priorité aux **cas prototypiques**.

> Si l'enseignement de la grammaire à l'école n'a pas vocation à décrire l'ensemble du système de la langue française, il est important de définir

> clairement les zones de ce système qui sont accessibles à la description grammaticale. Ces zones sont celles des structures prototypiques. Toutes les entités et structures grammaticales (natures de mots ou de groupes de mots, fonctions, phrases, etc.) présentent des cas prototypiques, distincts de cas plus marginaux. (MEN, 2020, p. 3-4)

Cela permet de définir une progression grammaticale adaptée aux capacités des apprenants. En FLSco, on commencera par les faits de langue centraux. Par exemple, on découvre le déterminant avec son représentant prototypique, l'article défini (***Le** chat dort sur **le** paillasson*).

Quels **critères de définition** des notions utiliser, sémantiques ou morphologiques ? Les recherches de l'approche neurolinguistique (Germain & Netten, 2012) montrent que l'accent mis sur la signification favorise davantage l'apprentissage que l'accent mis sur la forme. Dans la tradition scolaire française, on définit les notions à partir d'une sémantique intuitive, peu scientifique, qui leur donne un contour flou, mais qui est facile à comprendre. Ainsi, on dit que « le verbe exprime une action ou un état dans lequel se trouve le sujet ». Si l'on veut donner une définition morphologique, on peut dire que le verbe « change tout le temps » et le montrer, en changeant dans des phrases les sujets et les temps des verbes. Les deux critères ne s'excluent pas : la forme vient appuyer la signification.

Le choix des **exemples** s'avère crucial. Quel que soit le critère choisi, dans le cadre d'une activité de découverte, on choisira des exemples prototypiques, sans ambiguïtés. Par exemple, pour le verbe, on s'attachera à prendre comme exemples des verbes qui expriment nettement l'une ou l'autre notion sémantique (action : *chanter, courir, sauter*, *... vs* état : *être, sembler*, ...), en évitant les exemples douteux (*dormir, connaitre* sont des verbes statiques, et non dynamiques). Les exemples jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une notion, dont ils favorisent la maitrise. Et l'on peut penser que l'appui sur des exemples concrets pour maitriser une notion sera plus efficace avec des élèves en difficulté qu'une définition abstraite.

Les programmes actuels recommandent de pratiquer avec les élèves des **manipulations** (DRAS) qui facilitent l'apprentissage (Pellat, 2023, p.22-27) :

- le **déplacement** consiste à changer de place un élément d'une phrase, notamment pour vérifier la mobilité de certains termes, comme les compléments circonstanciels. *La plage est nettoyée tous les matins / Tous les matins, la plage est nettoyée.*
- le **remplacement** (ou substitution) consiste à remplacer un élément (mot ou groupe) présent dans une phrase par un élément qui peut figurer dans la même position. Il permet de constituer les classes de mots, comme le déterminant, qui peut être remplacé par l'article défini : *ces / plusieurs / deux chiens aboient. → les chiens aboient*.
  Il fait apparaitre la fonction d'une proposition subordonnée :
  Je souhaite qu'elle vienne → Je souhaite sa venue : subordonnée conjonctive COD.
- l'**addition** consiste à ajouter un élément (mot ou groupe) dans une phrase : *le tailleur est rusé → le vaillant petit tailleur est rusé.*
- la **suppression** consiste à supprimer un élément (mot ou groupe) dans une phrase. C'est l'inverse de l'addition : *le vaillant petit tailleur est rusé → le tailleur est rusé*.

Ces deux opérations inverses permettent de révéler le caractère facultatif d'une unité linguistique, comme l'adjectif épithète dans les exemples.

Ces manipulations sont employées comme tests linguistiques pour identifier une notion grammaticale (classe ou fonction). En principe, on doit s'appuyer sur au moins deux manipulations. Par exemple, pour identifier un complément circonstanciel, on appliquera conjointement les tests de déplacement et de suppression : *La plage est nettoyée l'été tous les matins* / *L'été tous les matins, la plage est nettoyée* (déplacement) – *La plage est nettoyée* (suppression).

Les manipulations, qui constituent des activités grammaticales, seront associées à des activités de réinvestissement. Ainsi, l'addition peut être utilisée pour enrichir un texte, en ajoutant des expansions du nom (adjectif épithète, complément du nom, subordonnée relative), des compléments circonstanciels car l'utilisation authentique de la langue, à l'oral et à l'écrit, permet d'asseoir les apprentissages.

RÉFÉRENCES

Chervel, A. (1977). *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français - Histoire de la grammaire scolaire.* Payot.

Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (2017). Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones. *LIDIL*, *56*, 1-14. doi.org/10.4000/lidil.4726

Germain, C. & Netten, J. (2012). A New Paradigm for the Learning of a Second or Foreign Language: The Neurolinguistic Approach. *Neuroeducation, 1*(1), 85-114.

Guedat-Bittighoffer, D., Bel, D., Dat, M.-A. & Rançon, J. (dir.) (2023). *Enseigner avec l'Approche neurolinguistique. Quel apport pour l'apprentissage des langues étrangères ? LIDIL, 68*. doi.org/10.4000/lidil.11845

Meyer, J.-P. & Pellat, J.-C. (dir.). (2017). Grammaires et littéracies. *LIDIL, 56*. doi.org/10.4000/lidil.4292

Ministère de l'Éducation nationale. (2020). *Grammaire du français. Terminologie grammaticale.* MEN

Ministère de l'Éducation nationale. (2022). *La grammaire du français du CP à la 6e*. MEN

Pellat, J.-C. (dir.) (2023). *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier.

L'auteur

Jean-Christophe Pellat, professeur émérite de Linguistique française à l'Université de Strasbourg, est spécialiste de grammaire et orthographe françaises (description, histoire, didactique FLE et FLM). Il est co-auteur, entre autres, de différents ouvrages de grammaire scolaire et universitaire. Quelques publications récentes : Pellat J.-C. (2023). *L'orthographe française (histoire, description, enseignement).* Ophrys ; Pellat, J.-C. (collab. Riegel, M. & Rioul, R.) (2021 – 8ème édition). *Grammaire méthodique du français.* PUF (Première édition publiée en 1994) ; Fonvielle, S. & Pellat, J.-C. (2015). *Préludes à l'argumentation proustienne. Perspectives linguistiques et stylistiques.* Garnier.

pellat@unistra.fr

RECHERCHE

USAGES NUMÉRIQUES ET DISCOURS DE L'ENSEIGNANT : QUELLES PISTES EN FRANÇAIS DE SCOLARISATION POUR LES ÉLÈVES ALLOPHONES ?

Céline Beaugrand,
UMR 8163 Laboratoire Savoirs, Textes, Langage,
Université de Lille, France

Résumé

Les outils numériques et multimédias occupent une place significative dans les classes et modifient les pratiques d'enseignement (Amadieu & Tricot, 2014). Ils permettent notamment la diffusion large et collective de représentations sémiotiques variées sur lesquelles viennent s'imbriquer les interactions entre élèves et enseignant. Ces usages modifient également les activités pédagogiques proposées, quelle que soit la discipline, avec notamment des temps de manipulation accordés aux élèves. Dès lors, quelles sont les répercussions de cette évolution des pratiques sur le discours produit par l'enseignant et, conséquemment, quelles compétences spécifiques les élèves allophones nouvellement arrivés doivent-ils construire pour suivre au mieux les cours dans les différentes disciplines où ils sont inclus ?

En nous appuyant sur un corpus constitué d'enregistrements vidéo de séances de mathématiques, sciences et histoire-géographie en classe de 6e, nous nous proposons d'analyser les fonctions pédagogiques associées aux usages numériques en classe (Tricot, 2020) et leur impact sur les interactions verbales. Cette étude permet de mettre en exergue des effets spécifiques sur le plan discursif, mais aussi non verbal, en intégrant les aspects praxéologique et sémiotique (Bouchard, 2008). Elle montre ainsi comment des compétences méthodologiques liées à l'utilisation du numérique s'imbriquent aux compétences langagières. La pluralité des besoins d'apprentissage des élèves allophones qui en découle doit être prise en compte pour permettre une meilleure inclusion dans les classes.

Abstract

Digital and multimedia tools occupy a significant place in classrooms and change teaching practices (Amadieu & Tricot, 2014). In particular, they allow the dissemination of various collective and widespread semiotic representations overlapping teacher-pupils interactions. These uses also modify the educational activities offered, regardless of the discipline, which includes manipulation moments granted to students. As a result, what are the consequences of these changes of practices on the discourse produced by the teacher? Consequently, what specific skills the newly arrived allophone students should build to better follow the courses in the different disciplines where they are included?

Based on a corpus of video recordings of mathematics, science, history, and geography sessions in Grade 6, we propose to analyse the pedagogical functions associated with digital uses in

class (Tricot, 2020) and their impact on verbal interactions. This study highlights specific effects on the discursive, but also non-verbal interactions, and integrates praxeological and semiotic aspects (Bouchard, 2008). It shows how methodological skills related to the use of digital are intertwined with language skills. This multiplicity of learning environments creates new needs for allophone students, which must be taken into account to allow better inclusion in classes.

Mots-clés

usages numériques, interactions langagières, praxéologie, plurisémiotisme, inclusion

Key-words

digital uses, language interactions, praxeology, plurisemioticism, inclusion

INTRODUCTION

Le principe d'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA), qui prévaut dans le système scolaire français (MENESR, 2012), nécessite de pouvoir leur apporter les clés afin qu'ils puissent rapidement trouver leur place au sein de la classe ordinaire et suivre les enseignements dispensés dans les différentes matières. Il incombe donc aux enseignants exerçant en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A) de définir des objectifs et des contenus d'apprentissage prioritaires dans le cadre d'une didactique spécifique du français langue de scolarisation (désormais FLSco), et ce en l'absence de tout programme officiel. À cette fin, l'analyse de situations de communication scolaires en classe ordinaire peut constituer une piste intéressante car elle permet d'être au plus près des besoins des EANA en partant de situations-clés pour les analyser, puis les didactiser (Bouchard, 2008, p. 130). Ainsi, les pratiques numériques, qui se généralisent dans les salles de classe, méritent d'être étudiées car « la diversification de leurs tâches applicatives permet d'entrevoir une reconfiguration globale de la relation pédagogique » (IGEN, 2010, p. 64). On peut dès lors interroger les répercussions de cette évolution sur les interactions en classe : quels en sont les effets sur le discours produit par l'enseignant et quelles pistes didactiques peut-on envisager en FLSco, afin de permettre aux élèves allophones d'appréhender les compétences scolaires liées au numérique ?

Après avoir précisé le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons, nous présenterons succinctement notre cadre de recherche, le corpus constitué ainsi que la méthodologie élaborée pour effectuer nos analyses. Celles-ci permettent d'identifier différentes fonctions pédagogiques liées aux usages numériques (Tricot, 2020) et de caractériser les spécificités qui en découlent dans les interactions verbales en classe, notamment dans le discours de l'enseignant. Enfin, nous proposerons quelques pistes qui pourraient être exploitées par les enseignants des UPE2A dans le cadre d'une didactique du FLSco encore en construction.

1. CADRE THÉORIQUE : DISCOURS DE L'ENSEIGNANT, COMPÉTENCE SCOLAIRE ET USAGES NUMÉRIQUES

1.1. Caractérisation du discours de l'enseignant

De nombreuses recherches (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Altet, 1994 ; De Nuchèze, 2001 ; Beacco & coll., 2015) ont permis de mettre en exergue les principales caractéristiques des interactions verbales au sein de la classe et d'en montrer la dimension fortement ritualisé. Si on se focalise spécifiquement sur le discours de l'enseignant, il convient tout d'abord de souligner que, comme tout discours oral, même s'il fait l'objet d'une préparation en amont, il n'échappe pas à certains phénomènes caractéristiques (hésitations, ruptures thématiques, digressions, distension des chaines anaphoriques, répétitions, paraphrases, ellipses, etc.). Ceux-ci peuvent constituer autant d'obstacles à la compréhension pour les élèves allophones qui doivent trouver leur place dans un « jeu dialogal d'une grande complexité » (Vigner, 2009, p.51), d'autant que, dans sa structuration, le discours oral relève d'une « syntaxe parlée » (Weber, 2013) qui a peu à voir avec les formes canoniques de l'écrit auxquelles sont par ailleurs confrontés les élèves.

Le discours de l'enseignant se distingue également par une complexité qui se joue sur différents plans. On peut ainsi souligner le caractère polylogal de la communication pédagogique (Bouchard, 2005) puisqu'au fil d'un cours, l'enseignant s'adresse alternativement à l'ensemble de la classe, à des groupes ciblés d'élèves ou à des élèves en particulier, en variant les instances énonciatives. Ce discours est également plurifonctionnel dans la mesure où l'enseignant assume différents rôles. Il est le « chef d'orchestre » (De Nuchèze, 2001) qui régule la vie de la classe : il veille au respect des règles qui régissent les situations de communication scolaires, il organise les activités pédagogiques, il produit un discours heuristique visant à construire les connaissances et compétences avec les élèves, il dispense un enseignement en reprenant à son compte un discours expert dans sa discipline. « Ces rôles se superposent, leur simultanéité aboutissant à [une] alternance discursive extrêmement resserrée » (Parpette & Peutot, 2006, p. 167). Enfin, il convient de souligner le « travail oralographique » (Bouchard, 2005) à l'œuvre dans les interactions en classe où l'oral et l'écrit s'imbriquent de manière quasi permanente. Quelle que soit la discipline, le discours de l'enseignant s'articule en effet le plus souvent autour de différents supports scripturaux de natures variées, constitutifs des enseignements, sur lesquels s'engage un travail d'analyse et de réflexion (Vigner, 2009, p.52).

1.2. La compétence scolaire : dimensions sémiotique et praxéologique des apprentissages

Si l'on se place du point de vue de l'apprenant allophone qui doit suivre les différents enseignements en classe ordinaire, l'analyse de discours ne permet d'appréhender que partiellement les situations scolaires auxquelles il est confronté. Il faut pouvoir les analyser dans un cadre élargi afin d'en percevoir la complexité. Dans cette perspective holistique, la notion de « compétence scolaire » permet de sortir du seul prisme de la compétence de communication. Mobilisée par Gajo (2001, p. 152) pour analyser les situations d'enseignement bilingue par immersion, elle désigne l'ensemble des règles sous-jacentes à l'interaction en classe, qui, au-delà des compétences disciplinaires, relèvent du « métier d'élève ». Reprise dans le contexte de l'enseignement du FLSco aux élèves allophones par des chercheurs du

laboratoire ICAR[1], (Bouchard & Cortier, 2006 ; Bouchard, 2008 ; Bouchard & Parpette, 2008), la compétence scolaire est redéfinie « sous une forme plus praxéologique (…) [visant] alors globalement à permettre à l'EANA de mieux vivre son métier d'élève, tant verbal que non verbal au sein de la culture scolaire française » (Bouchard, 2008, p. 141). Dans cette perspective, l'étude des interactions langagières doit pouvoir intégrer deux dimensions essentielles : le sémiotisme et la praxéologie des situations scolaires.

Les interactions pédagogiques se tissent tout d'abord à partir d'une multiplicité des représentations sémiotiques[2] qui circulent dans les différentes disciplines. Elles correspondent à des « dispositifs pluricodés » (Vigner, 2009, p. 175) qui combinent, dans des proportions variées, des langages de différents types (figuratif, graphique, iconique, numérique, etc.) qui peuvent être ou non légendés. Les cartes, schémas, photographies, croquis, tableaux, graphiques, calculs sont ainsi autant de langages que les élèves doivent apprendre à décrire, analyser et produire. Ils font donc appel au langage verbal en production et en réception, à l'oral comme à l'écrit, dans des activités de transcodage (passage d'un énoncé de problème à une écriture mathématique, rédaction d'un programme de construction d'une figure géométrique, description d'une photographie de paysage, etc.). Dans ce cadre, « apprendre signifie (…) s'approprier, manipuler, maitriser des contenus de savoirs, objectivés dans des signes ou des représentations » (Charlier, 1999, p. 63). L'enjeu est donc à la fois langagier et cognitif pour les apprenants, et, de ce point de vue, le parcours scolaire antérieur de l'élève allophone est déterminant. Si celui-ci a déjà été confronté à ces représentations sémiotiques au cours d'une précédente scolarisation, il pourra facilement transférer ces savoirs. Un élève, qui sait lire une carte légendée, connait la notion d'échelle ou peut lire et interpréter des données sur un graphique et il pourra plus aisément s'intégrer à des situations scolaires similaires en français. Ce qui lui fera défaut, ce sont les compétences langagières spécifiques mobilisées dans ce cadre. À contrario, un élève peu ou pas scolarisé antérieurement sera confronté à une double difficulté à la fois langagière et conceptuelle.

Enfin, certaines situations scolaires portent sur la mise en œuvre de savoir-faire actionnels « [impliquant] des objets et des artéfacts variés » (Bouchard, 2008, p. 139) qui sont montrés, manipulés et étudiés, et à partir desquels se tresse le discours didactique. Cette dimension praxéologique des enseignements est constitutive de certaines disciplines comme les sciences (observation directe, démarche expérimentale, manipulation d'outils d'observation comme le microscope) ou les mathématiques (réalisation de tracés géométriques sur papier ou logiciel, programmation sur ordinateur, prise de mesures). De manière plus générale, le recours de plus en plus fréquent aux outils numériques dans les salles de classe s'inscrit dans cette dimension praxéologique et se traduit par des usages langagiers spécifiques sur les plans discursif et linguistique qui pourront faire obstacle aux élèves allophones dans la compréhension de ces situations scolaires.

[1] Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations de l'Université Lumière-Lyon 2.

[2] Nous empruntons cette terminologie à Duval (1993), didacticien des mathématiques. Elle nous apparait la plus pertinente pour désigner l'ensemble des langages, y compris le langage verbal, qui circulent dans le cadre scolaire.

1.3. Usages pédagogiques du numérique

L'Éducation nationale s'est engagée dans une politique volontariste afin de généraliser l'utilisation du numérique à l'école. Si on s'en tient aux directives les plus récentes, les « états généraux du numérique » en 2020 ont ainsi permis de lancer un certain nombre de propositions et d'actions dont une partie concerne la formation des enseignants. Dans le prolongement, la mise en œuvre d'une « stratégie numérique pour l'éducation 2023-2027 »[3] permet de mesurer les changements qui s'opèrent au sein de l'institution scolaire. La « culture numérique »[4] fait ainsi désormais partie des compétences professionnelles attendues chez l'enseignant et conduit à une modification progressive des pratiques dans les classes avec le développement de nouveaux savoir-faire et de nouveaux gestes professionnels. Toutefois sur le terrain, cette évolution des pratiques enseignantes reste inégale, la généralisation du numérique reposant sur « des leviers hétérogènes et interdépendants difficiles à appréhender dans leur ensemble, compte tenu de la variété des représentations, des acteurs et des structures » (Villemonteix, 2014, p.168). Cet écart entre les injonctions officielles et les pratiques effectives dans les classes tient en partie à la question cruciale de la formation initiale et continue des enseignants d'un point de vue technique, mais aussi didactique et pédagogique pour repenser la construction des savoirs chez les élèves. Les outils numériques ne sont en effet que des outils et leur efficience dépend de l'usage qui en est fait en classe :

> Pour être efficaces, les outils doivent non seulement être pertinents pour l'apprentissage de la connaissance visée, mais aussi être intégrés de façon pertinente dans une situation d'enseignement – apprentissage, c'est-à-dire qu'ils doivent être compatibles avec la tâche à réaliser, avec le temps disponible, avec l'organisation sociale, matérielle et spatiale de la situation (Tricot, 2020, p. 72).

Or, Villemonteix (2014) déplore que le plus souvent, les pratiques observées dans les classes « ne relèvent pas d'une quelconque innovation pédagogique et se limitent à convoquer les outils dans une approche classique de la gestion de la classe » (p. 171). On peut citer à titre d'exemple l'utilisation généralisée de la vidéoprojection qui facilite certes la diffusion collective des différents documents et supports étudiés en classe, mais qui conforte finalement le modèle d'un enseignement frontal et descendant. Notre objectif n'est cependant pas ici de discuter de l'efficacité pédagogique de ces pratiques mais de nous focaliser sur les nouveaux gestes professionnels qu'elles induisent. Dans le cadre d'une didactique du FLSco, il s'agira d'en étudier les effets du point de vue des pratiques langagières et, dès lors, de « faire apparaitre tout ce qui, dans l'objet de discours considéré, sert à la formation scolaire de l'apprenant » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 112).

[3] https://www.education.gouv.fr/strategie-du-numerique-pour-l-education-2023-2027-344263

[4] Voir la compétence 9 du « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » publié au Journal Officiel du 18 juillet 2013.

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : LE PARADIGME DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

2.1. Une recherche à la croisée de différents domaines

Le projet de recherche qui a été mené s'inscrit dans une perspective didactique, la finalité étant d'établir les objectifs et contenus d'apprentissage à travailler prioritairement avec les élèves allophones pour faciliter leur inclusion scolaire. De ce point de vue, le FLSco ne peut se limiter au seul champ de la didactique des langues. Étudier la langue de scolarisation nécessite de se positionner au croisement des didactiques du français (langue étrangère et seconde, langue maternelle) et des didactiques des disciplines, et de mettre en relation des apports des sciences du langage comme des sciences de l'éducation. Nous nous inscrivons donc dans un positionnement à la croisée de différents champs de recherche, revendiqué par les chercheurs du domaine (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Chnane-Davin, 2004 ; Le Ferrec, 2012). Ce paradigme de l'interdisciplinarité se caractérise par une mise en relation des apports respectifs qui est la plus à même de répondre à la complexité des phénomènes observés (Lenoir, 2015). Ce positionnement, qui apparait dans notre cadre théorique, conditionne également nos choix méthodologiques.

2.2. Un corpus multimodal et protéiforme constitué dans des classes ordinaires

Les données sur lesquelles nous nous appuyons sont issues d'une recherche qui s'est construite à partir de l'analyse de séances de classes ordinaires au collège dans trois disciplines : les sciences de la vie et de la terre (désormais SVT), les mathématiques et l'histoire-géographie. Nous avons choisi le niveau de la 6e car il constitue une année stratégique dans le cursus scolaire des élèves ; il clôt le cycle trois et constitue parallèlement la première année de l'entrée dans le secondaire. Les enseignants accordent donc une attention particulière à des aspects organisationnels et méthodologiques dans leur discipline qui ne sont plus nécessairement observables dans les niveaux supérieurs. Il convient par ailleurs de préciser que les établissements retenus n'étaient pas concernés par l'accueil d'élèves allophones et ne disposaient pas d'UPE2A. L'objectif était d'aller observer des situations scolaires « ordinaires » telles qu'elles sont vécues par les élèves natifs dans différentes disciplines.

Afin de pouvoir appréhender ces situations dans toutes leurs composantes, orales et écrites, verbales et non verbales, nous avons observé et filmé quinze séances de classe et nous avons collecté les textes et documents qui ont circulé au cours de celles-ci (captations photographiques du tableau blanc, pages des manuels en lien avec les chapitres étudiés, traces écrites dans les cahiers d'élèves). Si l'objectif était de pouvoir appréhender la diversité des situations scolaires rencontrées dans ces séances, nous nous limitons dans le présent article aux situations qui mobilisent des outils numériques.

2.3. Des outils d'analyse issus des sciences du langage et des sciences de l'éducation

La complexité du corpus, combinée à la finalité didactique des analyses a nécessité le recours à différents outils et méthodes pour permettre une étude des situations scolaires dans une perspective multimodale. Les comportements interactionnels verbaux et non verbaux s'inscrivant dans le cadre élargi de la « compétence scolaire » (Gajo, 2001 ; Bouchard, 2008),

d'autres paramètres doivent être pris en compte au-delà du seul discours de l'enseignant. Nous avons ainsi combiné plusieurs axes d'analyses complémentaires qui empruntent aux sciences du langage et aux sciences de l'éducation.

Les séances filmées ont été étudiées en s'appuyant sur l'analyse par tableau synoptique de Schneuwly et coll. (2006) qui permet de « restituer simultanément deux types d'informations : le discours de l'enseignant et les chaines d'action » (p. 187). Cet outil apporte ainsi « une vision holistique de la séquence de travail » en traitant et concentrant des données recueillies dans la classe de manière séquentielle et hiérarchique (p. 175). Nous l'avons adapté à notre recherche, afin d'y regrouper différents points de focalisation sur les situations scolaires, en structurant l'analyse en trois niveaux : macro, méso et micro. À un premier niveau, il s'agit de pouvoir identifier la structuration didactique des séances en repérant les grandes phases, telles qu'elles sont organisées par les enseignants. À un deuxième niveau, pour chaque phase, nous avons analysé la dimension pragmatique de leurs interventions à partir des actes de langage réalisés, afin de déterminer leur valeur illocutoire, directe ou indirecte (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001) ; l'identification des documents et supports associés aux interventions a par ailleurs permis de prendre en compte leur dimension oralographique. Enfin, à un niveau micro, l'analyse s'est principalement focalisée sur le repérage des récurrences et des spécificités dans le discours des enseignants sur les plans linguistique (lexique scolaire et disciplinaire, types de propositions, temps et modes, connecteurs, …) et discursif (système d'énonciation, système pronominal, déictiques, tournures elliptiques, …), en intégrant les aspects paraverbaux (intonation, allongement vocalique, accentuation, pause) et non verbaux (actions et gestes en appui du discours). Ces analyses ont notamment permis d'identifier des routines de fonctionnement au sein des classes observées et de sélectionner des situations scolaires clés, représentatives du déroulement d'un cours en classe « ordinaire ». Elles montrent également ce qui peut opacifier la compréhension du discours didactique. Ces choix méthodologiques s'inscrivent ainsi dans le champ de l'analyse interactionnelle en accordant une place importante au contexte et à la multimodalité des interactions (Mondada, 2006 ; Filliettaz, 2018).

Nous avons également mobilisé d'autres outils méthodologiques pour l'étude des représentations sémiotiques, des manuels scolaires et des cahiers d'élèves que nous ne détaillerons pas ici dans la mesure où nous nous centrons sur les interactions orales, et plus spécifiquement sur le discours de l'enseignant.

3. DES FONCTIONS DU NUMÉRIQUE ASSOCIANT PLUS OU MOINS LES ÉLÈVES

En classe ordinaire, les enseignants des disciplines mobilisent des outils numériques variés pour des fonctions pédagogiques différentes (Amadieu & Tricot, 2020). Dans les observations réalisées nous avons identifié des séances utilisant le vidéojecteur, le tableau blanc interactif (désormais TBI), les ordinateurs portables et les ordinateurs fixes, parfois de manière combinée. Selon les phases d'apprentissage et les tâches demandées aux élèves, on constate que les fonctions pédagogiques associées aux usages numériques diffèrent. Nous nous basons sur la typologie établie par Tricot (2020) qui recense 25 fonctions distinctes bénéficiant des apports du numérique. Nous choisissons ici d'en retenir cinq, représentatives des pratiques les plus

souvent observées dans les classes. Cette analyse servira ensuite d'assise pour identifier les principales caractéristiques du discours de l'enseignant qui s'y déploie.

3.1. Présenter de l'information : la vidéoprojection omniprésente

Cette première fonction consiste à montrer des textes, des représentations sémiotiques, des vidéos que les élèves devront percevoir, traiter et comprendre (Tricot, 2020, p.6). De ce point de vue, l'utilisation de la vidéoprojection constitue l'outil numérique le plus utilisé par les enseignants observés. Sa généralisation dans les salles de classe permet en effet une diffusion collective de supports et documents qui étaient auparavant distribués aux élèves sur des polycopiés (avec les problèmes de qualité que cela pouvait poser) ou qui figuraient dans le manuel. Il peut s'agir de documents issus de la version numérique de celui-ci, de documents collectés par les enseignants dans des sources variées ou de documents conçus par eux. Deux configurations de diffusion ont principalement été observées : soit le support diffusé est disponible simultanément en vidéoprojection et sur support papier, soit il est disponible uniquement en vidéoprojection et les élèves ne peuvent effectuer la tâche demandée sans en tenir compte ; il y a alors complémentarité entre le document vidéoprojeté et l'activité à réaliser à partir de celui-ci.

La vidéoprojection permet également de présenter des phénomènes dynamiques complexes à partir de cartes ou de schémas en faisant apparaitre progressivement les éléments qui les composent. Ainsi, en géographie, sur la carte schématisée de la métropole londonienne, les constituants se dévoilent petit à petit en lien avec la légende, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre celle-ci et d'appréhender les dynamiques spatiales et temporelles en jeu dans la construction d'une métropole :

Figure 1 : captations photographiques d'une carte schématisée en cours de géographie

> Et[5] : (…) donc ça* **c'est le cœur historique** / ensuite // **vous allez comprendre tout de suite** [Et complète la carte] a un moment donné / dans ce cœur historique / on a manqué de ↑ // de quoi ?

[5] Conventions de transcription : Et = enseignant ; El = élève ; Els = élèves ; XXX = inaudible ; MAJUSCULES = accentuation et emphase intonative ; / // /// = pause de 1 seconde ou moins, de 2 à 3 secondes ou de plus de 3 secondes ; : :: = allongement vocalique ou consonantique ; ↑ ↓ = intonation montante et descendante ; * = geste de l'enseignant et pointage d'un élément ; interrup- = interruption (les lettres élidées ont été réintroduites pour faciliter la lecture de la transcription).

El : de place

Et : de PLACE / on pouvait plus construire des autres maisons / parce qu'il y avait trop d'habitants / donc que fait-on ? / ben on* ↑

Els : on agrandit

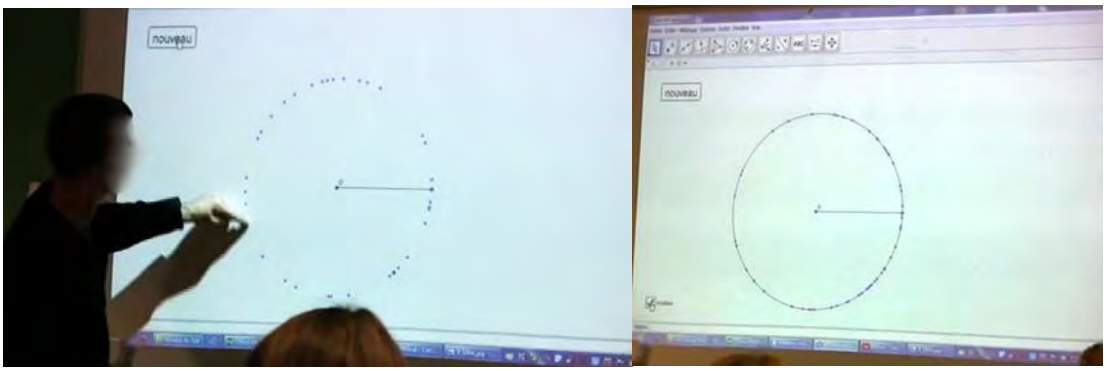
Et: **on s'étale / on agrandit on s'étale autour** // d'accord / et là* on a affaire donc au centre-ville de Londres / **je continue mon avancée dans l'histoire** // il y a toujours / **on manque de la place** ou lors les loyers sont trop chers // [Et projette un nouvel élément sur la carte] **je vais encore une fois élargir** /

Ces animations, qui permettent une présentation dynamique des données, sont également présentes en mathématiques (vidéo d'un programme de construction géométrique) ou en histoire (carte animée du bassin méditerranéen présentant les étapes de l'Odyssée d'Ulysse).

3.2. Découvrir des concepts abstraits

La construction des savoirs disciplinaires doit nécessairement passer par une phase de conceptualisation qui s'opère généralement par un passage du concret à l'abstrait, du particulier au général. Ce processus d'apprentissage peut être facilité par l'utilisation d'outils numériques, comme nous avons pu l'observer dans certaines séances. Ainsi, en mathématiques, dans un cours consacré à la construction du concept de cercle comme ensemble des points équidistants du centre, l'enseignant utilise les fonctionnalités du logiciel GeoGebra pour faire émerger, par une démarche inductive, cette définition que les élèves devront ensuite verbaliser dans la phase d'institutionnalisation :

Figure 2 : captations photographiques d'une animation avec GeoGebra en cours de mathématiques



Et : vous voyez ici effectivement **j'ai programmé GeoGebra de façon à ce qui fasse le travail pour nous** // donc je lui ai donné le point o qui est le:↑

El : centre

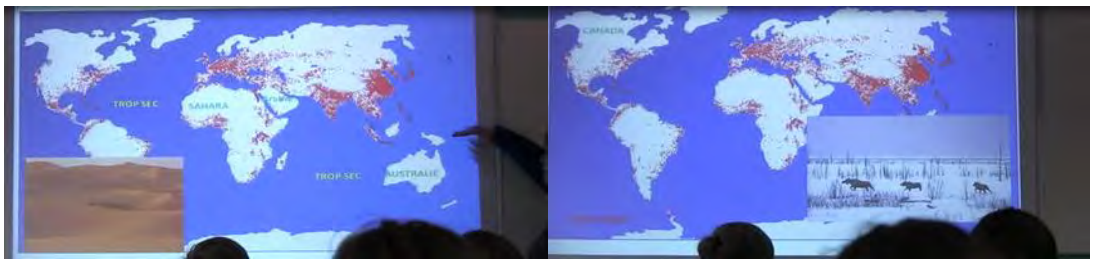
Et : centre/ je lui ai donné cette distance-là qui est le ↑

Els : rayon

> Et : RAYON / il a déjà commencé à faire un point qui était à la bonne distance du point o / et puis à chaque fois que **je vais cliquer sur le mot nouveau ici il va me créer un nouveau point** // toujours la même distance (…) // **qu'est-ce qu'on voit dessiner à chaque fois que j'appuie sur nouveau** ?
>
> Els : (…) un cercle !
>
> Et : (…) et **pour vérifier je vais pouvoir cliquer sur la case solution** / et qu'est-ce qu'on voit bien apparaitre ? / le cercle / (…) **est-ce qu'il y a des points qui ont été placés en dehors du cercle?**
>
> Els : non
>
> Et : non ils sont tous exactement sur le cercle hein / (…) **quand on va zoomer on va se rendre compte qu'ils sont tous exactement sur le cercle** // et du coup // euh: moi si je vous ai fait faire cette activité-là c'est parce **que j'aimerais bien que VOUS me formuliez** / **une définition d'un cercle** // qu'est-ce que c'est un cercle ? /

On peut également noter que certaines vidéoprojections ou animations, combinant plusieurs éléments, facilitent les comparaisons et les mises en relation pour amener les élèves à mieux appréhender certains concepts. C'est le cas en géographie où au cours d'une séance, l'enseignant fait analyser successivement des photographies de différents paysages, vidéoprojetées au tableau, qui sont mises en relation avec un planisphère légendé pour aborder la notion de désert humain et de contrainte naturelle.

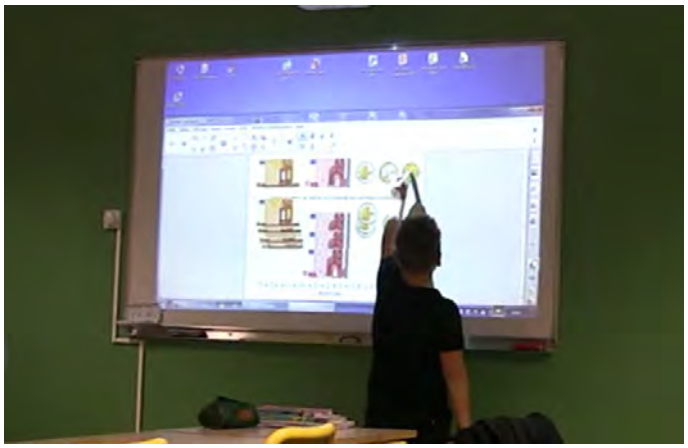
Figure 3 : captations photographiques de documents vidéoprojetés en cours de géographie



3.3. Faire manipuler

Grâce au TBI, des manipulations peuvent plus facilement être réalisées par les élèves ou l'enseignant. Les séances de mathématiques sont, de ce point de vue, intéressantes à observer. À plusieurs reprises et selon des modalités variées, des manipulations sont effectuées au tableau, que ce soit en géométrie avec le logiciel GeoGebra, en calcul ou en résolution de problèmes. Les élèves interviennent notamment dans la première phase de la séquence d'apprentissage, dans une situation de découverte élaborée par l'enseignant. Le TBI est alors utilisé dans ses fonctions d'interactivité et non uniquement de projection. Cette dimension praxéologique des apprentissages transparait ainsi dans les usages numériques mis en place par l'enseignant pour construire, avec les élèves, les objets mathématiques étudiés. L'exemple ci-dessous montre un élève qui manipule des billets et des pièces sur TBI dans une phase de découverte des opérations prioritaires dans les calculs numériques :

Figure 4 : captation photographique en cours de mathématiques



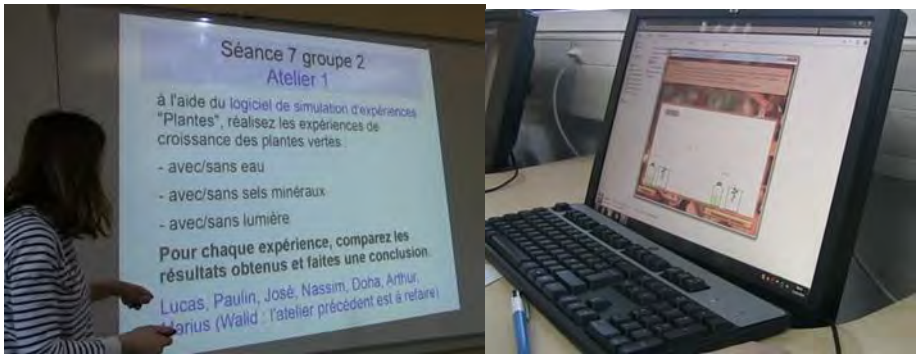
> Et : (…) tu vois c'est écrit en bas cinq fois cinquante plus trois fois dix plus trois fois deux / **je veux que tu essaies d'avoir ça avec les billets** // là tu as pris quoi pour l'instant ?
>
> El : XXX
>
> Et : UN billet de cinquante / bon c'est le premier / **il faut que tu en prennes** ↑
>
> El : cinq
>
> Et : cinq / bon allez ouais tu en reprends d'autres hein // ouais /enfin décale-les un petit peu pour qu'on les voie tous parce que là on va plus savoir compter après / voilà // trois // quatre // cinq // c'est compris ? / il y a quelqu'un qui veut faire les billets de dix ? //

Le TBI facilite également la manipulation des outils mathématiques pour réaliser des tracés en géométrie ou prendre des mesures, que ce soit par l'enseignant ou par les élèves.

3.4. Expérimenter

Les expérimentations, qui tiennent une place importante dans les disciplines scientifiques, peuvent être réalisées par le biais de logiciels de simulation d'expériences qui favorisent l'appropriation de la démarche scientifique en contournant les contraintes que peuvent poser certaines d'entre elles (gestion du temps, contraintes matérielles, accès au milieu, …). Les élèves peuvent ainsi plus facilement modifier les paramètres et observer les résultats entre le témoin et le test. Dans ce cas, le guidage de l'enseignant pour la réalisation des travaux pratiques (désormais TP) peut se combiner à des considérations liées à l'utilisation de l'outil numérique, comme c'est le cas dans un TP observé en SVT sur la croissance des plantes.

Figure 5 : captations photographiques d'une consigne vidéoprojetée et de l'interface d'un logiciel de simulation en cours de SVT



Et : Alors **tu vas dans sommaire /// expérience ///** et là tu vas retrouver certaines des hypothèses qu'on a proposées /// (…) donc tu as un petit texte ici qui t'explique l'expérience // tu as deux montages qui correspondent à ce qu'on a vu / le test et le témoin // donc là l'hypothèse qui est testée c'est laquelle ?

El : Euh / celle-là ?

Et : non / **alors reviens au sommaire // expérience** // voilà (…) dans le cas du témoin tu vas donner quoi à la plante ?

