



# Actes du troisième Colloque International de l'ATPF 2017

*Enseigner le français : s'engager et innover*

**du 19 au 20 octobre 2017**



## Actes du troisième Colloque International de l'ATPF

« *Enseigner le français : s'engager et innover* »

Les 19-20 octobre 2017

Hôtel Pathumwan Princess, Bangkok, Thaïlande

Actes du troisième Colloque International de l'ATPF

« *Enseigner le français : s'engager et innover* »

ISBN 978-616-92962-1-8

Édité par l'ATPF, Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

Bangkok, décembre 2017

100 exemplaires

Auteur : Ouvrage collectif sous la direction de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF)

Comité d'édition :

Khunying Wongchan PHINAINITISATRA

Thida BOONTHARM

Penphan THIPKONG

Sirajit DEJAMONCHAI

Frédéric CARRAL

Jean-Philippe BABU

## Sommaire

	Page
Welcome Address by His Excellency Mr. Vira Rojpojchanarat Minister of Culture	7
Message de l'Ambassadeur de France en Thaïlande <i>Son Excellence Monsieur Gilles GARACHON</i>	8
Message de l'Ambassadeur de Suisse en Thaïlande <i>Son Excellence Monsieur Ivo SIEBER</i>	10
Message de l'Ambassadeur de Belgique en Thaïlande <i>Son Excellence Monsieur Philippe KRIDELKA</i>	12
Message de la Directrice du Bureau Asie-Pacifique de l'AUF <i>Madame Sophie GOEDEFROIT</i>	14
Mot de Bienvenue	16
Historique de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français	17
<b>Conférences plénières</b>	
<i>Jean-Claude BEACCO</i> . Les formes de l'innovation en didactique du français	28
<i>Marielle RISPAIL</i> . Vers une didactique de l'oral innovante ?	35
<i>Michel BOIRON</i> . Motiver à apprendre, apprendre à motiver/dynamiser la classe	47
<b>Didactique générale du FLE</b>	
<i>PHAM Duc Su</i> . « Enseigner le français : s'engager et innover » ? Réflexions sur les possibilités d'innovation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande	58
<i>Guillaume LOOCK</i> . Quand innover c'est apprendre à « devenir » : génése et métamorphoses d'un dispositif expérimental en collège	75
<i>Astrid BERRIER &amp; Christiane CYR</i> . Exploiter l'image pour développer les stratégies de lecture en FL2 : l'exemple du roman « Une voix dans la nuit »	91
<i>Niparat IMSIL</i> . Langues étrangères et littéracie pour les étudiants thaïlandais : Quelles représentations ? Quels discours sur leurs pratiques ?	103
<i>Anouchka DIVOUX</i> . Le scénario pédagogique au service de l'apprentissage du français	115
<i>Véronique MIGUEL ADDISU</i> . Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique	134

<i>Natalia DANKOVA. Niveaux de compétence linguistique canadiens.</i>	
Cadre de référence et norme nationale pour l'élaboration de programmes de formation et l'évaluation en français L2 au Canada	157
<i>Romain BENASSAYA. Recommandations pour le développement de la compétence plurilingue des étudiants des départements de français des universités thaïlandaises</i>	172
<i>Élisabeth RICHARD. Projet de formation et Formation par Projets : une mise en abîme actionnelle pour la formation des professeurs de FLE</i>	186
<i>Quang Thuan NGUYEN. La formation des enseignants de français au développement durable au Vietnam : enjeux et défis</i>	206
<i>Nelly FOUCHER-STENKLØV. Recourir à une pédagogie plurielle dans un programme de formation de professeurs de français en Norvège</i>	213
<i>Shu-Chuen (Julia) YANG. Comment associer la formation des professeurs à la pratique de la pédagogie de classe ?</i>	234

#### Didactique de spécialité : Nouvelles technologie, linguistique, littérature.

<i>Bruno MARCHAL. Médiation informationnelle au travers d'un dispositif socionumérique : hybridation d'un cours pour étudiants de 4e année de licence</i>	242
<i>Sophie BAILLY. La plateforme LANSAD : un outil innovant pour une transition vers l'autonomisation des apprenant.e.s et des enseignant.e.s de langues à l'université</i>	254
<i>Thi Thanh Huong NGUYEN &amp; Thi Nguyet Anh TRINH. Le tutorat dans un cours hybride, un accompagnement innovant pour les étudiants vietnamiens</i>	275
<i>Virginie ANDRÉ. Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France</i>	292
<i>Maria-Luisa CASTILLA. L'autonomie et la motivation dans l'apprentissage nomade : cas d'un dispositif hybride avec WeChat</i>	316
<i>Sophie VAUCLIN. Motiver des apprenants passifs. L'utilisation de Kahoot et du téléphone portable</i>	332
<i>Anne PRUNET. Comment l'analyse d'un corpus contrastif peut-il concourir à l'élaboration de propositions didactiques en français sur objectifs universitaires ?</i>	349
<i>Dhapanita SANGUANBHOKAI. Entraînement visualisé pour l'acquisition du phonème français /y/ et la pratique de la prononciation.</i>	371

<i>Intareeya LEEKANCHA</i> . Discours touristique en ligne : analyse linguistique pour le développement de la didactique	387
<i>Mario CORTÉS</i> . La littérature comme démarche méthodologique dans un cours pour futurs enseignants de langues étrangères	404
<i>Kanittha KONGTIP JARUPINTUSOPHON</i> . L'identité des personnages dans la trilogie d'Agota Kristof : <i>Le Grand Cahier</i> , <i>La Preuve</i> et <i>Le Troisième Mensonge</i>	421
<b>Compte-rendu atelier, synthèse, remerciements</b>	
<i>Aliette LAUGINIE</i> . Atelier : Le conte, vecteur de langue et de culture dans la classe	435
<i>Jean-Claude BEACCO</i> . Synthèse et bilan	448
<i>Thida BOONTHARM</i> . Remerciements.	455
<b>NOMS ET CONTACT DES CONFÉRENCIERS</b>	456
<b>Illustrations</b>	464

Welcome Address by His Excellency Mr. Vira Rojpojchanarat  
Minister of Culture



In the occasion of The 3<sup>rd</sup> International Conference of the Association of Teachers of French in Thailand on “Teaching French: engaging and innovating” October 19, 2017

Vice-Presidents of the Association of the Teachers of French in Thailand,  
Distinguished participants,  
Ladies and gentlemen,

It is both a pleasure and an honor for me to extend our hearty welcome to all distinguished teachers of French from various countries, and to thank you for your kind participation in this conference, travelling from near or far, to our country.

The Ministry of Culture is pleased to be a part in organizing this conference that provides a learning and sharing opportunity for French teachers. We believe that learning a foreign language helps open a window to the world, and certainly, learning a second foreign language broadens even more our mind to understand our friends from other cultures.

I wish to thank The Association of the Teachers of French in Thailand who has been working so hard to assure an effective teaching and learning of French as a foreign language in Thailand since its foundation by Her Royal Highness Princess Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra in 1977 and this conference is also organized to celebrate its 40<sup>th</sup> anniversary.

I wish you all a pleasant stay here in Thailand. And for those travelling from abroad, I also wish you enjoy our rich cultural heritage and a safe and sound trip back to your country.

Thank you.

**Vira Rojpojchanarat**, Minister of Culture

## Message de l'Ambassadeur de France en Thaïlande

Son Excellence Monsieur Gilles GARACHON



Madame, Monsieur,

Chers amis,

Je suis très heureux, au nom de l'Ambassade de France en Thaïlande, de vous souhaiter la bienvenue à Bangkok au 3<sup>e</sup> Colloque International de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français. Je tiens à féliciter chaleureusement l'association pour l'organisation de cette nouvelle édition. Je connais le dynamisme et le dévouement de chacun de ses membres. Je mesure chaque jour combien vous œuvrez utilement pour le renforcement d'une amitié durable entre la France et la Thaïlande. Vous le savez, un des liens indéfectibles qui unit nos deux pays est l'amour de la langue française. Vous perpétuez ainsi la mémoire de Sa Majesté le défunt Roi de Thaïlande qui était un formidable francophile et francophone, tout comme l'est Sa Majesté la Reine.

Il y a 40 ans déjà, la sœur aînée du Roi, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra, autrefois professeur de français à l'université Thammasat, fondait l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français. Aujourd'hui, Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn, Marraine de l'Alliance française de Bangkok, poursuit ce travail admirable et témoigne ainsi de son attachement précieux et constant à notre pays.

Vous avez choisi de placer vos travaux sous le thème de l'engagement et de l'innovation pour enseigner le français. De l'engagement, les professeurs de français n'en manquent pas. Mais il faut sans cesse inventer des pratiques originales et adapter nos méthodes d'enseignement pour motiver la jeunesse et développer encore la place qu'occupe notre langue dans le système éducatif. Nous partageons le même attachement à la formation des professeurs, clé de voûte de l'enseignement du français dans les établissements scolaires et universitaires. Notre action collective dans ce domaine est primordiale pour garantir la qualité des enseignements.



Je remercie sincèrement les nombreux universitaires qui ont accepté d'animer vos débats et éclairer de leur expertise notre réflexion. Je ne doute pas que votre réunion académique participera au rayonnement de la langue française en Thaïlande, dans la région et même au-delà. L'inscription de délégations du monde entier et le nombre des communications proposées en témoignent. Vous me permettrez une adresse particulière à vos collègues qui viennent spécialement de France pour cette grande occasion.

Alors que s'achève cette année les célébrations du 160<sup>e</sup> anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques entre nos deux pays, la France est fière de contribuer, aux côtés des autorités publiques et de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, à la modernisation de l'offre linguistique et éducative pour répondre pleinement aux enjeux de la Thaïlande 4.0. Soyez assurés du soutien fidèle de l'Ambassade de France en Thaïlande pour relever ce beau défi avec vous.

**Gilles GARACHON** Ambassadeur de France en Thaïlande

## Message de l'Ambassadeur de Suisse en Thaïlande

Son Excellence Monsieur Ivo SIEBER



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra



Votre Altesse Royale,  
Madame la Vice-présidente de l'Association thaïlandaise des professeurs de français,  
Mesdames, Messieurs,  
Chers amis de la langue française,

Je tiens à féliciter chaleureusement l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF) à l'occasion de son 40<sup>e</sup> anniversaire. Votre association remplit un rôle indispensable en Thaïlande pour la promotion de la langue française, une action importante que nous saluons et soutenons. En rassemblant plus de 500 membres, vous assurez des standards de qualité dans l'enseignement du français et offrez un précieux forum d'échange entre les professeurs et les étudiants sur l'enseignement et l'apprentissage du français.

La Thaïlande est un pays important de la Francophonie. L'intérêt pour la langue française et la culture francophone y est marqué et nous nous réjouissons qu'un nombre conséquent d'étudiants choisisse le français comme langue étrangère. En outre, de plus en plus de citoyens thaïlandais voyagent dans les pays francophones. En 2016, ce sont ainsi environ 70 000 Thaïlandais qui ont visité la Suisse. Pour célébrer ensemble la langue française, les valeurs et la diversité culturelle de la francophonie, les ambassades des pays francophones célèbrent chaque année le mois de la Francophonie, en Thaïlande comme dans le reste du monde. Des événements culturels, que ce soit musicaux, gastronomiques ou encore cinématographiques, sont ainsi organisés au mois de mars. L'ambassade de Suisse à Bangkok est fière d'y contribuer activement chaque année.

La Francophonie est un forum très important pour la Suisse qui en partage pleinement ses valeurs et objectifs. La Suisse est un pays multilingue qui compte quatre langues nationales : 23 % de la population parlent le français, 63 % parle l'allemand, 8 % l'italien et 0.5 % le romanche. Bien entendu, d'autres langues non nationales sont également parlées, parmi lesquelles l'anglais, le portugais ou encore l'albanais. Chaque citoyen suisse peut

communiquer avec les autorités dans une des langues officielles et toutes les lois et autres documents officiels sont rédigés dans ces langues officielles. Le multilinguisme en Suisse est donc beaucoup plus qu'un attribut folklorique. Il est une réalité et un atout pour notre pays. La coexistence respectueuse de différentes langues nationales ainsi que le multilinguisme constituent un élément majeur de la cohésion nationale et font partie intégrale de l'identité suisse. Ils sont non seulement un enrichissement humain et culturel mais constituent également un avantage politique et économique. Une étude récente a ainsi conclu que 9 % de la richesse nationale (PIB) de la Suisse est un résultat direct des conditions favorables offertes par son cadre multilingue.

La Suisse est heureuse de pouvoir contribuer à ce colloque de l'ATPF en apportant son soutien à la participation d'un représentant de l'École Nouvelle de la Suisse Romande (ENSR), cette institution où S. M. Le Roi défunt Bhumibol Adulyadej a passé une grande partie de ses années formatrices. Avec la présence du directeur de l'ENSR, nous tenons à amener une perspective complémentaire sur les sujets discutés tout en rendant hommage au Roi défunt Rama IX et à ses liens étroits avec la Suisse.

Je remercie l'ATPF pour l'important travail qu'elle effectue et je lui présente tous mes meilleurs vœux de succès pour les 40 prochaines années à venir.

Enfin, je vous souhaite à toutes et à tous un colloque aussi réussi qu'enrichissant.

Avec mes meilleures salutations,

**Ivo SIEBER.** Ambassadeur de Suisse en Thaïlande

## Message de l'Ambassadeur de Belgique en Thaïlande Son Excellence Monsieur Philippe KRIDELKA



C'est avec plaisir que je félicite l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français pour son 40<sup>e</sup> anniversaire, et que je profite de l'occasion qui m'est donnée pour remercier tous les acteurs qui contribuent depuis si longtemps au rayonnement de la francophonie en Thaïlande.

Je tiens en outre à saluer avec profond respect le rôle exceptionnel que joue Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn, francophone émérite, pour son rôle et son soutien dans la défense de la langue française en Thaïlande.

La Belgique est un pays qui tient la francophonie à cœur, et c'est donc tout naturellement que notre Ambassade en Thaïlande a souhaité apporter son soutien à l'organisation de ce colloque.

Comme le disait Cocteau, « la Belgique est un pays admirable pour les poètes », et après tout, Bruxelles a été la ville de Baudelaire, Rimbaud, Verlaine, Victor Hugo ou encore Marguerite Yourcenar, la première femme admise à l'Académie française. Nous pouvons également être fiers d'être le pays d'autres grands ambassadeurs de la langue française, tels Jacques Brel ou Georges Simenon. Les plus jeunes se retrouveront sans doute aussi dans Stromae, dont le succès international contribue à faire rayonner la langue française.

Au-delà de la dimension politique de la francophonie au service d'objectifs universels – tels la dignité humaine, les droits de l'homme, l'égalité des hommes et des femmes – notre francophonie est aussi un formidable facteur de rapprochement entre les peuples.

En outre, sur le plan économique, l'espace francophone constitue un gigantesque marché, un vaste réseau d'expertises et un lieu d'accomplissements et de réalisations dans de multiples filières.

Le travail effectué ici, en Thaïlande, par l'ATPF, est une contribution importante au développement des relations bilatérales entre la Thaïlande et la Belgique. En 2018, nous célébrerons le 150<sup>e</sup> anniversaire du premier Traité entre les Royaumes de Belgique et de

Thaïlande. Nos deux pays sont des pays amis qui ont saisi de nombreuses opportunités pour travailler davantage ensemble dans les domaines politique, économique, culturel, académique ou social. Depuis un siècle et demi, cette coopération continue à croître au jour le jour.

Apprendre le français, ce n'est pas seulement se donner plus de moyens professionnels, c'est aussi, et peut-être surtout, découvrir de nouvelles cultures, aller à la rencontre de nouveaux peuples et *in fine*, ouvrir son esprit et élargir sa vision du monde. Quoi de plus important en 2017, année du quarantième anniversaire de l'ATPF, à l'heure de la globalisation ? C'est en effet l'ambition de la francophonie de conjuguer harmonieusement unité et diversité. La culture, disait Léopold Sédar Senghor, est « au début et à la fin du développement ». La Belgique est convaincue que, plus que jamais, la francophonie peut être le lieu d'un dialogue enrichi de contenus nouveaux favorisant la cohésion sociale, le respect des différences et l'ouverture aux autres.

Mon pays ne peut donc qu'encourager le travail réalisé par l'ATPF pour transmettre le goût du français à de nombreux Thaïlandais. À l'heure où notre monde se voit menacé par l'uniformisation culturelle, cet excellent travail est essentiel pour assurer dans le Sud-Est asiatique le multilinguisme et pour y promouvoir la diversité culturelle.

**Philippe KRIDELKA.** Ambassadeur de Belgique en Thaïlande

## Message de la Directrice du Bureau Asie-Pacifique de l'AUF

Madame Sophie GOEDEFROIT



Pour fêter solennellement son quarantième anniversaire, l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF) organise un colloque international sur le thème « enseigner le français : s'engager et innover ». Cette rencontre, organisée en partenariat avec l'université Kasetsart, (Bangkok, Thaïlande), membre de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), s'inscrit dans les axes prioritaires de la nouvelle stratégie 2017-2021 de l'AUF.

Le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche évolue dans un environnement académique, technologique, culturel, social, juridique, environnemental ou économique qui confie, notamment, le rôle de moteur du développement aux institutions d'enseignement supérieur et de recherche.

Cet environnement en mutation implique pour toute institution de s'engager et d'innover, au-delà de leur seul rôle académique classique, et donc de définir une politique linguistique innovante au service du développement des langues d'enseignement et de recherche, notamment le français.

Dans cette approche entre responsabilité sociétale du monde académique et défis socio-économiques que doivent relever les sociétés de la région, l'offre de formation doit être en relation avec la structuration et le développement de la recherche en vue de garantir sa qualité académique ; mais elle doit aussi être en relation avec des acteurs socio-professionnels en vue de s'assurer de sa pertinence avec les besoins socio-économiques identifiés au niveau local ou national. Au final, une offre de formation se doit donc être construite de manière à offrir aux étudiants le choix entre la poursuite des études supérieures et l'insertion professionnelle.

Penser le monde de l'enseignement comme moteur du changement suppose dès lors de relever certains défis, dont celui de développer des activités innovantes au service d'une offre de formation professionnalisante centrée sur l'acquisition de compétences transversales : à la production et la transmission des connaissances académiques s'ajoute l'acquisition de compétences transversales dans un contexte culturel et scientifique

donné : méthodes et outils de travail, connaissances du numérique, modèles pédagogiques innovants, mais aussi culture de l'entrepreneuriat, module d'insertion professionnelle, etc.

Il en est de même de la structuration et du développement d'une recherche. Il s'agit notamment de valoriser l'innovation issue de la recherche et son impact positif sur un environnement culturel et socio-économique ; il s'agit surtout de s'appuyer sur des modèles de transferts de technologie, de pédagogie ou de méthodologie déjà éprouvés en vue d'en étudier une possible transposition dans d'autres conditions et environnements.