El : de l'eau

Et : et dans le cas du test ?

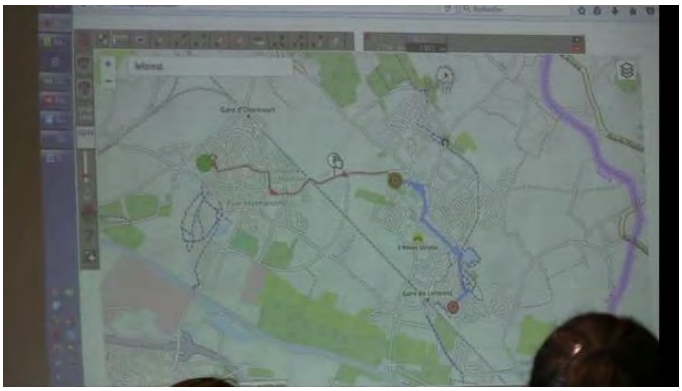
El : ben sans eau

Et : sans eau / donc celle-ci tu la remplis avec de l'eau // celle-ci tu mets rien // et **laisse se dérouler l'expérience elle se fait / regarde / premier jour deuxième jour // tu vas pouvoir observer la croissance ou pas de la plante** // et donc ton travail après / c'est de comparer les résultats des deux montages et de faire une conclusion

3.5. Résoudre des problèmes

L'utilisation d'outils numériques dans les séquences d'apprentissage permet de mettre les élèves en situation de résolution de problèmes, c'est-à-dire « essayer d'atteindre un but dans une situation alors qu'on manque de connaissances pour le faire » (Tricot, 2020, p. 26). Pour cette fonction spécifique, les mathématiques constituent là encore une discipline de prédilection, que ce soit avec des ordinateurs portables ou le TBI, comme l'illustre l'exemple suivant où l'enseignant propose un problème de calcul à partir d'une situation construite avec un site de calcul de distance :

Figure 6 : captation photographique en cours de mathématiques



> Et : (…) alors je **voudrais partir d'une situation** / euh / d'une situation qui serait ben voilà j'ai euh / j'ai un élève qui / [Et ouvre un site internet] **alors je vais sur internet pour vous montrer une carte** / j'ai une élève qui habite à un endroit / à XXX par exemple // euh qui vient au collège le matin en vélo / et qui le soir doit retourner chez une copine pour dormir parce que ben il y a personne à la maison donc elle peut pas dormir chez elle // et l'objectif est de savoir quelle est la distance que cette élève-là a parcourue pendant toute la journée /

L'enseignant part ainsi d'un contexte qui fait sens pour les élèves, directement en lien avec leur environnement quotidien.

À travers ces quelques exemples de situations scolaires, on voit que les outils numériques permettent des fonctionnalités spécifiques qui modifient la manière dont l'enseignant construit son cours et interagit avec les élèves. Ainsi son discours s'en trouve modifié, comme nous allons à présent le montrer.

4. SPÉCIFICITÉS DU DISCOURS ENSEIGNANT EN LIEN AVEC LES USAGES NUMÉRIQUES

4.1. Omniprésence des représentations sémiotiques : ellipses, brouillage énonciatif et ruptures discursives

Dans la quasi-totalité des séances observées en mathématiques, histoire-géographie et SVT, les enseignants ont recours aux outils numériques pendant leur cours : dans les phases de découverte ou de cours dialogué pour construire les notions disciplinaires, pour les activités et exercices de structuration et de réinvestissement, en évaluation afin de présenter les consignes ou faire la correction, etc. On peut également souligner la très grande diversité des représentations sémiotiques vidéoprojetées ou exploitées sur TBI, quelle que soit la fonction associée. Ce plurisémiotisme, caractéristique des écrits scolaires, n'a rien de nouveau et n'est pas spécifique à l'emploi du numérique :

> La lecture d'un document composite implique de maitriser aussi les codes propres à chaque composante sémiotique (image, graphique,

> texte, schéma…) ainsi que les codes permettant de mettre en rapport les différents documents les uns avec les autres – indications verbales (les légendes) ou non verbales (contiguïté dans l'espace de la page, flèches, encadrés) des rapports entre ces composantes. (Bautier & coll., 2012, p. 65)

En revanche, ce qui est modifié dans certains cas avec le recours en continu à la vidéoprojection, c'est l'exposition relativement brève à ces documents pourtant complexes à décoder, mais aussi leur omniprésence dans l'espace visuel des élèves, accentuant la dimension oralographique des interactions verbales (Bouchard, 2005). Pour illustrer ces différents aspects, récurrents dans le corpus étudié, nous pouvons citer l'exemple d'une séance d'histoire de 55 minutes consacrée à la cité d'Athènes au cours de laquelle neuf représentations sémiotiques, de natures très variées (photographies de vestiges, reconstitution dessinée, carte, carte schématisée, textes, …), vont se succéder à 14 reprises afin de construire progressivement les connaissances visées dans le cadre d'un cours dialogué, ce qui fait une moyenne de quatre minutes de présentation par document.

Dès lors, les phénomènes caractéristiques de l'oral que nous avons précédemment soulignés (voir 1.1.) s'en trouvent exacerbés. Les enseignants font ainsi très souvent référence aux éléments extralinguistiques vidéoprojetés sans nécessairement les nommer ou les préciser, ce qui conduit à l'utilisation de multiples déictiques, notamment *ça*, *ici* et *là*, qui se caractérisent par leur polyvalence référentielle. Quand ils sont accompagnés d'un geste de l'enseignant ou d'un pointage informatique, ils peuvent faciliter l'association entre le signifiant et le signifié comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

> Et : (…) / il y a des montagnes mais il y a pas que **ça** / **ici*** /// (…) ce sont des plaines / regardez **là** il y a des maisons / si on a pu construire des maisons **là*** c'est que c'était beaucoup plus plat ce sont des plaines /

Mais il arrive plus fréquemment que l'identification du référent reste à la seule charge de l'élève quand l'enseignant considère que l'élément dont il parle doit être connu ou quand celui-ci a déjà été nommé précédemment. Or, pour les élèves allophones, la mémorisation d'un terme nécessite d'y être confronté à plusieurs reprises et dans des contextes différents. On peut ainsi souligner la difficulté que pose le pronom indéfini *ça,* omniprésent dans le discours des enseignants, dont le référent peut être plus difficile à identifier, ce qui engendre un certain « brouillage énonciatif » (Cicurel, 1996), comme c'est dans l'exemple suivant en mathématiques :

> Et : [Et écrit au tableau] je calcule le sept fois cinq ça fait ↑
>
> El : trente-cinq
>
> Et : trente-cinq [Et écrit au tableau] / et je mets le plus entre deux [Et écrit au tableau] // du coup pour l'instant / j'ai **ça*** qui est égal à **ça***/ mais est-ce que **ça** c'est la solution: / est-ce que c'est le résultat que je veux avoir à la fin ? / non / bien sûr **ça** c'est qu'une ↑ // ça n'est qu'une ↑

El : une répétition

Il y a donc une tension entre la nécessité d'expliciter les actions et les notions en présence et le recours à des déictiques, constitutifs du discours oral, qui laissent un vide sémantique que les élèves doivent prendre à leur charge (Beaugrand et coll., 2021, p. 63). Or, la question de la précision terminologique et l'acquisition d'un lexique de spécialité constituent des points essentiels dans la maitrise du français de scolarisation par les élèves allophones.

Enfin, l'utilisation des outils numériques ne va pas sans poser certains problèmes techniques, que l'enseignant doit résoudre en temps réel devant les apprenants. Ces petits incidents de manipulation sont très souvent verbalisés par les enseignants :

> Et : alors vous allez comprendre tout de suite [Et manipule l'ordinateur et projette une photo] on se trouve en Grèce // peu importe l'endroit // **d'ailleurs je crois que / j'ai zoomé trois fois / ah ben non / si je mets déjà la réponse** /// alors / voilà le paysage / qu'on retrouve tout le temps en Grèce /

> Et : (…) **oh là / attendez // euh // j'ai fait une petite bêtise / hop** [Et modifie les paramètres] // **excusez-moi / si je fais ça je vais casser tout ce que je voulais faire** / donc là j'ai fait mon trajet **pardon** du matin / du collège du domicile jusqu'au collège / l'après-midi **je me crée un autre trajet parce que si je mets les deux sur le même ça va pas faire ce que je veux ↑** /

Ces énoncés, peu utiles à l'élève allophone, peuvent entraver sa compréhension du cours car ils sont imbriqués dans le discours didactique et créent des ruptures thématiques et énonciatives qui complexifient la réception de la parole de l'enseignant en brouillant son discours pédagogique.

4.2. L'emploi d'un discours métacodique spécifique

Si certaines représentations sémiotiques font peu, voire pas, appel au langage verbal en disposant de leur propre système de codage, leur utilisation en situation scolaire nécessite le déploiement de formes langagières pour leur description et leur analyse, caractérisées par un lexique et des constructions syntaxiques spécifiques. Quand ces représentations sémiotiques sont présentées par le biais des outils numériques, ce discours peut se construire différemment. Dans les deux extraits suivants du verbatim, l'un en histoire, l'autre en mathématiques, on peut ainsi observer comment ces marques discursives s'insèrent dans le discours de l'enseignant.

Dans ce premier extrait, une animation sur une carte schématisée de la cité d'Athènes est utilisée pour montrer le chemin de la procession lors des Panathénées, en se référant au code couleur de la légende qui figure sur le document :

> Et : allez on y va / **regardez ce qui va apparaitre** /// [Et lance une animation sur la carte] vous avez vu ?
>
> Els : oui
>
> Et : **qu'est-ce qui est apparue comme animation** ?

El : le parcours

Et : oui mais **comment ça s'est matérialisé** ?

El : euh

Et : par un chemin ↑

El : bleu

Et : bleu / d'accord / et on vous dit que c'est le parcours c'est-à-dire le trajet / de la ↑

El : procession

Dans ce second extrait, l'enseignant construit, directement avec un site de calcul d'itinéraire, la situation d'un problème que les élèves vont devoir résoudre ensuite. Il explicite ainsi toutes les étapes de construction de la situation dans un long monologue dont nous ne conservons ici qu'un court extrait :

> Et : **ici** on a XXX [Et manipule l'interface et pointe la ville avec le curseur] / et alors on va dire que // le collège il est où ? j'entends cette question / le collège il est **LÀ** [Et pointe le collège sur la carte avec le curseur] // voilà / vous avez vu **c'est la partie colorée en rose là** // ça marche ? / voilà l'école Rousseau elle est **ici** euh / bon je vais aller à XXX et puis je vais commencer: / **je vais commencer ici // tac** [Et pose un repère sur la carte] // (…)[et pose un repère sur la carte] donc **je clique** à l'endroit du collège et **vous avez vu que la route elle se trace automatiquement** / d'accord ? / c'est la route la plus courte pour aller en vélo de cet endroit-là au collège / et puis euh / le soi:r euh / on va aller où:: ? [Et se déplace sur la carte]/ **ICI** / **tac** [Et pose un repère sur la carte]/ **alors je vais dézoomer pour qu'on voit bien tout le trajet qui a été fait** // **hop**

En plus de l'emploi de déictiques précédemment évoqués, on peut relever tous les syntagmes qui concernent spécifiquement les manipulations sur le site, accompagnés ponctuellement d'onomatopées (*tac, hop*). Si l'on voit l'intérêt de partir d'une situation concrète qui fait sens pour les élèves, on peut s'interroger sur l'utilité de ce long propos préliminaire à la résolution du problème proprement dite, qui risque de faire perdre de vue la finalité première de l'activité.

La mobilisation des outils numériques dans certaines situations scolaires peut donc complexifier le décryptage à opérer pour les EANA, d'autant que tout un lexique spécifique s'y déploie pour désigner le matériel, les actions, les interfaces, les fonctionnalités, etc. (*cliquer, zoomer, dézoomer, pointer*, *sélectionner, surligner, animation, menu, curseur, boite de dialogue,* …). Il leur faut ainsi à la fois acquérir les compétences langagières liées à la diffusion de représentations sémiotiques variées et en même temps intégrer ce qui relève particulièrement des usages numériques, les deux aspects étant imbriqués dans le discours de l'enseignant.

4.3. Un discours praxéologique et méthodologique

Dans certains cas, les interactions verbales se combinent avec la manipulation d'objets et/ou la réalisation de gestes spécifiques. La place accrue qu'occupent les outils numériques dans la salle de classe tend alors à renforcer cette dimension praxéologique de l'enseignement-apprentissage, notamment en sciences et en mathématiques. Cette évolution a également un impact sur les pratiques langagières qui se développent en lien avec ces outils, à la fois sur le plan sémiotique et praxéologique. L'utilisation de l'ordinateur en classe nécessite par exemple de pouvoir mobiliser des compétences numériques, transversales aux différentes disciplines, pour apprendre à enregistrer un document ou localiser un fichier, comme ici en SVT :

> El : madame je sais pas où il faut aller
>
> Et : alors tu vas dans sommaire /// expérience / et là tu vas retrouver certaines expériences qu'on a proposées

ou dans cette intervention en mathématiques :

> Et : ah bon / bien / et dans GeoGebra / vous allez faire fichier: // ouvri:r // (…) quand vous avez fait fichier ouvrir vous faites le même chemin que tout à l'heure c'est-à-dire ce fich- euh ce pc: // (…) dans public / serveur u // on va dans sixième g: // dans mathémati:ques // re dans mathémati:ques // et là vous avez correction exercice // quatre-vingt-cinq page deux-cent-dix // vous double cliquez dessus↑

Sur le plan discursif, on peut relever des formes syntaxiques particulières induites par l'utilisation de l'ordinateur, que l'on ne retrouve pas dans le langage courant, avec le recours fréquent à des groupes prépositionnels introduits par *dans*, des tournures très elliptiques et l'absence de déterminant devant les noms désignant des éléments de l'environnement numérique (*vous allez faire fichier* ; *vous avez correction*).

Dans d'autres situations scolaires, l'utilisation de logiciels spécifiques est intégrée aux enseignements disciplinaires, comme les logiciels de simulation d'expériences en sciences ou le logiciel GeoGebra en mathématiques. Au discours didactique sur l'objet d'étude se combine alors un discours méthodologique et technique pour enseigner les fonctionnalités et la manipulation du logiciel aux élèves :

> Et : d'accord / si je devais faire ça à la main / on utiliserait quel outil ? (…)
>
> El : la règle
>
> Et : la règle / **si je devais faire ça avec GeoGebra** [Et ouvre le logiciel] / j'utiliserais quel outil ? / euh Clara
>
> El : on XXX euh segment euh: à longueur donnée
>
> Et : segment de longueur donnée / **qui se situe dans quelle: euh le combien ?**

> El : le troisième
>
> Et : le troisième* effectivement dans le troisième ici* on a segment de longueur donnée /

Ces temps dévolus aux aspects techniques peuvent donner lieu à des interactions décrochées de l'interaction principale visant la construction des savoirs disciplinaires, afin d'apporter une aide méthodologique, comme c'est le cas dans l'extrait suivant en mathématiques :

> Et : ah / ben bien sûr // tiens / alors pour prendre euh: les billets **tu prends juste le crayon / tu le tiens bien tu sais avec le petit point vers le haut** // voilà // tu: prends le billet **tu le glisses / dans l'espace blanc** /// ah oui / là on voit plus rien // **mets le crayon là sans appuyer** / voilà // comme ça

Ainsi, dans les séances de manipulation avec des outils numériques, les interventions de l'enseignant se complexifient car elles portent simultanément sur des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales.

5. PISTES POUR UNE DIDACTIQUE DU FLSCO

L'analyse des situations scolaires en lien avec les usages numériques que nous venons de proposer doit pouvoir servir d'assise à une réflexion didactique en FLSco permettant « une formation à la scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 94), nécessairement plurielle.

5.1. Appréhender la pluralité des besoins d'apprentissage

En s'appuyant sur les analyses réalisées, on perçoit qu'un travail en lien avec le numérique nécessite de prendre en compte des besoins de différents types. En FLSco, les objectifs d'apprentissage relèvent en effet d'aspects langagiers, mais aussi, culturels, méthodologiques et cognitifs, imbriqués les uns aux autres (Beaugrand, 2021). Sur le plan langagier, on l'a vu, les interactions verbales qui s'engagent ont des caractéristiques spécifiques qui méritent d'être étudiées avec les élèves allophones car elles diffèrent souvent des situations de communication courantes. On pourra retenir prioritairement les compétences langagières mobilisées dans des situations transversales comme le repérage dans une arborescence, l'ouverture d'un fichier, les dénominations dans les interfaces numériques, etc. De plus, les dimensions plurisémiotique et praxéologique des situations scolaires se trouvent exacerbées par le recours fréquent aux outils numériques, ce qui nécessite de pouvoir se focaliser également sur ces aspects discursifs en FLSco.

Sur les plans méthodologique et notionnel, les compétences numériques qui sont construites dans les interactions verbales en classe seront d'une difficulté variable selon le parcours scolaire antérieur de l'EANA. Un élève qui dispose déjà d'une culture numérique précédemment construite en langue première aura beaucoup plus de facilités car il pourra transférer ses compétences et connaissances dans les situations scolaires rencontrées en France. Pour l'élève non scolarisé antérieurement, en revanche, la difficulté sera triple : langagière, cognitive et méthodologique.

5.2. Travailler la compréhension orale en lien avec les usages numériques

En didactique du FLSco il faut pouvoir donner toute sa place aux compétences liées à la compréhension orale, cruciales pour permettre aux EANA de suivre au plus vite les cours en classe ordinaire (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Vigner, 2009). Cela nécessite de disposer de modèles théoriques, d'objectifs d'apprentissage clairement établis et d'une progression structurée (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 144). Or, les enseignants d'UPE2A sont souvent mal formés à l'enseignement de l'oral (Weber, 2008) qui occupe une place trop limitée dans les dispositifs (IGEN-IGAENR, 2009). Les différentes analyses que nous avons pu présenter donnent un échantillon de situations scolaires qui pourraient faire l'objet d'un travail spécifique avec les EANA. Plusieurs pistes sont ainsi proposées par les chercheurs afin de « mettre en place une pédagogie de la compréhension » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 93). Weber (2008) propose ainsi d'aider les EANA à se repérer dans la chaine parlée en développant de véritables stratégies de compréhension à partir de l'étude de courts extraits de séances de classe :

> Concrètement, on peut partir de segments courts, provoquer des arrêts sur des segments de parole comme on ferait des arrêts sur image, souligner les récurrences et les expliquer (…). Ces moments d'observation réfléchie, d'arrêt sur les principales lois de l'oral, constituent selon nous une entrée pédagogique intéressante pour le développement de la conscience langagière orale et l'accès au sens. (p.177)

Parpette et Peutot (2005) proposent quant à eux d'élaborer des ressources didactiques spécifiques à partir d'enregistrements audio de classes ordinaires. Cette modalité permet de didactiser l'oral et d'aménager sa complexité sans avoir recours à des dialogues fabriqués non représentatifs de la réalité langagière à laquelle les élèves sont confrontés. Les séances enregistrées sont ainsi analysées puis didactisées afin de les rendre accessibles aux EANA. Dans la même perspective, Parpette et Bouchard (2008) suggèrent de recourir à des reconstitutions réalisées à partir de ces enregistrements de classes ordinaires, non compréhensibles en l'état en raison de leur complexité linguistique et discursive.

De notre point de vue, la multimodalité des situations scolaires, en lien avec leur caractère plurisémiotique et praxéologique, nous engage à encourager un travail à partir de vidéos de classe qui offrent plus de possibilités didactiques (Beaugrand, 2022) ; elles permettent de se focaliser sur différents plans. À un premier niveau, il est possible d'analyser le contexte d'enseignement, les éléments matériels et les actions réalisées par les élèves ou l'enseignant, grâce à la visualisation d'une vidéo sans le son et à des arrêts sur image. À un second niveau, les interactions langagières peuvent être analysées en lien avec les éléments visuels présentés, avec ou sans transcription pour permettre une analyse plus ou moins fine des composantes linguistiques. Il est à noter que l'enseignant UPE2A n'a pas nécessairement besoin de réaliser lui-même les captations vidéo. Il peut recourir à des ressources existantes, comme la banque de séquences didactiques de Canopé dans laquelle plusieurs séances de classe mobilisent des outils numériques ; ces vidéos pourront être didactisées pour concevoir des activités de compréhension orale. Ce travail de didactisation constitue selon nous une composante essentielle de la didactique du FLSco.

5.3. S'inscrire dans une perspective actionnelle

Enfin, les situations scolaires en lien avec les usages numériques se prêtent tout particulièrement à une démarche véritablement actionnelle. La notion de tâche permet en effet de dépasser une approche uniquement langagière en insistant sur l'action finalisée d'un ou plusieurs acteurs pour parvenir à un résultat donné, « la nature des tâches [pouvant] être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Ainsi la perspective actionnelle fait écho à la dimension praxéologique des apprentissages scolaires en prenant également en compte les tâches non verbales. En proposant aux EANA des projets et activités qui mobilisent des outils numériques (conception de blog, activités sur tablette, production écrite par traitement de texte, conception d'un livre numérique audio, etc.) l'enseignant leur offre la possibilité de développer des compétences numériques et, à un autre niveau, de leur faire acquérir les éléments langagiers qui leur sont liés.

CONCLUSION

L'analyse des usages du numérique dans les situations scolaires a ainsi permis de confirmer la place importante qu'ils occupent ainsi que la diversité des utilisations qu'en font les enseignants. Sur le plan discursif, ces situations se caractérisent soit par un effet d'accentuation de phénomènes existants en lien avec les dimensions oralographique et praxéologique, soit par la manifestation de caractéristiques spécifiques qui diffèrent de la communication dans les situations courantes. D'un point de vue discursif, la vidéoprojection peut notamment conduire à une économie de paroles et à un discours plus elliptique de l'enseignant qui va à l'encontre du travail d'explicitation qui doit être mené, notamment pour les élèves les plus vulnérables. On mesure dès lors l'importance d'en faire un objet d'étude ciblé pour les élèves allophones, confrontés quotidiennement à ce discours quand ils sont inclus dans les différentes disciplines.

Nous espérons que cette analyse pourra constituer un apport utile aux enseignants exerçant en UPE2A, mais aussi aux enseignants de classe ordinaire qui les accueillent, afin de mieux percevoir la dimension langagière inhérente à leur discipline, qui ne se réduit pas qu'à une question de lexique de spécialité.

RÉFÉRENCES

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie, 107*, 123-139.

Amadieu F. & Tricot A. (2014). *Apprendre avec le numérique – Mythes et réalités.* Retz.

Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères, 45*, 63-79.

Beacco, J.-C., Flemming, M., Goulier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2015). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires.* Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c

Beaugrand, C., Mendonça Dias, C., Bulf, C., Celi, V. & Millon-Fauré, K. (2021). Tracé du cercle et circulation des discours : approche linguistique des interactions verbales (2e partie). *Petit x, 114*, 33-59.

Beaugrand, C. (2022). L'exploitation de séances filmées dans des classes de mathématiques : quelles perspectives pour les élèves allophones ? Dans C. Hache & C. Mendonça Dias (dir), *Plurilinguisme et enseignement des mathématiques* (p. 205-220). Editions Lambert-Lucas.

Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil, 31*, 139-155.

Bouchard, R. (2008). Du Français fondamental à la compétence scolaire … en passant par le Français de scolarisation. *Le Français dans le monde : recherches et applications, 43*, 127-143.

Bouchard, R. & Cortier, C. (2006). L'intégration scolaires des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée ? Du français de scolarisation à la compétence scolaire (exemple de l'histoire-géographie). *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 83*, 107-120.

Bouchard, R. & Parpette, C. (2008). FLS, compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques spécifiques. Dans J. Durand, B. Habert, B. Laks (dir.), Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08 (p.120-130). Institut de Linguistique Française. http://www.linguistiquefrancaise.org or http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08303

Cicurel F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor, 4*, 77-92.

Charlier, P. (1999). Interactivité et interaction dans la modélisation de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(1), 61-85.

Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité. *Études de Linguistique Appliquée, 133,* 67-77.

De Nuchèze, V. (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques.* L'Harmattan.

Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de didactique et de sciences cognitives, 5,* p.37-65.

Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherches en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier.

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), Inspection Générale de l'administration de l'Éducation Nationale (IGAEN), MENESR, (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport annuel des Inspections générales. n°2010-087*. La documentation française.

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), MENESR. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Rapport n°2010-087*. La documentation française.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement*. Armand Colin.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui, 176*, 37-46.

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école ? *Les Cahiers pédagogiques*. 1-8. http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole-texte-complet

MENESR (2012). Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. *Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, BOEN n° 37 du 11 octobre 2012*.

Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, *2*, 5-16.

Parpette, C. & Peutot., F. (2005). Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation. *Les cahiers de l'ACEDLE, 2*, 165-177.

Sinclair, J. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C., (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés ». Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Presses Universitaires du Septentrion.

Tricot, A. (2020). *Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?* Cnesco-Cnam.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation. Pour une pédagogie réaliste*. Presses Universitaires de France.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés.* Hachette.

Villemonteix, F. (2014). Penser autrement la mutation des pratiques scolaires avec les technologies informatisées. Dans M. Meskel-Cresta (dir), *École et mutation : Processus, expériences, enjeux* (p. 163-172). De Boeck Supérieur.

Weber, C. (2008). Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé. Dans J.-L. Chiss (dir), *Immigration, école et didactique du français* (p. 146-186). Didier.

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

L'auteure

Céline Beaugrand est maitresse de conférences en sciences du langage et didactique du FLE/FLS à l'Université de Lille. Rattachée au laboratoire Savoirs, Textes, Langage (UMR CNRS 8163), elle assure actuellement ses enseignements en didactique des langues et des

cultures et en didactique du français langue maternelle à l'INSPE de Villeneuve d'Ascq, après avoir été chargée de cours en master FLE pendant plusieurs années.

Son parcours professionnel s'est construit depuis plus de vingt ans dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère et seconde aux publics migrants, dans le secteur associatif puis dans l'Éducation nationale où elle a été enseignante en UPE2A en école et au lycée. Elle a également travaillé dans l'équipe du CASNAV de Lille en tant que formatrice et chargée de missions et a participé à la conception de différentes ressources éditées par Canopé.

Ses recherches portent principalement sur l'analyse du discours scolaire dans différentes disciplines, la didactique du FLS/FLSco pour des publics scolaire et adulte, la littératie en langue seconde, la scolarisation des élèves allophones. Son parcours de praticienne et de chercheuse, qui s'est construit en permanence dans une perspective interdisciplinaire, la conduit à accorder un intérêt particulier au croisement de différents champs de recherche.

celine.beaugrand@univ-lille.fr

RECHERCHE

COMMENT PRENDRE EN COMPTE ET ÉVALUER L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES SCOLARISÉS EN UPE2A ET INCLUS EN MATHÉMATIQUES ?

Arlette Noirel Holveck

UPE2A, Éducation nationale, Académie de Strasbourg, France

Résumé

Cet article étudie les indicateurs de compétences langagières mobilisées par des élèves allophones inclus en cours de mathématiques au collège afin de mesurer leur activité et de la prendre en compte dans l'évaluation. Au préalable, la revue de la littérature illustre l'importance de ces compétences, pour laquelle l'intérêt est ancien et continu, en particulier, dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques où elles participent à la construction de la conceptualisation. La méthodologie est ensuite abordée en précisant les sources des données, à savoir les productions de 5 élèves issues de situations variées du cours de mathématiques et la construction des indicateurs de compétences langagières. Les résultats de l'analyse de cet échantillon de productions montrent comment les élèves entrent dans la discipline tant à l'écrit qu'à l'oral, en compréhension et en production en mobilisant des registres sémiotiques variés (graphiques, formules, dessins…). Enfin, la discussion aborde les marques d'activité des élèves : elle avance des facteurs d'explication et fait des propositions pour une meilleure prise en compte de ces marques dans l'évaluation.

Abstract

This article studies the indicators of language skills used by allophone students included in mathematics classes in college in order to measure their activity and consider it in regular evaluation. Beforehand, the literature review illustrates the importance of language skills, for which the interest is ancient and continuous, in particular, in the context of learning mathematics where they participate in the construction of conceptualization. The methodology is then presented by specifying the sources of the data, namely the productions of 5 students from various situations of the mathematics course and the construction of language skills indicators. The results of the analysis of this sample of productions show how students enter the subject both in writing and orally, in understanding and in production by mobilizing various semiotic registers (graphs, formulas, drawings, etc.). Finally, the discussion addresses the students' activity indicators: it puts forward explanatory factors and makes proposals for a better consideration of these indicators in school evaluations.

Mots-clés

compétences langagières, mathématiques, inclusion, allophones, évaluation

Key-words

Language skills, mathematics, inclusion, non-native speaker, assessment

INTRODUCTION

Cet article s'intéresse à la disponibilité des compétences langagières en français chez les élèves allophones inscrits en UPE2A et scolarisés dans le système scolaire français depuis moins de dix mois. Il suit des élèves inclus en classe ordinaire et se focalise sur les mathématiques, discipline non linguistique (DNL) ou discipline dite non linguistique (DnNL) car « la verbalisation [y est] une condition centrale pour le processus d'enseignement-apprentissage » (Gajo, 2007, p. 39). D'emblée le paradoxe apparait entre l'exigence de la verbalisation de la discipline et les compétences langagières en construction des élèves. Ainsi « de nombreux élèves migrants, même parmi ceux qui s'exprim[ent] aisément en français et qui résid[ent] en France depuis plusieurs années, continu[ent] à obtenir [aux évaluations de mathématiques] des résultats particulièrement faibles » (Millon-Fauré, 2013, p. 49). Que font-ils alors pendant les séances ? Nous allons tenter de répondre à cette question en relevant des indices de l'apprentissage quand bien même, celui-ci n'aboutit pas à une évaluation probante.

C'est ainsi que nous formulons la problématique suivante : est-ce que le bagage langagier de l'élève allophone restitué après les cours indique une activité et rend possible l'apprentissage dans le cours de mathématique en inclusion pendant sa première année de scolarisation en France et, si l'activité est effective, comment l'évaluer alors ?

Dans le développement qui suit nous précisons la notion de verbalisation et son lien avec les compétences langagières en cours de mathématiques. Ensuite, nous évoquons notre méthodologie pour le recueil de données et nous exposons et interprétons les résultats. Finalement, nous concluons sur la capacité des élèves allophones à s'impliquer dans le cours de mathématiques.

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La question de la dimension langagière dans l'enseignement des mathématiques est largement étudiée depuis Vergnaud en 1991 jusqu'à Millon-Fauré, Mendonça Dias et Smythe en 2022 pour des élèves dont la langue première est ou n'est pas la langue de scolarisation. Le premier évoque l'activité langagière comme appui à l'appropriation des concepts mathématiques, par exemple, la numération, les équations, la soustraction. Les secondes, quant à elles, s'intéressent aux gestes professionnels de nature à faciliter l'accès à la discipline pour les EANA (Élèves allophones nouvellement arrivés) malgré les difficultés langagières.

Poursuivons avec la notion de verbalisation. « [On peut la définir] comme une activité langagière, orale et écrite, produite dans des sphères d'activité spécialisées [comme l'école et dont on attend un développement] » (Balslev & coll., 2019, p. 6). Plus précisément, en mathématiques, la verbalisation, définie pour une situation de résolution de problème, est une activité langagière orale ou écrite (Chanudet, 2019). L'oral est utilisé lors du travail collaboratif pour « mettre en mots [un raisonnement] » et argumenter sur son bien-fondé. Il permet également de communiquer sur les autres registres de représentation sémiotique[1]

[1]Le registre est la manière de représenter une notion. En mathématiques sont utilisés les registres graphique, de la langue naturelle et de la langue symbolique (nombres, signes). On

caractéristiques des mathématiques ce qui nécessite de la part de l'élève une transformation des uns vers les autres. Les narrations de recherche où l'élève raconte son cheminement vers la solution utilisent prioritairement l'écrit.

Dias (2020), quant à lui, envisage la verbalisation dans le triptyque « Manipuler, verbaliser, abstraire » que nous aborderons supra. Il la définit comme « toute mise en mots des mathématiques, qu'elle soit écrite (textuelle) ou orale (parole). Ces mises en mots sont relatives aux spécificités du langage mathématique, son lexique et sa syntaxe » (p. 12). L'objectif de son article est de guider l'enseignant dans la mise en œuvre de situations permettant une verbalisation efficiente que nous ne traiterons pas ici. Cependant, le chercheur s'interroge sur les caractéristiques des pratiques langagières scolaires : « Sont-elles de fidèles expressions de la pensée des élèves ou plus simplement des échanges relativement stéréotypés entre des protagonistes qui pratiquent un jeu de questions-réponses » (p. 1) contraint par le cadre scolaire ? Il établit ainsi les fonctions de ces pratiques, soit la fonction communicative et la fonction épistémique, c'est-à-dire « [leur participation] à la construction de pensées et de connaissances » (Carol, 2015, p. 4). Cette deuxième fonction interpelle dans notre contexte. En effet, comment l'élève allophone peut-il mener les débats intérieurs qui conduisent à la compréhension d'un objet d'apprentissage présenté dans la langue de scolarisation ?

Nous finissons par l'étude d'un rapport rédigé par Villani-Torossian en 2018 sous l'égide du ministère de l'Éducation Nationale dans un contexte d'évolution négative du niveau en mathématiques des élèves scolarisés en France, dans les évaluations internationales TIMSS et PISA. Ce rapport relie monde académique et politique éducative et édicte des principes de nature à favoriser la réussite des élèves en mathématiques. Il recommande de mettre en place, dès la maternelle, un apprentissage des mathématiques s'appuyant sur le triptyque « manipulation, verbalisation, abstraction » (p. 20) qui permet le passage du concret à l'abstrait, enjeu de la discipline. « La verbalisation est [donc essentielle et l'élève doit être encouragé] à raisonner à voix haute et à échanger [...] en mettant un haut-parleur à sa pensée » (p. 19).

Qu'en est-il pour des élèves allophones ? Quel sens donner à la "verbalisation" ici, à la croisée des didactiques des mathématiques et des langues ? A la lecture de ce qui précède, la verbalisation évoque les activités langagières telles que prévues dans le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) (Conseil de l'Europe, 2001) soit la compréhension écrite et orale et l'expression écrite et orale, en continu et en interaction. Peut-on superposer les deux systèmes ? Dias (2020) indique que cette verbalisation comporte des spécificités liées au langage mathématique. Nous concluons que la verbalisation englobe les activités langagières classiquement utilisées en langue vivante étrangère avec une dimension supplémentaire liée à la discipline.

2. MÉTHODOLOGIE

Les données mobilisées sont issues d'une séquence de mathématiques et avaient déjà fait l'objet d'un traitement pour notre mémoire de MASTER 2 dont l'objectif était de réfléchir à

peut généralement utiliser plusieurs registres pour représenter une même notion. La difficulté pour les élèves est leur conversion, c'est-à-dire le passage de l'un à l'autre.

l'amélioration de la réussite des élèves inclus en mathématiques (Noirel Holveck, 2021). Seule une partie du corpus est utilisée ici, dans une visée différente de l'étude initiale.

2.1. Les participants

Nous avons suivi cinq élèves allophones scolarisés en UPE2A et inclus en mathématiques dans le même cours de 3ème : Mosy, Rouk, Subo, Amru et Sage (tous les noms sont modifiés y compris celui de l'enseignante). Les positionnements du CIO et les évaluations diagnostiques à l'arrivée des élèves précisent le profil de chacun.

- La scolarité de Mosy en Syrie et au Liban est discontinue. L'évaluation diagnostique, en arabe, montre des carences dès le cycle 3. La résolution de problèmes est plus opérante. Cela semble montrer un déficit dans les apprentissages scolaires, en accord avec la scolarité tronquée, mais une bonne logique intrinsèque. Il est aussi très motivé.
- Rouk a eu une scolarisation régulière en Ukraine jusqu'en fin de 4ème. Il a un bon niveau d'ensemble, particulièrement en mathématiques et en langues. L'évaluation diagnostique non verbale (les tests en ukrainien n'existent pas encore) est conforme aux attendus de 4ème et montre un élève déterminé et très concentré sur sa tâche.
- La scolarité de Subo est régulière jusqu'en fin de 4ème. Celle-ci est positionnée par le CIO à un niveau fin de 6ème en mathématiques. L'évaluation diagnostique en serbe montre un niveau plus favorable, correspondant à un début de cycle 4.
- Amru, semble avoir été scolarisée régulièrement. Cependant, le parcours migratoire est confus et comporte des blancs. Elle ne valide pas le niveau 5ème de l'évaluation diagnostique en russe et le niveau réel semble bien plus faible.
- Sage a été scolarisé jusqu'en fin de 5ème, de façon régulière. Les tests non verbaux sont conformes à ce niveau.

Rouk et Sage quitteront le collège en cours d'année. Amru, Mosy et Subo valideront le DELF A2 (Diplôme d'études en langue française) en fin de l'année, ce qui leur permettra de rejoindre à temps plein la classe d'inclusion. Nous estimons donc qu'au moment de la collecte des données courant novembre, le niveau des élèves se situaient à la charnière A1-A2.

Sama, leur enseignante de mathématiques, dit de Mosy qu'il est discret et ne rend rien à l'écrit ; Subo ne participe pas du tout mais a quelques connaissances; Amru est fragile dans la discipline et ne s'implique pas ; Sage a du potentiel mais il ne travaille pas assez, quant à Rouk, il a un bon niveau initial et il est motivé.

2.2. Les indicateurs

Nous avons défini des indicateurs à partir de l'expression des habiletés langagières signifiantes dans le contexte de la classe et plus particulièrement en mathématiques. Nous rappelons les attendus rapportés au niveau des habiletés à partir du volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018a) et du recueil de descripteurs destinés aux 11-15 ans (Conseil de l'Europe, 2018b), pertinents dans notre contexte.

Du premier on retient :

- en A1, la capacité à « reconnaitre des mots, des expressions et des phrases simples » (p. 27), à « compter, indiquer des quantité et donner l'heure » (p. 34), à « faire des phrases en utilisant *et*, *mais*, *alors* » (p. 44), à « poser des questions simples, répondre et échanger des idées simples sur des sujets familiers » (p. 32),
- en A2, la possibilité « d'identifier généralement le sujet d'une conversation [...] si les gens parlent lentement » (p. 60), « d'utiliser le sens général d'un texte pour deviner le sens probable de mots inconnus » (p. 52), « de demander des conseils ou des consignes sur des sujets quotidiens » (p. 60), « d'indiquer [qu'il ne comprend pas] et de demander de répéter ou de [d'expliquer un mot] » (p. 68).

Du deuxième, on note que la possibilité de percevoir le changement de sujets dans une discussion formelle et un domaine connu, si elle est conduite clairement et lentement, relève du niveau A2 (p. 90). Globalement, dans les deux niveaux, les activités langagières se situent dans le quotidien, le familier, le connu. De plus, l'interlocuteur doit être bienveillant et parler lentement. Il n'est jamais question, dans la notion de "formel" pour des 11-15 ans, d'un contexte scolaire, c'est pour cela que nous avons élaboré nos propres indicateurs en lien avec notre discipline.

2.2.1. Indicateur n°1 : le repérage des ruptures dans le cours

D'une part, à l'oral, Vigner signale la difficulté de l'élève allophone à se repérer dans l'entremêlement des niveaux discursifs du cours et à en extraire les éléments pertinents pour la compréhension (2009, p. 53). D'autre part, les cours suivis par les élèves présentent la particularité de comporter régulièrement des ruptures de thèmes ou d'activités :

> Il y a rupture de thème lorsque le cours est précédé d'une question flash. La question flash est une « activité mentale attendue sur un temps court [...] mobilisant une connaissance, un savoir-faire, un traitement automatique ou réfléchi » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, p. 1).

Cette rupture permet de brasser les connaissances et savoir-faire acquis ou initier une réflexion sur un nouveau point différent de la suite du cours. Il y a en revanche rupture d'activité lorsque le cours est précédé d'un feuilleton. Le feuilleton est un élément du processus d'évaluation s'apparentant à une évaluation formative. Il est constitué d'une application directe d'une seule notion. Il est donc plutôt simple à percevoir d'autant qu'il se situe directement à la suite du cours. Ces ruptures sont-elles perçues par les élèves ?

2.2.2. Indicateur n°2 : la restitution des discours spécifiques

Nous appelons discours spécifiques toute trace qui évoque les mathématiques. Nous pensons relever principalement des éléments lexicaux. En effet, pour Rafoni (2007, p. 213-214), l'entrée dans la langue est asyntaxique et les premiers énoncés sont constitués d'une juxtaposition de mots dont le sens découle de la somme des contenus sémantiques de chaque unité. Le lexique est donc l'élément le plus saisissable dans les productions d'élèves débutants. Peut-être y aura-t-il des énoncés plus construits ? Nous nous proposons de relever aussi les expressions dans d'autres registres sémiotiques, graphiques ou symboliques. Certes, on s'éloigne de la verbalisation mais elles sont bien signifiantes d'une entrée dans l'activité et elles témoignent de

l'acculturation aux pratiques mathématiques. Quels discours spécifiques sont alors effectivement restitués par les élèves ?

2.2.3. Indicateur n°3 : les évocations libres

Permettent-elles de saisir un contenu mathématique ?

2.2.4. Indicateur n°4 : les résultats aux évaluations

Montrent-ils une activité signifiante à l'écrit ?

Les indicateurs sont donc multiples de manière à balayer le plus possible de traces de verbalisation et d'activité de nos EANA inclus dans un cours de mathématiques.

3. RÉSULTATS

Nous organisons les résultats au fil des indicateurs. Nous produisons les travaux d'élèves les plus significatifs.

3.1. Le repérage des ruptures dans le cours

Les données ont été collectées courant du mois de novembre 2018. Amru est scolarisé en France depuis dix mois, Subo depuis 7 mois, Mosy depuis six mois, Rouk et Sage depuis deux mois. D'abord, nous avons procédé à une observation du cours de mathématiques afin de relever les éléments saillants. Ensuite, nous avons proposé dans les jours suivants, idéalement le lendemain, un questionnaire écrit, qui invite les élèves à raconter ce qu'ils ont fait pendant la séance observée.

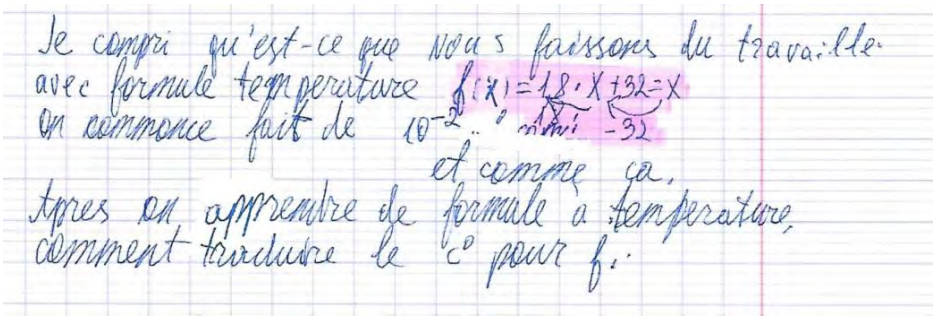
3.1.1. Première séquence observée

Le cours observé avait pour thème les fonctions. La question flash aborde l'écriture scientifique et les puissances de 10.

Il n'y a aucun élément significatif chez Mosy et Amru.

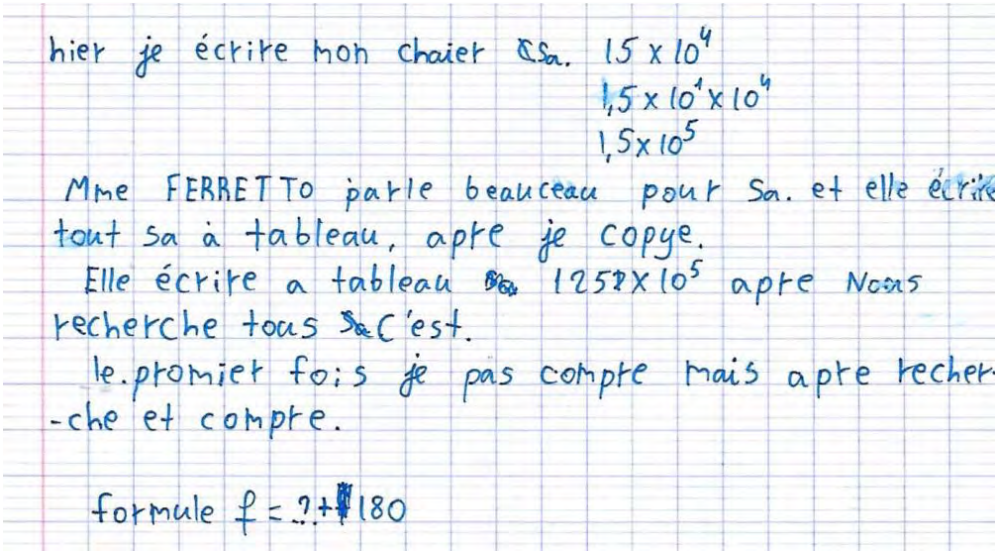
Pour Rouk, il y a quatre éléments significatifs. Les deux étapes de la séance sont citées : la première à la ligne 2 et les trois autres lignes pour les fonctions. La rupture des thèmes apparait. L'élément "puissance" est enchâssé dans la partie "fonction" ce qui ne rend pas compte de la chronologie mais il est introduit par "on commence fait" ce qui montre bien que celle-ci est perçue.

Figure 1: Extrait du questionnaire n°1 de Rouk



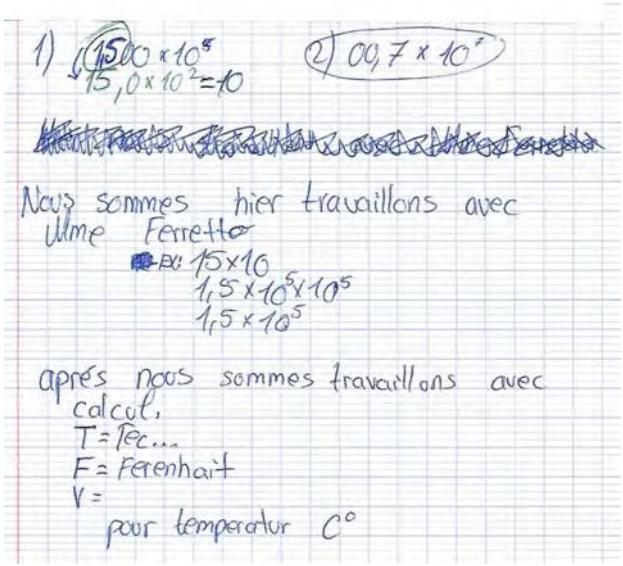
Sage a repéré des éléments des deux étapes du cours transcrites dans deux pavés distincts : la ligne laissée entre les deux peut être interprétée comme un marqueur de la rupture de thème.

Figure 2: Extrait du questionnaire n°1 de Sage



Subo a parfaitement repéré les deux étapes sous forme de deux pavés de texte introduites par « Nous sommes hier travaillons » puis « après...é séparés par une ligne blanche dans l'ordre chronologique.

Figure 3: Extrait du questionnaire n°1 de Subo



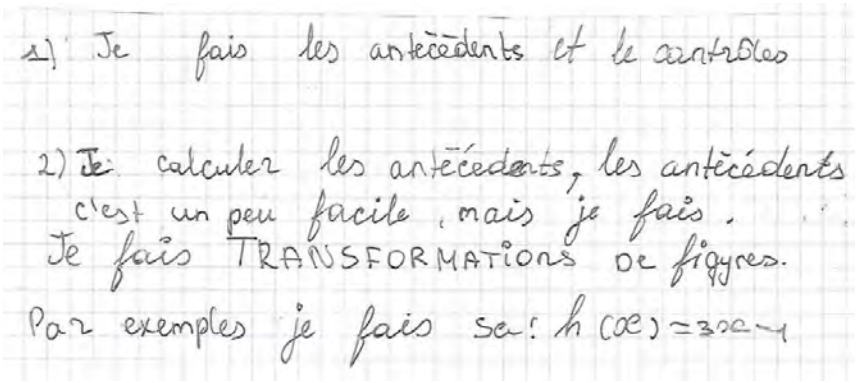
3.1.2. Deuxième séquence observée

Le cours observé a également pour thème les fonctions. Le feuilleton évalue l'écriture scientifique et les puissances de 10.

Mosy rend une copie blanche.

Chez Amru, il y a un progrès par rapport au précédent relevé. En effet, dans le premier paragraphe repéré par 1) elle cite les deux parties et la chronologie est marquée par « et ». Leur ordre chronologique est inversé. Dans le 2), elle explicite le contenu sur les fonctions mais elle mélange avec les transformations vues dans un autre cours.

Figure 4: Extrait du questionnaire n°1 de Amru



Rouk et Sage perçoivent la rupture. Le feuilleton est identifié comme une évaluation. Rouk explicite le contenu des deux parties. Seule la partie "fonction" est détaillée chez Sage.

Subo ne perçoit que la partie "fonction" temporellement dominante.

Ainsi les ruptures sont repérées dans six relevés sur dix dont cinq identifient correctement les deux parties. Un relevé ne repère qu'une partie, les trois derniers ne sont pas significatifs.

3.2. La restitution des discours spécifiques

Le thème des fonctions est choisi. On liste, pour chacun, le lexique spécifique évocateur des fonctions restitué :

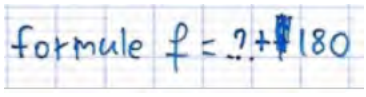
- lors d'un entretien placé dans la même période que celle des relevés ci-dessus,
- dans les questionnaires déjà utilisés ci-dessus.

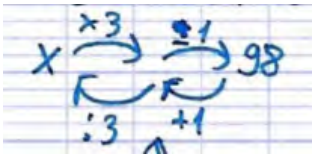
Amru : antécédents ; *h(x)=3x-1* ; le f

Mosy : le f ; g×x ; l'image ; le calcul de l'image ; elle calcule (sous entendu la fonction)

Rouk : formule ; f ; abscisse ; le x ; les lignes en graphique ; x – 4 ; Elle (la professeure) donne ça et on doit choisir nombre comme nous voulez et fait exemple et après dessine le graphique, pour ça fait les points et après dessine le graphique ; absent euh abscisse, ordina en russe

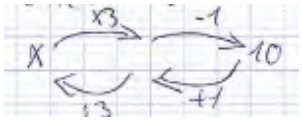
Sage : antécédent ; f.g ;

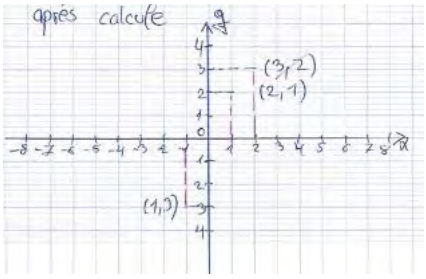




;

Subo : antécédent ; formules f, g ; fonction ; un ligne euh f et un ligne euh x ; x euh x donne ;





On constate la richesse des occurrences mais aussi leur imprécision voire leur inexactitude d'un point de vue mathématiques : « formule » pour « expression symbolique », « ligne » pour « axe ». On relève la restitution du verbe « donner » fréquemment utilisé en cours par Sama, la professeure, par exemple dans l'expression « Que fait la fonction ? » ou dans des consignes « Donner un antécédent de -3,6 par la fonction h, » (cours observé du 19 novembre 2018). Tous les registres sont représentés, celui de la langue naturelle, le graphique et le symbolique. Amru et Mosy utilisent une verbalisation particulière pour désigner le thème des fonctions : ils parlent du "f", forme de métonymie simplificatrice mais très évocatrice et susceptible cependant d'engendrer des confusions lorsque la fonction sera dénommée par une autre lettre.

3.3. Les évocations libres

Cet exemple est extrait de l'entretien avec Mosy.

Au début de l'entretien démarre un échange dont on comprend rapidement qu'il porte sur le théorème de Thalès. Celui-ci n'est jamais nommé par Mosy mais tout au long de l'échange revient comme une antienne l'expression « rallèle ou pas rallèle » qui est comprise comme

« parallèle ou pas parallèle », référence possible dans ce contexte. Pourtant cette interprétation est rejetée par Mosy, il s'agit bien de « rallèle ou pas rallèle » et non de « parallèle ou pas parallèle ». Le mystère reste entier jusqu'à la fin de l'entretien où pour la première fois l'expression « théorème de Thalès » est prononcé reprise par Mosy par « rallèle ou pas rallèle » qui confirme la correspondance entre les deux éléments.

Il illustre les problèmes que l'on pourrait qualifier de techniques liés à la verbalisation. Ainsi les erreurs lexicales et/ou la prononciation défaillante du débutant sont susceptibles d'entrainer contresens et incompréhension en sa défaveur.

3.4. Les résultats aux évaluations

Nous rapportons des résultats de feuilletons sur le thème des fonctions. Nous appelons résultats significatifs tout résultat non nul même si la moyenne n'est pas atteinte car il indique bien une entrée dans l'activité. Quatre résultats sur dix sont alors significatifs. Ils sont le fait de Rouk pour deux d'entre eux ainsi que de Sage et Subo. Nous ne retrouvons pas trace des six autres ni chez la professeure, ni chez les élèves bien que ceux-ci aient été présents en classe. Les documents ont été égarés ce qui en soi est déjà un indicateur.

4. DISCUSSION

4.1. L'élève est-il actif ?

Globalement, on relève une restitution plus ou moins aboutie pour tous les élèves ce qui témoigne d'une entrée effective dans le sujet et d'une réelle activité. Cependant, le niveau des productions est hétérogène et il convient d'affiner l'analyse et d'approfondir l'aspect qualitatif des retours.

Chez Amru, les productions écrites sont pauvres. Le registre de la langue naturelle est principalement utilisé. Les évocations à l'oral lors de l'entretien sont rares. Aucun résultat d'évaluation n'est disponible.

Chez Mosy, là encore, on constate la pauvreté des productions et seule la langue naturelle est utilisée. À l'oral, il ne réussit que difficilement à se faire comprendre et à restituer de façon intelligible les mots spécifiques, ceci malgré la bienveillance de l'interlocuteur. Il ne peut donc pas s'appuyer sur une base stable, lexicale par exemple, qui lui permettrait d'amorcer un travail personnel complémentaire alors qu'il fait preuve de bonne volonté par ailleurs. Par contre, on note les efforts de construction dans les productions avec "le calcul de l'image", "elle calcule". Aucun résultat d'évaluation n'est disponible.

Chez Rouk, on note la richesse des retours tant à l'écrit qu'à l'oral. Les fonctions ont probablement déjà été étudiées avant l'arrivée en France puisqu'il utilise le lexique russe idoine. On observe la prise de risque par la production de phrases longues et complexes alors que le français est balbutiant ce qui dénote une certaine confiance en soi. On remarque l'utilisation du registre symbolique. Les résultats aux évaluations sont probants.

Le bilan de Sage est comparable à celui de Rouk avec des productions langagières plus pauvres et une réussite moindre.

Quant à Subo, l'ensemble de la production est contrasté, assez riche, avec l'apparition du registre graphique, qui semble montrer l'utilisation de connaissances pré-existantes. Cependant, on observe aussi des hésitations et une compréhension plus aléatoire.

Rapprochons maintenant les résultats des profils de nos apprenants.

Amru et Mosy ont le parcours le moins abouti, ils peinent dans la discipline et la bonne volonté du deuxième ne peut compenser l'absence de bases dans la discipline. L'utilisation exclusive du registre de la langue naturelle chez Mosy est particulièrement éclairante. Il n'utilise que ce qu'il connait.

Chez Subo, le contraste entre les éléments restitués interroge. Cela accrédite les informations que nous avions avec une scolarisation antérieure banale mais un petit niveau aux évaluations diagnostiques qui suggère une faiblesse dans la discipline.

Dans le cas de Rouk voire de Sage, la scolarité antérieure et l'acculturation aux pratiques de la discipline sont satisfaisantes. C'est ainsi qu'ils peuvent prendre appui sur des connaissances et des compétences antérieurement acquises. Pour Rouk particulièrement celles-ci facilitent la construction des discours spécifiques dans la nouvelle langue. En effet, le concept étant connu dans la langue d'origine, il suffit de l'actualiser et de le nommer dans la nouvelle langue. A l'appui de cette analyse, on constate qu'il n'hésite pas à se lancer dans des verbalisations complexes.

Ainsi est démontré, mais est-ce une surprise, que la réussite actuelle est corrélée à la scolarité antérieure et que le déjà-là, qualité de la scolarité antérieure, appétence pour la discipline, acquis dans le programme en langue d'origine, est déterminant. Des éléments plus personnels rentrent probablement en jeu. Ces derniers ne sont pas étudiés ici.

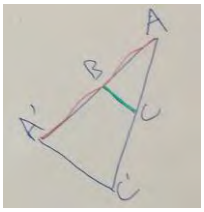
Il s'agit maintenant de prendre en compte ces traces même ténues dans l'évaluation.

4.2. Comment évaluer les élèves dans le contexte de l'inclusion ?

Il est possible d'adopter deux points de vue sur la question : celui des langues et celui des mathématiques.

Pour les langues, nous aurions souhaité nous appuyer sur les documents élaborés par France éducation internationale (FEI). Ils précisent les critères et les attendus pour l'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement, soit selon le CECRL, les compétences pragmatique, sociolinguistique et linguistiques. Ils sont malheureusement confidentiels et seuls les examinateurs-correcteurs habilités par l'organisme peuvent les utiliser lors de la passation des épreuves du DELF. Cependant, si on entend la compétence pragmatique comme l'adéquation entre la production et le contexte, on peut considérer toute production qui évoque le sujet comme conforme aux attendus. Par exemple, dans l'entretien de Mosy, la figure produite validerait le théorème de Thalès au-delà de sa rigueur. On se souviendra encore des attendus des niveaux A1-A2 rappelés infra. Pris en compte, ils permettraient de considérer les productions plus favorablement.

Figure 5 : Reproduction du Théorème de Thalès par Mosy



Le regard du spécialiste de mathématique sur ces productions n'a malheureusement pas été sollicité. Ce que l'on sait cependant c'est que, globalement, les élèves ne réussissent pas en mathématiques comme cela est rappelé en introduction. En effet, l'exigence des attendus et l'application de barèmes pour élèves natifs ne permettent pas de prendre en compte toute la subtilité de la production de l'élève allophone. Or nous estimons que toute tentative de rentrer dans l'activité est déjà un progrès par rapport à une copie blanche, de même quand l'élève se repère dans son cours, mémorise des mots isolés du lexique spécialisé...

Se pose alors le défi de prendre en compte cette relative et modeste réussite au-delà des standards. Cela exige d'en modifier le calibrage et de changer les mentalités. En effet, la note, si elle n'est plus la norme, reste cependant largement répandue. L'évaluation par compétences, plus propice à la valorisation de nos élèves fait timidement son entrée dans les instances institutionnelles et dans les pratiques quotidiennes. Elle s'apparente encore à un parcours du combattant. En effet, les points de vue sur celle-ci s'articulent soit autour du socle commun, soit autour de la discipline, soit encore, pour notre public, autour du CECRL. Chacun génère son jeu de compétences qui ne sont pas nécessairement harmonisés entre eux.

Il convient encore de formuler clairement les impératifs pédagogiques dans les programmes et textes de cadrage au regard desquels pourrait se faire l'évaluation. En effet, depuis la naissance des classes d'accueil, aucune recommandation officielle n'existe, Rafoni parle même « d'indigence des textes officiels » (Faupin citant Rafoni, 2015, p. 75), y compris dans la version des programmes des cycles 2, 3 et 4 mise à jour en 2020 où on ne relève aucune occurrence de « allophone », « langue seconde », « langue de scolarisation ». Seul un document officiel, déjà ancien, « Le français langue seconde » (MEN, 2000), dont Faupin dit qu'il est « l'ouvrage qui fait autorité pour l'enseignement du FLS en France » (2015, p. 78), cerne, bien imparfaitement, les contours de cet objet d'enseignement. Bien imparfaitement, en effet, car il s'inspire de « techniques et activités de classe [...] [relevant] pour leur plus large part du FLE » (Faupin citant Leroy et Collegia, 2015, p. 80) très éloignées des besoins en classe de DNL. Mendonça Dias (2013) note que l'Éducation Nationale considère le FLS comme une modalité d'accès à la discipline « français ». De ce fait, il ne dispose pas de programme officiel. Pourtant de nombreux enseignants pensent que ce dernier est nécessaire et qu'il doit comporter des préconisations pour l'ensemble des disciplines scolaires.

Nous jugerions utile d'adjoindre à cet hypothétique document des indications sur la manière de procéder, par exemple, les préconisations de Goullier (2010). Il propose de favoriser la prise de parole et la reformulation des consignes et des tâches de façon à les rendre plus transparentes

et de laisser aux apprenants le temps nécessaire à la compréhension et à la réalisation des tâches demandées, qu'elles soient orales ou écrites, en compréhension ou en production. L'ensemble serait utilement complété par des modèles de barèmes.

Le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) de Strasbourg propose ainsi des grilles à utiliser pour l'évaluation des contrôles écrits des élèves en inclusion (s.d.). Les points sont partagés entre la maitrise de la langue et les compétences disciplinaires et les critères adaptés aux niveaux A1 et A2. Elles sont anciennes mais pourraient être réactualisées dans l'esprit des grilles utilisées pour le DELF. On disposerait ainsi d'outils efficaces qui rendraient compte effectivement de ce dont l'élève est capable.

RÉFÉRENCES

Balslev, K., Lenzen, B. & Ronveaux, C. (2019). Introduction. La verbalisation du côté des apprenant·e·s interprètes : un instrument sémiotique multimodal aux vertus réflexives, vraiment ? *Raisons éducatives, 1*(23), 5-18. https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-5.htm&wt.src=pdf

Carol, C. (2015). La didactique de l'enseignement bilingue : enseignement disciplinaire et langage. *Les cahiers de l'Acedle, 12(*3), 1-12. https://journals.openedition.org/rdlc/973

CASNAV. (s.d.). *Outils 2nd degré*. https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/casnav/eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana/outils-pedagogiques-pour-la-classe/outils-2nd-degre/

Chanudet, M. (2019). La place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques : le cas du problème des portes de prison. *Raisons éducatives, 1*(23), 125-151. https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-125.htm

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* https://rm.coe.int/16802fc3a8

Conseil de l'Europe. (2018a). C*ollated Representative Samples Of Descriptors Of Language Competencies Developed For Young Learners.* https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045b15f

Conseil de l'Europe. (2018b). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évalue, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

Dias, T. (2020). La verbalisation en classe de mathématiques : mission impossible ? *Au fil des maths, 538,* 6-16. https://publimath.univ-irem.fr/numerisation/AAB/AAB20060/AAB20060.pdf

Faupin, E. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie.* [Thèse de

doctorat non-publiée]. Université Nice, Sophia Antipolis. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170512/document,

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma, 28*, 37-48. http://journals.openedition.org/trema/448

Goullier, F. (2010). *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation. Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Forum politique intergouvernemental du Conseil de l'Europe, Genève, Suisse. https://rm.coe.int/rapport-du-forum-politique-sur-le-droit-des-apprenants-a-la-qualite-et/168073e078

Mendonça Dias, C. (2013). FLS, le benjamin disciplinaire ? Dans B. Daunay, Y. Reuter, & A. Thépaut, (dir.), *Les contenus disciplinaires : approches comparatistes* (p. 221-232). Presses Universitaires du Septentrion.

Millon-Fauré, K. (2013). Enseigner les compétences langagières indispensables à l'activité mathématique. *Repère Irem*, *90*, 49-64. http://www.univ-irem.fr/spip.php?rubrique24&id_numero=90&id_article_reperes=604

Millon-Fauré, K., Mendonça Dias, C. et Smythe, F. (2022). « Je comprends mais je sais pas le dire » Le cas des élèves allophones. *Au fil des maths*, *545*, 15-24. https://hal.science/hal-03911731/document

Ministère de l'Éducation nationale, Éduscol. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques. Rapport Villani-Torossian.* https://www2.animath.fr/wp-content/uploads/2018/08/Rapport_Villani_Torossian-1.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2000). *Le Français Langue Seconde.* CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Mathématiques et maitrise de la langue.* http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ressources_transversales/99/6/RA16_C3C4_MATH_math_maitr_lang_N.D_600996.pdf

Noirel-Holveck, A. (2021). *FLSCO et discours disciplinaires en UPE2A, le cas des mathématiques : comprendre les facteurs en jeu et améliorer la réussite des élèves en classe d'inclusion* [Mémoire de Master 2 non publié]. Université de Strasbourg.

Vergnaud, G. (1991). Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie, 96,* 79-86. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_96_1_1350

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés.* Hachette Éducation.

L'auteure

Arlette Noirel Holveck est professeure de français langue seconde et coordonnatrice d'un dispositif UPE2A en collège. Son domaine d'étude est la langue de scolarisation dans les disciplines scientifiques.

arlette.holveck@ac-strasbourg.fr

RECHERCHE

QUELLES COMPÉTENCES À INTERAGIR CULTURELLEMENT DANS LA TÉLÉCOLLABORATION PLURILINGUE EN INTERCOMPRÉHENSION ?

Christian Degache

UR 609 LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France

Note de la rédaction : Cette contribution s'inscrit dans la continuité des thématiques et problématiques abordées dans le numéro hors-série, coordonné par Malefane Victor Koele et Paula Prescod, *Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues*, paru dans le Hors Série 1 de la revue *DFLES : pratiques et recherches* en 2023.

Résumé

Depuis une vingtaine d'années (Degache, 2018), nous expérimentons, en situation réelle de formation, différents scénarios télécollaboratifs réunissant des équipes de pays et langues différents et un nombre conséquent de participants (de 100 à 200 dans chaque session). La communication est basée sur le principe de l'intercompréhension en langues romanes selon lequel chacun s'exprime en priorité dans sa 1ère langue romane et fait l'effort de comprendre les langues des autres. Dans ce cadre, la dimension interculturelle des échanges et des productions a fait l'objet de nombreuses analyses (Degache & coll., 2007 ; Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2010 ; Arismendi, 2011 ; Degache & Silva, 2020 ; da Silva & Degache, 2021). Dans cette contribution, nous en ferons une revue afin d'identifier quelles sont les compétences à interagir culturellement qui sont mobilisées dans une telle situation d'échange plurilingue. De cet état de l'art, nous essaierons de dégager quelques suggestions pour l'évolution des scénarios existants et la conception de nouveaux scénarios ainsi que pour l'accompagnement tutoral.

Abstract

For the last twenty years (Degache, 2018), we have been experimenting with different telecollaborative scenarios in real training situations, bringing together teams from different countries and languages with a substantial number of participants (from 100 to 200 in each session). Communication is based on the principle of intercomprehension in Romance languages, whereby each participant expresses himself or herself primarily in his or her first Romance language, and makes an effort to understand the languages of others. Within this framework, the intercultural dimension of exchanges and productions has been the subject of numerous analyses (Degache & coll., 2007; Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2010; Arismendi, 2011; Degache & Silva, 2020 ; da Silva & Degache, 2021). In this paper, we will review them in order to identify which cultural interaction skills are used in such a plurilingual exchange situation. From this overview, we will try to formulate some suggestions for the evolution of existing scenarios and the design of new ones, as well as for tutorial support.

Mots-clés

Intercompréhension, télécollaboration, pratiques translinguales, interculturalité.

Key-words

Intercomprehension, telecollaboration, translingual practices, interculturality.

1. INTRODUCTION

1.1. C'est typiquement X

« *C'est typiquement français.* » Chacun de nous a déjà entendu ce type d'affirmation ou l'adjectif final peut être bien entendu remplacé par n'importe quel adjectif de nationalité et l'expression prendre une autre forme et dans toute langue. Les références abondent sur internet, par exemple «*What's typically British?*»[1] ; «*O que é típico brasileiro?*»[2], avec des variations de formulation comme « *il n'y a rien de plus X* »[3] ou « *à la X* »[4]. Le sujet alimente aussi la production artistique. On en prendra pour exemple la chanson «*Tipicamente brasileiro*» de Tamara Franklin[5]. Si l'on trouve dans les réponses nombre d'objets, aliments, lieux, personnes, caractéristiques physiques (par exemple, pour ce qui est *British* : le *fish and chips*, le bus impérial et la cabine téléphonique rouges, le climat pluvieux), on voit poindre aussi des marques d'attitudes, de comportements, des valeurs et images de soi qui seront davantage de notre intérêt ici. Ainsi est-il dit par exemple pour les Français qu'« Insulter les automobilistes et râler fait partie de la norme. », qu'ils « ne sourient pas par politesse, ils le font quand ils en ressentent le besoin » ou qu'ils « sont discrets, renfermés sur eux-mêmes » parce qu'ils choquent les Américains en n'engageant pas la conversation dans le métro[6]. Et par exemple pour les Brésiliens qu'ils sont «*Viciados em redes sociais*», ont «*Orgulho e vergonha ao mesmo tempo*»[7] et un sens de l'humour inimitable comme en témoigne par exemple le site incrivel.club, «26 Coisas que só acontecem no Brasil»[8] ou, autrement dit, « 26 choses qui n'arrivent qu'au Brésil».

On peut noter que certains de ces comportements sont relevés comme caractéristiques de populations différentes. Ainsi est-il dit des Brésiliens qu'ils sont « trop polis » : « *Le Brésilien est poli et pas très direct. Il préfère souvent se taire pour éviter l'irritation et l'embarras. Il n'aime pas affronter les situations désagréables et il est donc parfois difficile d'obtenir de lui un "oui" ou un "non" clair et net. Être poli, ce n'est pas mauvais, mais si c'est trop, c'est gênant!* »[9] ; et des Britanniques, quelque chose de très semblable : « *En parlant des gens, la*

[1] « A video lesson from British English Online about things that are typically British », disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=0b--ky5TUNM
[2] Ce que les journalistes étrangers disent des Brésiliens d'après l'antenne brésilienne du site Deutsche Welle.
[3] Cf. https://www.parismatch.com/Culture/Livres/Envers-et-contre-lui-Nicolas-Fargues-847453 où X = français
[4] Cf. par exemple Eurosport pour parler de « révolte "à la française" » des footballeuses italiennes au mondial 2023 ou encore une interview de Alain Policar sur Le Média sur l'expression « universalisme "à la française" ».
[5] Clip sur https://www.youtube.com/watch?v=61dC9G6Q7qg et paroles sur le site Musicmax.
[6] https://www.jemevade.fr/10-comportements-des-francais-qui-surprennent-les-touristes-internationaux/
[7] « Accros aux médias sociaux » et « Fierté et honte en même temps », images 10 et 14 du site Deutsche Welle.
[8] https://incrivel.club/admiracao-lugares/26-coisas-que-so-acontecem-no-brasil-590760/
[9] Notre traduction de «Educados até demais. O brasileiro é educado e não muito direto. Muitas vezes, prefere ficar calado para evitar irritação e embaraço. Ele não gosta de enfrentar situações desagradáveis e, por isso, às vezes se torna um desafio obter um claro "sim" ou "não" dele. Bom, ser educado não é ruim, mas, se for demais, atrapalha!» image 9 du site Deutsche Welle.

première chose qui vient à l'esprit est la politesse [...] beaucoup de gens disent que les Britanniques sont très polis, voire trop polis parfois, qu'ils disent toujours s'il vous plaît, merci et désolé même si ce n'est pas de notre faute. »[10] Et même les Français sont parfois considérés « trop polis », « *notamment avec ce fameux "bonjour"! Comme si les Français étaient obsédés par ce mot!* »[11] comme le souligne l'actrice Natalie Portman dans une interview[12].

1.2. Problématique

Mais ce qui nous intéresse ici n'est pas la véracité ou le bienfondé de ces jugements mais pourquoi on les profère, leur valeur pragmatique. Certes, les sites mentionnés ci-dessus le font avec l'intention de capter l'attention du visiteur et de le retenir avec des titres accrocheurs comme ceux que nous avons vus jusque là («*What's typically British?*» ; « *10 comportements des Français qui surprennent les touristes internationaux* », etc.) souvent en y insérant des comparaisons comme dans ce « *Top 5 des clichés sur les Français par les Anglais : qu'en pensez-vous ?* » : « *Je trouve que les Français sont en général beaucoup plus directs que les Anglais (à l'université, au travail, dans la rue etc.)* »[13]. Mais quant à nous, savons-nous pourquoi nous utilisons ce genre d'énoncé dans la conversation ? Que faisons-nous lorsque nous mobilisons la composante identitaire de la nationalité dans les échanges ? Et plus spécifiquement dans les échanges en situation de formation ? Autrement dit, que faisons-nous quand nous procédons à une assignation identitaire nationale ? Par exemple dans cet extrait de chat en contexte didactique : «*(Los catalanes siempre defendemos lo nuestro en grupo) jeje*»[14] (Degache, 2006, p.1028). Avec quelles compétences interculturelles les relier ? Faut-il les encourager, les freiner, les relativiser ?

1.3. Contexte

La situation de formation que nous venons d'évoquer est celle de la télécollaboration plurilingue régie par le principe de l'intercompréhension. Il s'agit d'apprendre en collaborant en ligne, à savoir en agissant à plusieurs, en groupes, sur internet. Chaque participant s'exprime dans sa(ses) langue(s) romane(s) en faisant tout ce qui lui est possible pour se faire comprendre et fait l'effort de comprendre les autres dans leurs langues. L'approche s'inscrit dans la perspective actionnelle puisque le scénario de session attend de chaque groupe de travail (GT) qu'il réalise une tâche finale au terme d'un parcours en plusieurs phases prévoyant des tâches intermédiaires. Cette dynamique de projet doit permettre, à l'écrit comme à l'oral, de stimuler différentes activités langagières (réception, production, interaction, médiation) en situation et en plusieurs langues. La composition de GT internationaux réunissant des personnes de plusieurs pays et institutions avec des répertoires langagiers multiples et divers, est censée y contribuer, en offrant des opportunités multiples d'exposition aux différentes langues romanes, en premier lieu l'espagnol, le français, l'italien et le portugais, mais aussi le catalan et parfois, même si plus ponctuellement, le roumain et d'autres variantes romanes. L'approche s'appuie

[10] Notre traduction de «talking about people the first thing that comes to mind is politeness [...] many people say oh the British they are very polite even too polite sometimes, always saying please and thank you and sorry even if it's not our fault.» https://youtu.be/0b--ky5TUNM?t=143
[11] https://www.francaisavecpierre.com/10-choses-que-je-naime-pas-de-la-france/
[12] https://www.20minutes.fr/people/1914111-20160827-natalie-portman-francais-froids-trop-polis
[13] https://www.laroutedeslangues.com/blog/cliches/
[14] « (Nous, les Catalans, défendons toujours ce qui est à nous au sein d'un groupe) hehe »

sur 20 ans de pratique de ces sessions d'intercompréhension télécollaborative dans différents environnements numériques, d'abord sur la plateforme GALANET (Degache, 2003), puis sur GALAPRO (Séré, 2010), sur MIRIADI (Anquetil & Vecchi, 2016 ; Degache, 2018 ; Garbarino, n.d. ; Degache & Silva 2020) et sur Moodle e-formation.

1.4. Objectif

Depuis 2005, plusieurs travaux ont porté sur la place, la nature et le rôle des aspects interculturels dans ce cadre télécollaboratif (notamment Degache, 2006 ; Degache & coll., 2007 ; Arismendi 2011 ; da Silva & Degache 2021). Dans la lignée de ces recherches, l'objectif que nous nous donnons ici est d'identifier la dimension interculturelle dans ces échanges télécollaboratifs plurilingues et pluriculturels afin d'en décrire certaines manifestations ainsi que les compétences qui y sont mobilisées ou qui devraient être développées.

2. QUELQUES REPÈRES DANS LES REFERENTIELS

Que disent les référentiels existants des compétences interculturelles dans la télécollaboration plurilingue ? Plusieurs d'entre eux les abordent. On s'intéressera ici au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et à son volume complémentaire, au Cadre de référence pour des approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), au Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC) et à Evaluation des compétences en intercompréhension (EVAL-IC).

2.1. Dans le CECR

Rappelons tout d'abord quelle est la place de la compétence interculturelle dans le CECR. Elle est présentée comme une des compétences générales de l'individu en tant que « prise de conscience interculturelle » issue de « 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" » en incluant la conscience de « la diversité régionale et sociale des deux mondes », de l'existence d'« un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant » et « de la manière dont chaque communauté apparait dans l'optique de l'autre, souvent sous forme de stéréotypes nationaux » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 83). Sont identifiés ensuite « quatre aptitudes et savoir-faire interculturels » (Conseil de l'Europe, 2001, p.84) : (1) « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère » ; (2) « la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaitre et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture » ; (3) « la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » ; (4) « la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées ». Cette première version du CECR, élaborée au cours de la dernière décennie du siècle passé, largement inspirée des travaux de Byram (1997), ignorait toutefois les interactions en ligne. Le volume complémentaire de 2020 essaie de corriger le tir. Ainsi est-il question dans celui-ci, dans l'échelle de compétences « Conversation et discussion en ligne », des capacités à « saisir les implications culturelles et réagir de façon adéquate » (B2), à « comprendre les intentions de communication et les implications culturelles » (C1), ou encore à « anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (y compris culturels) » (C2) (Conseil de l'Europe, 2020, p.90-91). Mais ces

capacités, comme on peut le constater dans l'échelle « Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs » (Conseil de l'Europe, 2020, p.102), sont toujours présentés dans une logique monolingue. Par ailleurs, le chapitre 4, dédié à la compétence plurilingue et pluriculturelle, ignore toujours les interactions en ligne. Certes, il est question de « la capacité à gérer "l'altérité" pour identifier les ressemblances et les différences, à tirer parti de traits culturels connus ou non, etc., afin de permettre la communication et la coopération » et de « la capacité et la volonté de développer une conscience linguistique et plurilinguistique ainsi que culturelle et pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux » et d' « exploiter un répertoire pluriculturel » (Conseil de l'Europe, 2020, p.130), mais on en reste à des descripteurs généraux dans une logique de production/interaction en langue cible dans un échange monolingue. Les seules mentions de la co-présence de plusieurs langues font allusion à l'incitation à cette modalité de communication, aux raisons de son choix et à sa justification dans « Exploiter un répertoire plurilingue ». La logique de progression est cette fois plurilingue mais toujours en production « en passant avec aisance d'une langue à l'autre », de manière alternée, comme dans un tandem linguistique et non pas selon la modalité bi-plurilingue de l'échange intercompréhensif. Au final, on ne voit pas comment cela peut se matérialiser dans les interactions plurilingues en ligne, a fortiori lorsque chacun s'exprime dans sa propre langue. Du reste, seules la compréhension plurilingue (avec des descripteurs adaptés du projet Miriadi (Conseil de l'Europe, 2020, p.268), donc du REFIC) et l'exploitation d'un répertoire plurilingue (en situation monolingue, faut-il comprendre) sont considérées et un renvoi est fait « pour avoir une réflexion plus approfondie » (Conseil de l'Europe, 2020) au CARAP qui « recense les différents aspects des compétences plurilingues et interculturelles dans une structure hypertextuelle indépendante des niveaux de langue ».