Relever les défis de l'innovation et de l'engagement en matière de politique linguistique suppose la mise en place d'une gouvernance institutionnelle qui se veut novatrice car intégrant dans sa définition une stratégie partenariale en vue de construire des relations fortes entre acteurs universitaires, politiques, socio-économiques, mais aussi ceux de la société civile.

La raison d'être de l'Agence universitaire de la Francophonie est d'être au service de ses membres et avec eux face aux défis qu'ils rencontrent. À travers la nouvelle stratégie 2017-2021 de l'AUF, il s'agit de créer un nouvel espace universitaire francophone en Asie-Pacifique, structuré autour de l'acceptation de ces défis et des projets innovants pour les relever ensemble, dans une logique de solidarité active, en assumant le rôle central du partage de la langue française au sein de cet espace régional.

C'est tout le sens de ce colloque organisé par l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF) qui vise à promouvoir, tant au plan national, régional que international, innovation et engagement de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

**Sophie GOEDEFROIT** Directrice du Bureau Asie-Pacifique de l'AUF

## Mot de Bienvenue

Chers(ères) collègues,

Le comité d'organisation du colloque vous souhaite chaleureusement à tous la bienvenue en Thaïlande. Si nous sommes réunis ici à Bangkok en 2017, c'est pour marquer un millésime très spécial dans l'histoire de la francophonie en Asie du Sud-Est, celui du 40<sup>e</sup> anniversaire de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF). Ce colloque est le troisième colloque international organisé par l'ATPF après le colloque du 25<sup>e</sup> anniversaire en 2002 et celui du 30<sup>e</sup> anniversaire en 2007. Il s'agit pour nous de montrer, aujourd'hui, la permanence de notre reconnaissance et de notre profonde gratitude pour celle qui, professeur de français elle-même, fut la fondatrice en 1977 et la présidente pendant trente ans de notre association, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana.

Notre association de professeurs est engagée dans la promotion de l'enseignement/apprentissage du français dans le pays et dans la région, en particulier par l'organisation régulière de rencontres scientifiques et de sessions de formation continue. Le thème qui vous a été proposé pour ce colloque est « *Enseigner le français : s'engager et innover* ». Vous avez été nombreux à répondre et les propositions de communications couvrent des réflexions très diverses sur la motivation et sur les modalités d'exercice de notre métier. Nous pourrons ainsi assister à des communications allant de la politique linguistique à la formation des enseignants, des approches intégrées de l'enseignement des langues et des cultures à l'utilisation des technologies pour la classe de FLE.

Nous vous remercions tous, conférenciers et auditeurs, d'être venus parfois de très loin pour échanger sur vos sujets de recherche et pour apprendre à mieux se connaître. Professeurs de français langue étrangère, nous formons une communauté unie par l'amour d'une langue et d'un métier et nous aimons à nous retrouver et nous entraider. Ce colloque permettra à ceux venus d'autres continents de constater la vitalité de l'intérêt en Asie pour la langue et la culture françaises. Nous restons à votre écoute pour vous accueillir au mieux. Nous remercions également tous les organismes partenaires à l'initiative de cet événement et tous les membres des comités spécifiques qui ont œuvré à l'organisation de ces journées.

Bon colloque à tous !

Le comité d'organisation du colloque ATPF 2017





## Historique de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français

Les premiers pas vers la création de l'ATPF ont eu lieu lors de rencontres et de déplacements, officiels ou professionnels, de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana.

En 1973, lors d'un voyage à Paris, Son Altesse Royale, alors enseignante et chef du département de langue et de littérature françaises de l'université Thammasat, rencontre la Secrétaire générale de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, qui l'informe sur les activités de la FIPF.

En 1975, à Bangkok, lors d'un séminaire organisé à l'intention des professeurs des universités par le Service culturel de l'Ambassade de France en Thaïlande, les participants proposent que l'expérience soit renouvelée avec des rencontres internationales de professeurs de français qui seraient organisées directement par une association thaïlandaise de professeurs.

En octobre 1976, à l'occasion d'une mission d'étude concernant le français sur objectifs spécifiques, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana rencontre deux hauts fonctionnaires français du Ministère des Affaires étrangères. Elle envisage avec eux la possibilité de la création d'une Association Thaïlandaise des Professeurs de Français dont le but principal serait la coopération franco-thaïe ; pour une politique linguistique éducative et de promotion de la langue française en Thaïlande.

En mars 1977, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana reçoit la visite du Conseiller culturel auprès de l'Ambassade de France en Thaïlande. Le représentant du gouvernement français confirme à Son Altesse Royale le soutien de la France à la mise en place d'une association de professeurs de français.

C'est donc le 11 avril 1977, à l'initiative de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana, que se tient, sous sa présidence, une grande réunion de tous les professeurs de français des universités de Thaïlande ; réunion à laquelle assistent également les inspecteurs de français du Ministère de l'éducation. Le point principal à l'ordre du jour de cette réunion était la création de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français.

Son Altesse Royale a présenté ce que seraient les objectifs de cette Association :

1. Promouvoir un enseignement de qualité pour la langue et la culture des pays francophones ;

2. Servir de centre de ressources et d'échanges à ses membres dans les domaines linguistique et didactique en organisant des séminaires, des conférences et en diffusant des documents et des publications ;

3. Travailler en partenariat avec les organisations et les services thaïlandais ainsi qu'avec les services étrangers tels que l'Ambassade de France en Thaïlande ou le SEAMES (Secrétariat des ministères de l'éducation de l'ASEAN) ;

L'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français a été conçue dès ses débuts pour réunir non seulement les professeurs universitaires de français mais aussi les professeurs du secondaire. De nombreuses formations et activités festives sont programmées pour aider au maintien du français comme seconde langue étrangère dans le secondaire.

Membre de la FIPF, Fédération Internationale des Professeurs de Français, l'ATPF participe aux congrès, séminaires et s'informe sur les progrès éducatifs accomplis dans les différents pays francophones.

C'est le 27 novembre 1977, que se tint la première Assemblée générale de l'ATPF à la faculté des Lettres de l'université Chulalongkorn. Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana y est élue à l'unanimité Présidente de l'Association. Sont élus également les membres d'un premier comité de travail. Les membres électeurs de l'ATPF sont de quatre statuts différents : les membres actifs, les membres associés, les membres institutionnels et les membres d'honneur.

Après deux mandats de présidente de l'ATPF, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana est devenue présidente honoraire de l'Association. La Princesse a continué d'accorder son soutien actif et indéfectible à l'Association, notamment en honorant l'Association de sa présence lors des manifestations importantes. Depuis son retrait de la présidence opérationnelle et conformément aux statuts révisés en 1981, la présidence de l'association est exercée par deux vice-présidentes.

Suite au décès de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana en 2008, sa nièce, Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn, fille du roi Rama IX, a accepté de devenir

présidente honoraire de l'association et de continuer à maintenir l'association sous patronage de la famille royale.

De nos jours, les activités sont très variées : fêtes, célébrations, séminaires, colloques, organisés par et pour les enseignants et les apprenants de français en Thaïlande. Au niveau international, la coopération scientifique s'est structurée dans la durée, en restant fidèle à l'esprit des débuts et en suivant les pas de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra.

Conférencier invité  
Jean-Claude BEACCO



Jean-Claude Beacco est professeur émérite en sciences du langage et en didactique des langues et des cultures, spécialisé dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Il a enseigné à l'université Paris III de 2000 à 2012 et il y a été responsable du master *Didactique du français et des langues* (environ 400 étudiants inscrits) et directeur de recherches (30 thèses soutenues). Il y a créé l'équipe de recherche « Grammaires et contextualisation » (GRAC/DILTEC ED 2288).

<http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

Il est agrégé de grammaire, docteur en linguistique, auteur (depuis 1975 env. ) de plus de 180 ouvrages et articles (relatifs aux politiques linguistiques, aux cultures éducatives, à l'éducation plurilingue, à l'analyse de discours, aux méthodologies d'enseignement... ) publiés dans les revues françaises, francophones et étrangères (par exemple, récemment : revue de l'université de Heredia, Costa Rica, de l'université Briousov de Erevan, *Lingua e Nuova didattica...* ), dont l'approche par compétences dans l'enseignement des langues (diffusé depuis fin 2014 à 5000 exemplaires). Publications récentes : 2014, en coll. avec J.-M. Kalmbach et J. Suso López (dir.) : *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères*, Langue française 181 ; 2016 : *École et politiques linguistiques*, Paris : Didier.

Il est codirecteur de la collection *Langues et didactique* (Didier), membre du comité scientifique de rédaction de plusieurs revues et colloques. Il est aussi auteur de manuels d'enseignement dont, récemment, la série des *Grammaires contrastives* (CLE International) en collaboration avec M. Di Giura Beacco. Il est chargé avec cette dernière de la réalisation du MOOC : *IF classe* (Institut français).

Il a été enseignant de lettres classiques au lycée P. d'Ailly de Compiègne (1968-1970), volontaire du Service national actif en Tunisie, École normale de Monastir (1970-72), détaché par le Ministère des Affaires Étrangères auprès des universités de Buenos Aires (1972-75), chargé d'études au Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation

françaises à l'étranger (BELC), section du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP) (1976-80), attaché linguistique puis attaché culturel près l'Ambassade de France à Rome... avant d'intégrer l'université (Université du Maine 1989-2000, où il a créé la filière FLE : licence, master, DESS :*Politiques linguistiques*).