2.2. Dans le CARAP

Comme le dit le Volume complémentaire du CECR (2020), le CARAP (Candelier & coll., 2012) cible bien les compétences plurilingues et interculturelles. Ce modèle propose des descripteurs sans chercher à les échelonner sur différents niveaux. De façon à notre sens plus pertinente, il précise, pour chaque descripteur de savoir, savoir-faire ou savoir-être, si l'apport des approches plurielles est nécessaire, important ou utile, pour le développer (Candelier & coll., 2012, p.25). Nombre de descripteurs ont à voir avec la dimension interculturelle et plus spécifiquement avec la communication interculturelle qui nous intéresse ici, en lien avec la « Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » (Candelier & coll., 2012, p.20). Ainsi en est-il, pour les savoirs de « Connaitre le rôle de la culture dans les relations interculturelles et la communication interculturelle » (Candelier & coll., 2012, p.33) et de ses sous-descripteurs, en particulier de « Connaitre quelques stéréotypes d'origine culturelle qui peuvent influer sur les relations et la communication interculturelles » ou encore de « Connaitre des stratégies permettant de résoudre les conflits interculturels » et, pour les savoir-faire, de « Savoir identifier les variations communicatives dues à des différences culturelles » et « Savoir identifier les risques de malentendu dus aux différences de cultures communicatives ». Mais, au-delà de la communication interculturelle abordée au sens général, le CARAP présente-t-il des descripteurs spécifiques pour les échanges bi-plurilingues en ligne, non pas avec une utilisation consécutive de différentes langues (échange de type tandem) mais concomitante (échange en intercompréhension) ? Le descripteur le plus adéquat est selon nous

« Savoir interagir en situation de contacts de langues ou de cultures » avec ses sous-descripteurs « Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs » et « Savoir communiquer en prenant en compte les différences sociolinguistiques ou socioculturelles » (centré sur l'usage des formules de politesse, les marques d'adresse et des registres selon les situations) (Candelier & coll., 2012, p.55).

2.3. Dans le REFIC

Le REFIC[15] (De Carlo & Anquetil, 2019), et sa version pour enseignants (REFDIC[16], Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension, Andrade & coll., 2019) élaborés dans le cadre du projet européen MIRIADI[17] (2012-2015), développent, précisent et exemplifient les éléments présents dans le CARAP en relation aux situations de réception, interaction et médiation où le principe d'intercompréhension, sous une forme ou une autre, est convoqué, en les distribuant sur trois niveaux de progression : (1) Sensibilisation, (2) Entraînement, (3) Perfectionnement (De Carlo & Anquetil, 2019, p.175). C'est dans la section dédiée à « L'interaction plurilingue et interculturelle »[18] que l'on trouve les éléments correspondant à notre recherche. Cette section correspond à la pratique de l'intercompréhension en tant que « communication plurilingue dans toutes les situations de rencontre entre locuteurs de langues proches : échanges internationaux, formations, projets, mais aussi situations de mobilité non institutionnelle », notamment au moyen des « technologies de la communication permettant des échanges à l'écrit (forums, chat, mail) et à l'oral (téléconférence, messages audio) avec des interlocuteurs du monde entier » (De Carlo & Anquetil, 2019, p.222). Il est ainsi entendu que « l'interaction en intercompréhension implique à la fois de s'efforcer à comprendre l'autre et d'employer des moyens pour se faire comprendre », aussi désigné comme « interproduction ». Parmi les savoir-faire incluant une dimension explicitement interculturelle, on relève « Savoir interpréter les effets de la pluralité linguistico-culturelle sur le déroulement de l'échange » (De Carlo & Anquetil, 2019, p.224) ; « Savoir tenir compte dans l'interaction des aspects culturels de la communication plurilingue » (De Carlo & Anquetil, 2019, p.227) ; « Savoir adapter la portée culturelle de son discours à la situation de communication plurilingue » (De Carlo & Anquetil, 2019, p.231). Sur ce dernier point, il est intéressant de regarder ce qui est préconisé aux trois niveaux de progression : au premier, l'apprenant sait notamment « qu'il faut manier avec précaution l'humour et l'ironie qui sont en général culturellement très marqués et qui véhiculent un implicite difficile à interpréter » et « sans tomber dans le stéréotype, il ne craint pas de faire appel à des emblèmes culturels très connus pour créer un premier terrain d'échange » ; au deuxième, il « sait inclure dans l'échange des terrains fertiles pour la communication interculturelle » ; au troisième, il « est capable de moduler la charge culturelle de ses productions en fonction des répertoires linguistico-culturels des participants et il sait adopter une posture de médiateur dans les interactions du groupe ». L'intérêt des trois niveaux est ici que le descripteur ne dépend plus directement du niveau de compétence linguistique de l'apprenant.

[15] https://www.miriadi.net/refic
[16] https://www.miriadi.net/refdic
[17] Projet européen Education et Formation tout au long de la vie / Lifelong Learning Programme.
[18] https://www.miriadi.net/l-interaction-plurilingue-et-interculturelle

2.4. Dans EVAL-IC

Le projet européen EVAL-IC[19] (2016-2019) a produit des descripteurs généraux et détaillées pour six niveaux de compétences en intercompréhension réceptive et interactive et en interproduction pour l'oral et l'écrit, sans distinction entre le réel et le virtuel, le présentiel et le distanciel, dans la perspective de l'évaluation. Une des dimensions recensées pour les modèles de compétence pour « l'intercompréhension interactive / les interactions plurilingues »[20] et « l'interproduction »[21] est la « dimension interculturelle ». On retrouve dans la première (page 4) les quatre aptitudes fondamentales du CECR, version 2001, et dans la deuxième, les savoirs (inter-)culturels habituels ainsi que, parmi les savoir-être et savoir-faire, l'« engagement affectif par rapport aux langues-cultures en présence, et à leur utilisation à des fins de communication ». Les descripteurs de compétences, pour plusieurs dimensions et critères (disponibilité, étendue, adéquation), atteignent un niveau de précision remarquable. Pour le critère « adéquation » de la dimension interculturelle de l'interproduction orale[22], par exemple, on trouve ainsi le descripteur « adapter la complexité culturelle à l'interlocuteur, sans pour autant aseptiser son discours » détaillé sur six niveaux de maitrise, cette fois sans référence à la production en langue cible ni à toute autre langue si ce n'est aux répertoires. Ainsi l'adéquation de la production de l'apprenant – ou, plus largement, du sujet – est-elle définie par exemple au niveau 1 ainsi : « Produit en contexte multiculturel, contrôlant difficilement la portée culturelle de son discours » ; au niveau 3 de cette manière « Essaie de s'adapter au contexte muticulturel en s'appuyant sur un univers culturel largement partagé et sur des emblèmes culturels spécifiques, pour ouvrir et maintenir un canal de communication satisfaisant et intégrateur » ; et au niveau 6 par « Adapte efficacement la complexité de son discours aux répertoires pluriculturels des particpants, en modulant consciemment la charge culturelle de ses productions. Réussit à promouvoir l'enrichissement réciproque. »

De manière générale, l'adaptation interculturelle est un critère discriminant du niveau de compétence. Ainsi, pour l' « interproduction », si au niveau 3 on s'attend à ce que l'apprenant « adapte son discours au niveau linguistique et culturel », au niveau 5 on attendra une adaptation du « discours pour tenir compte des répertoires plurilingues et pluriculturels en présence et des caractéristiques socio-affectives [des] interlocuteurs » et au niveau 6 une pleine adaptation du « discours aux répertoires plurilingues et pluriculturels ainsi qu'aux caractéristiques socioaffectives et cognitives [des] interlocuteurs ».

On le voit, les descripteurs des ressources de la compétence plurilingue et interculturelle s'affinent au fil des référentiels. Ce sont là des acquis consistants mais comment ces compétences se manifestent-elles réellement dans les échanges plurilingues ? Quels sont les discours susceptibles de les concrétiser, les traces ou marques qui permettent de les attester ?

[19] http://evalic.eu Projet de type Erasmus+ / Partenariat stratégique de l'enseignement supérieur, coordonné par Christian Ollivier (Université de la Réunion).
[20] Entendue comme compétence à interagir avec des personnes de culture et de langue différentes s'exprimant dans leur langue ; http://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o2_modecc80le-de-compecc81tence-ic-interactive.pdf
[21] Entendue comme une production en continu dans une langue choisie comme langue d'expression (pouvant être la L1 ou une L2 avec un niveau de maitrise avancé) à l'attention de personnes de culture et de langue différentes mais connaissant au moins une langue de la même famille que cette langue d'expression http://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o2_modecc80le-de-compecc81tence-interproduction.pdf
[22] http://evalic.eu/wp-content/uploads/2019/08/O4-Decripteurs_interproduction.zip

3. IDENTIFIER LES TRACES DES SAVOIR-FAIRE

Bien que la première version du CECR ignorait les interactions en ligne, plusieurs recherches (Degache, 2006 ; Degache & coll. 2007 ; Arismendi, 2011) se réfèrent à ce modèle pour identifier et catégoriser les traces des compétences interculturelles dans les échanges télécollaboratifs en intercompréhension. Nous présentons ici brièvement ces travaux sachant qu'il reste à mener des relevés en lien avec les autres référentiels, notamment ceux du REFIC et d'EVAL-IC.

Le vaste corpus d'échanges au fil des sessions fournit des exemples des quatre savoir-faire du CECR. Plusieurs exemples sont donnés pour les deux premiers savoir-faire, à savoir « établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère » et celle « de reconnaitre et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ». Ainsi pour le premier, ce propos d'un étudiant de Barcelone expliquant la fête de la Sant Jordi [ex. 01] « *C'est comme le Saint Valentin, mais je pense que c'est une fête plus culturelle, parce que on doit acheter un livre a son ou sa copain* »[23] et, pour le second savoir-faire, la stratégie utilisée par une étudiante française qui pose une question interculturelle comparative pour stimuler l'échange [ex. 02] « *En France je pense qu'en gnéral les gens sont plus stressés en ville et plus calmes à la campagne; Et en Espagne???* » (Degache, 2006).

Il en va de même pour le troisième savoir-faire consistant à savoir jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture et la culture étrangère et à gérer efficacement les situations de malentendus. Une étudiante française écrit ainsi dans un chat visant à définir une thématique d'échange, en réaction à la proposition d'un étudiant espagnol de travailler autour de la diversité linguistique en Europe [ex. 03] «*A mi me molestaria un poco hablar de la diversidad linguistica en Europa porque vamos a trabajar con argentinos tambien... […] Tengo miedo de que piensen que una vez mas consideramos Europa como el centro del mundo!*»[24]. Une crainte qu'elle écarte avec soulagement peu après lorsqu'une étudiante argentine fait son entrée dans le même chat : « *Bienvenue à l'Argentine sur le chat! Il nous manquait justement un autre point de vue sur ce problème* ». Le quatrième savoir-faire, i.e. « la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » est exemplifié moins souvent mais apparait parfois comme dans cette question qui tente de dépasser une représentation de l'Espagne chez les Français en demandant aux étudiants de Barcelone ce que ça fait d'être du nord de l'Espagne [ex. 04] : « *pour nous toute l'Espagne c'est le sud. Qu'est-ce que ça change pour vous d'être au nord de l'Espagne? Comment vous sentez-vous par rapport aux Andalous ou aux madrilènes?* »

4. AU-DELA DU RELEVÉ DES TRACES DES SAVOIR-FAIRE

Certes, l'identification des traces des savoir-faire interculturels permet d'apprécier le contenu interculturel des échanges, mais on en reste à un repérage factuel sans parvenir à analyser les effets de ces savoir-faire ni à traiter notre question initiale : que faisons-nous lorsque nous mobilisons la composante identitaire culturo-nationale dans l'interaction ?

[23] Les extraits de corpus sont ici reproduits sans altération avec leurs imperfections.

[24] *Cela me gêne un peu de parler de la diversité linguistique en Europe parce que nous allons travailler avec des Argentins aussi... [...] J'ai peur qu'ils pensent qu'une fois de plus nous considérons l'Europe comme le centre du monde !*

Il s'avère nécessaire de faire, comme le suggèrent Dausendschön-Gay & Krafft (1998) « une analyse conversationnelle rigoureuse et exhaustive [pour] reconstruire la signification des activités communicatives dans la perspective des interactants » avant de conduire « une deuxième phase d'interprétation » (p.93-94). Ces chercheurs allemands (1998, p.96) proposent d'identifier dans l'échange, les traces, explicites aux yeux des interactants, de « divergences d'interprétation dues à des arrière-plans linguistico-culturels différents ». Ils distinguent deux niveaux de « manifestations d'altérité », avec une portée locale ou avec une portée globale :

Portée locale : quand la dimension interculturelle est introduite pour résoudre un problème qui se pose localement et assurer la continuité de l'interaction. Par exemple quand un locuteur désigne « le groupe auquel il appartient (chez nous, ici en France) pour classer le fait qu'il mentionne comme particulier à ce groupe » (Dausendschön-Gay & Krafft, p.99).

C'est ce que fait l'étudiante française dans l'exemple [04] ci-dessus quand elle dit : « pour nous toute l'Espagne c'est le sud », ou encore lorsque l'étudiante argentine de Córdoba, effectue peu après une présentation explicitée d'un « savoir que l'on présume partagé par les membres [de son] groupe culturel » (Dausendschön-Gay & Krafft, 1998, p.100) : [ex. 05] «aquí los indígenas desaparecieron hace mucho, pero en el norte de mi país hay todavia muchos que todavía hablan su lengua y que son bilingües»[25]

Portée globale : quand la dimension interculturelle « devient constitutive pour la définition globale de la situation » et la réalisation de tâches (Dausendschön-Gay & Krafft, 1998, p.105-107). L'exemple donné est celui d'une « rédaction conversationnelle ». Une étudiante allemande est aidée par une étudiante française pour rédiger une lettre en français. Cette dernière propose de réorganiser le texte en utilisant l'argument suivant : « tiens en France il faut faire des paragraphes » (Dausendschön-Gay & Krafft, 1998, p.106). L'étudiante française assume alors le rôle d'experte en référence a une norme culturelle plutôt qu'à une compétence personnelle, un procédé validé pour toute la durée de l'échange qui permet « de corriger tout en ménageant la face du partenaire » (Dausendschön-Gay & Krafft, 1998). À notre connaissance, le corpus d'échanges plurilingues réuni au fil des sessions télécollaboratives en intercompréhension, présente peu de manifestations d'altérité de ce type. Elles sont toutefois difficiles à identifier car ne présentant pas de marqueurs explicites nous permettant de les qualifier à coup sûr et, de ce fait, également sujettes à interprétation. Un exemple à portée globale est extrait d'un chat entre quatre étudiants espagnols de Barcelone et deux étudiantes françaises de Grenoble où il s'agit de choisir un thème à proposer à tous les participants d'une session. Le thème langue/état est considéré par les seuls étudiants espagnols dans cette séquence mais en présence des Françaises : [07]

[25] *ici les indigènes ont disparu il y a longtemps, mais dans le nord de mon pays il y en a encore beaucoup qui parlent encore leur langue et qui sont bilingues*

1. [AngelaC] Al tema del binomio lengua/estado podemos sacarle mucho jugo […]	- Il y a beaucoup à dire au sujet de la relation entre la langue et l'État. […]
2. [HectorS] además, teniendo en cuenta los dos estados que ahora están en el chat (Francia i España) es un tema muy interesante	- En plus, si l'on tient compte des deux Etats qui sont maintenant dans le chat (la France et l'Espagne), c'est un sujet très intéressant.
3. [HectorS] (Los catalanes siempre defendemos lo nuestro en grupo) jeje	- (Nous, les Catalans, défendons toujours ce qui est à nous au sein d'un groupe) hehe
4. [MontseP] de acuerdo, entonces me dejareis que os presente el catalán, por si no lo conoceis	- d'accord, alors laissez-moi vous présenter le catalan, au cas où vous ne le connaîtriez pas.
6. [MontseP] no os voy a hablar en catalán. Solo lo digo porque es una de esas lenguas que en muchos aspectos se quedan "pequeñas“, a pesar del intento de defenderlas. Una lucha diaria...	- Je ne vais pas vous parler en catalan. Je le dis seulement parce qu'il s'agit d'une de ces langues qui, par bien des aspects, restent "petites", malgré la tentative de les défendre. Une lutte quotidienne...

Si l'introduction de la dimension interculturelle en 2 par HectorS est d'abord de portée locale pour souligner ce qui peut être un savoir partagé (la pertinence du thème langue/état dans l'histoire des nations espagnole et française[26]), son intervention suivante, en 3, dans un aparté ironique placé entre parenthèses, possède une portée globale car elle concerne l'ensemble de l'échange. En d'autres termes, il dit qu'au moment de prendre une décision dans une discussion de groupe, eux, les Catalans, défendent toujours ce qui leur est propre. Même si la remarque est faite avec humour et auto-dérision comme en témoigne le « jeje » qui suit la parenthèse (et aussi sans doute pour désamorcer un éventuel désaccord des partenaires françaises), il n'en reste pas moins que l'argument identitaire culturo-national, pour autant que l'on admette l'existence[27] d'une « nation catalane » (Boyer, 2004), est utilisé. MontseP en profite d'ailleurs pour proposer de présenter le catalan et s'engage (auprès des Françaises) à le faire sans l'utiliser (donc, en castillan) mais se justifie ensuite, auprès de tous mais surtout des Catalans, pour montrer son engagement, toujours avec une portée globale : une langue qui reste ‘‘petite’’ … malgré les efforts pour la défendre… « une lutte quotidienne ».

5. DISCUSSION

Au final, nous faisons le constat que les manifestations d'altérité et, plus spécifiquement, la mobilisation de la composante identitaire nationale, sont relativement fréquentes dans les échanges télécollaboratifs en intercompréhension, sous des formes et avec des fonctions diverses, mais que pour l'essentiel elles sont de portée locale et rarement de portée globale, c'est-à-dire portant sur l'ensemble de l'échange, le définissant par là même comme un échange

[26] Notamment le principe « une nation, une langue » posé à la Révolution française (et dont un promoteur fut l'abbé Grégoire) et dont les libéraux espagnols ont tenté de s'inspirer au 19ème siècle « à la française » (sic) : « La unidad idiomática en castellano se acentúa […] con el intento de los liberales españoles del siglo XIX de centralizar a la francesa el país. » (Alonso-Cortés, 2015)

[27] En vertu notamment de « l'antériorité d'une nation et d'un État catalans par rapport à l'union avec l'Espagne » https://www.taurillon.org/dix-choses-a-savoir-sur-l-independantisme-catalan

de nature interculturelle. Il y a lieu de se demander pourquoi. Dausendchön-Gay & Krafft (1998, p.105), faisant un constat semblable pour la tâche de rédaction conversationnelle, formulent l'hypothèse suivante : « l'orientation de la communication sur une tâche commune et contraignante ne favorise ni le traitement des divergences ni l'utilisation des ressources interculturelles ». Si cette hypothèse nous semble importante à considérer, notamment pour expliquer le fait que nous trouvons peu de renvois à une dimension interculturelle en phase de réalisation des tâches par les GT, quatre autres hypothèses nous semblent importantes à considérer : (1) l'inadéquation à cet effet des outils d'interaction en ligne (notamment le forum) ; (2) la culture partagée et l'homogénéité sociale des étudiants participants ; (3) le caractère plurilingue et pluriculturel de l'échange ne permettant de justifier aucune norme culturelle en particulier ; (4) une certaine « précaution diplomatique » : chaque participant évite le renvoi à des considérations interculturelles impliquant la composante identitaire nationale, dont la tendance généralisante et les connotations facilement négatives, peuvent mettre en péril la cohésion du GT et la réalisation de la tâche dans les délais impartis.

Néanmoins, ce constat doit être nuancé. L'échange plurilingue selon le principe de l'intercompréhension n'est-il pas en lui-même une construction interculturelle ? L'utilisation de différentes langues et la volonté d'équité linguistique, la nécessité de définir des règles de communication et des comportements propices à la compréhension mutuelle – et à l'apprentissage –, les exigences d'une production qui doit elle-même être plurilingue et pluriculturelle[28], conduisent à notre sens à une intégration implicite de cette dimension. En attestent ces quelques messages du forum de la phase 2 de la session RFC3 de 2018, une phase dédiée à un remue-méninges pour trouver une idée de production en lien avec le thème de la session « L'école au cinéma »[29]. Ces sept messages en cinq langues (dans l'ordre d'apparition : pt, es, fr, it, ca, it, fr), que nous ne traduisons pas ici faute de place, témoignent d'une véritable dynamique interactive – ce qui est rarement le cas dans les forums – par des traces discursives explicites que nous soulignons ci-après : expressions d'accord (« Me encanta la idea! » ; « C'est génial! » ; « E un'idea molto stimulante » ; « m'afegeixo al teu comentari, Stefania » ; ton idée est super »), des interpellations : « Oi gente! », parfois nominatives : « Enrique », « Marcello » ; des sollicitations : « Quelle est ta spécialité… ? » ; des citations « Louise et moi »… mais pas de dimension interculturelle : « ce n'est pas une donnée, mais une construction de la part des interactants » (Dausendchön-Gay & Krafft, 1998, p.108) :

> Julia : Oi gente! Queriamos fazer um filme. A gente ainda nao sabe sobre o que sera, mas adoramos filmar e montar. Fazer um filme com sequências em Argentina, no Brasil, em Italia, Romania, Espanha... com todas nossas linguas e culturas misturadas! Sobre o cinema e a educaçao. (eu jà fiz alguns filmes quando estava no colégio). Amigos de cada pais, sejam bem-vindos e bem-vindas!!
> Enrique : Hola! Me encanta la idéa. Tengo algo de experiencia en audiovisuales, y me parece una muy buena idéa hacer una produción a distancia multilingue. Que las idéas vengan y que la cámara filme!

[28] Voir par exemple la production du GT Interview «El amor en tiempos de la intercompreensión» dans la session RFC2 de 2017 « Romanofonia e cinema 2 : Des amours, désamours » https://www.miriadi.net/romanofonia-e-cinema-2-amours-desamour/resume-gt-interview
[29] https://www.miriadi.net/4741-20182romanofonia-e-cinema-3-l-ecole-au-cinema

> Louise : C'est génial ! Enrique tu es le bienvenu dans le projet ! Quelle est ta spécialité dans le domaine de l'audiovisuel ? Pour ma part j'ai chez moi un logiciel pour faire les sous-titres et j'ai déjà fait quelques traductions (principalement de l'anglais vers le français, mais je vais profiter d'être ici pour élargir mes horizons) :)
> Stefania : È un'idea molto stimolante, ma mi fa un po' paura la mia mancanza di conoscenze tecniche per fare un video... Non vado oltre al cellulare...
> Mercé : També em sembla interessant la proposta però amb la gravació i muntatge... m'afegeixo al teu comentari, Stefania, ja que tinc poca "competència" en aquest àmbit
> Marcello : Come già accennavo in altri luoghi, l'idea sarebbe quella di ri-montare alcune scene (scelte con criterio), creare un 'nuovo' film e quindi farne un lavoro intercomprensivo, anche con sottotitoli in diverse lingue.
> Annie : Marcello, On trouve, Louise et moi, que ton idée est super de relancer des vidéos qui t'avaient interessées. Voudrais-tu te joindre à notre nouveau topic de groupe "Montage Créatif avec sous-titres" ? Nous pourrions travailler sur les sous-titres. Amicalement

Certains, en citant les travaux de Auchlin (1990, 1991, 1995) ont parlé du « bonheur conversationnel » (Araújo e Sá & coll., 2007, §33 ; Capucho, 2017a, p.6) provoqué par l'échange plurilingue en intercompréhension. On en a peut-être ici une illustration. Et encore s'agit-il d'échanges écrits asynchrones, donc avec un décalage temporel et un certain formalisme. On a pu voir au préalable des manifestations plus informelles dans les échanges écrits synchrones (chats). Désormais, les facilités d'accès et d'usage des outils de visioconférence nous permettent d'enrichir le corpus d'échanges synchrones audiovisuels. Comme dans les interactions orales plurilingues en présentiel (Capucho, 2012, 2017a et b) la rencontre interculturelle requiert dans ce cas une construction plus fine encore. Les normes culturelles de l'interaction plurilingue doivent faire en effet l'objet de négociations, implicites ou explicites, à chaque rencontre, en tenant compte des répertoires langagiers en présence. Les stratégies adoptées varieront fortement selon s'il s'agit d'une interaction à deux où chacun a une bonne connaissance du répertoire de l'autre ou d'une interaction collective, avec un large public, où chacun n'a qu'une vague idée des répertoires en présence et des rétroactions limitées. Entre ces deux extrêmes, on peut situer l'interaction plurilingue de nos GT télécollaboratifs dont les réunions comptent quelques participants (jusqu'à une dizaine) et une idée assez générale au début des répertoires disponibles. Cette représentation va s'affiner au fil de l'activité du GT et de l'interprétation du feedback et conduire ainsi à l'ajustement des stratégies et attitudes adoptées (Garbarino & Lesparre, 2022, p.78 et sq. ; Bonvino & Garbarino, 2022, p.110 et sq.). Celles-ci vont concerner notamment la gestion des tours de parole (prise du tour de parole, interprétation des silences…), la gestion de la prosodie (rythme, intonation, accentuation), la gestion de la compréhension (savoir donner/solliciter et interpréter un feedback), les choix lexicaux, l'interprétation des rétroactions (notamment les signes non-verbaux d'incompréhension), les explicitations, les reformulations (y compris dans une autre langue), les réparations interactionnelles (Capucho, 2017a). Ceci pour atteindre les compétences décrites par les référentiels comme nous l'avons vu plus haut, en particulier, selon le CARAP, « Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs », ou selon le REFIC savoir « moduler la charge culturelle de ses productions en fonction des répertoires linguistico-culturels des participants », ou encore ce

qu'EVAL-IC désigne au niveau 6, comme une pleine adaptation du « discours aux répertoires plurilingues et pluriculturels ainsi qu'aux caractéristiques socioaffectives et cognitives [des] interlocuteurs ».

6. QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE À TITRE CONCLUSIF

Nous avons examiné dans cette contribution les manifestations d'altérité qui surgissent dans des interactions plurilingues en intercompréhension dans le cadre de sessions de formation télécollaboratives, en particulier les cas d'assignation identitaire nationale. Nous avons constaté que ceux-ci sont relativement fréquents mais avec une portée locale, plus rarement globale. Nous avons également mis en relation ces manifestations de la composante identitaire nationale avec les référentiels de compétences interculturelles existants et avec les phases du scénario de session. Au bout du compte, sur le plan didactique, il nous semble qu'il n'y a lieu ni de les encourager ni de les freiner. Les phases de discussion libre et, surtout, de remue-méninges, où les participants proposent des lignes thématiques et avancent des suggestions pour la production finale des GT, sont plus propices à ces manifestations et au developpement des compétences visées, leur offrant la possibilité d'apprendre à moduler la charge culturelle de leurs productions en fonction des répertoires linguistico-culturels des autres participants (niveau perfectionnement dans le REFIC de la capacité à « adapter la portée culturelle de son discours à la situation de communication plurilingue »). Ces manifestations sont auto-régulées et relativisées par les participants eux-mêmes, en particulier sous l'influence de la dimension plurilingue des échanges, puis tendent à apparaitre beaucoup moins souvent durant les phases finales du scénario, quand les GT s'organisent pour concevoir et réaliser leurs productions. Peut-être y aurait-il lieu à questionner davantage ces représentations au terme de la session, dans le cadre du bilan réflexif effectué au sein des équipes locales (ou GI, groupes institutionnels) après dissolution des GT, en s'interrogeant sur l'éventuel impact des différentes cultures éducatives. Encore que sur ce plan, certaines équipes locales réunissent habituellement des étudiant·es de différentes nationalités alors que d'autres sont plus homogènes.

Les analyses menées nous conduisent à faire les suggestions suivantes pour l'évolution des scénarios existants, la conception de nouveaux scénarios ainsi que pour l'accompagnement tutoral. Pour l'évolution des scénarios, ne pas négliger la phase de propositions/remue-méninges. C'est là que la dimension interculturelle est plus fréquemment introduite. Comme cela a été demandé par les étudiant·es au terme de la session de 2022 (dans le forum de la dernière phase mais aussi dans un questionnaire de bilan final et dans certains rapports réflexifs), il peut être envisagé de former les GT plus tôt pour laisser le temps de bien prendre connaissance des répertoires langagiers des uns et des autres. Sinon, sous la pression des impératifs de réalisation de la tâche, cela n'est pas fait et nuit à la qualité plurilingue et pluriculturelle des échanges. Il est aussi nécessaire de mieux préparer à l'interaction plurilingue, de la valoriser et la dédramatiser. En matière de conception de nouveaux scénarios, il faut rappeler que plusieurs scénarios ont déjà été testés depuis une vingtaine d'années. Les principales variations ont porté sur les modalités du choix thématique (totalement ouvert et choisi par vote à partir des propositions des participants ; ouvert mais avec orientation didactique – conception de séquences – ; pré-défini autour d'une sélection de films ; dépendant d'un court-métrage choisi par vote à partir des propositions des participants) et les modalités de

définition de la production finale (définie au préalable, préformatée ou non, totalement ouverte avec ou sans propositions d'exemples…). Cette diversité étant déjà importante et offrant un vaste ensemble de possibilités, il n'y a pas lieu de parler de conception de nouveaux scénarios mais seulement d'évolution. Un des points d'évolution est encore l'accompagnement/la supervision tutorale : les pratiques vont d'un tutorat plutôt directif des GT (un tuteur pour un GT) à un tutorat non-directif laissant place à l'autonomie des étudiants pour s'organiser, décider, réaliser. Dans ce cas un même tuteur peut accompagner plusieurs GT mais avec un rôle plus ténu (rappeler les attentes et échéances, se rendre disponible en cas de besoin). Entre ces deux modalités, de nombreuses variations sont évidemment possibles y compris au niveau des directives générales d'accompagnement de la session (par exemple pour encourager les GT à enregistrer leurs réunions synchrones en visioconférences en vue d'une analyse ultérieure, d'une auto-confrontation, d'un debriefing interculturel dans le GI ou encore pour la recherche. Comme l'écrit O'Dowd (2021) :

> l'utilisation de tâches qui s'éloignent de la présentation et de la comparaison culturelles peut aider les apprenants à développer une conscience interculturelle, non par l'acquisition de faits ou de problèmes culturels en soi, mais plutôt en devenant plus sensibles au rôle de la culture sur les plans pragmalinguistique et sociopragmatique en travaillant ensemble pour atteindre des objectifs communs de collaboration[30](p.11).

Pour conclure, nous voudrions rappeler ce que Robert Galisson écrivait en 1994 : « l'interculturel est un peu l'Arlésienne de la discipline […] il y a comme un brouillard autour du mode d'emploi […] l'émergence et l'enrichissement de la notion n'ont pas encore permis, dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, le passage au concept stabilisateur, capable de donner naissance à des pratiques affermies ». Nous ne pouvons dire si le concept s'est stabilisé depuis, ni si cela est souhaitable d'ailleurs. Ce que nous pouvons dire au terme de cette contribution, c'est que la télécollaboration l'enrichit et la pratique de l'intercompréhension plurilingue davantage encore en tant que réponse à la question que posait ce même Galisson (1994, p.15) : « Comment répondre à la mobilité croissante des individus et des idées, donc aux attentes d'intercompréhension, dans le cadre d'une Europe et d'un Monde de plus en plus poreux ? ». Ainsi, des pratiques nouvelles sont apparues depuis 30 ans, certaines se sont affermies, d'autres, faisant écho aux référentiels établis depuis, continuent et continueront à le faire.

RÉFÉRENCES

Alonso-Cortés, A. (2015). Idioma y poder: el caso del español. *Idioma y poder: el caso del español*. https://www.revistadelibros.com/idioma-y-poder-el-caso-del-espanol/

Andrade, A. I., Martins, F. & Pinho, A. S. (2019). Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension. REFDIC. *EL.LE*, *8*(1), 253-264.

[30] Traduction par l'auteur de « the use of tasks which shift the focus away from cultural presentation and comparison can help learners to develop intercultural awareness, not through the acquisition of cultural facts or issues per se, but rather as they become more sensitized to the role of culture in pragmalinguistics and sociopragmatics through working together to achieve common collaborative goals. »

https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-010.pdf

Anquetil, M. & Vecchi, S. (2016). Piattaforme di interazione per la didattica dell'intercomprensione, da GALANET e GALAPRO a MIRIADI: analisi di interazioni e "Référentiel de compétences en IC". Dans C. Cervini (dir.), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. CeSLiC, Quaderni del CeSLiC, Atti di Convegni CeSLiC – 4, Selected Papers, http://amsacta.unibo.it/5069/

Araújo e Sá, M.H. & Melo-Pfeifer, S. (dir.) (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos*. Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE. https://www.yumpu.com/fr/document/view/29302178/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-galapro

Araújo e Sá, M.H., Ceberio, M.E. & Melo, S. (2007). De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre. Le rôle des représentations dans les rencontres interculturelles plurilingues. *Lidil*, *36*, 119-139. https://journals.openedition.org/lidil/2493

Arismendi, F. (2011). Interactions en ligne et interculturalité : le cas de Galanet, plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes. *Lenguaje*, *39*(1), 165-196. https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4933/7071

Auchlin, A. (1990), Analyse du discours et bonheur conversationnel. *Cahiers de linguistique française, 11,* 311-328.

Auchlin, A. (1991). Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines. *Cahiers de linguistique française, 12,* 103-126.

Auchlin, A. (1995). Le bonheur conversationnel : émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours. Dans D. Véronique & R. Vion (dir.), Modèles de l'interaction verbale (p. 223-233). Publications de l'Université de Provence.

Bonvino, E. & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Caissa Italia.

Boyer, H. (2004). Langue et nation : le modèle catalan de nationalisme linguistique. *Mots. Les langages du politique*, *74*, 27-42. http://journals.openedition.org/mots/4113

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I. Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012) (dir.). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Editions du Conseil de l'Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740

Capucho, F. (2012). L'intercompréhension : un nouvel atout dans le monde professionnel. Dans C. Degache & S. Garbarino, S. (dir.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

https://web.archive.org/web/20180423023900id_/http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf

Capucho, F. (2017a). Interactions professionnelles plurilingues : entre intercompréhension et interproduction. *Repères-Dorif - Autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, *12*. Do.Ri.F Università https://www.dorif.it/reperes/filomena-capucho-interactions-professionnelles-plurilingues-entre-intercomprehension-et-interproduction/

Capucho, F. (2017b). Chapitre 13. L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective. Dans C. Degache & S. Garbarino (dir.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension. Partie 4. Intercompréhension et production, formation des adultes et professionnelle* (p.273-288). UGA Editions.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. https://rm.coe.int/16802fc3a8

Conseil de l'Europe (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Programme des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-cecr

Da Silva, R. C. & Degache, C. (2021). Romanofonia e Cinema: temas e dinâmicas dos diálogos interculturais em um cenário telecolaborativo em intercompreensão. Dans F. Calvo del Olmo, C. Degache & S. Marchiaro (dir.), *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina* (p. 154-206). Editorial Facultad de Lenguas. http://hdl.handle.net/11086/20649

Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1998). Quand l'exolingue devient de l'interculturel. *Lidil, 18*, 93-111.

De Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC. *EL.LE, 8*(1), 163-234. https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-008.pdf

Degache, C. & Silva, R. C. da (2020). Détours artistiques et pratiques translinguistiques au sein d'un scénario télécollaboratif inspiré par le cinéma. *Alsic, 23*(2). http://journals.openedition.org/alsic/4857

Degache, C. (2003). Présentation. Dans C. Degache (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet, Lidil, 28*, 5-21. https://www.hal.inserm.fr/LIDILEM/hal-03586517v1

Degache, C. (2006). Acercarse al otro y a su cultura: el componente intercultural de una formación en internet para hispanohablantes, francófonos y hablantes de otras lenguas románicas [CD-ROM]. Dans M. Bruña, M. Caballos, I. Illanes, C. Ramírez & A. Raventós (dir.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España. Actas del Primer Encuentro Hispanofrancés de Investigadores* (Universidad de Sevilla, 29 novembre-2 décembre 2005) (p. 1020-1032). APFUE-SHF-Departamento de Filología

Francesa de la Universidad de Sevilla. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4047166.pdf

Degache, C. (2018). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension : chronique d'un changement annoncé. Dans C. Jeoffrion & M.F. Narcy-Combes (dir.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (p. 179-199). Presses Universitaires de Rennes. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02310494

Degache, C., López Alonso, C. & Séré, A. (2007). Echanges exolingues et enjeux interculturels dans un environnement informatisé plurilingue. *Lidil*, *36*, 93-117. http://lidil.revues.org/index2473.html

Galisson, R. (1994). D'hier à demain, l'interculturel à l'école. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures, 94*, 15-26.

Garbarino, S. & Lesparre, G. (2022). "Quando dobbiamo consegnare il progetto?" "Mercredi prochain." "Até o dia 15 de abril." "OK, perfetto, c'è tempo ancora." Développer des stratégies pragmatiques d'intercommunication par l'interaction plurilingue en ligne. *RiCOGNIZIONI. Rivista Di Lingue E Letterature Straniere E Culture Moderne*, *9*(17). https://doi.org/10.13135/2384-8987/6805

O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, *109*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804

Séré, A. (2010). De Galatea à Galapro en passant par Galanet: une nouvelle vision de l'apprentissage des langues. Dans M.H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (dir.), *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos* (p. 89-97). Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE. https://www.yumpu.com/fr/document/view/29302178/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-galapro

L'auteur

Christian Degache est enseignant-chercheur à l'Université Grenoble Alpes (UGA) en didactique des langues, approches plurilingues et TICE. Il est membre du laboratoire LIDILEM (axe 2, action *Distances et proximités dans l'apprentissage des langues : représentations, effets, approches plurielles*). Ses travaux portent sur les stratégies d'apprentissage des langues, la conception d'environnements numériques et de scénarios de télécollaboration pour l'intercompréhension en langues romanes, la description et l'analyse des interactions translinguales en ligne et l'interculturalité dans la télécollaboration en tandem et en groupe. Il a développé de nombreuses collaborations et projets au niveau national et international, notamment au sein de l'Union européenne et avec le Brésil, avec, à date récente, le projet DIPROlinguas (2018-2022), dans le cadre du programme CAPES-COFECUB). Il a exercé au Brésil de 2016 à 2019 à l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG). Actuellement, il est co-responsable à l'UGA du parcours DIdactique des Langues et Ingéniérie PÉdagogique nuMérique (DILIPEM) dans le Master Didactique des Langues et du projet IPLERA (Initiatives

Plurilingues dans l'espace académique LÉmano-Rhône-Alpin) soutenu par l'Alliance Campus Rhodanien.

christian.degache@univ-grenoble-alpes.fr

RETOUR D'EXPÉRIENCE

ALTERNANCE ENTRE APPRENTISSAGES EN CLASSE ET HORS CLASSE POUR DES ÉLÈVES DE FLE EN GRECE EN 2022 - EFFETS OBSERVÉS PAR DEUX ENSEIGNANTS UTILISANT LE MATÉRIEL DIDACTIQUE « VICTOR HUGO, UN HOMME, UNE HISTOIRE »

Sophie Baroutsaki-Tsirigoti

UR Sens Textes Informatique Histoire, Université Lettres Sorbonne, Paris, France

Résumé

La mise en place d'une formation hybride dans le domaine de l'enseignement du FLE requiert une réflexion approfondie et une réorganisation des méthodes pédagogiques existantes. Ce processus implique une remise en question des pratiques traditionnelles, une préparation minutieuse des enseignants et une planification rigoureuse des activités pédagogiques à mettre en œuvre avant le début de la formation. Dans le cadre de cet article, les réactions de deux enseignants de FLE grecs ainsi que les impressions des vingt-quatre apprenants sont examinées suite à la mise en pratique du dispositif de formation hybride intitulé « Victor Hugo, un homme, une histoire » en classe de FLE de l'école de langue française et de culture ABC-Lesbos en Grèce, au niveau B2 accompli et vers C1 du CECRL sur une longue période (janvier-mars 2022). L'objectif est de bien cerner l'idée d'un renouvèlement des pratiques en classe de FLE en présence et à distance, en classe et hors de la classe, insistant sur la complémentarité de la langue, de la littérature, des outils numériques et sur l'enrichissement de l'apprentissage de la langue par la culture.

Abstract

The implementation of hybrid training in the field of FLE teaching requires in-depth reflection and reorganization of existing teaching methods. This process involves questioning traditional practices, careful preparation of teachers, and rigorous planning of educational activities to be implemented before the start of training. As part of this article, the reactions of FLE teachers in Greece as well as the impressions of learners are examined following the implementation of a hybrid training system entitled "Victor Hugo, a man, a story" in a classroom of French as a Foreign Language (B2 Level towards C1 of the CEFR). The aim is to understand more clearly the renewal of practices in the face-to-face and on-line language classroom, with an emphasis on the complementarity of language, literature, and digital tools as well as the enriching experience of language learning through culture.

Mots-clés

formation hybride, séquence numérique, classe de FLE, dimensions innovantes

Key-words

hybrid training, digital sequence, FLE class, innovative dimensions

INTRODUCTION

La formation hybride peut être considérée comme une approche pédagogique renouvelée alternant des activités de formation accomplies en présence et à distance de manière synchrone ou asynchrone. Selon Nissen (2019), l'articulation du présentiel et du distanciel doit s'appuyer sur un scénario pédagogique garantissant la cohérence de la formation malgré la mobilisation de supports numériques variés. D'autres éléments sont à prendre en compte dans la formation hybride, comme par exemple, la planification des activités sous-tendue par les dimensions cognitive, affective et métacognitive (Garrison & Vaughan, 2008). L'utilisation d'un environnement techno-pédagogique implique des enjeux de médiation et de médiatisation ce qui signifie que les dispositifs hybrides doivent accorder une place importante « aux objectifs réflexifs et relationnels en proposant des outils d'aide à l'apprentissage, de communication et de collaboration » (Peraya & coll., 2012, p.153-154) ainsi qu'à l'accompagnement et à la médiatisation des contenus.

Notre contribution propose d'examiner si le dispositif hybride, en l'occurrence, le dispositif de formation hybride: «Victor Hugo, un homme, une histoire »[1](https://lalitteratureenclassefle.jimdofree.com/) pointe vers des caractéristiques essentielles novatrices en pratique didactique du FLE et de la littérature grâce à l'intégration des environnements numériques. Notre propos sera de synthétiser et d'exposer les effets perçus par les enseignants responsables de ce nouvel enseignement et des apprenants qui ont suivi cette formation.

1. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

1. 1. Les outils

Nous avons choisi l'étude de cas afin d'avoir un ensemble d'informations émergeant d'un cas choisi, une classe de FLE en Grèce. À cela s'ajoute le paradigme interprétatif pour des significations permettant de rattacher certains phénomènes visibles à des processus moins perceptibles par une « lecture » de ces phénomènes comme le suggèrent Huberman & Miles (1991). Nous avons mobilisé la fiche de synthèse d'entretien, le codage des notes et le codage thématique pour repérer des régularités éventuelles. La pratique réflexive a permis de collecter d'autres éléments et d'étudier les relations entre eux afin de condenser les données et de les rendre intelligibles (voir annexe 1 et 2)[2]. De cette manière, l'alternance entre les activités en présentiel et les activités à distance, l'accompagnement de l'apprenant tout au long du dispositif, la médiatisation de la méthodologie et les contenus, l'effet sur l'apprentissage et l'ouverture méthodologique du dispositif aux apprenants ont pu être vérifiés.

[1]Partie de ma recherche doctorale soutenue en novembre 2023 et publié avec le titre *La séquence numérique pour l'enseignement-apprentissage de la littérature dans la classe de FLE*, Editions universitaires européennes, 2019, EAN 9786139524143.

[2]Journal de perception des effets subjectifs des enseignants et apprenants ; grille d'évaluation des apports de la séquence.

1.2. Les participants

Adaptée au niveau de compétence linguistique des apprenants (B2 accompli-C1) et à leur âge (14-15 ans), la formation a été mise en œuvre de deux manières distinctes dans les locaux de l'école ABC-Lesbos[3], spécialisée en langue française et culture. Cela a impliqué une distribution de modalités d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage à travers trois continuums « lieu-action-temps » (Meyer & coll., 2020) :

- dans la salle de classe équipée de tous les outils numériques indispensables et sous la direction entière de l'enseignant en suivant la séquence pédagogique étape par étape à l'aide de la Fiche-enseignant et de la Fiche-apprenant (disponible sur : https://lalitteratureenclassefle.jimdofree.com/) en accomplissant certaines activités hors de la classe ;
- dans la salle d'informatique en pleine autonomie des apprenants grâce à la séquence médiatisée : https://lalitteratureenclassefle.jimdofree.com et avec l'accompagnement de l'enseignant en cas de nécessité (environnement d'apprentissage hybride).

Les deux enseignants de notre école ont choisi la manière de la mise en œuvre de la formation proposée sur la base d'un accord mutuel. Ils ont commencé l'exploitation en même temps, début janvier 2022 et ils l'ont accomplie fin mars 2022 en respectant la Fiche-calendrier qui leur a été remise. La place prépondérante accordée au rôle des acteurs et à la précision du contexte, ainsi que l'utilisation des outils tels que les fiches techniques d'activité, les grilles d'évaluation et le matériel numérique finement adapté aux pratiques, nous ont fourni des données significatives. Ces données ont permis de comprendre la manière dont les enseignants et les apprenants ont abordé une nouvelle situation d'enseignement-apprentissage du FLE et leur analyse a contribué à une perspective plus réflexive

2. DISPOSITIF HYBRIDE : LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE « VICTOR HUGO, UN HOMME, UNE HISTOIRE »

Directrice de l'école de langue et de culture française : ABC-Lesbos, nous avons décidé de participer à l'hommage aux auteurs français organisé par l'Institut Français de Grèce et destiné aux apprenants de français langue étrangère. Toutes les écoles et les centres de langues où est enseigné le français langue étrangère pouvaient choisir un auteur et présenter sa vie et son œuvre lors d'une séance commune à l'auditorium de l'Institut. Il nous semblait pertinent d'impliquer au maximum nos apprenants dans la recherche et la co-construction d'information. Notre dispositif de formation hybride : « Victor Hugo, un homme, une histoire » comporte des étapes de travail collaboratif qui accordent une autonomie relative aux apprenants et des activités en présence aussi bien qu'à distance qui se centrent plutôt sur l'exploitation de faits littéraires à l'aide des ressources numériques, ceci dans l'objectif de la tâche finale, à savoir un exposé d'une quinzaine de minutes. La séquence a été proposée à un public d'adolescents de 14-15 ans

[3]Cette école dont je suis directrice, responsable des cours et enseignante, s'adresse à toute personne qui pour sa formation générale ou son activité professionnelle, désire apprendre ou approfondir la langue et la culture françaises. Les groupes sont de petite taille afin de permettre des échanges variés et multiples entre les étudiants et des prises de paroles plus fréquentes. https://www.xo.gr/profile/profile-911497788/el/

ayant validé le niveau B2. L'ensemble de la séquence est disponible sur le site internet https://lalitteratureenclassefle.jimdofree.com/.

3. EXPÉRIMENTATION DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Cette partie s'intéresse à problématiser l'usage des nouveaux matériaux en classe de FLE et la considération donnée à l'apprentissage hybride afin de préparer le terrain, d'examiner l'effet réel de cette modélisation et d'analyser les apports portant sur les pratiques didactico-pédagogiques en classe de FLE à l'ère actuelle. En effet, nous avons pensé différemment cette formation et son déploiement en classe de FLE. Elle est basée sur la scénarisation du cours incluant des tâches et des sous tâches à être accomplies par les apprenants afin de rendre l'apprentissage de la langue efficace, attrayant, porteur de sens qui contribuera au développement des compétences linguistiques et sociolinguistiques par l'étude du texte littéraire. Nous profitons du scénario écrit dont le déroulé pédagogique s'inscrit aussi bien dans la modalité présentielle que distancielle pour atteindre ses objectifs.

Deux approches distinctes ont été envisagées pour mettre en œuvre la séquence pédagogique visant un apprentissage hybride du FLE avec des dimensions innovantes : le cours dans la salle de classe et le cours dans un environnement numérique. Ces deux approches différenciées de la mise en œuvre de cette formation ont été appréhendées selon quatre perspectives : la perspective des acteurs (apprenants et enseignants), la perspective spatiale (en classe et/ou hors de la classe), la perspective temporelle (temps d'engagement par les apprenants et les enseignants) et la perspective des outils (instruments, médias, séquence numérique) que suggèrent les auteurs Meyer et coll. (2020, p. 4). Elles nous permettent d'avoir des données, des informations sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité au croisement de l'enseignement de la littérature, de la langue-culture, de l'usage des TICE en FLE qui sont analysées pour confirmer ou infirmer les hypothèses de notre recherche. Notre observation et notre analyse ont porté aussi bien sur l'articulation présence-distance, la médiatisation, l'interaction, la médiation, l'ouverture et l'accompagnement qui constituent les composantes de notre modèle didactique que sur les proximités: technologique, spatiale, organisationnelle, systémique, cognitive et relationnelle afin que ces deux mises en œuvre de la formation assurent l'implication des apprenants et la cohérence de la réalisation de cette formation (Paquelin, 2014). Finalement, nous avons voulu observer les effets différenciés sur la perception de l'apprentissage dans un environnement traditionnel (la salle de classe), de l'apprentissage dans un environnement médiatisé et de les mettre en lien avec ces deux modalités singulières de la mise en pratique du dispositif ainsi que de l'atteinte des objectifs fixés.

4. ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DU DISPOSITIF HYBRIDE

Dans cette section, nous proposons de revenir sur différents principes qui ont guidé la conception et la mise en œuvre de notre dispositif hybride et de les évaluer grâce aux remarques en continu des deux enseignants qui ont assuré le déroulement de la séquence en 2022. D'un point de vue pratique, ces derniers ont consigné leurs observations dans des fiches à la fin de chaque étape et ont aussi échangé avec nous concernant la conception de la séquence et les principaux effets induits par la formation expérimentée.

4.1. Enseignement hybride – Séquence pédagogique

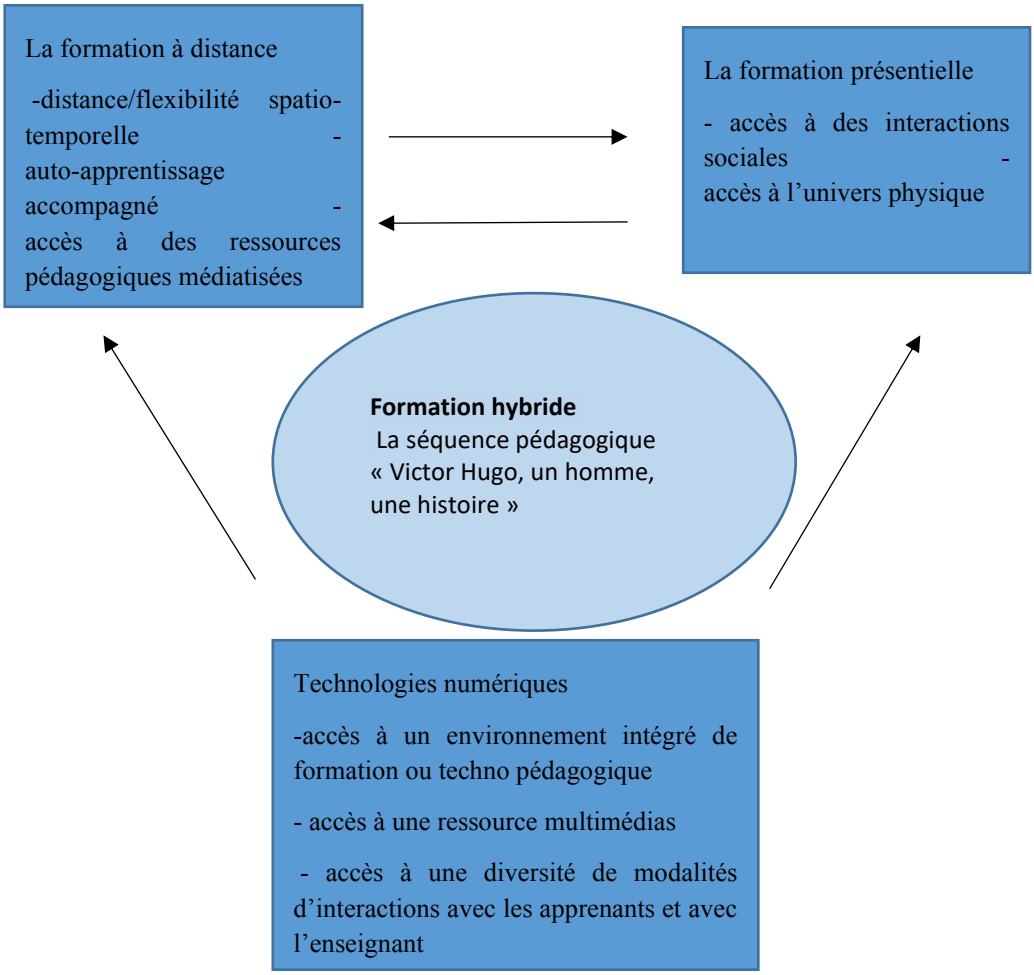
Les enseignants ont manifesté leur entière satisfaction quant à l'adéquation du matériel/produit et à son impact sur l'enseignement-apprentissage du FLE :

	En classe	En salle informatique
Construction	95%	93%
Alternance	90%	92,5%
Application	93%	96%
Signifiance	98%	98%
Cohérence	98%	98%
Transfert	96%	98%
Mobilisation et planification des ressources	95%	96%
Investigation de l'apprenant	94%	94%
Régulation entre la situation de l'enseignement et celle de l'apprentissage prétendus	96%	96%

Tableau 1 : Evaluation du dispositif expérimenté par les enseignants (Taux de satisfaction % - moyenne)

De plus, ils ont fait part de leur plaisir à mettre en pratique ces nouvelles méthodes pédagogiques malgré la complexité inhérente à leur adoption. Selon leurs retours, la complexité de ces propositions didactiques n'était pas un obstacle à leur application, mais plutôt un défi stimulant. Une synthèse des commentaires et des remarques suite aux exploitations de la séquence didactique fait ressortir certaines spécificités liées à l'alternance entre le mode présentiel et le mode distanciel, que nous avons consignées dans le schéma suivant en nous inspirant de Deschryver (2011).

Schéma 1 : Formation hybride-la séquence pédagogique « Victor Hugo, un homme, une histoire »



Le lien étroit entre les modes présentiel et distanciel, conjugué à l'accompagnement attentif des enseignants et à la flexibilité inhérente à l'utilisation des technologies numériques, a considérablement renforcé l'engagement des apprenants. Les principes fondamentaux du système de motivation et du processus d'apprentissage, la combinaison judicieuse de l'activité et de la réflexion, la responsabilité collective de la classe dans la réalisation des tâches et sous-tâches, la possibilité d'initiatives individuelles, l'encouragement constant, ainsi que l'instauration d'une intensité et d'une progressivité dans le processus d'apprentissage, semblent être corroborés par l'évaluation des enseignants :

Formation hybride-la séquence pédagogique « Victor Hugo, un homme, une histoire »	
Séquence pédagogique en ligne / 13	**11**
Dimensions pédagogiques de la séquence (/9) - Objectifs, modalités d'évaluation, types d'aides, adaptation au public, modalités d'accompagnement, utilisation du lexique spécialisé, consigne	8,5
Ergonomie du site (/4) - Interface, navigation, structuration, interactivité, types de données (audio, vidéo, texte), utilisation du lexique spécialisé	3,5
Fiche technique, scénario pédagogique / 7	**5,5**
Description (/2) - Contexte (objectifs, prérequis, public) / 1 - Déroulement de la séquence / 1 (Fiches pour l'apprenant, pour l'enseignant)	1,5
Intégration pédagogique (/5) - Scénarisation (pertinence par rapport au public, cohérence des tâches, adéquation aux objectifs, modalités de travail, retour, évaluation, etc.) / 3 - Valeur ajoutée du multimédia / 2	4

Tableau 2 : Grille d'évaluation du dispositif hybride :la séquence pédagogique « Victor Hugo, un homme, une histoire »

Ils ont relevé que cette modalité de travail constituait une nouveauté pour eux, mais ont souligné qu'elle n'engendrait pas de surcharge de travail, grâce à la cohérence du scénario pédagogique et à l'hybridation de la structure du dispositif didactique, qui proposait diverses options spatio-pédagogiques. Les enseignants ont également pris conscience de la nécessité de s'adapter à ces nouveaux environnements, combinant la littérature et le numérique, tout en ajustant leur approche aux besoins et aux attentes des apprenants-acteurs engagés dans le processus d'apprentissage. Il est à noter que le rôle des enseignants connait une évolution en fonction du mode d'enseignement. Leurs fonctions différenciées dans les contextes d'application de la formation, que ce soit dans un espace traditionnel ou médiatisé, sont illustrées de manière détaillée dans le tableau de l'annexe 3. Ils notent que, dans un environnement plaisant et motivant, les activités structurées en tâches et sous-tâches convergent avec l'interaction et le développement des compétences linguistiques, sociales, et des valeurs humaines. L'alternance entre les activités de lecture et d'exploitation, qu'elles soient réalisées en présentiel ou à distance, de manière individuelle ou collaborative, combinées aux activités métatextuelles (réflexives, analytiques) et hypertextuelles (créatives, imaginatives), encourage la verbalisation des apprenants, comme en témoigne leur tâche finale : la présentation sur la vie et l'œuvre de V. Hugo. Les conditions favorables permettent d'amorcer le processus de développement en classe et hors de la classe, dans une perspective communicationnelle. La classe devient un contexte pragmatique et interactionnel, propice au développement de l'interlangue, en favorisant les mécanismes de vérification, d'utilisation, de réutilisation, ainsi que l'acquisition.

4.2. Apprentissage hybride – Séquence pédagogique

Cet apprentissage du FLE crée une expérience éducative plus flexible, adaptative et enrichissante telle que consignée par les retours des apprenants dans le tableau suivant:

Type d'enseignement	Très attrayant	87,00%
	Attrayant	10,00%
	Assez attrayant	3,00%
Variété des activités à réaliser	Beaucoup	92,00%
	Assez	6,00%
	Peu	2,00%
Lecture sur papier et sur l'écran	Intéressante	89,00%
	Compliquée	11,00%
Module d'apprentissage	Créatif	93,00%
	Instructif	94,00%
	Interactif	96,00%
	Enrichissant	92,00%
	Motivant	94,00%

Tableau 3 : Évaluation de l'efficacité de la séquence didactico-pédagogique par les apprenants

Du côté des apprenants, ces nouveaux cadres d'enseignement/apprentissage du FLE (Fiche d'apprenant)[4] génèrent un enthousiasme et une motivation importante grâce à l'accent mis sur les éléments tels que l' intérêt pour le sujet d'étude (tâche finale à accomplir) avant l'apprentissage, l'association de temps d'activité et de réflexion, la responsabilisation collective de la classe en ce qui concerne la réalisation des tâches et des sous tâches, les possibilités d'initiatives, l'intensité et la progressivité de l'apprentissage. Ils reconnaissent que les deux modalités de mise en pratique de la séquence didactico-pédagogique permettent d'externaliser le cours, que ce soit sur l'écran du TBI (Tableau Blanc Interactif) ou de l'ordinateur, ainsi que sur la plateforme dédiée. Les apprenants ont énormément apprécié ces nouvelles modalités de travail qui leur ont offert la possibilité d'explorer différents modes d'exposition aux savoirs et d'« instaurer une meilleure continuité entre temps scolaire et périscolaire » (Becchetti-Bizot, 2017, p. 20).

[4]Voir Baroutsaki-Tsirigoti, S. (2019). *La séquence numérique pour l'enseignement-apprentissage de la littérature dans la classe de FLE.* Editions universitaires européennes.

4.3. Alternance entre le mode présentiel et distanciel

Cette approche dynamique, qui évolue en parallèle des avancées technologiques et des besoins éducatifs changeants, représente une solution flexible pour optimiser l'apprentissage du FLE. Dans cette dimension, l'attention est dirigée vers les approches pédagogiques utilisées et les objectifs de l'enseignement, influençant ainsi le statut du savoir, les rôles des apprenants et la posture professionnelle des enseignants.

4.3.1. Effets perçus par les apprenants

Les modalités d'alternance entre la lecture sur papier et sur écran, entre la prise et le traitement de l'information, entre la présence et la distance, suscitent du plaisir chez les apprenants. Cela encourage leur esprit d'investigation et rend l'apprentissage moins monotone et ennuyeux. Cette formation, dont la tâche finale a une dimension culturelle et qui est divisée en une série de sous-tâches en harmonie avec les objectifs généraux et spécifiques, accorde une grande importance au travail collaboratif, permettant ainsi aux apprenants d'échanger, de répartir l'information et de réaliser des productions collectives et collaboratives. En nous appuyant sur les informations que leur discours révèle concernant ces pratiques, nous pouvons résumer leurs évaluations dans le tableau suivant. Ce tableau est reproduit d'après Guichon (2012, p. 91), en suivant la typologie de Tardif (1998, p. 35) et il a été adapté pour refléter leurs propos :

Dispositif didactique	Paradigme d'apprentissage
Conception de l'apprentissage	- Développement de compétences - Nouvelles modalités - Création de relations
Conséquences pédagogiques	- Élargissement de savoirs - Transformation d'information en connaissance viable - Médiation
Activités	- À partir de l'apprenant - À partir du projet de recherche et de tâche finale - Relations interactives - En action en classe - Préaction
Modes d'évaluation	- En référence aux compétences développées
Orientation des rôles de l'enseignant	- Axé sur l'étayage et le « désétayage »
Orientation des rôles de l'apprenant	- Acteur - Constructeur - Collaborateur

Attitude et relations attendues de la part des apprenants	- Collaboration - Interaction - Entraide - Relations d'indépendance

Tableau 4 : Paradigme d'apprentissage reproduit par Guichon (2012, p. 91) selon la typologie de Tardif (1998, p. 35).

La créativité et le plaisir accrus dans les nouveaux environnements d'apprentissage de la langue, ainsi que la synergie réussie de ces deux univers d'apprentissage sous la tutelle d'un enseignant encourageant les compétences multimodales à travers l'utilisation de supports médiatiques, sont mises en avant à la fois par les enseignants et les apprenants. Ils ont souligné les modalités d'alternance entre le mode présentiel et distanciel, le roulement entre différentes ressources matérielles adaptées à leur usage, les activités prévues de réception ou de traitement de nouvelles connaissances, ainsi que la contigüité spatiale et temporelle des textes, hypertextes et illustrations de ce matériel pédagogique. Une modalité de travail novatrice pour eux, sans charge de travail supplémentaire notable, a été rendue possible grâce à la cohérence du scénario pédagogique et à l'hybridation ingénieuse de la structure du dispositif didactique, offrant une combinaison d'options spatio-pédagogiques diverses.

4.3.2. Effets perçus par les enseignants

Assurément, les enseignants ont compris qu'ils devaient s'adapter à ces nouveaux environnements d'alternance associant le fait littéraire et le numérique, mais aussi s'ajuster à ce type d'apprenant – acteur social – acteur libre de trouver son rythme d'apprentissage et une certaine flexibilité.

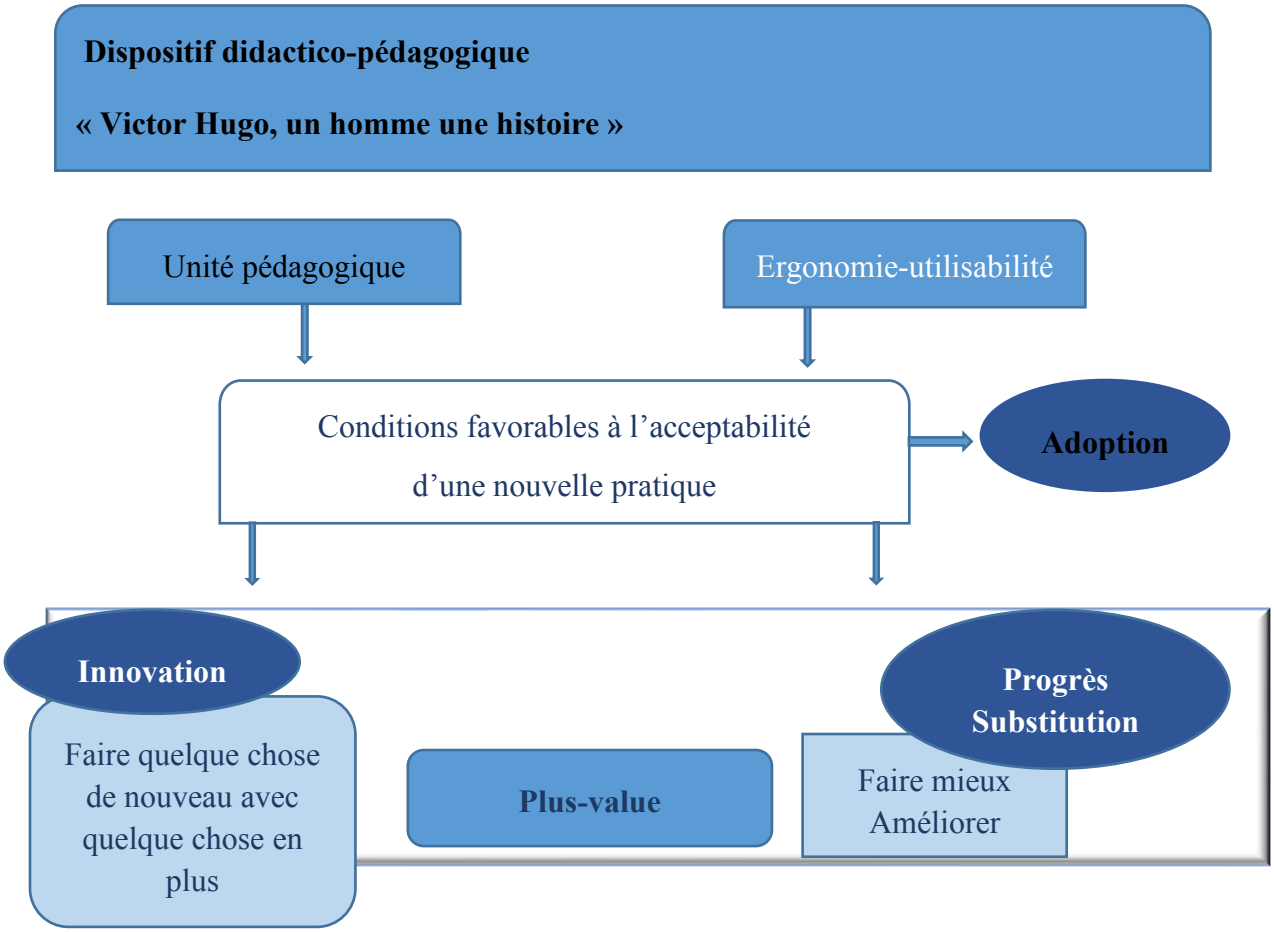
Dans la mise en pratique de la séquence didactique en présentiel avec des outils numériques, l'enseignant compétent, vrai organisateur, facilitateur, présente la formation, guide l'apprenant, facilite l'opération d'apprentissage, aplanit les difficultés éventuelles pour aider l'apprenant à atteindre les objectifs ciblés et à prendre le contrôle de la réalisation de la tâche, à développer ses aptitudes, à se servir de l'interactivité technique pour effectuer des opérations intellectuelles (rechercher des informations, structurer des données, répondre à des questions). Il offre un appui motivationnel, assure les échanges et la collaboration entre apprenants en classe et il indique qu'il a revivifié ses modes d'enseignement en tirant parti au maximum de nouvelles pratiques en classe ou hors classe et des supports divers.

Dans le mode distance, l'enseignant engagé s'est plié sans difficulté à la complexité de la séquence en ligne : « V. Hugo, un homme, une histoire » et sans angoisse de se voir dépossédé de ses tâches par les outils numériques malgré son habitude à enseigner en présentiel. Dans une dynamique d'implication et de responsabilisation conformes à l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant devient plutôt un accompagnateur qui vise l'ensemble de l'acte d'apprendre.

Au final, nous notons l'acceptabilité du scénario pédagogique par les enseignants et une mise en œuvre relativement fluide. Nous reprenons dans la figure qui suit quelques éléments à considérer lors du développement de nouvelles pratiques pédagogiques intégrant des outils

numériques ainsi qu'une fragmentation de l'espace temps et lieu (distanciel/présentiel) en nous appuyant sur Noben et Denis (2021, p. 12).

Schéma 2 : Illustration de l'efficacité pédagogique de la séquence didactique « Victor Hugo, un homme une histoire »



CONCLUSION

Cet article a scruté les effets du dispositif hybride "Victor Hugo, un homme, une histoire" du point de vue tant des enseignants que des apprenants. L'objectif principal était d'identifier de manière précise les liens entre les différentes composantes pédagogiques caractérisant ce dispositif d'enseignement et le développement des compétences chez les apprenants. Ce dispositif hybride reposant sur les cinq « dimensions majeures » (Burton & coll., 2011) associe de multiples sources d'information, des genres très divers en rapport avec un même thème et de l'interactivité avec l'idée d'un aller-retour. De plus, « les conditions gagnantes » nécessaires, telles que le contenu de qualité, les mises à jour régulières, les temps de téléchargement minimaux, et l'utilisation conviviale d'un scénario centré sur les tâches, sous-tâches, les utilisateurs (enseignants, apprenants du FLE) et les objectifs pédagogiques, ont été scrupuleusement respectées (Nielsen, 2000, p.381). Néanmoins, une objection potentielle réside dans la représentativité du contexte réel dans lequel le dispositif a été déployé, plus spécifiquement le cadre hellénique. Cette dimension locale pourrait soulever des questions sur la généralisation de l'efficacité du dispositif à d'autres environnements linguistiques et culturels.

Par conséquent, une extension de cette approche à des contextes plus diversifiés permettrait d'évaluer sa transférabilité et son adaptation à des réalités variées. En conclusion, le dispositif hybride « Victor Hugo, un homme, une histoire » présente une initiative prometteuse pour l'enseignement du FLE, embrassant la richesse des nouvelles technologies et l'interactivité tout en respectant les principes pédagogiques essentiels. Bien que des objections puissent émerger concernant la spécificité du contexte hellénique, celles-ci fournissent des pistes pour des recherches futures visant à affiner et à optimiser cette approche, en garantissant sa pertinence dans un panorama éducatif plus vaste.

RÉFÉRENCES

Becchetti-Bizot C. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner. Rapport 2015-056*. Inspection générale de l'éducation nationale.

Burton C., Noble K. & Fletcher, P. (2011). Enhanced incentive motivation for sucrose-paired cues in adolescent rats: possible roles for dopamine and opioid systems. *Neuropsychopharmacology*,*36*, 1631–1643

De Schryver G.-M. (2011). *A Way with Words: Recent Advances in Lexical Theory and Analysis: A Festschrift for Patrick Hanks*. Menha Publishers.

Garrison D.R. & Vaughan N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines.* John Wiley & Sons.

Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne: réflexions méthodologiques. *Education et Didactique, 7* (1), 101-116.

Huberman A. & Miles M.-B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes.* Edition De Boeck Université.

Meyer, F., Verquin Savarieau, B., Petit, M., & Bourque, C. (2020). Le numérique pour une hybridation de qualité. *Médiations et médiatisations, 4*, 3-8. doi.org/10.52358/mm.vi4.180

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Les Éditions Didier.

Nielsen, J. (2000). *Designing Web Usability, the Practice of Simplicity*.New Riders Publishing.

Noben, N. & Denis, B. (2021, 18 novembre). *Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : représentations d'enseignants ayant mis en place des projets d'intégration du numérique dans leurs pratiques.* Colloque ROC 2021, Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence. CRIFA/Liège Université.

Paquelin D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles. *Distances et Médiations des Savoirs, 7*. https://journals.openedition.org/dms/797

Peraya D., Pelletier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. & Mancuso, G. (2012, Mai). *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et*

Métaphores. Programme complet et actes Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire. p.147-155.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maitres et contextes sociaux.* Presses universitaires de France.

ANNEXE 1 : JOURNAL DE PERCEPTION DES EFFETS SUBJECTIFS DES APPRENANTS

Nom : Prénom : Modalité de formation

Indicateurs	Niveau Perceptif	Niveau Transactionnel	Niveau Cognitif	Niveau Pédagogique	Estimations Générales
Étape 1					
Étape 2					
Étape 3					
Étape 4					
Étape 5					

ANNEXE 2 : GRILLE D'ÉVALUATION DES APPORTS DE LA SÉQUENCE.

Apports	**Suffisant**					**Insuffisant**				
- Activation des acquis. - Élaboration de nouveaux apprentissages.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Apprentissage axé sur l'agir afin qu'il soit pertinent pour l'apprenant.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Situations signifiantes et motivantes pour l'apprenant.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Mobilisation et investigation de l'apprenant.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Valeurs pédagogiques : cours créatif et instructif, caractère interdisciplinaire et interactif favorisant le développement à plusieurs.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Dimensions linguistiques, culturelles et affectives en harmonie avec l'approche actionnelle.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Utilisation d'un environnement techno-pédagogique. - Processus de médiatisation et de médiation.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Articulation présence-distance-champ fertile d'échange.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

- Développement de l'autonomie de l'apprenant.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
- Ouverture du dispositif.	**Suffisant**					**Insuffisant**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ANNEXE 3 : RÉSUMÉ DES FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION EN CLASSE ET EN LIGNE

Dimensions	Rôle de l'enseignant	
	La formation en classe	La formation en ligne
Administrative :		
- Informer l'apprenant des modalités de formation à sa disposition.	√	√
- Faciliter l'accès à des lieux de travail supplémentaires, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux de regroupements.	√	√
Pédagogique :		
- Clarifier les procédures de la formation.	√	
- Orienter l'apprenant vers des ressources, des documents, des activités supplémentaires.	√	√ (si nécessaire)
- Guider l'apprenant et planifier les activités.		
- Faciliter l'alternance présence-distance.	√	√ (si nécessaire)
- Organiser le travail collectif.		
- Animer la dynamique d'échanges entre les acteurs de la formation.	√	√
- Soutenir la médiation.	√	
	√	√
	√	
Méthodologique :		
- Aider l'apprenant dans la gestion de son apprentissage.	√	√ (si nécessaire)
- Adapter en permanence la session d'apprentissage aux besoins.	√	√
- Offrir des appuis méthodologiques.	√	√
- Communiquer les critères d'évaluation de l'activité.	√	
- Améliorer en permanence le processus par rétroaction.	√	

Psychologique et socio-affective : - Encourager l'apprenant, le soutenir moralement. - L'aider à relativiser les difficultés rencontrées. - Développer sa confiance. - Créer des conditions favorables aux interactions.	 ∨ ∨ ∨ ∨	 ∨ ∨ ∨ ∨ (si nécessaire)

L'auteure

Sophie Baroutsaki-Tsirigoti est née à Nauplie, en Grèce. Diplômée de l'Université de Grenoble 3, France en Sciences du langage, spécialité français langue étrangère. Elle a fait des études de deuxième cycle (Master 2) à l'Université du Mans, France en didactique des langues et nouvelles technologies. Docteure en littérature française et comparée de l'Université de Bordeaux III. Docteure de la Sorbonne Université Paris IV "La littérature au service de l'interculturalité dans la classe de FLE en Grèce et l'apport des nouvelles technologies".

Elle enseigne à l'école privée de langue et de culture françaises ABC à Mytilène et à l'Université de l'Égée dans le cadre du multilinguisme. Elle a été décorée par la République française d'un Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques (Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques) pour ses services à l'éducation, sa contribution à la diffusion de la langue et de la culture françaises, des sciences et des arts. C'est en même temps une récompense pour son parcours universitaire et sa contribution au développement de la coopération gréco-française.

Participe activement à des conférences et des séminaires scientifiques internationaux : Mai 2018 à Poitiers ; mai 2019 à Montréal (UQAM) ; octobre 2019 Université de Rouen Normandie, Mont-Saint-Aignan ; mars 2021 Cergy Paris Université ; juin 2021 ENS de Meknès Maroc ; juillet 2021 CRIFPE, Montréal-Canada ; juillet 2021 XVe Congrès mondial de la FIPF – Tunisie ; mai 2022 Ecole Normale Supérieure - Messaoud Zeghar – Sétif – Algerie ; juillet 2022 Exeter - Royaume Uni, avec une importante activité de rédaction dans des revues scientifiques.

s.baroutsaki@gmail.com

RETOURS D'EXPÉRIENCE

LES CLUBS DE LECTURE : QUEL IMPACT DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE AU GABON ?

Mireille Essono Ebang

École Normale Supérieure, Libreville, Gabon

Résumé

La problématique de la lecture parmi les jeunes au Gabon s'intensifie dans un contexte complexe où le français coexiste avec les langues nationales, contribuant à une baisse alarmante du niveau scolaire. À l'heure du numérique tous azimuts, comment intéresser les jeunes à la lecture dans nos milieux respectifs, notamment, les contextes familiaux, sociaux et culturels impactant sur la manière d'apprendre et sur les besoins éducatifs ? Cette recherche, menée auprès d'une diversité d'acteurs éducatifs, dont des enseignants de tous les niveaux, du primaire à l'université, aborde de front la crise de la lecture. Utilisant une méthodologie mixte, cette étude fusionne une recherche qualitative approfondie, ancrée dans une analyse documentaire informatisée, avec des résultats probants. Les conclusions soulignent de manière indéniable que l'implémentation de clubs de lecture a un impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Au-delà de son aspect didactique, le club de lecture émerge comme une réponse prometteuse à la crise de la lecture, offrant des solutions tangibles. Cette recherche vise à fournir une compréhension claire des questions soulevées et des conclusions obtenues, permettant une synthèse accessible sans la nécessité d'une lecture exhaustive de l'article.

Abstract

The issue of reading among youth in Gabon intensifies in a complex context where French coexists with national languages, contributing to a concerning decline in educational standards. In the era of ubiquitous digitalization, the question arises: how can we engage young individuals in reading within our respective environments, particularly considering the familial, social, and cultural contexts that influence learning methods and educational needs? This research, conducted among a diverse range of educational stakeholders, including teachers from all levels, from preschool to university, tackles the reading crisis head-on. Employing a mixed-methods approach, the study integrates in-depth qualitative research grounded in computerized documentary analysis, yielding compelling results. The findings unequivocally underscore that the implementation of reading clubs has a significant impact on the teaching and learning of the French language. Beyond its didactic aspect, the reading club emerges as a promising response to the reading crisis, offering tangible solutions. This research aims to provide a clear understanding of the issues raised and the conclusions drawn, facilitating an accessible synthesis without the need for an exhaustive reading of the article.

Mots-clés

club de lecture, enseignement-apprentissage, livre, langue française, CLAC.

Key-words

book club, teaching and learning, book, french language, CLAC.

INTRODUCTION

À l'instar de l'Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), plusieurs organismes et États dans le monde ont lancé des programmes d'action pour installer l'habitude de la lecture dans la société. Il est scientifiquement admis que la lecture est la base du développement de la société (Pennac, 1992 ; PASEC, 2020) et les bienfaits de la lecture tant sur le plan individuel que sociétal pour les enfants comme pour les adultes ne sont plus à démontrer. En nourrissant le cerveau et stimulant la pensée critique, elle favorise le développement cognitif, renforçant les connexions synaptiques et améliorant la mémoire. C'est ce qu'aborde l'éducatrice et chercheuse en éducation Susan Neiman. Dans son essai titré *Grandir* (2021), elle décrit l'importance de l'alphabétisation précoce et la façon dont cela influe sur le développement futur des individus. À travers la lecture, l'acquisition de connaissances diversifiées s'ensuit naturellement, élargissant la compréhension du monde.

En parallèle, la lecture améliore la compréhension verbale et renforce la communication écrite et orale. La rencontre avec des mondes fictifs à travers la lecture de fiction stimule l'imagination et la créativité, offrant une évasion bienvenue du stress quotidien. En favorisant le développement de l'empathie, la lecture expose les lecteurs à une variété d'expériences humaines. Cette pratique régulière améliore également la concentration, tout en offrant des avantages tangibles tels qu'un sommeil de meilleure qualité. Sur le plan social, la lecture crée des opportunités de partage, renforçant les liens communautaires et encourageant la discussion. En outre, l'alphabétisation est un vecteur d'autonomisation sociale et économique, ouvrant des portes éducatives et professionnelles. En somme, la lecture transcende le simple acte de déchiffrer des mots pour devenir une force dynamique qui façonne la pensée, l'imagination, les relations sociales et le bien-être individuel.