Il a effectué de multiples missions auprès des ministères, des universités et des associations d'enseignants de français à l'étranger (séminaires de formation, conférences, colloques, expertise...) pour le Ministère des affaires étrangères, le Conseil de l'Europe, l'Union latine, Paris III...dans la plupart des pays où le français est enseigné comme langue étrangère.

Il a participé à l'École doctorale algérienne de français (EDAF). Il a piloté le projet de réforme des départements de français des universités irakiennes (mission à Erbil en 2009) ; il a créé le dispositif « Dialogue d'expertise » des filières universitaires de français du Mexique avec le Poste (2009)... Cette action a abouti en 2013 à la création, par l'Institut français et l'AUF, du protocole *Dialogue d'expertise universitaire* dont il est membre du Conseil de perfectionnement.

Il collabore et a collaboré avec la Fédération internationale des professeurs de français (Congrès mondial de Liège, 2016), l'Union latine (expert pour le projet « Coopération entre les trois espaces linguistiques (OIF, CPLP, Union latine et OEI) », 2004), la Commission européenne (expert pour la nouvelle définition des *key competences* 2016-2017 ; consultant pour Unité : Politique pour le multilinguisme, en 2006/07 ; Direction générale : Education et culture). Il a été membre du Comité scientifique du DELF/DALF et du TCF.

Dans le cadre d'une action coordonnée par Délégation générale à langue française et aux langues de France (DGLFLF), il a piloté le projet « Référentiels pour le français » (réalisation en collaboration avec le Pôle DELF/DALF du CIEP) de *Niveau B2 pour le français*, 2004, *Niveau A1*, 2006, *Niveau A2*, 2008, *Niveau B1*, 2011, Didier, Paris) ; il a en particulier coordonné le niveau A1.1 destiné aux locuteurs peu ou non francophones qui a donné naissance au *Diplôme d'initiation à la langue française* (DILF).

Il est conseiller de programmes permanents pour le Conseil de l'Europe, depuis 1998 (Division puis Unité des Politiques linguistiques). Il y a accompagné la diffusion du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, créé le protocole *Profil des politiques linguistiques* (nationales) proposé aux États membres pour accroître la diversité linguistique (dernier Profil réalisé : Malte, 2014-2015) ; il est auteur et co-auteur de nombreux documents produits dans ce cadre.

Voir [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platf\\_ormintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platf_ormintro_FR.asp)

Il participe et a participé aux groupes d'experts européens concernés par les questions de politique linguistique relatives aux migrants adultes, à l'éducation plurilingue et

interculturelle... À ce titre, il est co-auteur de la dernière *Recommandation* du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance des langues de scolarisation.

Il est et a été consultant pour le Ministère libanais de l'éducation, pour le Ministère arménien de l'éducation, pour le Ministère roumain de l'éducation, pour le Ministère français de l'Éducation nationale (DEGESCO), l'Inspection générale de la langue arabe (France) et l'Organisation de la Ligue arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALECSO, Tunis) pour la réalisation des niveaux de référence pour l'arabe, pour le Ministère de l'éducation de la Provincia autonoma di Trento.

## Conférencière invitée

Marielle RISPAIL



Issue de l'enseignement du français langue maternelle et enseignante dans le secondaire en France (de 1972 à 1992), Marielle Rispail a ensuite repris des études (doctorat à Grenoble avec Louise Dabène en 1998, puis HDR avec Philippe Blanchet en 2005), pour se confronter à des contextes différents, sur tous les continents et emprunter les chemins de la recherche (en milieu universitaire de 1992 à 2017). Ses domaines de prédilection sont l'enseignement de l'oral, les pratiques langagières sociales, le plurilinguisme et la vitalité des langues minorées. Elle est actuellement Professeure des universités et Directrice de Recherches à l'université Jean Monnet de St Etienne en France (depuis 2007), dirige recherches et thèses dans le monde entier, anime des séminaires de formation des enseignants sur la vie des langues dans la société, les rapports de forces entre elles, les phénomènes migratoires, les discriminations linguistiques et les compétences plurilingues. Elle travaille, depuis presque 20 ans (1998), beaucoup en Asie du Sud-Est et y a noué collaborations et amitiés. Elle a eu la chance de recevoir à Grenoble puis St Etienne plusieurs étudiant-e-s et collègues du Laos, du Viêt-Nam et de Thaïlande, pour des partenariats, des directions ou projets de recherche. Elle est heureuse de venir partager à Bangkok ce qu'elle a accumulé au fil de sa carrière d'enseignante et de chercheuse, dans la passion des langues, de toutes les langues, et de celles et ceux qui les parlent.

## Informations universitaires

- Depuis 2008** : Professeure des universités, UJM de St Etienne, Sciences du langage, Didactique des langues et sociolinguistique  
Directrice de recherches au laboratoire CELEC, DIPRALANG de Montpellier, au LISODIP d'Alger  
Responsable du département de FLE de St Etienne  
Responsable du Master AD « Sociodidactique, Contacts des langues et des cultures »
- 2000-2008** : Maître de conférences, IUFM et université de Nice - formatrice d'enseignants du primaire et du secondaire, FLM et FLE
- 1992-2000** : Professeur agrégée à l'IUFM de Grenoble, membre du laboratoire LIDILEM, formatrice d'enseignants, FLE et FLM

## Quelques publications

- 1995** : « Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? », in *Les métalangages dans la classe de français*, éd. DFLM, Paris, 1995, 77-80.
- 1997** : « Le français au Viêt-Nam : politique linguistique et représentations des enseignants », dans *Politiques linguistiques : mythes et réalités*, Calvet L.J. et Moussirou-Mouyama A. (dir.), AUF : Didier, 1997, 277-282.
- 2000** : « Des collégiens écrivent à leur ancien maître : quelles traces des cultures de l'oralité dans l'acculturation aux écrits scolaires ? », dans *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Fabre-Cols C. (dir.), De Boeck, 2000, 224-241.
- 2000** : « L'oral en situation scolaire : vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral ? », article écrit avec Dolz J., de Pietro JF., Idiazabal I., in *LIDIL* n° 22, « Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins », 123-139.
- janvier 2002** : Dossier « Oser l'oral », n° 400 des *Cahiers Pédagogiques*, 12-59.
- 2005** : « Le français langue d'enseignement au Laos : le choc de deux cultures à travers une langue », in *Pluralité des langues et des supports : descriptions et approches didactiques*, Cahiers du Français contemporain, n° 10, ICAR, UMR 5191 – CNRS, ENS Editions, Lyon, 2005, 35-49.
- 2005** : JF Halté et M. Rispaïl (co-dir.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, coll. Sémantiques, Paris,
- 2006** : S. Plane et M. Rispaïl (co-dir.), *La Lettre de l'AIRDF*, n° 38 « L'enseignement du français dans différents contextes linguistiques et sociolinguistiques », 2006-1, Namur, AIRDF (éd.)
- 2014** : Rispaïl M. et De Pietro JF, *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme, Vers une didactique contextualisée*, éd. AIRDF, 284 p.
- 2015** : Rispaïl M., co-direction Véronique Traverso, *Langues parlées, interactions sociales*, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs (207 p.).



### Partenariats scientifiques avec le Sud-Est asiatique

**2000-2015** : Participation aux Séminaires de Région du CREFAP/AUF/OIF (Hanoï, Vientiane, SiemReap, etc.) - Direction de 12 mémoires de DEA et Masters d'étudiants du SEA - Direction de 5 Doctorats au Laos et au Viêt-Nam sur l'oral et les pratiques plurilingues dans la classe de langue.

**2002-2017** : Convention de partenariat avec l'UPHCM, renouvelée trois fois depuis 2002 (recherche et enseignement) et (co)-Direction de trois projets de recherche avec l'UPHCM.

« Interactions langagières dans les disciplines scientifiques : approche socio-didactique » (Gabon, Viêt-Nam, Laos, France), AUF, 2002-2004.

« Etat des lieux, états des besoins : les pratiques langagières des étudiants vietnamiens en France », MIRA, 2004-2006.

« Le français de professionnalisation en Asie du Sud-Est : le cas du français pour enseigner et du français du tourisme », projet international financé par Région Rhône-Alpes, 2009-2011.

**Depuis 2014** : Partenaire du projet CREFAP de l'UPCHM : « *Enseigner les langues dans le contexte plurilingue du Viêt Nam* ».

Conférencier invité  
Michel BOIRON



Michel Boiron est directeur général du CAVILAM – Alliance française à Vichy, France.

Il a participé à la conception et à la réalisation de nombreux projets pédagogiques en particulier avec la chaîne internationale francophone TV5MONDE. Il assure des missions de formation et d'expertise dans le monde entier.

[www.cavilam.com](http://www.cavilam.com) / [www.leplaisirdapprendre.com](http://www.leplaisirdapprendre.com)

## Conférences plénières

## Les formes de l'innovation en didactique du français

Jean-Claude BEACCO

Professeur émérite

Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle

Pour traiter de l'innovation en didactique du français langue étrangère (désormais DFLE), on n'examinera pas son histoire. On cherchera ici à caractériser les formes diverses du changement qui l'ont fait évoluer. Cela présuppose de s'interroger sur la notion d'innovation.