Étant entendu que la lecture est fondamentale pour le développement de la société et qu'elle présente de nombreux avantages pour la communauté, nous avons répertorié les organes spécifiques qui depuis les années cinquante en font la promotion dans la sphère francophone :

1967 : Création de l'Association française pour la lecture
1972 : Programme d'action « Des livres pour tous » (UNESCO)
1980 : Conférence sur la promotion de la lecture en Afrique (Yaoundé)
1982 : Congrès mondial du livre (Londres)
1982 : Festival du livre de Paris
1986 : Création des Cercles de Lecture et d'Actions Culturelles (CLAC)
1993 : Implantation des CLAC au Gabon
2013 : Association pour la Promotion du Livre et des Arts (APLA), etc.

La création de l'Association française pour la lecture (AFL) ouvre des perspectives nouvelles pour l'intégration de la lecture comme pratique indispensable. En effet, l'AFL regroupe des

enseignants, des bibliothécaires, des parents d'élèves, des acteurs de la vie associative et politique qui considèrent la lecture comme un savoir social et un savoir scolaire. En tant que savoir social, il est question de faire évoluer la pratique de la lecture comme une composante revendiquée de tout travail, dans l'entreprise, dans la vie associative, dans l'accès à l'information, dans les relations citoyennes, dans les loisirs et dans la formation continue. En tant que savoir scolaire, la mise en place d'une politique de lecture est essentielle pour une meilleure organisation des écoles, collèges et lycées. Pour l'AFL, l'apprentissage et le perfectionnement de la lecture avec les enseignants et les élèves sont au cœur de ses actions dans le domaine de la formation initiale et continue. C'est d'ailleurs ce qui a conduit à la création des centres documentaires dans les établissements scolaires et plus tard, le développement des concepts de classes-lecture[1] et de villes-lecture[2] pour l'implication de tous.

Cette idée de responsabilité collective autour de la problématique de la lecture préoccupe depuis longtemps l'UNESCO qui a lancé en 1972, année désignée comme « année internationale du livre », le programme d'action « Des livres pour tous ». Succinctement, ce programme invite tous les acteurs de la société à s'approprier l'objet livre car c'est « un passeport pour le monde, qui abolit les barrières du temps et de l'espace et apporte à l'individu la joie et l'épanouissement » (UNESCO, 1973, p. 5). C'est pourquoi nous pensons qu'il faut multiplier les campagnes de promotion de la lecture pour installer l'habitude de la lecture.

En 1976, Régine Fontaine aborde la problématique du lecteur africain et elle relève les obstacles à l'effectivité d'une politique du livre tel que, le rapport au livre, l'absence ou l'insuffisance de moyens matériels ou financiers et l'absence de formation des responsables. Face à ces problèmes, il est apparu urgent de rapprocher le livre du lecteur. C'est ainsi que la ville de Yaoundé au Cameroun va abriter la conférence sur la promotion de la lecture en Afrique en 1980, tandis que celle de Londres va organiser le 1er congrès mondial du livre en 1982 et la ville de Paris va tenir son 1er festival du Livre la même année.

Toutes ces actions confirment la nécessité de promouvoir la lecture afin de mieux tirer profit de l'acte de lire et d'écrire pour le développement de tous. C'est pourquoi en réponse à l'UNESCO, l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) va emboiter le pas par la création des Centres de lecture et d'animation culturelle (CLAC) dès 1986. Rappelons que les CLAC ont pour mission de favoriser l'accès aux savoirs, à la culture, à l'information et aux loisirs des populations démunies en équipements culturels et de lecture (OIF, 2022). Au Gabon, la crise de la lecture chez les jeunes est bien présente malgré l'implantation des CLAC en 1993 et la création de l'Association pour la promotion du livre et arts (APLA) qui encouragent la pratique de la lecture. Ces différents dispositifs gratuits offrent un accès permanent à la langue et à la culture francophone. Leur multiplication aujourd'hui en Afrique, continent considéré comme le berceau de la francophonie, soutient près de 47 % de locuteurs dans en Afrique subsaharienne.

[1] Lieux de formation pour les élèves et pour les adultes organisés autour de la découverte des littératures, la lecture et la production d'écrits.

[2] Lieux capables de concevoir et de coordonner une politique de lecture cohérente impliquant la responsabilité de tous.

La langue française reste un outil très apprécié pour obtenir un travail, faire des études, s'informer, faire des recherches sur Internet et pour accéder à d'autres cultures (OIF, 2022). Toutefois, comment maintenir un ancrage francophone de qualité lorsque l'on observe qu'une bonne partie des élèves au primaire n'atteint pas une compétence de lecture de base ? Aujourd'hui, il est commun d'entendre que « jeunes ne lisent pas ou plus ». Ce qui sous-entend soit une posture de rejet de la lecture, soit qu'ils lisaient avant et n'en voient plus l'intérêt. Dans tous les cas, comment résoudre cette crise mondiale de la lecture ? Comment lire ? Quels dispositifs mettre en place aujourd'hui pour réinstaller l'habitude de la lecture ? Au terme de ces questionnements, nous formulons donc l'hypothèse selon laquelle, le désintérêt des jeunes pour la lecture viendrait du fait qu'ils ne se sentent pas toujours impliqués et outillés dans l'acte de lire en classe comme en dehors de la classe. Dans cet article, nous n'allons pas aborder la lecture comme l'apprentissage du décodage des lettres et des signes, mais nous traiterons de l'implantation des clubs de lecture et de leur rôle dans l'enseignement de la langue française.

1. CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Dans cette partie, il est question pour nous de situer le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre sujet. Partant des théories de la réception aux théories de la lecture littéraire, nous souhaitons passer en revue les grands mouvements qui mettent en exergue le rôle du lecteur.

Aujourd'hui, plus que jamais, il n'est plus possible de considérer le texte littéraire comme un « objet » qui existerait par et pour lui-même. C'est ce que soutient Sartre lorsqu'il affirme que « l'objet littéraire est une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer ». (Sartre, 1947, p. 74). L'objet littéraire est produit par l'acte de lecture. La pensée de Sartre accorde une place non négligeable au lecteur, une place qui va être réaffirmée à partir des années soixante-dix et particulièrement avec la théorie de la réception. Et depuis, émergent, concepts, théories et pratiques afin de rendre plus concrète l'implication du lecteur dans son rapport avec le texte.

Il nous apparait utile de convoquer les théories de la réception dans la mesure où elles constituent le premier pas vers une pratique de la lecture qui met en avant l'action ou la participation du lecteur dans le processus d'appropriation du texte. Le lecteur n'est pas une entité passive. Il y a une interaction ou une coopération réelle entre le livre et son lecteur. Notre préoccupation étant de trouver des pratiques engageant les jeunes dans la lecture, nous nous proposons donc de passer en revue quelques théories littéraires telles que la théorie de la lecture subjective qui encourage la mobilité du lecteur.

1.1. La lecture subjective et la formation du lecteur

Pour Langlade, la lecture subjective est « le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (Langlade, 2007, p. 71). Autrement dit, la lecture subjective repose en partie sur l'élaboration d'hypothèses interprétatives et sollicite l'activité du lecteur. La dimension subjective désigne l'individu, son histoire comme sujet de culture, son activité réflexive à l'égard des objets qu'il s'approprie et des pratiques auxquelles il se livre. La lecture littéraire et le sujet lecteur doivent donc devenir

des concepts opératoires pour une meilleure organisation des clubs de lecture. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressée à la mise en œuvre de la lecture littéraire à la lecture subjective, car c'est celle-ci qui impacte la construction du lecteur réel.

Nous avons constaté que les différentes approches de la lecture découlent d'une perception particulière de chaque auteur de ce qu'est la lecture littéraire. Pour Dufays, la lecture littéraire a pris de la consistance lorsqu'elle a migré des théories littéraires vers la didactique à partir du colloque « La lecture littéraire en classe de français » (Dufays, 2016). La lecture littéraire est alors devenue une notion-cadre, un modèle de référence stratégique pour la formation des enseignants et le travail des élèves dans certains pays de l'espace francophone tels que la France, la Belgique et le Québec au début des années 2000. Son impact en classe de français tient d'une septuple nécessité, à savoir :

- Redonner du sens et du goût à l'enseignement de la lecture et de la littérature en le centrant non plus sur une lecture modèle incarnée par l'enseignant, mais sur l'activité effective de l'élève.
- Développer chez l'élève une lecture adaptée à la richesse des textes littéraires en leur apprenant qu'on ne lit pas un roman ou un poème de la même manière qu'on lit un texte documentaire.
- Apprendre aux élèves à enrichir toutes les lectures, y compris leurs lectures informatives et documentaires et leurs réceptions audiovisuelles et hypertextuelles.
- Faire de la classe de français un espace de partage, d'interactions et de construction commune.
- Développer chez tous les élèves une réelle réflexivité sur leurs pratiques de lecture.
- Diffuser une conception non cloisonnée de la lecture, qui articule celle-ci aux pratiques d'écriture, d'écoute et de parole.
- Développer la capacité du lecteur à s'immerger dans le texte et celle de l'analyser et de l'interpréter.

Donner sa place à la lecture littéraire dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française c'est couvrir plusieurs missions assignées à la lecture en dépassant les aspects fonctionnels de celle-ci. C'est considérer que l'élève est un sujet-lecteur. Le sujet lecteur est le lecteur réel. La prise en compte du sujet lecteur est une étape cruciale vers l'apprentissage de la lecture. Notons que le sujet lecteur est un des concepts clés de la lecture littéraire dans la perspective de la lecture subjective. En effet, la lecture subjective prend en compte le lecteur et contrairement à ce qui est rapporté dans les textes officiels (MEN, 1995), la subjectivité n'est pas source de fausseté. L'acte de lecture allie aussi bien participation (lecture subjective, référentielle, ordinaire) et distanciation (lecture analytique, interprétative, savante). C'est d'ailleurs ce va-et-dialectique entre le texte et le lecteur (Rouxel, 1996 ; Dufays & coll., 2005) puisant dans ses ressources subjectives pour s'approprier le texte que nous prônons. C'est ce cadre qui fonde la réflexion des dispositifs tels que les clubs de lecture.

1.2. Les clubs de lecture

Dans notre environnement, nous avons observé que l'achat de livres n'est pas un acte spontané. Nos fréquentations des salons littéraires nous ont permis d'observer la faible vente des livres et

surtout l'absence de « coin du lecteur » ou de stands de lecture durant ces événements. Pour les rédacteurs du site Africa Check[3], l'industrie du livre n'est pas encore assez développée sur le continent, notamment en Afrique subsaharienne. Un des analystes du site dira :

> La difficulté ici n'est pas le fait que les gens ne lisent pas les livres. Elle est plutôt liée au pouvoir d'achat. Quand un livre coûte cher, il n'est pas accessible à tout le monde. L'accessibilité en question n'est pas la présence massive des livres dans les rayons, mais un prix bon marché (Ndiaye, Africa Check).

En plus du faible taux d'alphabétisation et l'absence de politique du livre, la pratique de la lecture spontanée des œuvres littéraires devient problématique chez les jeunes, tous niveaux confondus. Dans la plupart des pays du continent ces vingt dernières années, le constat est sans appel : la lecture d'ouvrages imprimés a reculé au sein de la population. Et, nous constatons que les jeunes ne lisent majoritairement que les œuvres au programme. Or, comme le dit la spécialiste de littérature jeunesse Chenouf (2017), la lecture est d'abord une pratique sociale avant d'être une pratique scolaire. Autrement dit, c'est une activité publique qui devient personnelle à la dimension sociale. Le lien entre le subjectif et le collectif est établi. C'est pourquoi les clubs de lecture se présentent à nous comme un dispositif didactique à expérimenter pour un enseignement et un apprentissage optimum de la langue française. Mais qu'est-ce qu'un club de lecture ?

Jadis appelés « Book club », « Société de lecture » ou « Salon littéraire », les clubs de lecture datent du XVII[e] siècle où ils représentaient des endroits publics ou privés où il fallait être vu. Perçus comme des lieux d'influence politique, littéraire ou religieuse, ils ont souvent représenté l'intelligentsia des communautés. Ils ont d'ailleurs constitué les lieux d'expression de la gent féminine, notamment des « femmes savantes[4] » souvent réduites aux tâches domestiques ou considérées comme des « précieuses ridicules[5] ». Alors que de nombreuses ressources audiovisuelles présentent la structure des clubs de lecture ainsi que leur fonctionnement, peu d'articles scientifiques s'étendent sur le dispositif didactique que pourrait représenter cet outil dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française alors que l'activité de lecture est une des compétences à développer en classe, quelle que soit la discipline. Nous pensons que si on ne prend pas l'habitude dès le jeune âge de lire (UNESCO, 1973 ; Jabbar & coll., 2021), cela peut devenir problématique à l'âge adulte. Jadis dans nos établissements scolaires au Gabon nous avions des centres de documentations et d'informations (CDI) qui comportaient des espaces de lecture. Aujourd'hui, ces centres sont quasi inexistants et la lecture a « foutu le camp », les clubs de lecture avec. Cette absence de clubs de lecture est une situation que nous jugeons dramatique pour le développement de la société. Comment donc intéresser les jeunes aujourd'hui à la lecture ? Le club de lecture, que nous définissons comme un groupe ou un cercle de personnes se définissant comme des lecteurs et se retrouvant périodiquement

[3] https://africacheck.org/fr

[4] Femmes instruites et intelligentes. Nous faisons allusion à la comédie de Molière parue en 1672 dans laquelle il dénonce le comportement apprêté et le langage artificiel de certaines femmes aveuglées par leur prétention intellectuelle.

[5] Titre de la pièce de Molière, *Les précieuses ridicules*, parue en 1659, dans laquelle l'auteur ridiculise les jeunes filles qui éconduisent leurs soupirants.

physiquement ou virtuellement pour échanger autour d'une œuvre, nous parait une réponse probable.

1.2.1. Pourquoi le club de lecture ?

La lecture se retrouve toujours parmi les hobbys des rédacteurs de curriculum vitae, car ses bienfaits sont innombrables. Lorsqu'elle est pratiquée dans un groupe, la lecture offre encore plus d'avantages au lecteur.

- Découvertes

Le dispositif des clubs de lecture constitue un des moyens de découvrir et de faire découvrir les genres, les œuvres, mais aussi la société aux lecteurs. Pour la responsable du *Club de lecture Mon voyage*[6], la lecture ne doit pas être une corvée, mais un acte libre et ludique. C'est pourquoi une bibliothèque est mise à la disposition des membres qui choisissent les œuvres à lire individuellement ou collectivement pour partager leurs découvertes des textes. Il faut noter que les centres d'intérêt ne sont pas toujours les mêmes pour les lecteurs, mais lorsqu'elle est bien exploitée dans un groupe, une œuvre peut intéresser un large public. Cette découverte constitue un voyage vers des horizons nouveaux, pour une véritable ouverture d'esprit, car on y lit aussi bien des bandes dessinées, des ouvrages littéraires et scientifiques, des polars et autres.

- Enrichissement mutuel

Dans nos travaux (Abeme Ndong, 2018) nous avons expérimenté le dispositif des cercles de lecture pour la formation des lecteurs. En plus du développement de la réflexivité du lecteur qui mène ce dernier à la construction du sens, les participants à notre recherche ont souligné que l'autre est source d'enrichissement. Ils confient que « le travail dans le cercle de lecture est intéressant, car il permet de prendre en compte l'aspect rationnel et passionnel de toutes les lectures des membres, en plus de la sienne, afin d'avoir une interprétation textuelle très riche » (Abeme Ndong, 2018, p. 210). En se questionnant et en partageant leurs expériences de lecture, les membres des clubs de lecture s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste où l'on s'accompagne dans l'appropriation des œuvres lues ou écoutées.

- Apprentissage ludique

Mais le club de lecture reste avant tout un lieu de rencontres, de détente, de plaisir et d'apprentissage ludique. Nous envisageons la lecture comme un jeu dans lequel le lecteur s'investit dans le texte sans avoir l'impression d'avoir l'épée de Damoclès sur lui.

- Compétence en communication

La lecture solitaire est agréable, mais en groupe elle est très efficace pour développer les compétences en communication aussi bien orale qu'écrite.

- Socialisation

Pendant la pandémie de la covid-19, les clubs de lecture en distanciel ont permis à plusieurs groupes de maintenir un lien social et de se solidariser.

[6] Club de lecture mis en place par Léna Nfono, une professionnelle de l'éducation dont le club est domicilié à Libreville, souvent dans des espaces confessionnels. Il est composé de jeunes lecteurs allant de 4 à 16 ans.

- Présentiel ou distanciel

Il est aujourd'hui possible de faire partie d'un club de lecture en présentiel comme en distanciel. Le principe est le même.

Y a-t-il des inconvénients aux clubs de lecture ? En dehors de l'aspect temporel qui peut ne pas convenir à tous les membres, les clubs de lecture restent un dispositif à exploiter dans et hors du milieu scolaire.

1.2.2. Comment organiser un club de lecture ?

Pour peu qu'on soit en âge de lire correctement, on peut décider de créer un club de lecture. Il est préférable que celui-ci soit hétérogène et dans les mêmes tranches d'âges. Autrement dit, le club de lecture devrait être constitué de personnes ayant des caractéristiques, des expériences ou des perspectives différentes plutôt que d'être homogène ou uniforme. Ainsi, il pourrait inclure des individus de divers horizons, compétences ou intérêts, ce qui pourrait enrichir les interactions et les dynamiques au sein du club.

Par ailleurs, le responsable du club doit s'assurer de la disponibilité et de la variété des ouvrages à lire. Il reste ensuite à établir un chronogramme des rencontres qui peuvent être hebdomadaires, mensuelles, trimestrielles, semestrielles ou annuelles en convenance avec le groupe. Il faut toutefois que ces rencontres ne soient pas très espacées afin de préserver la motivation et la dynamique des échanges. Chaque membre s'engage tacitement à lire et à discuter des œuvres choisies dans le respect de l'autre. Lorsque le club de lecture est créé dans un établissement scolaire, il ne s'agit pas pour l'enseignant d'adopter une posture de contrôle[7] ou magistrale, car les membres qui seraient des élèves verraient cela comme une nouvelle contrainte. L'enseignant ou l'encadreur est plutôt invité à adopter la posture de lâcher-prise qui amène les membres à se responsabiliser et leur permettent d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent (Bucheton & Soulé, 2009). Cette posture est souvent ressentie par les élèves comme un gage de confiance.

Enfin, le responsable du club de lecture doit encourager l'implication de tous dans le choix des œuvres à lire. Cela permet d'être moins directif en favorisant l'exploitation de tous les genres. En revanche, tous les membres sont tenus d'échanger sur l'œuvre retenue. Un travail de fictionnalisation (Langlade, 2007) et d'interprétation collective est ainsi engagé. Et en dehors des activités de lecture, il est aussi possible d'organiser ces rencontres différemment. Par exemple par la diffusion de films adaptés de livres, les pauses-déjeuner, la vente ou les échanges de livres, les excursions, etc.

1.3. Clubs de lecture et apprentissage-enseignement du français

Les clubs de lecture sont des acteurs clés dans l'apprentissage et l'enseignement du français, créant un espace dynamique pour explorer la langue et la littérature. Bien que de nombreuses études internationales mettent en lumière les avantages de ces clubs, il est important de noter qu'il existe actuellement une carence de recherches approfondies sur cette pratique au Gabon.

[7] D'après Bucheton et Soulé (2009), la posture de contrôle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves.

1.3.1. Lien entre club de lecture et apprentissage-enseignement du français

En tant que communautés d'apprenants passionnés, les clubs de lecture offrent un environnement propice à l'amélioration des compétences linguistiques (Chenouf, 2017). Les discussions approfondies sur des œuvres littéraires en français facilitent la pratique de la langue, l'enrichissement du vocabulaire et la compréhension des nuances linguistiques. Selon des recherches mondiales, la participation régulière à des clubs de lecture peut stimuler l'intérêt pour la lecture et renforcer la maîtrise du français.

En effet, les rapports PISA[8] de 2018 examinent les compétences en lecture des élèves à l'échelle mondiale et fournissent des données sur l'impact de la lecture sur la maîtrise du français (OCDE, 2021). De même, le rapport PASEC2019 (PASEC, 2020) souligne cet impact de la lecture non seulement sur la maitrise du français, mais aussi sur le développement cognitif des élèves.

1.3.2.Le déficit de recherches au Gabon

Malgré la reconnaissance globale de l'importance des clubs de lecture, les recherches spécifiques sur leur impact dans le contexte gabonais sont notablement limitées (Abeme Ndong, 2018). Des études approfondies sur la manière dont ces clubs peuvent contribuer à l'apprentissage et à l'enseignement du français au Gabon sont nécessaires pour mieux comprendre leur efficacité dans ce contexte unique. De plus, la rareté des références spécifiques au Gabon souligne l'opportunité de mener des recherches locales visant à combler ce vide et à informer les pratiques éducatives.

Aussi, bien que les clubs de lecture démontrent leur potentiel pour renforcer l'apprentissage et l'enseignement du français à l'échelle mondiale, il est impératif d'approfondir la compréhension de leur impact au Gabon. Cette lacune dans la recherche offre une voie prometteuse pour des investigations locales qui pourraient éclairer les praticiens de l'éducation sur la manière d'intégrer de manière optimale ces clubs dans les programmes d'enseignement du français au Gabon, favorisant ainsi une approche plus holistique de l'enseignement linguistique dans le pays.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Contexte de l'étude : les CLAC au Gabon

Le rapport PASEC2019 nous a fourni des informations importantes concernant les problématiques autour de la lecture au début et à la fin du primaire dans près de 14 pays en Afrique. D'après l'échelle de compétences PASEC2019 en langue qui se présente sur 5 niveaux[9], globalement, 52,1 % des élèves se situent en dessous du seuil de compétences en lecture. En fin de cycle primaire, en moyenne, plus de la moitié des élèves n'atteignent pas le

[8] Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est créé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques.

[9] Échelle de compétences PASEC2019 en lecture en fin de scolarité sur 5 niveaux : incapacité de décodage (sous le niveau 1) ; capacité de décodage pour comprendre les mots (niveau 1) ; capacité de décodage pour comprendre les mots dans les textes courts (niveau 2) ; lecture et compréhension de textes (niveau 3) ; capacité de traitement de textes : lecture et interprétation (niveau 4). (PASEC2019, 2020).

seuil « suffisant » de compétences en lecture (niveau 3). Bien que le Gabon se démarque avec un pourcentage (93,4 %) au-dessus du seuil minimum de compétences attendues en lecture, la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture en classe de français reste entière.

S'agissant des lieux de rencontres, s'il est possible pour les adultes de se rencontrer à tour de rôle chez l'un d'entre eux, cela est moins évident chez les plus jeunes. C'est dans cette perspective que nous trouvons louable, l'implantation des CLAC sur le continent et particulièrement au Gabon.

Figure 5: Cartographie des CLAC au Gabon réalisée pour cette recherche

Les centres de lecture et d'animation culturelle (CLAC) représentent des lieux indiqués pour mener les activités des clubs de lecture avec les jeunes lecteurs, car ils sont situés dans des zones accessibles et protégées et peuvent accueillir un large public. Le tableau ci-dessus fait apparaitre les dix CLAC présents sur le territoire gabonais depuis 1993. Ils répondent à la vision culturelle du pays de renforcement de la politique nationale de lecture publique.

2.2. Méthode mixte

Notre travail s'appuie sur une méthodologie mixte (Bioy, 2021). En effet, les méthodes quantitatives consistent à effectuer un ensemble de manipulation et de traitement sur des données considérées comme des unités quantifiables (qu'il s'agisse de chiffres ou bien de textes), tandis que les méthodes qualitatives sont basées sur une interprétation d'un corpus, qui peut aboutir sur un codage successif des éléments recueillis (Gruson-Daniel, 2018). Nous avons choisi de rédiger un questionnaire et de collecter les données en ligne parce que notre public cible s'étendait sur le territoire national. Nous nous inscrivons dans la méthodologie qualitative à travers l'interprétation et l'appréciation des discours des participants.

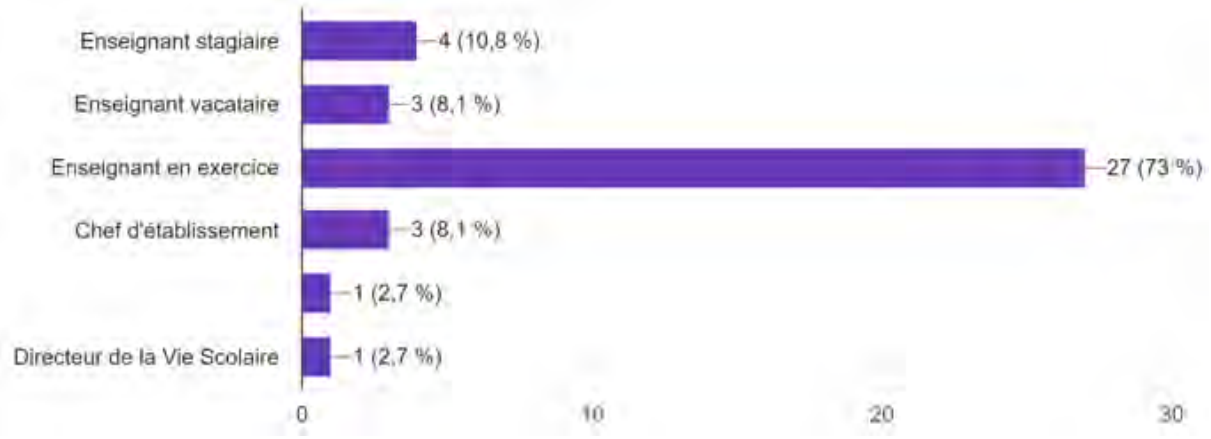
La méthode qualitative nous a servi à éliciter les opinions partagées par les participants sur l'implantation des clubs de lecture. La méthode quantitative quant à elle a servi à analyser les données statistiques obtenues durant la collecte.

Nous avons utilisé un questionnaire avec des réponses ouvertes et des réponses fermées. Les réponses ouvertes ont donné lieu à un codage et les réponses fermées à un traitement statistique.

2.3. Le public cible

Notre public cible concernait essentiellement les enseignants, toutes disciplines confondues, du primaire à l'université. Mais ce public incluait aussi les autres acteurs du système éducatif. Nous avons collecté des données auprès de 36 professionnels de l'éducation, dont 24 femmes (soit 66,7 %) et 12 hommes (soit 33,3 %), répartis dans huit provinces du Gabon. Dans la figure ci-dessous, nous avons une majorité de participants faisant partie de la catégorie « enseignant en exercice », mais certains ont mentionné être en exercice en même temps qu'ils étaient « chef d'établissement ».

Figure 2: Population enquêtée



Nous rappelons que ces enseignants du secteur public ou privé appartenaient soit à l'enseignement du primaire (19 %), soit à l'enseignement au collège (47,2 %), soit à l'enseignement du lycée (47,2 %) ou enfin à l'enseignement supérieur (8,3 %).

En ciblant les professionnels de l'éducation, notamment les enseignants, nous voulions comprendre les difficultés relatives à la pratique de la lecture en amont pour proposer des stratégies adéquates.

2.4. Le questionnaire

Nous avons choisi de réaliser un questionnaire en ligne afin de collecter rapidement les réponses et de toucher les professionnels de l'éducation en dehors de la capitale Libreville. La figure suivante nous donne un aperçu de la provenance des réponses.

Figure 3 : Répartition de l'échantillon des professionnels réalisée durant cette recherche

Dans la figure 1, nous avions la répartition des CLAC au Gabon que nous avons identifié au nombre de 10 à savoir dans les villes de : Bitam, Oyem, Makokou, Okondja, Lastourville, Koulamoutou, Mouila, Tchibanga, Lambaréné et Ntoum. Sur les 36 répondants, très peu proviennent de villes ayant des CLAC (n=8) alors que Lébamba et Libreville, déclarées sans CLAC, concentrent la majorité des réponses (n=28).

Ce questionnaire, adressé aux professionnels de l'éducation tels que, les enseignants en exercice, les enseignants vacataires, les enseignants stagiaires, les chefs d'établissements et autres catégories du domaine, est resté en ligne une dizaine de jours. Il a été transmis soit par courriel, soit par les différents réseaux (groupes d'enseignants sur whatsApp, Facebook et Messenger). Les 13 questions posées avaient pour but d'identifier la présence des clubs de lecture dans les établissements scolaires du Gabon et leur impact sur l'apprentissage du français. Il faut rappeler qu'au Gabon le français a le statut de langue officielle et que c'est la principale langue d'enseignement du primaire à l'université. Les réponses collectées nous ont permis d'analyser le rapport au livre de cet échantillon assez représentatif des professionnels de l'éducation au Gabon.

3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

3.1. Analyse du questionnaire

Sur les 13 questions administrées[10], 7 questions portaient directement sur les clubs de lecture, à savoir :

- Question 7. Votre établissement a-t-il un club de lecture ?
- Question 8. Dans le cas où votre établissement n'aurait pas de club de lecture, souhaiteriez-vous en créer un ?
- Question 9. Selon vous, les clubs de lecture ont-ils un impact dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française ? (Justifiez votre réponse)

[10] Les 6 premières questions renseignaient sur l'identité des participants : sexe, statut professionnel, niveau d'enseignement, discipline, lieu d'exercice et nom de l'établissement.

- Question 10. Pour créer ou redynamiser le club de lecture de votre établissement, quel type d'accompagnement aimeriez-vous recevoir ?
- Question 11. Quels types de livres aimeriez-vous avoir pour votre club de lecture ? (Soyez précis)
- Question 12. En dehors de la lecture, que peut-on faire dans un club de lecture ?
- Question 13. Souhaiteriez-vous être contacté(e) pour toute question complémentaire ? Si oui, veuillez nous communiquer votre courriel.

L'ensemble des réponses des professionnels de l'éducation au questionnaire nous a permis d'avoir des données concrètes sur la pratique des clubs de lecture du primaire au supérieur au Gabon. Sachant que nous voulons comprendre l'impact des clubs de lecture dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, nous verrons à travers ces résultats ce qu'il en est concrètement. Ainsi, la question concernant la présence de clubs de lecture dans les établissements montre clairement l'absence de ces derniers dans la majorité des établissements publics comme privés. En effet, moins de 20 % des établissements disposent d'un club de lecture, pourtant, 86 % souhaiteraient qu'on en crée un dans leur établissement.

La question centrale de ce questionnaire portait sur l'impact des clubs de lecture : « Selon vous, les clubs de lecture ont-ils un impact dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française ? » Dans l'ensemble, les répondants ont souligné l'importance de cette activité dans la formation d'un système éducatif de qualité permettant un meilleur enseignement et apprentissage de la langue française. Voici quelques extraits :

> La présence de ces clubs est plus que nécessaire, car ils participent à l'éveil et à l'instruction des élèves. Ce, peu importe le niveau.
>
> Selon moi, les clubs de lecture et même d'écriture ont un impact dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, car ils peuvent susciter un intérêt pour la langue française chez l'élève. Il pourrait les aider à enrichir leur vocabulaire et leur expression écrite ou orale, mais également contribuer à leur épanouissement personnel et intellectuel.
>
> Naturellement elle a un impact, car elle permet aux apprenants de maîtriser les outils de la langue et leur emploi. De produire une cohérence dans leur expression et syntaxe.
>
> Évidemment ! Les clubs de lecture boostent la motivation des apprenants et procurent du plaisir en matière d'apprentissage, ce qui est important dans l'acquisition des savoirs.

Un (1) répondant sur 36 a déclaré que les clubs de lecture n'avaient pas un impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Aussi, ne voyait-il pas leur importance. Cette réponse nous interpelle, car elle traduit la diversité des opinions. Mais une seule réponse divergente ne doit pas nécessairement remettre en question la tendance générale de l'impact positif des clubs de lecture. Il est aussi possible que ce répondant ait eu une expérience personnelle ou des attentes spécifiques qui ont influencé son opinion. C'est pourquoi nous avons examiné de près ses réponses.

Celles-ci nous apprennent que l'enseignant exerce dans un établissement public ne possédant ni bibliothèque ni club de lecture. Et souvent dans certaines localités, les enseignants font avec des ressources limitées pour enseigner. C'est probablement pourquoi il répond par la négative à la question « Dans le cas où votre établissement n'aurait pas de clubs de lecture, souhaiteriez-vous en créer un ? » Sachant que l'enseignant se doit d'être aujourd'hui un accompagnateur qui met les apprenants au cœur de l'apprentissage, notre répondant n'est-il pas resté dans le schéma traditionnel de la transmission des connaissances ?

À travers ces réponses, l'impact des clubs de lecture dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française ne fait aucun doute. En effet, en plus du côté didactique, le club de lecture apparait comme la solution à la crise de la lecture voire de l'école qui s'installe dans le pays. D'ailleurs, les travaux de l'UNESCO (2010) tout comme le rapport PASEC2019 établissent un lien entre la non-maîtrise de la lecture et la propension de l'échec scolaire.

3.2. Interprétation des résultats

Les clubs de lecture ont un véritable impact dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Les résultats que nous exposons ici à partir des données du questionnaire relèvent plus du qualitatif que du quantitatif. Nous présentons les tendances qui se dégagent quant à la perception des enseignants des clubs de lecture. À la lecture de celles-ci, l'impact des clubs de lecture est avéré dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, d'autant plus que c'est une langue transversale. Nous avons aussi noté que la concentration que requiert l'activité de lecture entraine des améliorations notables sur la perception de soi et des autres.

Ces résultats viennent éclairer notre problématique et nous voyons avec Bennett (1998) que les clubs de lecture permettent le développement de la compétence interculturelle (cf. 1.2.1.). Notons que la compétence interculturelle fait référence à la capacité de communiquer efficacement et d'interagir de manière appropriée avec des personnes de cultures différentes. Le modèle de Bennett (1998) propose plusieurs stades de développement de la compétence interculturelle, allant de la minimisation des différences culturelles à la valorisation et à l'intégration de la diversité. Autrement dit, les clubs de lecture peuvent influencer chaque stade de développement de la compétence interculturelle.

Par ailleurs, nos données montrent que les clubs de lecture permettent la familiarisation avec la langue et le développement de compétences scripturales et orales, car ils favorisent l'exploration de plusieurs situations de communication. Les lecteurs acquièrent la capacité à communiquer de manière effective dans des situations multiculturelles et d'interagir de manière appropriée dans une variété de cultures différentes. Enfin, comme dans nos travaux (Abeme Ndong, 2018), il apparait dans cette recherche que les clubs de lecture développent chez le lecteur une posture réflexive. Autrement dit, la réflexivité du lecteur implique l'investissement subjectif du lecteur et la mise à distance de ses interprétations : la mise à distance de ses interprétations, mise à distance des pratiques langagières, retour sur soi, mise en relation des discours, dimension interpersonnelle.

En substance, en plus de leur caractère ludique, les clubs de lecture sont source de motivation pour les membres et ils suscitent un intérêt particulier pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française (question 9). Ce constat est fait non seulement par les enseignants de

français consultés, mais aussi par ceux des autres disciplines comme les mathématiques, la philosophie, les sciences de la vie et de la terre, les arts dramatiques, etc.

4. DISCUSSION

Comme le dit Daniel Pennac (1992), le verbe lire supporte mal l'impératif. Cela revient à dire que lorsque l'activité de lecture se déroule sous la contrainte ou sans possibilité de choisir quoi lire, le lecteur ne développe pas véritablement sa réflexivité. C'est ce qui apparait aussi à travers l'analyse des résultats des données collectées auprès d'un échantillon d'enseignants du primaire à l'université. Nous l'avions aussi relevé dans nos précédents travaux (Abeme Ndong, 2018) où il apparaissait clairement que la pratique de la lecture en groupe contribuait au développement de la réflexivité du lecteur. Par ailleurs, comme le montrent Bucheton et Chabanne (2002), les échanges entre pairs sont source de questionnement, de comparaison d'expériences et d'essais de verbalisations par les sujets. Ces interactions viennent ainsi intensifier le travail de la pensée et aident à la construction identitaire des lecteurs.

De plus, les bases de données académiques que nous avons consultées soulignent l'impact significatif des clubs de lecture sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, tant pour les apprenants natifs que pour les apprenants non natifs. Nous avons retrouvé ces tendances dans notre questionnaire. Les clubs de lecture offrent ainsi un cadre propice à l'apprentissage informel et engageant de la langue française. Ils favorisent la pratique, l'interaction, la diversité culturelle et la compréhension littéraire, contribuant ainsi à une amélioration holistique des compétences en langue. Et avec la pandémie de la covid-19, Roberge (2022) souligne « le retour en force des clubs de lecture » qui offrent aux enseignants la possibilité de donner aux jeunes le goût de la lecture.

5. ACTIONS

Dans la rubrique culture du magazine *Le Monde* en 2022, on peut lire « La lecture s'effondre chez les adolescents » (Le Monde, 2022). Un tel titre laisse entrevoir une démotivation progressive pour cette activité chez les jeunes. Pourtant, les statistiques (CNL, 2022) révèlent que la lecture figure parmi les activités préférées des ados, bien qu'elle n'arrive qu'en 9e position, après la musique, les amis, les réseaux sociaux, le smartphone ou Netflix. Sachant que la promotion de la lecture est une nécessité, des campagnes de promotion de la lecture ont été lancées à travers le monde depuis plusieurs années (Staiger & Casey, 1983).

Dans le document de l'UNESCO (1973), la campagne de promotion de la lecture malais nous amène à comprendre que la lecture est l'affaire de tous et que les composantes à prendre en compte pour ladite promotion commencent par la mise en œuvre d'une stratégie de laquelle découleront des activités nécessitant la participation de toute l'industrie du livre. Désormais, nous ne voulons plus entendre que les jeunes ne lisent pas ou plus (Le Monde, 2022). C'est pourquoi il est important que des actions soient menées dès le jeune âge, car la lecture stimule le cerveau et améliore la mémoire (Chenouf, 2017). Les bienfaits de la lecture sont innombrables surtout lorsqu'on la pratique comme un jeu.

Comme nous l'avons dit précédemment, nous soutenons que les clubs de lecture sont une des solutions à la crise de la lecture car ils favorisent la discussion et l'interaction entre les

participants. Promouvoir leur création c'est aussi maintenir l'intérêt pour les livres et la littérature chez les jeunes. Cela nécessite une approche engageante et variée. Voici quelques actions efficaces spécifiques que nous proposons.

- **Sélection diversifiée de livres :** Choix d'une variété de genres, d'auteurs et de styles littéraires pour satisfaire différents goûts et intérêts. Cela encourage les membres à explorer différents types de lecture.
- **Thèmes mensuels ou trimestriels :** Définition des thèmes pour chaque mois ou trimestre et sélection de livres en conséquence. Cela peut susciter l'enthousiasme et la curiosité des membres pour découvrir de nouvelles œuvres.
- **Animations interactives :** Introduction d'animations interactives lors des réunions, telles que des quiz sur les livres lus, des discussions sur les personnages ou les thèmes et des jeux de devinettes littéraires.
- **Invitations d'auteurs :** Invitation des auteurs à participer aux réunions du club de lecture. Cela offre aux membres l'opportunité de poser des questions sur le processus d'écriture et d'obtenir des perspectives directes de l'auteur.
- **Partage de recommandations :** Motivation des membres à partager leurs recommandations de livres en dehors des sélections officielles du club. Cela peut inspirer d'autres membres à découvrir de nouveaux titres.
- **Réunions en ligne et hors ligne :** Organisation des réunions en ligne et en personne pour accommoder différents horaires et préférences des membres. Les rencontres en personne peuvent inclure des activités sociales liées à la littérature.
- **Lectures à voix haute :** Lecture à voix haute des extraits de livres préférés des clubistes ou discussion à propos de passages marquants.
- **Activités créatives :** Organisation de sessions d'écriture créative ou artistique inspirées des livres lus, comme des séances de dessin, de poésie ou de fan fiction.
- **Débats littéraires :** Sélection de livres qui suscitent des questions et des débats complexes, encourageant ainsi les membres à partager leurs opinions et à développer leur pensée critique.
- **Défis de lecture :** Création des défis de lecture mensuels ou annuels, tels que lire un certain nombre de livres dans une période donnée ou explorer un genre totalement nouveau.
- **Ressources en ligne :** Partage de ressources en ligne, telles que des guides de discussion, des critiques littéraires et des analyses d'œuvres, pour enrichir les discussions et la compréhension des livres.
- **Sorties culturelles :** Organisation des sorties pour assister à des événements littéraires, des conférences d'auteurs, des salons du livre ou des expositions liées à la littérature.