### 1. Innovations ou nouveauté ?

Dans le domaine de l'économie les processus d'innovations sont déterminants pour le développement : l'innovation y est conçue comme une rupture dans les routines, productrice de « destruction créatrice » selon la formule de J. Schumpeter. Ainsi en est-il allé, par exemple, de la photographie numérique ou d'Internet qui a entraîné la disparition du Minitel français. L'inventeur, guidé par son imagination et sa ténacité mais maîtrisant les ressources nécessaires, crée de l'imprévu et de l'inouï.

La DFLE n'a pas vraiment construit son discours des origines à partir de « grands inventeurs », car depuis les années 1950, c'est de la créativité collective que semble naître l'innovation didactique. L'innovation se reconnaît au fait qu'elle présente un caractère de radicalité qui bouleverse tout le domaine, dans ses concepts et ses pratiques. Certaines innovations sont plus localisées, dans le domaine de la méthodologie d'enseignement. Par exemple, les pratiques de classe peuvent susciter un besoin d'innovation technique. Les discours de la didactique du français mettent aussi en circulation des notions ou concepts inédits, comme sociodidactique, contextualisation, interculturalité.

L'innovation a pour effet de produire des ruptures avec l'existant : il faut la distinguer de la nouveauté. Les nouveautés sont des innovations relatives, parce que leur caractère inédit dépend de qui les perçoit comme telles : par ex., les exercices de conceptualisation sont « nouveaux » pour qui ne les a jamais rencontrés. La nouveauté est aussi volontiers affichée, alors qu'il ne s'agit que de modifications superficielles, consistant par exemple à l'adjonction d'un élément secondaire plus ou moins utile. Ainsi de « nouveaux » programmes d'enseignement des langues peuvent n'être que des substituts des anciens, à quelques différences secondaires près. Les « nouvelles » méthodes de langue sont celle de l'année et elles ne se différencient pas radicalement des précédentes : on joue surtout sur la première de couverture, le titre, le format, la mise en page et les illustrations, les jeux et autres activités réputées ludiques, les éléments complémentaires disponibles sur un site...

Ces nouveaux manuels s'inscrivent toujours globalement dans le même cadre méthodologique. Ainsi la nouveauté n'est-elle pas nécessairement innovante.

Ces deux formes de création peuvent cependant créer des effets identiques par leurs formes de diffusion : par des activités de promotion ou du fait de la structure du champ de la didactique de français langue étrangère, qui fonctionne encore largement sur le modèle « centre –périphéries ». De simples nouveautés peuvent être prises pour des innovations et, inversement de réelles ruptures peuvent demander du temps avant d'être réellement utilisées. Le discours de la didactique du français langue étrangère n'est pas à l'abri du conformisme avec l'emploi de néologismes, dont la valeur et la « solidité » conceptuelle ne sont pas questionnés.

Dans ce qui suit, on rappellera que les pratiques d'enseignement évoluent lentement ou, en tout cas, non au rythme soutenu de l'évolution du discours de la DFLE. On montrera ensuite comment cette didactique est tributaire du conformisme qui diffuse souvent de pseudo-innovations. On caractérisera enfin des ruptures réelles et on identifiera les facteurs de changement, qui nous semblent davantage liés aux évolutions sociétales qu'à la réflexion didactique.

## **2. La dynamique du FLE ?**

On a déjà souvent noté la permanence des pratiques en DFLE. Cette tendance est visible sur la longue durée : par exemple, les activités grammaticales occupent une grande place dans les activités d'enseignement du français depuis toujours ; et les exercices grammaticaux ne changent pas vraiment de forme. La description du français est dite, à juste titre, traditionnelle, car elle s'est montrée assez imperméable aux linguistiques contemporaines... Les comparaisons de la langue première et de la langue cible ont suscité un fort intérêt dans les années 50 avec la linguistique contrastive de R. Lado. Si elles ont pratiquement disparu du discours de la DFLE, elles constituent toujours une ressource pour décrire le français. Par exemple, des relevés de « fautes typiques » permettent des inventaires d'interférences entre l'arabe et le français : Analyse d'erreurs dues aux interférences français arabe (A. Bayou, CASNAV Académie de Montpellier ), Erreurs interférentielles français – arabe et enseignement du français (Ben Hamida, 2009, Synergies Tunisie 1, 105-117 ), La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français (Document proposé par le Lycée français de Jérusalem, AEFÉ, 2010 ), L'interférence comme particularité du « français cassé » en Algérie (Medane, 2015, Tipa 31, en ligne )...

Pour la période moderne (à partir des années 1950-60), on voit aussi que les séquences d'enseignement sont toujours organisées principalement autour de thèmes d'intérêt, de champ lexicaux (les couleurs, la famille), de faits de langue (le passé composé) et plus

récemment d'actes de langage (se plaindre), traités de manière isolée et non dans le cadre d'interactions. L'approche par compétences spécifiques (stratégie pour lire un texte, pour écouter/visionner une vidéo) se diffuse peu, même si les épreuves servant à la certification de la connaissance du français (DELF, DALF) sont organisées à partir de ce principe. En fait, les séquences d'enseignement reçoivent volontiers la « forme ordinaire » décrite par Beacco (2007) : celle-ci est centrée sur un document unique ou principal, auquel sont accrochées des activités de toute nature (lexique, communication, grammaire, « culture »). Cette exploitation polyvalente d'un document perdure du fait de sa flexibilité d'emploi qui permet de réagir facilement aux imprévus de la classe de langue.

Le champ du FLE semble donc devoir se caractériser par le fait que les innovations réelles ne sont pas « destructrices ». L'ancien et le nouveau coexistent et s'amalgament. Et les véritables nouveautés ne produisent, au mieux, de l'innovation dans les pratiques de classe que dans la longue durée.

### **3. Nouveautés ou innovations ?**

De multiples nouveautés, au sens défini plus haut, créent l'illusion du mouvement. Le quotidien du professeur est rempli de « nouveautés » ou « modes » passagères » qui ne sont que des ajustements limités : nouveaux manuels, nouveaux programmes, nouvelles techniques, nouveaux sites... Toutes s'expliquent par le fait que la DFLE est un marché, espace économique où des produits sont proposés aux utilisateurs/consommateurs même si elles peuvent répondre au besoin d'un compréhensible renouvellement, utile à la motivation des apprenants.

D'autres renouvellements de surface circulent dans les discours de la DFLE universitaire qui ne sont, d'ordinaire, que de pseudo-ruptures ou dont le potentiel de rénovation théorique demeure sans effets sur les pratiques et les dispositifs. Certaines ne sont considérées comme innovantes que parce que l'on a « oublié » l'histoire de la discipline ou parce que l'on veut l'ignorer.

Un bon exemple de ces pseudo-innovations est donné par l'approche actionnelle. On notera, au préalable que la réussite de sa diffusion tient encore à la recherche de « la » méthodologie qui aurait la capacité universelle d'améliorer les effets de l'enseignement. Dans une partie de la DFLE, l'approche actionnelle constituerait un des apports fondamentaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Le terme y figure bien (p. 15), sous la forme perspective actionnelle, mais celle-ci est en fait retenue pour le CECR lui-même. Son principe fondateur est que l'apprenant est à considérer comme un acteur social : « la perspective actionnelle prend [...] en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre un acteur

social » (CECR p. 15). Par ailleurs, le CECR précise très clairement que : « Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. ». Cette mise au point fondamentale est tout simplement ignorée. Non seulement cette méthodologie ne peut être attribuée au CECR mais elle n'est pas nouvelle. L'organisation de l'apprentissage des langues par tâches est, une forme de l'approche communicative (voir Prabhu, 1987 ; Pica, 1986 ou Ellis , 2003). Elle s'inscrit dans la perspective tracée par Austin et Searle qui considèrent le langage en tant qu'action et dans celle des approches actives de l'enseignement, depuis Ferrière ou Freinet (dont la pédagogie par projet). Si une tâche est un ensemble d'actions langagières réalistes et si les tâches à privilégier dans l'enseignement devraient l'être à partir des utilisations envisagées de la langue apprise, alors le Français fonctionnel (dans la période 1975-1985/90 environ), avec ses scénarios sociaux (Colombier et Poilroux : dossier La recherche d'un emploi, Crédif, 1976) est davantage qu'un précurseur de l'approche par tâches.

Problématique est le fait que certain didacticiens aient accredité cette pseudo-révolution. Cela ne peut relever de la méprise ou de la légèreté. C'est que la DFLE est devenue en France un espace universitaire. Cette région du champ universitaire de la linguistique n'est plus structurée par les mêmes clivages que ceux analysés dans les années 70 par P. Bourdieu (1984). L'essentiel des oppositions réside aujourd'hui dans les conflits intellectuels sous-tendus par les intérêts de différents groupes. La compétition pour la notoriété en DFLE passe par la « création théorique ». Cet effort de réflexivité est nécessaire, mais la DFLE est, elle aussi, une « cité scientifique dont le fonctionnement repose sur la compétition et l'existence d'un certain système de récompense : nécessité d'être visible ou prioritaire pour obtenir de la reconnaissance et, à cette fin, nécessité de fournir un travail satisfaisant à certaines conditions sur le plan logique et technique » (Lemaine & Matalon 1969). Latour, & Fabbri (1977) ont proposé une analyse comparable dix ans plus tard. La possibilité de vérifier les thèses et prises de position en DFLE didactique est faible, du fait des innombrables facteurs qui sont susceptibles de rendre compte de l'apprentissage d'une langue. La légitimité est donc recherchée auprès des pairs et non auprès des acteurs immédiats de l'éducation. Le décalage entre les innovations portées par les discours de la DFLE universitaire et les pratiques de classe, de programmation, de formation, d'évaluation... est de nature structurelle. Cela explique peut-être pourquoi la réception de ces « innovations » est si peu critique : une « nouveauté » proposée par un/des universitaire/s français/francophone/s semble disposer comme automatiquement d'une forme de crédit, dans un espace toujours polarisé autour d'un centre (la didactique des universités de langue française).