En combinant ces actions, nous pensons créer une expérience de club de lecture dynamique et enrichissante qui encourage l'intérêt durable pour la lecture et la littérature chez les membres.

CONCLUSION

Les conclusions de cette recherche soutiennent fermement la mise en place de clubs de lecture, étant donné que leur influence positive sur l'enseignement de la langue française est clairement établie. Les données recueillies à partir de notre questionnaire démontrent de manière indéniable l'impact positif et significatif des clubs de lecture sur l'apprentissage du français. Ces résultats mettent en évidence que, grâce à une combinaison d'activités telles que la lecture, la discussion et l'interaction, les clubs de lecture créent un environnement dynamique propice à l'amélioration holistique des compétences linguistiques. Les avantages de cette approche vont au-delà de la simple acquisition de vocabulaire et de compétences en compréhension. Les participants aux clubs de lecture sont exposés à une diversité de styles d'écriture, de structures linguistiques et de thèmes culturels, enrichissant ainsi leur compréhension de la langue et de la culture francophones. L'interaction entre les membres présentant des compétences linguistiques variées favorise un environnement d'apprentissage collaboratif, où les apprenants natifs partagent leurs connaissances linguistiques avec les non-natifs, créant ainsi des opportunités d'apprentissage mutuel et de cohésion de groupe.

En somme, les clubs de lecture émergent comme une perspective prometteuse pour un apprentissage interactif et stimulant de la langue française. Les avantages se manifestent à travers l'enrichissement du vocabulaire, l'amélioration de la compréhension écrite et orale, l'expression créative, la découverte culturelle, et le développement de compétences de communication essentielles. En conceptualisant la lecture comme une forme de jeu, où les participants endossent les rôles proposés par la fiction (Picard, 1986), les clubs de lecture peuvent contribuer de manière significative à l'autonomisation du lecteur, ainsi qu'à la maîtrise et à l'appréciation de la langue française.

RÉFÉRENCES

Abeme Ndong, M. (2018). *Formation des futurs enseignants de français du secondaire au Gabon* [Thèse de doctorat non-publiéé]. Québec, Université Laval.

Bennett, M. (dir.) (1998). *Concepts de base de la communication interculturelle : Lectures choisies.* Intercultural Press.

Bioy, A. (2021). Chapitre 2. La méthodologie mixte. Dans : A. Bioy (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 35-50). Dunod. doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01.0035

Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (dir). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. PUF

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées. *Didactique et éducation*, *3* (3), 29-48.

Chenouf, Y. (2017). *Les entretiens du Lab*. www.lecture.org

CNL (2022). *Centre national de données du livre*. centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture

Dufays, J., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck Supérieur. doi.org/10.3917/dbu.dufay.2005.01

Dufays, J.-L. (2016). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* 07-Dufays.pdf (cnesco.fr)

Gruson-Daniel, C. (2018). Les outils numériques d'analyse de données (logiciels, bases de données). Dans F. Piron & É. Arsenault, (dir.) *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun. https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/les-outils-numeriques-denquete/

Fontaine, R. (1976). Le problème du livre face au lecteur en Afrique : quelques lignes d'actions proposées, *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, *1*, 11-18. https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1976-01-0011-002 ISSN 1292-8399.

Jabbar, A., Mahmood, K. & Warraich, N. F. (2021). Influence of family factors on children's reading habits: A Review of Literature. *Bulletin of Education and Research*, *43*(3), 121-144.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Érudit,145*, 71–73.

Le Monde, 23 mars 2022. *La lecture s'effondre chez les adolescents.* https://www.lemonde.fr/culture/article/2022/03/23/la-lecture-s-effondre-chez-les-adolescents_6118759_3246.html

MEN (1995). *Enseigner le français au second cycle du secondaire*. Institut pédagogique national, Libreville.

Neiman, S. (2021). *Grandir. Éloge de l'âge adulte à une époque qui nous infantilise*. Premier parallèle.

OCDE. (2021). Les lecteurs du XXIe siècle. www.oecd.org › pisa › PISA2018_Les-lecteurs-FRANCE

OIF. (2022). *Programme Accès au savoir et à la culture*. www.francophonie.org/acces-aux-savoirs-et-la-culture-243

PASEC. (2020). *PASEC2019 Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. PASEC, CONFEMEN.

Pennac, D. (1992*). Comme un roman*. Gallimard.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit.

Roberge, A. (2022). Le retour en force des clubs de lecture. https://cursus.edu/fr/23791/le-retour-en-force-des-clubs-de-lecture

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses universitaires de Rennes.

Sartre, J.P. (1947). *Qu'est-ce que la littérature ?* Les Temps modernes.

Staiger, R. & Casey, C. (1983). *Comment planifier et organiser des campagnes de lecture dans les pays en développement ?* UNESCO.

UNESCO. (1973). *Des livres pour tous*. *Un programme d'action*. UNESCO.

UNESCO. (2010). *Données mondiales de l'éducation : Gabon*. 7e édition.

L'auteure

Mireille Essono Ebang est chercheure à l'Institut pédagogique national (IPN) de Libreville et enseignante chercheure à l'École Normale Supérieure du Gabon. Présidente de l'Association des professionnels en sciences de l'éducation du Gabon (APSEG) et vice-présidente chargée de la recherche pour le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (RACESE), son domaine d'activités s'étend de la didactique du français aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Elle est membre du Centre de recherche appliquée aux arts et aux langues (CRAAL) de l'École normale supérieure du Gabon, du Centre de recherches en esthétiques langagières africaines (CRELAF) de l'Université Omar Bongo, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) de l'Université Laval et de l'Association française des enseignants de français (AFEF). Elle est auteur de plusieurs capsules formatrices sur la chaine YouTube TICE Afrique (https://www.youtube.com/@ticeafrique866) pour les enseignants et les apprenants.

mimesso@yahoo.fr

PRATIQUE DE CLASSE

LE CINEMA, MOYEN D'APPRENTISSAGE

Victor KABRE,

Unité de Formation Recherche - Sciences Humaines, Langues, Arts, Communication
Université de Fada N'Gourma, Burkina Faso

Résumé :

Puissant support médiatique, le film peut servir à la formation des locuteurs français en raison de sa capacité à articuler dans son message, ce qui est visuelle et audible. Mais comment concrètement le cinéma peut-il participer à l'apprentissage du français ? Il faut dire que de nombreux pays francophones à l'instar du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Maroc disposent d'une grande production cinématographique nationale peu ou pas encore exploitée dans les curricula. Il convient donc à partir d'un corpus filmique par la présente intervention de définir l'objet cinéma dans sa capacité à servir de medium entre l'enseignant et le public. En ces termes, l'analyse des films peut permettre d'atteindre des compétences d'ordre communicatif relatif à la constitution d'un vocabulaire propre à une réalité, de construire la sémantique des mots en contexte, de saisir la matérialisation des mots à l'écran, de procéder à la connaissance des figures de styles par le biais des mentions écrites ou encore de la voix originale. Aussi, tout comme un roman, l'objet film peut servir à appréhender le lexique de la composition du récit de langue française. Par-dessus tout, le support film n'enseigne pas seulement la communication langagière mais implique la francophonie linguistique à partir de l'utilisation des films qui ne sont pas de notre univers culturel.

Abstract:

A powerful media medium, the film can be used for the training of French speakers because of its ability to articulate in its message what is visual and audible. But how precisely can cinema participate in learning French? It must be said that many French-speaking countries such as Burkina Faso, Ivory Coast, and Morocco have a large national film production insufficiently exploited in the curricula. In this presentation, we will first define the cinematographic object in its ability to serve as a medium between the teacher and the public. In other terms, the analysis of films can make it possible to achieve communicative skills related to the development of a vocabulary for a specific reality, to build the semantics of words in context, to grasp the materialization of words on the screen, to proceed to the knowledge of figures of styles through written transcriptions or the original voice. Also, just like a novel, the film object can be used to apprehend the lexicon of the composition of the French-language narrative. Above all, the film medium does not only teach language communication but calls upon the linguistic Francophonie by relying on films that are not part of our cultural universe.

Mots-clés

puissant support médiatique, film, français, analyse, compétence

Keywords

film analysis, linguistic competence, intercultural competence

INTRODUCTION

L'écrivain et cinéaste sénégalais Sembène Ousmane comparait le cinéma à une « école du soir » ; c'est dire donc que la dimension pédagogique de cet art est un aspect de son propos. Le cinéma a la capacité de montrer, de démontrer les savoirs humains. En ce qui concerne la présente communication, il s'agit par le biais d'une méthode active et créative de répondre avec les objets cinématographiques d'horizons divers à une question : quels supports pour l'enseignement-apprentissage du français ? En termes plus précis, le cinéma peut-il permettre l'acquisition des compétences langagières en français chez les apprenants?

Les réponses apportées au cours de cette communication permettront de justifier la nécessité de considérer de plus en plus le medium cinéma dans les processus d'apprentissage en occurrence celui du français. Quel contenu faut-il donner au français avant toute expérience pédagogique ?

Le français, dit-on, par une périphrase est la langue de Voltaire ; ceci afin de signifier que cette langue est aussi le fait des écrivains. Cependant, le français du point de vue scolaire comprend la langue et la littérature de la France et des pays francophones. Selon Gettliffe (2022): « Cette francophonie linguistique regroupe environ 300 millions de locuteurs répartis en 3 groupes distincts : les natifs, les locuteurs de français langue seconde (…) et des locuteurs de français langues étrangère (p.168) »

Toutefois, l'évolution des époques fait qu'on est en droit de compléter les paradigmes de l'enseignement de cette langue. Le français peut être aussi la langue de la modernité. En ce sens, le français appartient à une nouvelle époque avec des artistes d'un autre art que sont peut-être les cinéastes. À l'ère du numérique, il convient de penser la réflexion d'une modernité de la langue française où les représentations et l'apprentissage se construisent avec de nouveaux supports surtout visuels.

La présente approche pédagogique part de ces deux postulats :

- le français, langue des lettres et des arts ;
- le cinéma outil de communication de la modernité par conséquent du français.

Il s'agira globalement de comprendre la pratique de la langue française à travers des documents audiovisuels notamment deux films et de s'exprimer à partir de celles-ci. Les activités qui se réalisent avec le support cinéma prennent en compte des aspects de la grammaire, du vocabulaire ou encore le lexique, des figures de style… Bref, tout ce qui contribue à l'expression française.

1. RÉSUMÉ DES FILMS : LE CORPUS

Il s'agit de présenter dans cette partie les contenus narratifs sur lesquels le travail d'exercices pédagogiques sera opéré. Cette étape à l'avantage d'être un élément de motivation pour le groupe-classe. Khademallah (2022) écrit : « la motivation est ensemble de facteurs extérieurs et intérieurs qui [invitent] l'apprenant à accomplir une activité (p.36) ». De plus, la mise en place du corpus est une étape à la réussite de la recherche.

1.1. Film 1 : Ali Zaoua

« Ali, Kwita, Omar et Boubker sont des enfants des rues au Maroc. Depuis qu'ils ont quitté Dib et sa bande, ils habitent sur le port. Ali n'a qu'une seule ambition : partir... Il veut devenir navigateur et faire le tour du monde à la recherche de « l'île aux deux soleils ». Mais, dans un affrontement avec la bande de Dib, Ali est tué d'une pierre sur la tête. Ses amis décident alors de l'enterrer comme un prince... Trouver l'argent, des vêtements convenables, prévenir la famille. Autant de jalons d'un parcours qui va emmener les trois enfants à reconstruire le rêve d'Ali : trouver l'île aux deux soleils »[1] ... Ce film de Nabil Ayouch remporte de nombreux prix à travers le monde dont celui du Grand prix l'Etalon d'or au Festival Panafricain du cinéma et de la télévision de Ouagadougou, Fespaco 2001.

1.2. Film 2 : Aya de Yopougon

Une bande dessinée qui relate, avec humour, le quotidien d'une jeune fille d'Abidjan, ses démêlés avec ses parents, ses préoccupations d'avenir, les convoitises des uns, les stratégies des autres, tous vivant, dans les années 70, à Yopougou, un quartier populaire de la métropole ivoirienne[2]. Cette bande dessinée de Marguerite Aboué adaptée au cinéma avec la collaboration de Clément Oubrerie a reçu un grand succès en 2006 avec le prix du premier album du Festival international de la bande dessinée d'Angoulême.

2. LES EXPLOITATIONS PÉDAGOGIQUES

Nous aborderons ici sous forme de questions/réponses des possibilités d'exploitations pédagogiques selon 4 axes : les registres de langues, le champ lexical, la situation de communication et les effets stylistiques.

2.1 Les registres de langue

2.1.1 Interactions

Question du Professeur (QP) : Qu'est-ce qu'un groupe nominal ?

Réponse du public/Attendu (RP/RA): C'est un groupe de mot construit avec un nom ; un groupe de mot dont le noyau est un nom.

QP : Donnez des exemples de groupes nominaux construits avec des noms de pays ?

RP : Le Maroc, le Burkina, la France ….

Attitude du Professeur (AP) : Écoutez la bande la sonore suivante, « extrait du film Aya de Yopougou » [1 :03:40-1 :03 :45].

QP : Quelle est la phrase saisie ?

RA : J'ai le palu.

QP : Quel est le groupe nominal, complément d'objet direct, dans cette phrase ?

RA : Le groupe nominal, complément d'objet direct, dans cette phrase est « le palu ».

[1] Source du résumé : Wikipédia
[2] Source du résumé : francparler-oif.org

QP : Citez d'autres groupes nominaux qui ont le même sens que le groupe nominal « le palu ».

RA : « Le paludisme », « la malaria ».

AP : Remplacez le groupe nominal « le palu » dans la phrase « j'ai le palu » par les groupes nominaux « le paludisme », « la malaria ».

RA :

- J'ai le paludisme.
- J'ai la malaria.

AP : Le professeur écrit ces trois (03) phrases :

1. J'ai le palu.
2. J'ai le paludisme.
3. J'ai la malaria.

QP : Comment peut-on qualifier ces trois phrases du point de vue du sens ?

RA : Ces trois phrases sont des synonymes. Elles ont la même signification.

QP : Parmi ces deux mots « le paludisme », « la malaria », lequel est abrégé dans les trois (03) phrases ci-dessus ?

RA : « le paludisme ».

QP : Quelle est sa forme abrégée ?

RA : Phase 1 : « le palu ».

QP : Parmi cette série de mots synonymes, lequel est familier ? courant ? soutenu ?

RA : « le palu » est familier ; « le paludisme » est courant ; « la malaria » est soutenu.

AP : Le professeur reprend à l'écrit les 3 phrases suivantes :

1. J'ai le palu.
2. J'ai le paludisme.
3. J'ai la malaria.

QP : À quels niveaux ou registres de langue appartiennent les phrases 1, 2,3 ?

RA : La phrase 1 : registre familier ; phrase 2 : registre courant ; phrase 3 : registre soutenu.

2.1.2. Synthèse

QP : Quels sont les caractéristiques des trois registres de langue qui sont étudiées ?

RA : Le registre de langue familière utilise ici un mot abrégé, tronqué ; le registre de langue courant emploie un mot habituel connu de tous ; le registre de langue soutenu fait usage d'un mot peu fréquent, recherché.

2.1.3 Les évaluations

2.1.3.1. Évaluation 1

AP : Observez l'extrait du film suivant (extrait d'« Ali Zaoua ») surtout les bandes visuelles ?

-Dites à quel registre de langue appartiennent les phrases suivantes : extrait/Photogramme 1;

Extrait /Photogramme « Ali Zaoua ». [50 :40] : « T'étais où ? »

Image 1 : Illustration avec le film « Ali Zaoua »

RA : La phrase appartient au registre familier ?

QP : Qu'est-ce qui l'indique ?

RA : L'abréviation ou l'écriture du sujet « tu ».

AP : Je vous laisse regarder un extrait du film « Ali Zaoua », la phrase est au registre familier. [1 :04 :20- 1 :04 :24] : « Tu veux que j'aille au trou? »

QP : Réemployez cette phrase aux registres courant et soutenu.

RA :

- registre courant : Tu veux que j'aille en prison ?
- registre soutenu : Tu veux que j'aille au cachot/au pénitencier.

2.1.3.2 Évaluation 2

Consigne *:* Reconnaitre le registre de langue des phrases suivantes à l'oral :

-Abouna ce film du Tchadien là a des parties qui se sont passées à Tanger. (Registre familier)
-Ali, Omar, Boubker sont des protagonistes du film « Ali Zaoua ». (Registre soutenu)
-Le football africain a des joueurs qui ont du talent. (Registre courant).

2.2. Le champ lexical

2.2.1. Interactions

AP : Regardez ce bout de film qui va durer quelques secondes : extrait d'« Ali Zaoua » [00:15 - 00 :40].

Mettez l'accent dans votre position de spectateur sur les mentions écrites.

QP : De quelle réalité parle le film « Ali Zaoua » ?

RA : Celui de la mer.

QP : Quel sont les mots qui l'attestent ?

AP : Relance de l'extrait idem avec ralenti.

-rame (je rame)
-vagues (les vagues sont hautes)
-bord (Elle monte à bord)
-bateau (parce que le bateau tangue)
-voile (je hisse la voile)
-le bateau (Et le bateau repart)

2.2.2. Synthèse

AP : Nous comptons 6 mots qui renvoient à la réalité de la mer.

QP : Comment appelle-t-on l'ensemble des mots qui désignent une même réalité ?

RA : L'ensemble des mots qui désignent une même réalité est le champ lexical.

QP : Quel champ lexical est évoqué dans cette séquence du film ?

RA : Cette séquence du film parle du champ lexical de la mer.

AP : Le professeur présente une autre séquence du film d'« Ali Zaoua » qui résume l'idée du champ lexical de la mer. [1 :19 :05-1 :19 :29]

QP : Quelle autre idée peut-on associer avec les images présentées au sujet du film ?

RA : On peut associer l'idée de la mer, celui du voyage. (à noter au tableau en guise de synthèse partielle).

Phrases	**Observations**	**Identification**	
Phrase 1	Je rame.	rame	Mots du champ lexical de la mer
Phrase 2	Les vagues sont hautes.	vagues	
Phrase 3	Elle monte à bord.	bord	
Phrase 4	…parce que le bateau tangue.	bateau	
Phrase 5	Je hisse la voile.	la voile	

Phrase 6	Et le bateau repart.	bateau	

Tableau 1 : mise en évidence du champ lexical

2.3. La situation de communication

2.3.1 Interactions

AP : Visionner la séquence suivante (Extrait d'«Ali Zaoua ») [42 :15- 43 :12].

QP : Que se passe-t-il entre le marin et le jeune garçon ?

RA : Ces deux personnes échangent des paroles.

QP : Avec quel vocabulaire peut-on nommer cette situation de communication ?

RA : Le dialogue.

QP : Qu'est-ce qui est au centre de cette communication ? /De quoi a besoin le jeune garçon ?

AP : Rediffusion de la séquence [42 :15- 43 :12].

RA : D'un uniforme.

AP : Notez les éléments suivants en ce qui concerne la communication : (en guise de synthèse partielle).

-Celui qui transmet le message s'appelle : l'émetteur, le destinateur ou encore locuteur ;
-Celui qui reçoit le message s'appelle : le récepteur, le destinataire ou l'interlocuteur ;
-le message : c'est ce qui au centre de la conversation ;
-le canal : c'est ce qui est utilisé pour communiquer ;

QP : Identifier les 4 éléments suivants : l'émetteur, le récepteur, le message et le canal dans la bande audiovisuelle. /Le professeur diffuse idem l'extrait.

RA : l'émetteur : c'est le marin ; le récepteur : le jeune garçon ; le message : c'est l'uniforme ; le canal : la communication verbale.

2.3.2. Évaluation

Produire à deux une situation de communication. Trois (03) répliques par personne. Sujet : la paix, la tolérance.

2.4. Les figures de style

Cette séquence porte simultanément sur les 2 films du corpus[3].

2.4.1 Interactions

Attitude du Professeur : Qu'est-ce qu'une figure de style ?

RA : c'est une manière de s'exprimer de façon détournée …, de dire avec beauté à l'oral comme à l'écrit.

AP : Citez quelques figures de style que vous connaissez ?

[3] En rappel, les deux films sont : Ali Zaoua et Aya de Yopougou.

RA : La comparaison, la métaphore, la personnification, la périphrase, la métonymie ….

AP : Le Professeur note les figures de styles suivantes :

La comparaison, la métaphore, l'allégorie, l'hyperbole, la métonymie, l'antiphrase.

AP : Le professeur oriente et élabore les définitions avec le public.

Consigne : Les exemples sont donnés par le professeur avec nécessité d'expliquer progressivement.

La comparaison met en situation de comparaison deux réalités par l'intermédiaire d'un mot de comparaison (comme, tel, pareil à …).

> Exemples à noter : des extraits du film « Ali Zaoua ».
> « On est des jumeaux comme les deux tours ». [52 :18 -52 :23]
> « Un prince comme Ali ». [1 :02 :24 -1 :02 :27]

La métaphore, c'est une comparaison sans terme de comparaison.

> Illustration à partir de mentions écrites : Extrait d'«Aya de Yopougon » (bande sonore) [03:09- 03 :12]. « C'est elle, ta nouvelle gazelle ? [4] ».

L'allégorie, elle consiste à donner à une idée abstraite une représentation concrète.

> Illustration à partir de séquence du film « Aya de Yopougon ». [34 :49-34 :56] « Comme le dit notre Président Houphouët, même si un bouc veut une femme, il n'ira pas pleurer derrière une hyène. »

L'hyperbole, figure de style qui emploie l'exagération, l'amplification.

> Exemple avec un extrait d'«Ali Zaoua » [50: 48 -51 :01]. « C'est vrai qu'Ali tirait les voitures avec ces dents? ».

La métonymie est une figure de style qui consiste à prendre le tout pour la partie, le contenant pour le contenu, la cause pour l'effet…

> Illustration avec un extrait avec « Aya de Yopougon » : « je sais qu'à Yop city, il faut avoir peur de la bouche des gens[5] ». [19 :55-19-59]

AP : Le professeur précise qu'il s'agit de la métonymie du tout pour la partie.

L'antiphrase, consiste à utiliser un mot ou une phrase ou une expression détournée de leur signification habituelle pour produire l'ironie.

> - Exemple avec séquence de « Aya de Yopougon. » [05 :24 -05 :29]. « C'est pas parce que j'ai bu que je suis soûl non! ».

2.4.2. Evaluation

Consigne : Identifiez la figure de style suivante à partir des mentions écrites sur une séquence du film de « Aya de Yopougon ». [03 :41-03-46]. « Abidjan[6] est petit dèh !».

[4] Dans le contexte du film, le mot « gazelle » renvoie à nouvelle copine.
[5] L'expression « bouche des gens » renvoie, m'a-t-on dit, aux commentaires individuels.
[6] Abidjan, ici renvoie dans ce contexte à Yopougon qui est une commune de la ville d'Abidjan.

RA : Il s'agit de la métonymie du tout pour la partie.

Construire deux autres figures de style figure que vous préciserez.

3. LE FILM : UN SUPPORT POUR LE FRANÇAIS

Il convient de retenir que construire des éléments d'apprentissage sur la langue à partir d'un film ou de plusieurs films[7] est possible. L'enseignant doit porter un regard minutieux sur les éléments de son corpus audiovisuel. Il s'agit de noter les points qui se rapportent aux objectifs visés. Toutefois, il est conseillé d'employer la motivation des apprenants en présentant par exemple brièvement le film et son réalisateur avant toute activité pédagogique. Cette posture de l'enseignant doit s'inscrire dans le choix d'objets filmiques connus du grand public, c'est-à-dire des films de renommée. Le mieux, c'est de considérer les films qui ont été consacrés par les instances de légitimation du cinéma tels que la critique et les jurys. On remarque à cet effet que le film « Aya de Yopougon » tout comme « Ali Zaoua » sont des chefs -d'œuvre au regard de leur palmarès. Il est opportun de varier si possible le genre de film et le traitement cinématographique. Par exemple, « Aya de Yopougon » appartient au dessin animée avec un traitement proche du film d'animation ; « Ali Zaoua » est un film social avec un caractère réaliste.

À l'issue de l'exploitation pédagogique, quatre points ont été abordés : les registres de langue avec le film « Aya de Yopougou », le champ lexical et la situation de communication avec « Ali Zaoua » et la stylistique avec les deux supports. Des prolongements peuvent aussi être proposés : par exemple, pour le film de Nabil Ayouch, les points d'études de la langue peuvent servir à dégager les séquences thématiques du film lorsqu'elles sont juxtaposées. Ici, le champ lexical correspond au thème du projet de voyage d'Ali Zaoua et la situation de communication pointe la recherche de l'uniforme pour Ali Zaoua, ce qui permet de découvrir la trame du film.

La mise en pratique des éléments d'études langagiers comme la situation de la communication en classe nécessite aussi chez l'enseignant une initiation ou une révision des cours de langage cinématographique. Par exemple, pour le dialogue qui est le principe de base illustrant la situation de communication, l'enseignant doit savoir que le dialogue au cinéma a pour contrepoint sur le plan visuel un angle de prise de vue expressif du dialogue qui est le champ contre champ[8]. Il faut donc choisir des parties du film qui comporte ce plan, qui illustrerait au mieux l'objectif de cette partie du cours qui est le dialogue.

Ce savoir a une double importance car il permettra également à l'enseignant de ne pas confondre le dialogue (ce qui se passe à l'intérieur de la scène du film) et la communication filmique opérée par le réalisateur avec comme message, son film et comme destinataire tout spectateur. L'apprentissage du langage cinématographique permet dans ce cas de déduire que le canal utilisé d'un point de vue pédagogique est la communication audiovisuelle[9] chez l'apprenant.

[7] Le film ou encore le cinéma est un objet majeur pour apprendre le français. Il se trouve être un outil de promotion de la langue, une « culture savante » du point de vue de Gettliffe (2022).

[8] Technique de présentation au cinéma qui consiste à présenter deux personnages face à face, de façon opposée.

[9] En effet, Khademallah (2022) remarque en reprenant Garmen : « la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage (p.37)».

4. LA NATURE DES EXTRAITS DE FILM DANS L'APPRENTISSAGE

S'appuyer sur des séquences de deux films vise à démontrer la possibilité d'appréhender la réalité pratique de l'enseignement de la rhétorique française dans plusieurs films. Aussi, le choix des divers films implique une variété en ce qui concerne le paramètre communicatif de chaque film. L'audio pour Aya de Yopougon et le visuel à travers les mentions écrites pour Ali Zaoua. Le souci de répondre à la variation des sens de captation du public (visuel : icône, mentions écrites ou sous-titrages ; audio : paroles) est atteint puisqu'en situation d'apprentissage le public cible n'a pas les mêmes aptitudes. À ce sujet, Khademallah (2022) écrit :

> L'apport linguistique du cinéma est indéniable, il développe les quatre compétences langagières et plus précisément celles de la compréhension et l'expression orale. Il peut être utilisé dans les différentes activités d'apprentissage à savoir : en phonétique, en grammaire, en syntaxe et en vocabulaire (p.35).

Tout de même, il est perceptible que ces séquences des films facilitent l'apprentissage langagier du français. En effet, les niveaux de langues qui s'alternent sur la bande-son dénotent ce que Gettliffe (2022) remarque : « la francophonie est un vaste espace multilingue ou se côtoient non seulement de nombreuses langues mais aussi des variétés de français plus ou moins éloignés » (p.167).

CONCLUSION

Apprendre de façon didactique le français par le cinéma est une chose possible. Cela requiert un travail interdisciplinaire et multifonctionnel qui conduit le professeur à s'intéresser à la nature spécifique du média cinématographique. La réalisation d'un cours de français fait de l'enseignant un metteur en scène dont le spectacle linguistique est destiné aux élèves ou aux étudiants. Cette situation conduit le professeur à collaborer avec les hommes du septième art comme les monteurs afin d'obtenir les séquences repérées pour la séance de classe. Cependant, on peut affirmer que seule la multiplicité des choix en ce qui concerne les supports d'apprentissage fera du français, une langue de la modernité. Le besoin de trouver des voix nouvelles pour les didacticiens du français est conséquent. C'est pourquoi Kadi (1997) indique à ce sujet : « Dans le domaine de l'audiovisuel (…) le français reste un medium important (p.343) ». Somme toute, l'époque actuelle exprime fortement le développement de la civilisation du numérique, on peut affirmer sans doute que les tableaux des salles de cours de demain seront des écrans.

RÉFÉRENCES

Abouet, M. & Oubrerie, C. (2013). *Aya de Yopougon*. Autochenille Production. https://www.dailymotion.com/video/x3svmlg

Gettliffe, N. (2022). La francophonie au service du développement de compétences transculturelles. *Didactique du FLES*, *1*(1), 67-69. https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=402.

Kadi, L. (1997). Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers. Dans Abou, S. & Haddad, K. (dir.), *La diversité linguistique culturelle et les enjeux du développement* (p.339-350). Editions AUPELF-UREF

Khademallah, I. (2022). Le recours au support cinématographique en classe de langue, *Revue Afaque Cinemaia*, *9*(2), 32-40.

Nabil, A. (2001). *Ali Zaoua*. Alexis Films/ Ali'n Productions. https://www.aflamin.com/fr/films-marocains- cultes/Ali-Zaoua/watch/

L'auteur

Victor Kabre est docteur dans le domaine des Sciences du langage. Il occupe actuellement un poste d'Assistant à l'Université de Fada Gourma au Burkina Faso. Il a soutenu une thèse sur l'Esthétique filmique des longs-métrages d'Idrissa Ouédraogo. Il a enseigné au lycée, avant d'intégrer l'université en tant que professeur titulaire du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré). Il assure présentement le poste de premier Vice-président de la FACC (Fédération Africaine de la Critique Cinématographique).

kabrevictor7@yahoo.fr

NOTE DE LECTURE

L'ORTHOGRAPHE LEXICALE DU FRANÇAIS, UN SYSTÈME QUI GAGNERAIT À ÊTRE AMENDÉ

Martha Makassikis

UR1339 LiLPa, Université de Strasbourg, France

Résumé

Dans son ouvrage L'orthographe lexicale du français, système et réforme *(2023), Claude Gruaz analyse 207 unités graphiques du français, en approfondissant l'approche systémique amorcée par sa prédécesseure, Nina Catach. Il introduit, pour ce faire, les termes de* graphe *(unité générique de l'écrit) et de* graphon *(unité graphique sans correspondant oral, qui peut être nécessaire ou effaçable) et propose des représentations arborescentes ainsi qu'une réécriture linéaire pour rendre compte de la composition graphémique des mots qu'il étudie. Son analyse très minutieuse le conduit à la prise de conscience de l'inutilité des graphons effaçables, qui compliquent sans raison le système graphique du français, le rendant moins rationnel, moins prédictible, plus difficile à s'approprier. De cette prise de conscience découle naturellement une proposition de réforme de l'orthographe lexicale française, fondée sur la suppression des graphons effaçables et sur la modification de certaines unités graphiques. Le vœu de l'auteur est de soumettre les deux graphies au locuteur-scripteur en lui laissant la liberté de choix et de permettre à l'outil orthographique de gagner en cohérence et en rationalité.*

Abstract

In his work Lexical Orthography of French: System and Reform *(2023), Claude Gruaz analyzes 207 graphic units of French, deepening the systemic approach initiated by his predecessor, Nina Catach. To do this, he introduces the terms* graph *(generic unit of writing) and* graphon *(graphic unit without oral correspondence, which can be mandatory or erasable) and proposes tree-like representations as well as a linear rewriting to account for the graphemic composition of the words he studies. His very careful analysis leads him to point out to the uselessness of erasable graphons, which unnecessarily complicate the French graphic system, making it less rational, less predictable, and more difficult to master. From this conclusion naturally arises a proposal for reforming the French lexical spelling, based on the removal of erasable graphons and the modification of certain graphic units. The author's wish is to submit the two spellings to the speaker-writer, giving him the freedom of choice and allowing the orthographic tool to gain coherence and rationality.*

Mots-clés

Gruaz, orthographe lexicale, français, système, réforme, graphème, graphon

Key-words

Gruaz, lexical spelling, French, system, reform, grapheme, graphon

INTRODUCTION

L'orthographe lexicale du français, système et réforme de Claude Gruaz, directeur honoraire au CNRS et spécialiste de l'orthographe française,[1] propose une analyse systémique minutieuse de 207 graphèmes. Ces graphèmes, l'auteur les étudie en s'appuyant sur un cadre théorique précis qu'il développe avec une rigueur scientifique exemplaire. Ce faisant, il met en lumière la présence de nombreux graphèmes dépourvus d'une signification particulière. Ce sont ces graphèmes qu'il propose d'éliminer dans le cadre d'une réforme raisonnée de l'orthographe. Les mots simplifiés, s'ils sont un jour adoptés par les diverses communautés francophones de par le monde, ne changeront pas le système, mais le renforceront et rendront l'orthographe plus rationnelle.

Nous présenterons ci-après le cadre théorique sur lequel l'auteur se fonde pour analyser la structure des graphèmes, puis nous mettrons en relief, exemples à l'appui, les unités graphémiques qu'il a dégagées et les règles compositionnelles qu'il a fait apparaître. Enfin, nous ferons état des deux grands axes de sa proposition de réforme de l'orthographe française. Nous terminerons cette note de lecture par l'évocation des parts respectives de phonographie et de sémiographie dans toute orthographe, parts qui déterminent le caractère plus ou moins opaque d'une écriture, et nous ferons quelques remarques sur l'acquisition de l'orthographe d'un point de vue psycholinguistique.

1. LE CADRE THÉORIQUE DE GRUAZ

1.1. Point de départ de la réflexion : l'approche systémique

Sur le plan pédagogique, on a coutume de distinguer deux types d'orthographe : *l'orthographe grammaticale* d'une part, avec ses marques nominales ou adjectivales de genre et de nombre, ses marques verbales de mode, de temps, de personne, etc., qui fait l'objet d'un enseignement explicite à l'école, et *l'orthographe lexicale* d'autre part, dont il est moins aisé de dégager des unités fonctionnelles, permettant de rendre compte de la composition orthographique des mots. Ordinairement, l'orthographe lexicale relève d'un apprentissage par cœur de mots pris isolément ou regroupés selon certaines similitudes. Cette *approche*, dite *ponctuelle*, voit l'orthographe lexicale comme un ensemble de régularités juxtaposées. Claude Gruaz propose d'approcher l'orthographe lexicale sous un autre angle, celui du système. Il s'efforce de justifier chacune des graphies constitutives des mots qu'il étudie.

Les deux précurseurs d'une *approche systémique* de l'orthographe française sont René Thimonnier avec son *Code orthographique et grammatical* (1970) et Nina Catach avec *L'orthographe française, traité théorique et pratique* (1980). La démarche de Thimonnier est *inductive* : il part de l'observation de la graphie des mots pour mettre en évidence 4 500 séries analogiques et montre, par exemple, que la famille de « terre » a une forme graphique associée à un sens (« terre », « terrain », « territoire »), alors que la famille d'« honneur » dispose de deux formes graphiques pour un sens (« honneur », « honnête » ; « honorer », « honorable »). La démarche de Catach est *abductive* : elle se fonde sur une théorie prédéfinie, le *plurisystème*

[1] Il a dirigé le Laboratoire HESO du CNRS (*Histoire et structure de l'orthographe et des systèmes d'écriture*) et est actuellement membre du Conseil International de la Langue Française et président d'EROFA (*Études pour une Rationalisation de l'Orthographe Française d'Aujourd'hui*).

graphique, pour décrire les graphies des mots. Sa théorie repose sur les différentes valeurs des unités graphiques : les *phonogrammes* ont une valeur phonétique (le « t » de « terre » permet de noter le phonème /t/), les *morphogrammes* ont un rôle morphologique (le « -s » de « terrains » est une marque de pluriel) et les *logogrammes* ont une valeur distinctive qui permet de distinguer des homophones (l'orthographe de « serin » et « serein » permet de différencier, même hors contexte, leur sens).[2] Ces unités constituent pour Gruaz la *structure de surface* de l'orthographe lexicale.

L'auteur prend comme cadre théorique la grammaire homologique qu'il a développée dans son écrit *Du signe au sens, pour une grammaire homologique des composants du mot* (1990) et étend la démarche abductive de Catach pour révéler la *structure profonde* de l'orthographe française. Le système qu'il propose différencie les unités graphiques régulières des unités graphiques aléatoires – les fameux *graphons*, ou unités sans fonction propre en synchronie, ouvrant ainsi la voie à une réforme rationnelle de l'orthographe lexicale.

1.2. Le système de C. Gruaz : ajouts et précisions terminologiques en vue de décrire la structure profonde de l'orthographe lexicale

L'auteur part des phonogrammes de Catach pour établir son corpus. Toutefois, le nombre de graphèmes qu'il traite (207) est supérieur à ceux de Catach (170), car son objectif est d'identifier avec précision la (ou les) fonction(s) de chacun des graphèmes constitutifs des mots sélectionnés. Les graphies des mots choisis figurent en première entrée du *Robert* de 2014.

Des ajouts et des précisions terminologiques sont introduits afin d'étudier de manière plus fine et plus adéquate des unités graphiques et du fonctionnement complexe de l'orthographe française. Les unités génériques de l'écrit sont les *graphes*. Les graphes sont regroupés en *archigraphèmes* (notés en majuscules). Ainsi, « o », « ô », « au », « eau » sont regroupés sous l'archigraphème O. Les graphes se divisent en *graphèmes*, ayant une fonction particulière, et en *graphons*, unités dépourvues de fonction propre.[3]

L'auteur distingue 6 classes de graphèmes et 4 classes de graphons.

Parmi les graphèmes (notés « G »), figurent

des graphèmes à une fonction

- le *graphème phonogrammique* (Gp), qui transcrit un phonème,
- le *syntagme phonogrammique* (ΣGp), groupement complexe de graphèmes, à valeur phonétique
- le *graphème morphogrammique* (Gm), qui a une fonction morphologique,

des graphèmes à deux fonctions

- le *graphème phonomorphogrammique* (Gpm), ou phonogramme contenant un morphogramme,

[2] Catach mentionne enfin les *lettres étymologiques et historiques*, qui n'ont pas de fonction particulière en synchronie, mais qui trouvent leur raison d'être dans l'histoire de la langue, dans l'étymologie du mot (c'est le cas des graphèmes « th » et « ph » d'« orthographe »). Notons que cette dernière valeur du graphème est omise par Gruaz, qui adopte une *approche* résolument *synchronique*.