Voilà quelques raisons qui expliquent pourquoi il est possible, à notre sens, que l'on puisse « inventer » l'approche actionnelle et d'autres objets conceptuels mal identifiés, en ces temps d'expansion exponentielle de la didactique du français langue étrangère. Mais, devant l'afflux de nouveautés, certaines innovations réelles passent inaperçues. On en donnera pour exemple celui des recherches en acquisition des langues : leurs implications possibles en didactique, en particulier pour donner une idée plus claire de la notion de progression morphosyntaxique, sont sous-exploitées.

#### **4. Les innovations**

La DFLE n'est pas sujette à effets cumulatifs en proportion des nouveautés accumulées. Mais elle n'est pas immobile, y compris dans la durée courte (depuis 1950). Les innovations effectives y sont sans doute assez rares et leur identification ne va pas de soi. On peut cependant identifier les plus nettes qui allient innovation technologique et réflexion didactique.

Une rupture notable a été celle de l'introduction de l'oral « authentique » dans l'enseignement, qui a fait grand usage des premiers moyens d'enregistrement de l'oral qu'il devenait facile d'introduire dans les classes. Les ressources telles que la télévision et les vidéos-cassettes ont poursuivi cette dynamique. Celle-ci a connu une forte relance avec les technologies contemporaines de la communication, en particulier Internet. Toutes sortes de documents en langue sont accessibles mais la communication directe avec d'autres locuteurs est rendue possible. Surtout les moyens informatiques rendent possible le travail collaboratif à distance qui pourrait rendre obsolète le dispositif classique : enseignant-groupe classe.

L'innovation est aussi provoquée par des phénomènes sociétaux globaux, qui n'ont pas nécessairement une dimension langagière. Un phénomène de grande amplitude, celui des multiples formes contemporaines des mouvements migratoires, a mis sur le devant de la scène politique, intellectuelle et pédagogique la diversité culturelle et linguistique des sociétés contemporaines. Le citoyen n'est plus seulement défini juridiquement mais demande à se voir légitimé en tant que porteur de traits culturels spécifiques (« ethniques », sexuels, religieux, alimentaires...). Cette recherche de la reconnaissance (Caillé 2007) a conduit à élaborer des politiques sociales et éducatives qui n'ont pas pu ignorer les langues. C'est en réponse à cette demande sociale que s'est constituée une réflexion didactique autour du répertoire de langues individuel : la valorisation et le développement de celui-ci a pris, entre autres, la forme de l'éducation plurilingue et interculturelle, qui est devenue un thème majeur du discours de la DFLE.



La DFLE devrait étendre sa réflexion aux compétences langagières des apprenants, quelles qu'elles soient. Les échecs scolaires sont attribuables à l'entrée des apprenants dans l'univers discursif de l'Ecole et des connaissances. On a déjà cherché en didactique du français langue étrangère et langue première à rapprocher l'enseignement de la langue de scolarisation comme matière et celui des langues étrangères pour créer des synergies. Cette extension a aussi englobé l'emploi des langues dans l'enseignement des matières scolaires car celui-ci s'effectue, dans bien des contextes, dans une langue non première pour les apprenants : universités francophones, anglais langue d'enseignement universitaire, enseignements bilingues et EMILE/CLIL (Beacco et al. 2010). De manière générale, la réflexion didactique devrait insister sur l'urgence d'une refondation de l'enseignement face à l'échec scolaire que produisent bien des systèmes.

## Conclusion

On peut considérer que les changements en l'éducation prennent leur source à l'extérieur des institutions (Huberman 1964), même s'il convient de ne pas sous-estimer les apports du « bricolage expert », que les enseignants sont susceptibles de mettre en œuvre au jour le jour. Mais, « le changement est, en degré et en durée, directement proportionnel à l'intensité du stimulus du supra-système » (Griffiths 1964, cité par Huberman, 1964 : 49). On vient d'illustrer cette hypothèse, mais il resterait à définir la nature et l'origine de la résistance au changement. Reste à savoir si les agents « extérieurs » du changement, potentiellement impliqués dans l'enseignement du FLE, à savoir les didacticiens, sont prêts à assumer leurs responsabilités sociales d'experts, avec tous les risques que cela comporte. L'universitarisation de la didactique du FLE a conduit celle-ci à se focaliser sur ses fondements épistémologiques qui sont ceux d'une praxéologie (Chevalard, sans date) et elle semble avoir accentué le divorce entre recherche et formation-intervention (Beacco 1988). Cette impression est accentuée par le renouvellement générationnel des universitaires, dont la plupart n'a pas eu l'opportunité de se familiariser avec des interventions « à l'étranger ». Les innovations rendues nécessaires par les urgences sociétales peuvent toujours s'élaborer dans des interactions responsables entre didacticiens. Mais, peut-être, faudrait-il aussi à la DFLE quelque vision capable d'anticiper les innovations nécessaires.

## Quelques indications bibliographiques

Beacco J.-C. (1988) : « Formation, légitimité et légitimation en didactique du FLE », Colloque : Quelle formation en didactique du français langue étrangère ?, Universités de Bologne et de Paris III (Bagni di Lucca). Publié sous le titre : « Enseignants/didacticiens, le divorce ? », *Le français dans le monde* 220, p. 43-46.

Beacco J.-C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.

Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P. H. M. & Vollmer H. (2010) : *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Boyer R. (2006). « Innovation et changement technique », dans Mesure S. & Savidan P. (dir.) : *Dictionnaire des Sciences Humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 632-633.

Bourdieu P. (1984) : *Homo academicus*, Paris : Les Editions de Minuit.

Caillé A. (dir.) (2007) : *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social global*, Paris : La Découverte.

Chevallard Y. (sans date) : *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique*. Leçon 1. La notion d'organisation praxéologique, IUFM d'Aix-Marseille

[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse\\_des\\_pratiques\\_enseignantes.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse_des_pratiques_enseignantes.pdf)

Chiss J.-L. (2005) : « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues », dans Mochet M.-A. et al. (dir.) : *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, p. 39-48.

Doughty C. & Pica T. (1986) : « Information Gap" Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition ? », *TESOL Quarterly*. 20 .2, p. 305-325.

Ellis R. (2003) : *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York : Oxford Applied Linguistics.

Griffiths D. (1964) : « Administrative theory and change in organizations » dans Miles, M. (ed.) : *Innovation in education*. New York : Teachers College Press, p. 425-436.

Huberman A. M. (1964) *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation, Expériences et innovations en éducation 4*, Paris, UNESCO BIE.

Latour B. & Fabbri P. (1977) : « La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13 (1), 81-95.

Lemaine G. & Matalon B. avec la col. de Provansal B. (1969) : « La lutte pour la vie dans la cité scientifique », *Revue française de sociologie X*, 139-165.

Prabhu N. S. (1987) : *Second Language Pedagogy*, Oxford : Oxford University Press.

## Vers une didactique de l'oral innovante ?

Marielle RISPAIL

Université Jean Monnet Saint-Etienne

Le titre de ce colloque et l'incitation à en écrire un des propos inauguraux sont stimulants tout en posant question : comment innover ? et en innovant s'engager davantage ? Car, les savants décorticages conceptuels de mon collègue Jean-Claude Beacco l'ont bien montré, on n'innove que par rapport à un « avant » qui serait là préalablement, et on ne s' « engage » que là où on n'était pas encore. Ces deux mots, des verbes de surcroît, donc des mots qui désignent des actions, des « faire », sont relatifs et non absolus, ils ne prennent sens que « par rapport à ». C'est dans cette optique que nous nous demandons si on peut encore innover en didactique, et particulièrement en didactique de l'oral. Notre réponse est oui, pour des raisons que nous allons exposer ci-dessous et dont nous espérons convaincre le lecteur. Après avoir souligné les points définitoires de l'oral qui nous paraissent plaider pour son caractère fondamentalement « innovant », nous nous permettrons quelques exemples de pratiques de classes, expérimentées dans nos classes ordinaires et choisies pour le contexte du sud-est asiatique que nous arpentons depuis plus de 20 ans. Chemin faisant, nous rencontrerons quelques actualisations de l'engagement qui mettront en valeur l'intersection entre innover et s'engager, à savoir le préfixe « in » qui classe les deux concepts dans la catégorie des verbes dits de « mouvement ».

Au sens étymologique, on peut partir de l'idée que « innover » veut dire « faire du nouveau », insuffler du nouveau, dans une réalité, une activité ou une situation à laquelle cela permettra de se renouveler ou d'avancer. Concernant l'oral, le mot peut être entendu dans deux directions qui se complètent : en quoi travailler l'oral permet-il d'innover en didactique des langues, et particulièrement du français ? en quoi peut-on innover à l'intérieur de la didactique de l'oral ? On peut donc traiter l'invitation de départ sous un angle interne ou externe, ou les deux si possible, ce que nous essaierons de faire – en n'oubliant pas que notre titre a la prudence d'afficher un point d'interrogation.

### 1 - L'oral : un OVMI ?

Mon collègue et ami Jean-François Halté définissait l'oral comme un « OVMI », un Objet verbal mal identifié, résumant avec humour l'attirance teintée d'inquiétude que ressentent de nombreux enseignants. Plusieurs titres d'ouvrages rendent compte de cette oscillation didactique et malaisée : citons par exemple le titre de la revue n° 400 des Cahiers pédagogiques, dont le dossier s'intitule « Oser l'oral », ou l'ouvrage de Freddy Zucchet, spécialiste de l'oral dans le primaire par le théâtre et la chanson, intitulé Oser le théâtre. Chacun souligne la prise de risque, l'inconfort de celui ou celle qui ose « se lancer » dans

l'oral, objet de transgression didactique à plus d'un titre. C'est un peu comme si travailler l'oral, c'était déjà innover en soi.

**1.1. Pourquoi ?** Plusieurs raisons bien connues aident à répondre à cette question. On sait d'abord que l'oral est volatil, on l'entend mais il ne laisse pas de traces (du moins jusqu'à de récentes inventions technologiques). On a donc du mal à se référer à un « oral-modèle », comme à évaluer une production envolée. Ou alors il ne laisse pas les mêmes traces que l'écrit auquel on l'oppose volontiers : il est facile de relire une copie, il est difficile de réécouter un enregistrement. Car selon quels critères le faire ? L'oral est labile et changeant, il est difficile, voire impossible et non souhaitable, d'en retenir une forme unique et modélisante : on pourrait presque dire qu'il y a autant de façons de parler une langue que de locuteurs. C'est ainsi que les recherches sur la didactique de l'oral s'appliquent à mettre en relief ses variations, les différences infinies des accents, les émotions des locuteurs qui affectent leur parole, l'ajout du non verbal et du paraverbal qui enrichissent ou transforment un message, etc. Enfin, l'oral est, par nature et avant l'écrit, le lieu des mélanges de genres et des métissages linguistiques et discursifs, des créations et des audaces. Les registres de langues cohabitent chez un même locuteur, on peut inventer des mots et des tournures, mélanger les idiomes et les variétés pour en jouer, faire rire ou pleurer, dire la même chose de plusieurs façons différentes suivant l'interlocuteur qu'on a en face soi, improviser, ne pas terminer une phrase, passer d'un sujet un autre sans prévenir, dire le contraire de ce que disent les mots par un ton ironique... Bref l'oral désarçonne qui l'écoute et veut le décrire : et que dire de ceux qui veulent l'enseigner ! Pourtant c'est peu de dire qu'on ne se sent pas à l'aise dans une langue si on n'a pas d'aisance orale – cela peut cependant arriver dans sa propre langue maternelle !

Comme si ces difficultés linguistiques ne suffisaient pas, sur le plan des usages, l'oral couvre un empan de fonctions impossibles à transmettre dans le temps de l'enseignement scolaire: il va de la parole magique à l'argumentation savante, de la publicité sommaire aux finesses des humoristes professionnels. On doit donc faire le deuil d'enseigner « tout » l'oral, d'y créer des progressions ou des avancées logiques. Tout cela, et d'autres causes d'origine plus psychologique ou sociologique, découragent souvent son enseignement, ou le sclérosent dans des formes peu efficaces et trop peu remises en question. Feuilletez les méthodes de FLE dans leurs (tristes) pages « oral » : toutes se ressemblent étrangement. Malgré les divers documents ou objets d'accompagnement qu'elles proposent parfois, les exercices y sont monocordes, les soi-disant dialogues artificiels, les activités peu attrayantes. Elles ne font souvent que renforcer les préventions ou les craintes des apprenants envers la communication verbale et ses aléas.

## ***1.2. Et si on sort de la classe, que voit-on, qu'entend-on ?***

On peut alors se tourner vers la rue, vers la vie quotidienne : comment parle-t-on en français ? comment parlent les Français ou autres francophones ? À observer les pratiques sociales, on voit tant de diversité qu'on a du mal à en tirer quelques fils directeurs pour l'enseignement. Cette diversité se manifeste :

- dans les contextes sollicités (toute situation peut produire de l'oral, de la plus formelle à la plus informelle, de la plus intime à la plus publique)

- par les types de producteurs (sauf handicap, tout locuteur d'une langue peut parler et parle dans son quotidien)

- par les genres produits (qui vont du plus ordinaire échange lors d'un repas en famille aux débats télévisés ou politiques de haute voltige entre professionnels de la parole)

- dans les formes linguistiques, syntaxiques, lexicales, discursives utilisées, dépendantes des situations et interlocuteurs ci-dessus,

- dans les mélanges de tous ordres qui en font la nature, car tout est volte-face et inattendu à l'oral,

- dans les formes répertoriées qu'il emprunte et mélange : monologiques, dialogales, interactives, dont les descriptions linguistiques diffèrent et interfèrent.

Or, malgré cette diversité déconcertante, ou peut-être à cause d'elle, la vie sociale, par les réseaux sociaux, Internet et les médias, nous submerge d'oral et de paroles.

## ***1.3. Que nous propose concrètement l'observation de la vie sociale, en termes de communication verbale ?***

- par les textos et autres moyens modernes de communication, elle nous offre une frontière floue et floutée entre écrit et oral,

- par la mobilité diverse et continue des populations, des personnes et des objets, elle met au jour un mélange de langues, d'accents, joyeux et efficace, mais difficile à standardiser :

Voici un exemple d'un texto que m'a écrit récemment un de mes fils (27 ans), suite à ma question de savoir s'il allait bien : « so good, Mother ! ». Pourquoi un jeune Français en France éprouve-t-il le besoin, dans le semi-oral que sont les SMS de répondre à sa mère en anglais et de l'appeler « Mother » ? Que dit-il dans ce changement de langue ?

- elle étale des produits parfois peu reconnaissables ou réductibles aux catégories connues de l'écrit : on trouve des jeux de mots, des slogans, des publicités qui ressemblent à de la poésie, des phrases poético-politiques sans développement qui font le tour de la planète

Pensez au fameux I had a dream de Martin Luther King ou au « yes we can » de Obama, trois mots entrés directement dans la légende,

- mais on observe aussi dans la vie courante des gestes plus efficaces que des mots : que les férus de foot pensent au « coup de boule » de Zidane, certes réponse à une parole d'un joueur italien mais combien plus médiatique et mémorable !

- des évolutions fugaces et expressives, des modes, des inscriptions dans l'époque qui gomme la notion de « niveaux », de « registres », de maîtrise langagière :

un autre exemple pris chez un autre de mes fils, alors que je lui demandais s'il avait apprécié un match auquel il avait assisté : « Graaave maman ! ». Que retenir de cette réponse et de sa charge phonétique ? Qu'enseigner et comment à un jeune Thaïlandais prêt à débarquer en France de ce vocable si employé de nos jours ?

Il résulte de ces quelques remarques éparses, où le lecteur et la lectrice auront certainement reconnu des constatations déjà faites que, dès qu'on aborde le domaine de l'oral, on se trouve devant des enseignants déboussolés, des étudiants inadaptés quand ils sortent de leur salle de classe pour rencontrer des natifs ou voyager en pays francophone. Quel lien faire entre ce qu'ils ont appris en classe et ce qu'ils entendent ? Et pour l'enseignant-e : comment saisir un peu de cet objet si fluide pour en faire un objet transmissible ? Car l'oral est toujours en mouvement - une forme en vogue en chasse une autre et disparaît dès qu'elle est installée - l'oral est en soi toujours innovant par nature, il expérimente les nouveautés de l'écrit et les précède.

## **2 –Alors que faire en classe de langue ...**

...face à ce déferlement de nouveautés et d'incertitudes ? On peut retourner la morosité ambiante en disant aussi que, si l'oral est plus que tout autre le lieu verbal et didactique du changement et de l'innovation, c'est aussi celui de la joie d'enseigner !

Le format de cette publication ne permettant pas un vrai développement sur la didactique actuelle de l'oral, on a choisi d'en pointer trois axes livrés à la sagacité du lecteur et au dynamisme des enseignant-e-s :

*1) plonger dans les classes inversées*

*2) faire de nos élèves des chercheurs*

*3) faire chanter nos élèves*

Nous en faisons des propositions, à semer à tout vent, « graines d'utopie dont on ne guérit pas », pour reprendre des mots de Freinet, que nous ne pourrions développer mais qui pourront vous inspirer. Vous remarquerez qu'elles sont formulées sous des formes verbales pour souligner le lien entre parler et agir : faire parler la classe, c'est l'inscrire dans l'action collective.