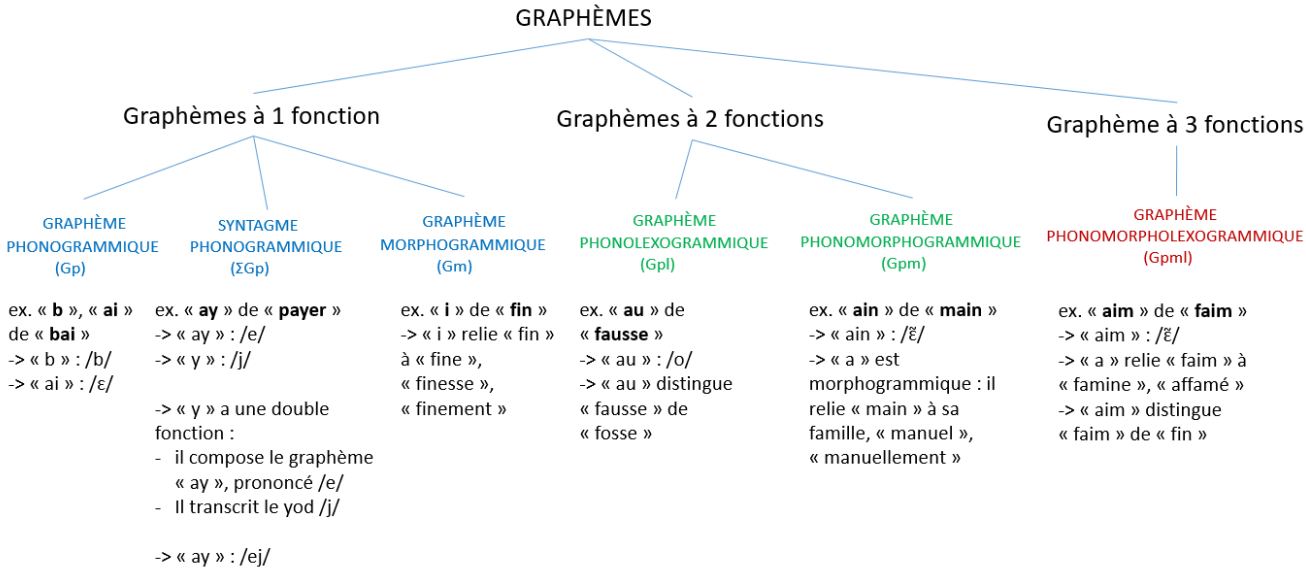
[3] Les termes « graphe » et « graphon » ne figurent pas dans l'approche de Catach. Gruaz innove en introduisant ces deux notions.

- le *graphème phonolexogrammique* (Gpl), ou phonogramme qui a une fonction distinctive

et un graphème à trois fonctions

- le *graphème phonomorpholexogrammique* (Gpml), ou phonogramme ayant une fonction phonétique, morphologique et distinctive.

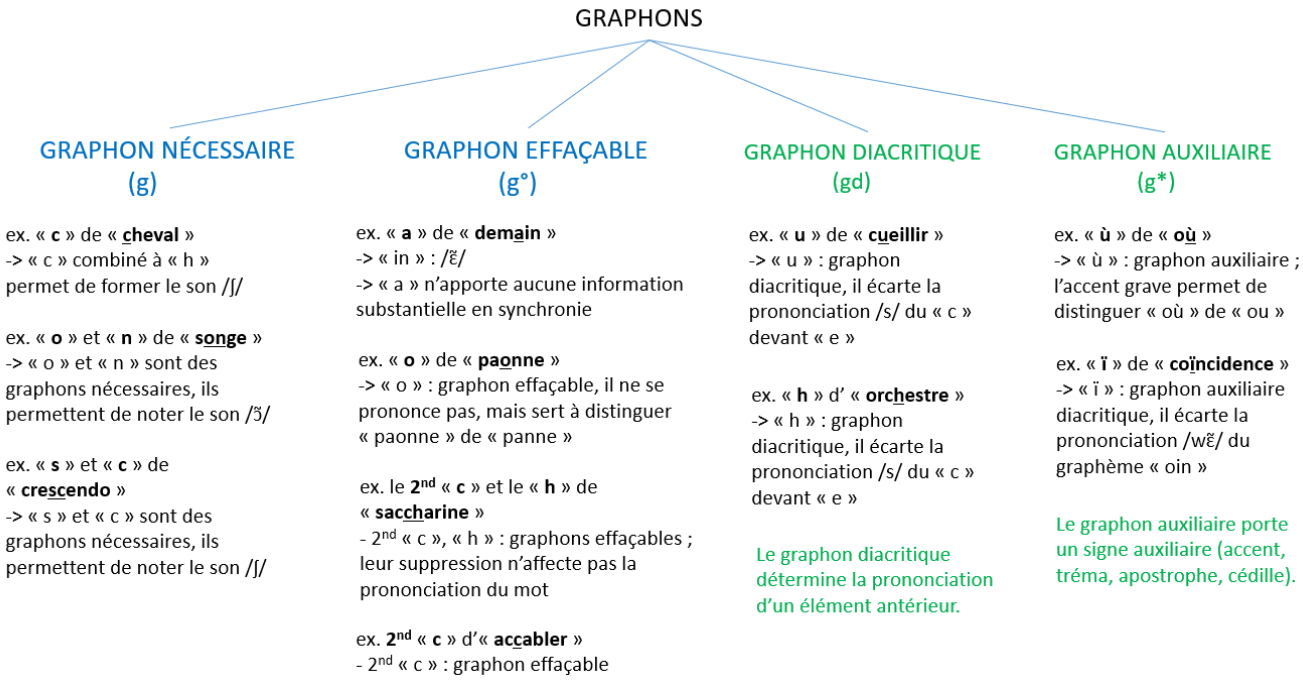
Figure 1 : Les différents types de graphèmes (d'après Gruaz, 2023)



Les graphons (notés « g ») se subdivisent en 4 catégories :

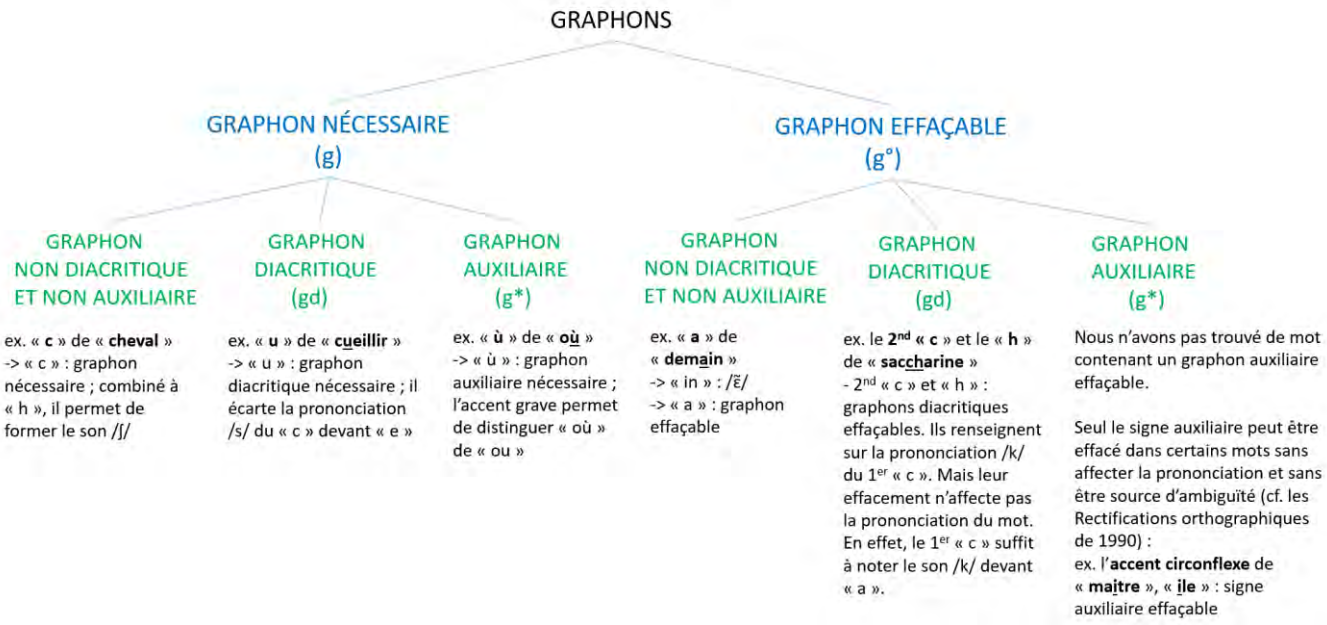
- les *graphons nécessaires*, sans correspondant oral direct (g),
- les *graphons effaçables*, sans correspondant oral direct (g°),
- les *graphons diacritiques* dont la fonction est d'indiquer la prononciation du graphe précédent (gd),
- et les *graphons porteurs d'un signe auxiliaire* (g*).

Figure 2 : Les différents types de graphons : inventaire (d'après Gruaz, 2023)



Nous proposons ci-après un classement de ces différents graphons en tenant compte de leur structure. En effet, il apparaît qu'un graphon est soit nécessaire, soit effaçable. En revanche, il n'est pas forcément diacritique ou auxiliaire. Les deux premiers types de graphons s'excluent mutuellement, alors que les deux derniers peuvent se combiner à l'un des deux premiers.

Figure 3 : Les différents types de graphons - classement



Les graphèmes peuvent être *simples* (s'ils sont formés d'une seule unité) ou *composés* (s'ils comprennent plusieurs graphèmes et / ou graphons) :

- « b », « a », « l » de « bal » sont des graphèmes simples,

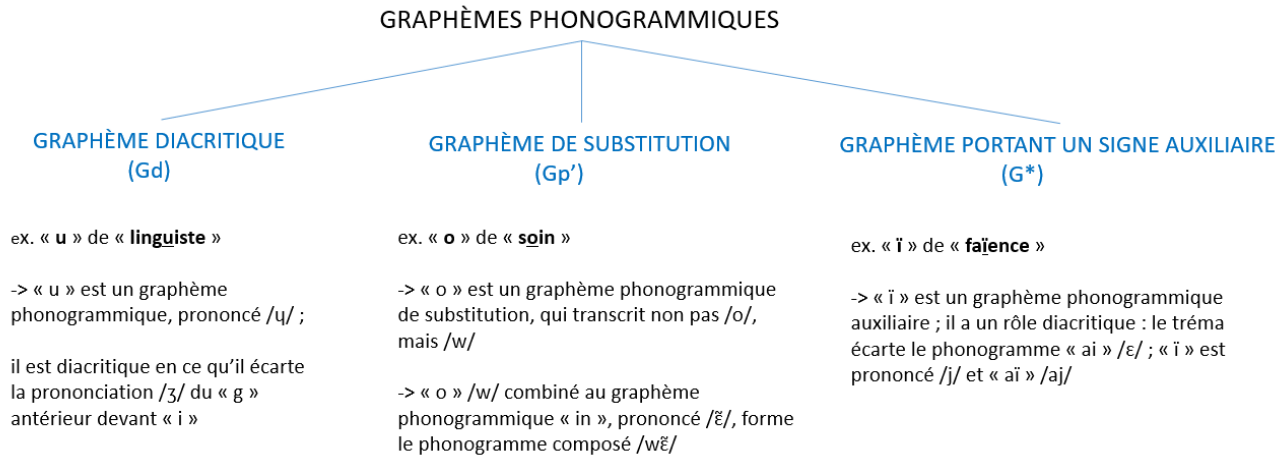
- « ain » de « main », « oi » de « soir » et « gu » de « linguiste » sont des graphèmes composés.

Aux graphèmes simples ou composés s'ajoutent des graphèmes particuliers :

- les *graphèmes diacritiques* (Gd), qui déterminent la prononciation d'un élément antérieur : ex. « t » après « e » de « nette » indique la prononciation /ɛ/ de « e » ;
- les *graphèmes de substitution* (Gp'), qui remplacent un autre graphème dans un graphème composé : ex. « i » de « voir » qui correspond au phonème /a/ ;
- les *graphèmes portant un signe auxiliaire* (Gp*), accent, tréma, apostrophe, cédille : ex. « â » de « mâtin ».

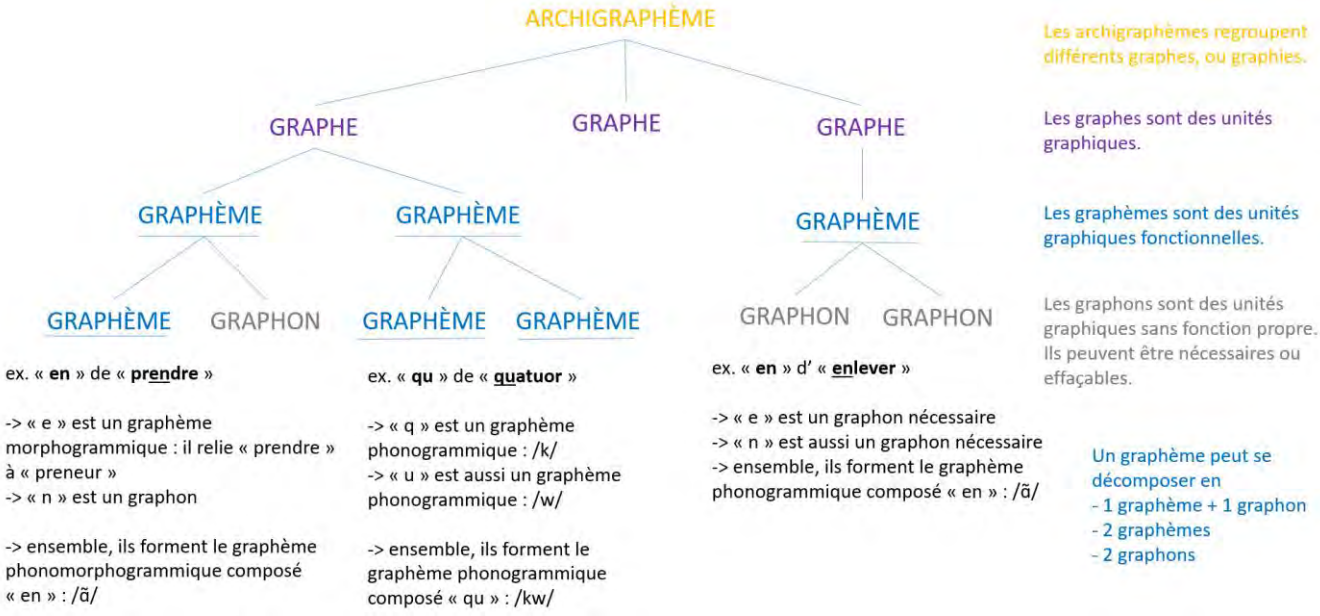
Ces graphèmes particuliers sont phonogrammiques.

Figure 4 : Les graphèmes phonogrammiques – cas particuliers (d'après Gruaz, 2023)



Enfin est appelé *graphogramme* la représentation arborescente des relations entre les graphes.

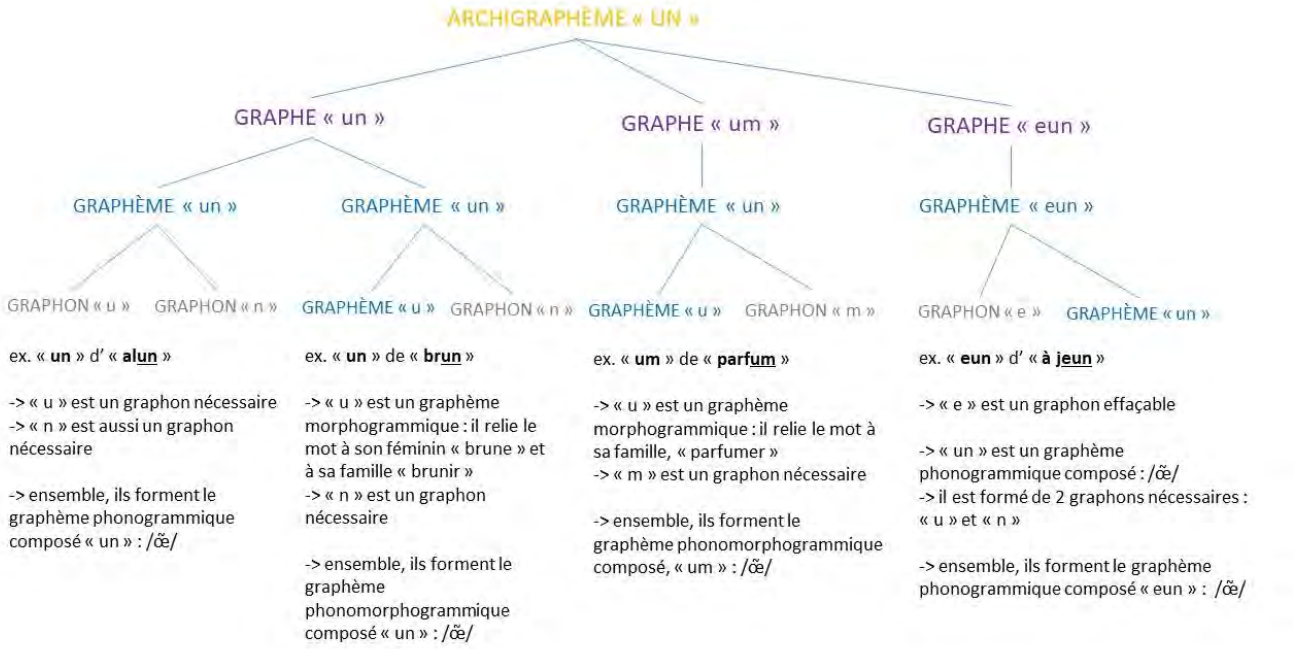
Figure 5 : Le graphogramme et la structure d'un graphème (d'après Gruaz, 2023)



En prenant appui sur les différents exemples détaillés, nous avons remarqué qu'un graphème peut se décomposer en un graphème et un graphon, en deux graphèmes ou en deux graphons. Il s'agit là des trois principales décompositions.

Nous avons repris *infra* le graphogramme de l'archigraphème UN, en en modifiant la présentation afin de faciliter la compréhension au lecteur. Les formules abrégées et ramassées chez Gruaz ont été remplacées par des phrases succinctes.

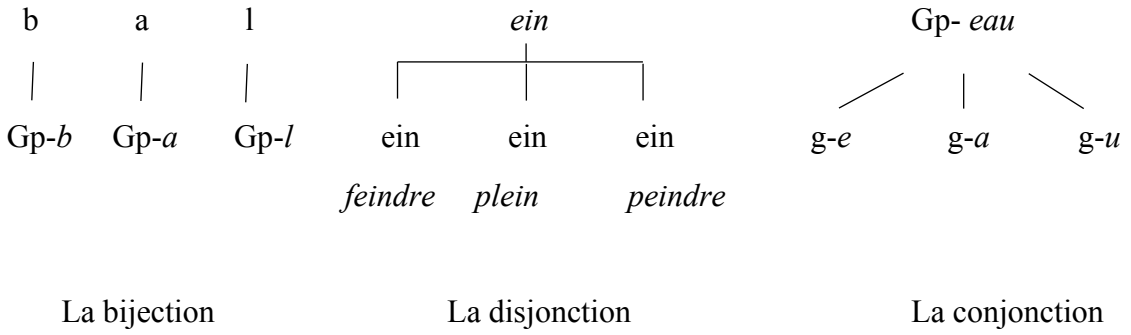
Figure 6 : Un exemple de graphogramme « UN » (d'après Gruaz, 2023, p.47)



Dans la modélisation de Gruaz, la *structure graphémique* repose sur 3 types de relations qui explicitent la composition des graphèmes :

- la *bijection*, qui associe un graphème à une catégorie
- la *disjonction*, qui fait renvoyer une forme graphique à plusieurs graphèmes
- la *conjonction*, qui associe plusieurs unités de même plan.

Figure 7 : Les 3 types de relation dans la composition des graphèmes (Gruaz, 2023, p.15-16)



Les *règles de composition graphémiques* indiquent linéairement l'articulation des composants graphémiques.

- dans « chapeau », les 2 graphons « a » et « u » sont codés : g-*a* + g-*u*.
- ils sont associés pour former le graphème phonogrammique composé « au » prononcé /o/ dans « chapeau » : (g-*a* + g-*u*) Gpc-*au*./o/
- par ailleurs, dans « chapeau », le « e » est un graphème morphogrammique Gm prononcé dans « chapelier » : Gm-*e*
- ce « e » forme avec le graphème phonogrammique « au » un graphème phonomorphogrammique composé « eau » : (Gm-*e* + (g-*a* + g-*u*) Gpc-*au*) Gpmc-*eau*

Les *règles de composition catégorielles*[4] reprennent les règles de composition mais ne contiennent que les catégories. Ainsi la règle précédente devient : (Gm + (g + g) Gpc) Gpmc.

1.3. Quelques exemples de structure graphémique

Le cadre théorique et terminologique ayant été posé, examinons à présent quelques exemples de structure graphémique.

Comme mentionné *supra*, l'analyse est synchronique. La méthode est rigoureuse et ordonnée, ce qui permet de comprendre un peu plus et un peu mieux au fur et à mesure des exemples abordés.[5]

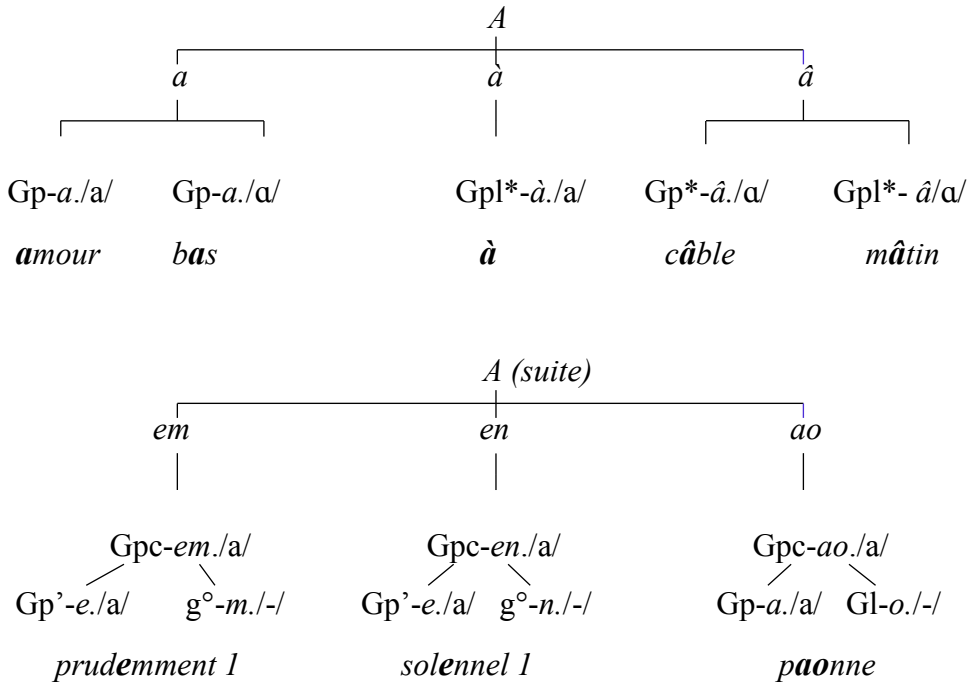
L'analyse de chaque graphème est représenté par un *graphogramme* (1), avec l'archigraphème au sommet et les différents graphèmes au niveau des branches, puis leur valeur et leur prononciation. Les graphogrammes sont explicités au moyen de *commentaires* (2) qui aident à la compréhension. Ils sont suivis de *règles de composition graphémique* (3), qui résument linéairement le contenu des graphogrammes. Les *règles de composition catégorielle* (4) qui

[4] Le *graphogramme*, la *structure graphémique* et les *règles de composition graphémiques* et *catégorielles* sont également des notions propres à Gruaz. Elles ne figurent pas dans *L'orthographe française* de Catach.
[5] Notre unique regret est l'absence d'un index des mots analysés, lequel aurait grandement facilité les recherches du lecteur, en lui permettant l'accès rapide à l'étude du graphème des mots qui l'intéressent.

viennent clore l'analyse du graphogramme permettent d'atteindre un niveau d'abstraction plus élevé, en rendant compte de la structure graphémique générale.

Voyons le *graphogramme de l'archigraphème A*. Ce dernier est représenté par 3 graphèmes relativement fréquents, « a », « à », « â » (« amour », « bas » / « à » / « câble », « mâtin »), et par 3 graphèmes plus rares, « em », « en », « ao » (« prudemment » / « solennel » / « paonne »).

Figure 8 : L'archigramme A, phonème /a/ : structure graphémique (Gruaz, 2023, p.17-18)



Commençons par les *graphèmes plutôt fréquents*. Les graphèmes « a » d'« amour » et de « bas » sont des graphèmes phonogrammiques qui permettent de noter respectivement le /a/ antérieur et le /ɑ/ postérieur. Le graphème « à » de la préposition de lieu est un graphème phonolexogrammique : il sert à noter le phonème /a/ et distingue ce mot de la forme verbale « a ». Les graphèmes « â » de « câble » et de « mâtin » sont des graphèmes phonogrammiques porteurs d'un signe auxiliaire, l'accent circonflexe : le « â » de « mâtin » est non seulement phonogrammique - le « â » de « mâtin » transcrit un /ɑ/ postérieur, mais également lexogrammique dans la mesure où le signe auxiliaire permet de le différencier de son homophone « matin ».

Passons maintenant aux *graphèmes plus rares* : « em » de « prudemment », « en » de « solennel » et « ao » de « paonne ». Gruaz analyse le « em » de « prudemment » comme un graphème phonogrammique composé qui transcrit le son /a/. Le « e » est un graphème phonogrammique de substitution (Gp') du /a/ et le « m » est un graphon effaçable (g°). Il n'a pas de valeur phonétique et est noté /-/. Une analyse similaire est proposée pour le « en » de « solennel ». Le « ao » de « paonne » /pan/ (féminin de « paon » /pɑ̃/) est un graphème phonolexogrammique composé, qui transcrit le son /a/. Il est composé du graphème phonogrammique « a » /a/ et du graphème lexogrammique « o » qui n'a aucune valeur

phonétique, mais qui rend possible la différenciation hors contexte entre la « paonne », l'oiseau, et la « panne » d'une machine.

Conscient de la présence de zones d'ombre et de flou dans le système graphémique du français, Gruaz soumet au lecteur une seconde interprétation pour les graphèmes « em » et « en » de « prudemment » et « solennel ». Suivant cette seconde analyse, le « e » et le « m » / « n » de « prudemment » et « solennel » sont des graphons qui, réunis, forment un graphème composé « em » / « en », prononcé /a/. Mais Gruaz ne retient pas cette analyse.

Voici les 2 graphogrammes ainsi que les règles de composition graphémiques et catégorielles de « solennel ».

	Analyse du graphème « en » de « solennel »	
	1ère interprétation	2nde interprétation
Graphogramme	*en* Gpc-*en*./a/ Gp'-*e*./a/ g°-*n*./-/ *sol**e**nnel 1*	*en* Gpc-*en*./a/ g-*e* g-*n* *sol**en**nel 1*
Règle de composition graphémique	-*en* (solennel 1) : (Gp'-*e*./a/ + g°-*n*./-/) Gpc-*en*./a/	-*en* (solennel 2) : (g-*e* + g-*n*) Gpc-*en*./a/
Règle de composition catégorielle	(Gp' + g°) Gpc : solennel 1	(g + g) Gpc : solennel 2

Tableau 1 : Les deux interprétations possibles du graphème « en » de « solennel » (d'après Gruaz, 2023, p.18, 20)

Alors qu'on se serait attendu à une étude simple et rapide, l'analyse de la structure de l'archigraphème A révèle déjà des zones obscures qui témoignent de la complexité du système.

En introduisant la notion de graphon, Gruaz parvient à expliquer en synchronie une bonne partie des lettres étymologiques et historiques. Tel est le cas du graphème « sth » dans « asthme » /asm/ : « sth » est un graphème phonogrammique composé, qui sert à noter le son /s/. Il est composé d'un graphème phonogrammique « s » /s/ et de deux graphons effaçables, « t » et « h », dépourvus d'une valeur phonétique (/-/). Tel est aussi le cas des consonnes doubles qui, en français, sont prononcées comme des consonnes simples : « dd » d'« addition » est un graphème phonogrammique composé, formé d'un graphème phonogrammique « d », prononcé /d/, et d'un graphon effaçable et sans correspondant oral direct, « d » /-/.

Nous ne rendrons pas compte d'autres exemples. Mais les spécialistes de l'orthographe se délecteront de l'analyse de graphèmes compliqués comme « oy » de « noyer », « ou » de « souhait » (p.41), « ouin » de « chafouin » (p.43), ou encore de l'analyse de graphèmes empruntés à d'autres langues comme « ch » de « speech », « chs » de « fuchsia », « zz » de « pizza » (p.53, 68, 69).

2. BREF APERÇU DES UNITÉS GRAPHÉMIQUES ET DES RÈGLES COMPOSITIONNELLES

Une fois cette analyse graphémique rigoureuse et systémique effectuée, l'auteur présente ses résultats sous la forme d'une liste. Y sont répertoriés les 207 graphèmes analysés ; et le mot dans lequel le graphème figure, son archigraphème et sa valeur y sont précisés (p. 71).

ex. ain - /ɛ̃/ : *dem**ain*** (IN) Gpc

ain - /ɛ̃/ : ***main*** (IN) Gpmc

ain - /ɛ̃/ : *poul**ain*** (IN) Gpmc

Quoique identiques à l'œil nu, les 3 graphèmes donnés en exemple n'ont pas la même fonction.

- « Ain » de « demain » est un graphème phonogrammique composé (Gpc), formé d'un graphon effaçable « a » et d'un graphème phonogrammique composé (Gpc), « in », correspondant au son /ɛ̃/.
- « Ain » de « main » est un graphème phonomorphogrammique composé (Gpmc), formé du graphème morphogrammique (Gm) « a », qui permet de mettre en relation le mot avec ses dérivés « manuel », « manuellement », et du graphème phonogrammique composé (Gpc) « in », prononcé /ɛ̃/.
- Enfin, « ain » de « poulain » est, comme « ain » de « main », un graphème phonogrammique composé (Gpc), mais à la différence de ce dernier, ici c'est le « i » (et non le « a ») qui joue le rôle de morphogramme (Gm), permettant de relier le mot à sa famille « pouliner », « poulinière ».

Loin de respecter le vœu de la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal, non seulement chaque graphème ne renvoie pas de manière univoque à un seul et même phonème, mais 1, 2, 3 ou 4 graphèmes peuvent renvoyer à un seul phonème.

Gruaz propose un deuxième classement en tenant compte cette fois-ci du nombre d'unités qui composent le graphème. Les résultats auxquels il aboutit à partir de l'étude du corpus sont sans appel :

- les *graphèmes monogrammiques* (qui sont au nombre de 68) représentent 33% du total des graphèmes étudiés ;
- les *graphèmes digrammiques* (qui s'élèvent à 113 !) représentent 55% (!) du total ;
- les *graphèmes trigrammiques* (26) représentent 13% du total ;
- enfin, les *graphèmes quadrigrammiques* (1) représentent 0,5% du total.[6]

En somme, la complexité de l'orthographe lexicale s'explique par le fait que *les monogrammes ne représentent que le tiers (⅓) de la somme des graphèmes* et que *les digrammes représentent plus de la moitié (½) de la somme des graphèmes*.

Nous passerons un peu plus rapidement sur la section consacrée aux règles compositionnelles, dans laquelle l'auteur propose un troisième classement en prenant en considération cette fois la

[6] « a » est un graphème monogrammique, « au » est un graphème digrammique, « eau » est un graphème trigrammique, « ouin » est un graphème quadrigrammiques.

fonction du graphème. Ses résultats montrent que *72% des graphèmes sont phonogrammiques* (ex. « a » d'« amour »), *11% sont phonomorphogrammiques* (ex. « x » de « dix »), *11% sont phonolexogrammiques* (ex. « y » de « lyre », qui le distingue de « lire ») et *5% sont phonomorpholexogrammiques* (ex. « ei » de « pleine », qui le rapproche de « plénier », « plénitude », et qui le distingue de « plaine »). De ces chiffres, il ressort

- qu'*¼ des graphèmes sont multifonctionnels* (11% + 11% + 5% = 27%) ; cette forte proportion explique la complexité de l'orthographe lexicale du français ;
- et que *les ¾ des graphèmes sont des phonogrammes*, en d'autres termes ils traduisent exclusivement le rapport à l'oral.

Enfin, Gruaz procède à un ultime classement des graphèmes à partir des règles compositionnelles auxquelles ceux-ci sont soumis : phonogramme simple (Gp), phonogramme composé de 2 graphons (g + g) Gp… De son analyse émergent 3 classes de règles :

- les *règles majeures*, traduisant des régularités fortes, touchent 42% du total des graphèmes étudiés : elles sont au nombre de 2 ;
- les *règles médianes*, traduisant des régularités moyennes, concernent 39% du total du corpus : elles sont 13 ;
- les *règles mineures*, traduisant des régularités faibles, concernent en moyenne 1,3 graphème par règle : elles sont au nombre de 36.

Les structures dominantes sont les morphonogrammes (37% du total) et les graphons (56%). La difficulté de l'orthographe lexicale provient – dans une large mesure – du fait

- qu'*1 graphème sur 3 a une forte régularité*
- et qu'*1 graphème sur 3 est un cas particulier*.

3. PROPOSITION DE RÉFORME

Dans le prolongement naturel de l'étude concise des 207 graphèmes de son corpus, l'auteur propose une réforme visant à rationaliser le système actuel à partir de 2 axes :

- la *suppression des graphons effaçables* (cet axe relève d'une *réforme ponctuelle*)
- et la *modification de certains graphèmes* en vue d'établir un équilibre entre la théorie et la norme actuelle (ce second axe relève d'une *réforme générale*). Les modifications proposées tiennent compte à la fois des liens entre les composants du graphème et du lien avec les graphèmes d'autres mots.

Conformément au premier axe, sont simplifiés des mots comportant des graphons effaçables, comme « demin » (/ « demain »), « poulin » (/ « poulain »), « pane » (/ « paonne »). Les consonnes doubles voient leur seconde consonne afonctionnelle disparaître et deviennent simples : « agraver » (/ « aggraver »), « come » (/ « comme »). Les graphons effaçables qui constituent des vestiges de lettres étymologiques et historiques sont également supprimés : ex. « chéma » (/ « schéma »), « rume » (/ « rhume »), « asme » (/ « asthme »).[7]

[7] Gruaz prend des risques en simplifiant les lettres étymologiques et historiques. En effet, les réformateurs qui, entre 1889 et 1904, se sont attaqués aux lettres étymologiques et historiques du français ont vu leur projet échouer. La raison en est que l'Académie française est fortement attachée à ces lettres qui donnent à voir le sens du mot et

Quant au second axe, à savoir la modification de certains graphèmes, il répond aux *principes de fonctionnalité* et *d'économie :* les fonctions phono-, morpho- et lexogrammiques doivent être préservées, mais la graphie choisie ne doit pas être plus complexe que la graphie originelle. Pour choisir le bon graphème, on s'appuiera en outre sur le *critère de position* du graphème dans le mot et sur le *critère de fréquence* du graphème dans la langue.

Ainsi sont modifiés les mots « prudament » (/ « prudemment »), « solanel » (/ « solennel »), « examin » (/ « examen »), « cafarnaüm » (/ « capharnaüm »), « segond » (/ « second »). Par ailleurs, le graphème positionnel « m » qui apparaît devant les consonnes bilabiales « p », « b », « m » est remplacé par « n » dans « sonbre » (/ « sombre »), « anple » (/ « ample), mais il est maintenu dans « chambre », car ici sa fonction morphogrammique permet de relier le mot avec sa famille : « camériste ».[8]

Nous observons à travers ce dernier exemple qu'en simplifiant certaines zones du système orthographique, on génère des cas particuliers, voire des exceptions, à d'autres endroits : dans la réforme de Gruaz, « chambre » devient un cas particulier, voire une exception, à côté de « sonbre » et d'« anple » qui traduisent une régularité forte.

CONCLUSION

En conclusion, Claude Gruaz a le mérite d'avoir mis en lumière dans *L'orthographe lexicale, système et réforme* le fait qu'un même graphe peut présenter des structures compositionnelles différentes (cf. « ain » de « demain », « main » et « poulain »). Son innovation théorique majeure est l'introduction d'une nouvelle unité, le graphon, unité graphique dépourvue de fonction, qui peut être nécessaire ou effaçable (cf. « a », graphon nécessaire dans « main », et « a », graphon effaçable dans « demain »). Il est vrai que son analyse porte sur un nombre restreint de mots, mais les graphèmes retenus sont représentatifs de l'ensemble des graphèmes français. La présente théorie pourrait s'appliquer à l'orthographe d'autres langues, comme l'anglais, dont l'orthographe est également très complexe, avec 41 phonèmes susceptibles de s'écrire de 561 (!) façons différentes.

Le but de la réforme de Gruaz n'est point de changer le système, mais de le renforcer en le rendant plus rationnel, plus prédictible et de faciliter ainsi l'enseignement de l'orthographe et la maîtrise de celle-ci par les usagers. En effaçant les graphons non nécessaires et en modifiant certains graphèmes de façon à rendre le système moins aléatoire, on permettra à l'orthographe française de devenir un peu plus transparente. Et pour que la réforme puisse être bien accueillie, il faudrait proposer les 2 graphies – la traditionnelle et la rectifiée – et laisser au scripteur la liberté de choisir celle qu'il préfère. En ouvrant un espace de liberté, les institutions et les usagers pourront remettre en route la machine orthographique qui s'est rouillée à force d'immobilisme et engager une rationalisation progressive.

qui permettent de conserver un lien graphique avec les langues anciennes, latine et grecque (Makassikis, 2017, p. 137-138).

[8] Pour notre part, nous ne voyons pas l'intérêt de simplifier cette règle qui est très régulière dans le système et qui ne comporte qu'un petit nombre d'exceptions : *bonbon* (et ses dérivés *bonbonne, bonbonnière*), *néanmoins* et *embonpoint*. Il nous semble plus aisé de régulariser les quelques exceptions que de modifier les graphies de tous les mots comportant « m » devant une consonne bilabiale.

Dans la *postface* de l'ouvrage, Jean-Pierre Jaffré nous invite à un petit voyage dans l'espace et dans le temps : des origines sumériennes de l'écriture aux différentes formes qu'elle a prises dans les sphères asiatique et européenne, le parcours est fascinant et riche en découvertes. Jaffré passe de l'écriture à l'orthographe par une formule courte et concise : « L'écriture propose, l'orthographe dispose. » Il précise que toute orthographe comporte deux dimensions : une *dimension phonographique* (c'est le rapport au son) et une *dimension sémiographique* (le rapport au sens). Les *orthographes à sémiographie majeure*, telles l'anglais et le français, sont plus opaques que les *orthographes à sémiographie mineure*, comme l'espagnol, le serbo-croate, le finnois ou le roumain.

Les écritures à sémiographie majeures requièrent des *calculs cognitifs* particuliers de la part des scripteurs. Sur le plan de l'acquisition, c'est le *traitement phonographique* qui est privilégié en début d'apprentissage. En français, la difficulté de l'apprentissage de l'orthographe est liée aux *nombreuses lettres finales non prononcées*. Comparativement aux enfants, les adultes ont des performances orthographiques plus satisfaisantes, car ils *récupèrent directement en mémoire* les graphies, sans nécessairement activer les formes orales correspondantes. Atteindre cette *expertise* requiert du temps et de l'entrainement.

Par sa théorie, Gruaz nous permet de faire un *bond en avant* dans notre connaissance du système orthographique français et nous incite à simplifier certaines graphies aléatoires pour aller dans le sens d'une orthographe plus rationnelle, plus prédictible et plus facile à s'approprier.

RÉFÉRENCES

Catach, N. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique.* Nathan.

Gruaz, C. (2023). *L'orthographe lexicale du français, système et réforme*. Conseil International de la Langue Française.

Makassikis, M. (2017). *Apprendre l'orthographe française quand on est étudiant allophone*. Connaissances et Savoirs.

Thimonnier, R. (1970). *Code orthographique et grammatical*. Hatier.

L'auteure

Membre associé à l'équipe LiLPa (Linguistique, Langues, Parole) de l'Université de Strasbourg, Martha Makassikis exerce en tant que formatrice de Français Langue Étrangère. **martha.makassikis@gmail.com**

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 classifie 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)