## **2.1. Les classes inversées sont à la mode de nos jours.**

Elles consistent à inverser les rôles dans la classe, à donner initiative et pouvoir aux élèves, à faire de l'enseignant une ressource au service des apprenants qui vont le solliciter suivant leurs besoins et découvertes. Le savoir se construit alors dans les interactions, plus qu'il n'est transmis à partir du schéma magistral traditionnel de celui qui sait vers celui qui ne saurait pas. Même si ce mouvement de réappropriation de l'acte d'apprendre a déjà été initié par nombre d'entre vous dans leurs classes, il a le mérite de nos jours d'être nommé, prôné, démarginalisé et s'appuie souvent sur les nouvelles technologies qui mettent informations et ressources à la portée de tous. Il rend l'élève actif, retisse le lien entre l'espace de la classe et l'espace hors la classe, supprime la « leçon » (dans son sens étymologique) monologuée (même si c'est sous forme de faux dialogue) pour valoriser l'échange et la mise en commun. La discussion (réelle ou par TICE interposées dans les forums) fait de l'interaction le cœur de la pratique didactique orale au lieu d'en être le prolongement éventuel. En voici trois exemples, dont l'expérience vécue montre que les « apprenant-e-s » vont toujours au-delà de ce qu'on attendait d'eux :

### **exemple 1 : un film et une consigne bi-face**

*Classe de M1 FLE à St Etienne, en France, 20 étudiant-e-s plurilingues venant de tous les continents. On est en cours de sociolinguistique. L'objectif didactique est ce jour-là d'aborder le thème culturel « migration et école », les problématiques, le langage et les variations lexicales qui s'ensuivent. On projette un film « La Cour de Babel » qui met en abîme la pratique d'une professeure de français dans le collège d'une banlieue française dite « difficile », décidée à faire un film avec sa classe pour gagner un prix. Les étudiant-e-s sont divisés en deux groupes, chacun avec une consigne différente : « Ce film a été encensé par la critique et a gagné plusieurs prix, pourquoi ? », et « Ce film a été détesté par de nombreux enseignants et syndicats, pourquoi ? ». À partir de ces deux écoutes actives, la discussion s'engage, après le film, entre les deux groupes. Il suffit à l'enseignant (ou un-e-étudiant-e) de noter peu à peu au tableau les éléments du débat, puis à la classe d'en classer les niveaux, de les catégoriser, de les mettre en lien par des flèches, pour atteindre les objectifs visés.*

### **exemple 2 : Deux experts de la parole**

*Cours de licence FLE, le même public hétérogène. On écoute ensemble une retransmission de l'émission de radio du 13 janvier 2017 : France Inter, « Grand bien vous fasse ». Le journaliste reçoit le grand linguiste Alain Rey à propos de la sortie d'un nouveau dictionnaire. La question est : « Quels procédés discursifs et interactionnels utilisent deux spécialistes de la langue dans une production publique ? ». Voici le début de cet entretien retranscrit :*

*Ali Rebeihi : je suis très heureux de vous accueillir// la nouvelle édition de votre dictionnaire historique de la langue française vient de paraître aux éditions du Robert// alors désolé de me drukeriser, je sais ça n'existe pas dans le dictionnaire / mais c'est un ouvrage érudit, je le disais, passionnant, excitant, enivrant// 2768 pages qui se lisent comme un grand roman de la langue française Alain Rey //*

*Alain Rey : oui mais c'est un roman en miettes comme / le journal de Ionesco parce que... euh... on a un lexique qui est considérable, y a des mots qui ont plus de 1000 ans, y a des mots qui ont trois jours (rire) et il faut faire le raccord entre tout cela et montrer que ça traduit une espèce de vision du monde qui n'est pas du tout celle des gens qui ont un passeport français, j'insiste toujours là dessus// le français c'est une langue et une langue se fout complètement des frontières et des passeports donc c'est aussi bien la langue des Québécois, la langue des gens des Caraïbes, la langue des Maghrébins en partie avec soit le berbère, soit l'arabe, soit les deux à la fois et ainsi de suite/ et c'est une langue qui malgré qu'elle ne considère plus...euh...d'être la première du monde/ ce qui était de toute façon une erreur et une prétention abusive au XVIIIème siècle, on se rappelle de Rivarol qui disait que c'était la seule langue qui compta/ et c'est vrai qu'il avait des excuses parce que Frédéric II de Prusse écrivait tous ses poèmes en français / et disait que l'allemand était réservé aux chevaux / et parfois aux palefreniers, ça n'allait pas plus loin// ce qui était grotesque mais enfin les empereurs sont souvent comme ça// (rires)*

*Voici quelques-unes des consignes proposées à des groupes de deux ou trois personnes. Il s'agira ensuite de répertorier ensemble les procédés repérés pour les analyser et les commenter : retrouver la syntaxe de chaque tour de parole, faire ressortir les allusions culturelles, mettre au jour les signes dialogiques, repérer quelques implicites, dessiner le fil discursif conducteur de l'échange, expliciter le(s) thème(s) de ce début d'échange.*

On cherche ensemble, on s'enregistre, on fait faire des synthèses, on renvoie à des documents ressources. Le professeur écoute, anime, renvoie la parole éventuellement, veille aux moments de synthèse. À la fin, on liste ce qu'on a appris sur le plan linguistique, les questions qu'on se pose, ce qu'il faudra explorer plus tard. La classe progresse ensemble, on fait « de » l'oral en apprenant « sur » l'oral.

### **Exemple 3**

*La consigne est simple : « Quels sont vos mots préférés ? ». Chaque élève doit répondre. On confie la récolte à la classe : recueillir, définir, classer, organiser, présenter, expliquer, exploiter. Les mots peuvent venir de toutes les langues rencontrées par les élèves. Il est possible de déboucher sur un projet qui exploite, oralement et /ou de façon écrite, la cueillette effectuée : exposition commentée, spectacle de sketches poétiques, petits carnets de vocabulaire plurilingue, etc.*

Ces classes inversées ont pour principe fondateur la confiance dans l'autre et dans le groupe, la croyance dans la fécondité linguistique des interactions entre pairs. On retrouve la même valorisation de l'apprenant dans la suggestion suivante.



## **2.2. Faites-les chercher : devenons des chercheurs de langues**

Il s'agit ici d'abolir la frontière entre chercheurs et non chercheurs, sur le plan linguistique. Si des journalistes ou des universitaires peuvent enregistrer leurs contemporains, écouter et analyser ce qu'ils disent, pourquoi des élèves ne le feraient-ils pas ? Pourquoi ne pas les rendre curieux puis témoins des savoir faire linguistiques à connaître ? C'est ainsi qu'on peut demander à des élèves de tout âge d'interroger un francophone sur son métier ou un événement dont il a été témoin, d'enregistrer une émission ou des informations sur TV 5 Monde, un sketch sur YouTube, un discours diffusé à la radio ou la télévision, un chanteur interrogé sur son dernier disque, une publicité télévisée, etc. Demandez à vos élèves de traquer le social dans sa diversité. Confiez-leur caméras et enregistreurs, commandez-leur des enquêtes, puis des transcriptions qu'on commentera, sur lesquelles on s'interrogera. Faites-leur décrypter des gestes d'accompagnement, du non verbal, des expressions de visage pour en mesurer l'importance dans la communication et les différences par rapport à leurs cultures d'origine. À partir de ces corpus vivants, on pourra établir :

- des listes de mots,
- des étymologies : fantaisistes ou sérieuses,
- des exemples de types de discours qu'on compare,
- des actes de parole dans divers milieux, diverses circonstances,
- suivre le discours d'un personnage : Macron, Abd Al Malik, Céline Dion, un sportif, un grand chef cuisinier, au fil des mois
- comparer des accents, des façons de se dire, d'argumenter, de décrire.

Le principe est de rendre les élèves découvreurs de faits linguistiques, puis analystes et donc experts. Ils sont alors pris au sérieux, ils peuvent avoir envie aussi de diffuser ce qu'ils ont découvert par undiaporama, un spectacle, un cahier, un site, un livre de cuisine commenté, qui mêleront de façon complexe écrit et oral.

### ***Exemple d'activité de recherche***

*Des étudiants non francophones font une enquête dans la ville de St Etienne, plurilingue car ville historique de migrations internes et externes par ses usines, ses mines. La consigne : « Allez rencontrer dans la ville quelqu'un qui n'est pas né en France. Demandez-lui de vous parler des chansons et des musiques qu'il ou elle aime et écoute. ». Récolte prodigieuse qui fait remonter souvenirs et sentiments. Enquêteurs et enquêtés sont mis sur un pied d'égalité ; non francophones de départ, ils doivent « se débrouiller » avec la langue, avancer dans les questions, sans peur d'être évalués.*

Voici deux exemples de propos récoltés, enregistrés, transcrits puis commentés par nos étudiants :

### **Exemple 1 de corpus récolté**

*Gérald vient de Haïti (extrait),*

*interrogé par Veli (turc) et Imane (marocaine)*

*nos parents nous interdisaient de parler en créole / y a un problème avec cette langue (...) Je me suis dit en France / il faut que tu enlèves ton accent créole / c'est un peu dommage / et je l'ai pas appris à mes filles (...)*

*La dernière fois que j'y suis allé j'avais oublié le bleu de la mer/ et le bleu du ciel / quand j'ai le mal du pays vous savez quoi j'écoute du kompa / c'est une musique haïtienne elle fait partie de notre culture / on l'écoute beaucoup / elle véhicule une joie de vivre / y a aussi le zouk ou le gwoka c'est nos racines africaines / le gwoka c'est conserver la mémoire des anciens / c'est un tambour / ça se regarde et ça s'écoute parce qu'on danse / c'est une ambiance / et y a du métissage / (il développe un discours savant sur les instruments et les rythmes de ces diverses formes musicales) ce sont des rythmes qui me rappellent mon enfance / mais mon père m'interdisait d'écouter cette musique / parce que pour lui c'était loin de la religion / on est très croyant chez nous / mais la musique est présente partout / (extrait 12)*

### **Exemple 2 de corpus récolté**

*Youcef vient du Liban (extraits),*

*interrogé par Marta (espagnole) et Cherifa (algérienne)*

*j'écoute toujours des chansons de chez moi parce que je sens toujours cette appartenance, parce que je n'arrive pas comment dire ? à m'en éloigner / ça me repose et ça me donne une sécurité peut-être / je ne sais pas comment l'appeler / mais c'est difficile de quitter tout en fait / ça reste le point de rattachement avec mon identité / (...)*

*c'est une musique avec des rythmes / qui se chante / je suis chrétien / j'écoute ma musique / c'est une musique qui se chante dans les églises et qu'on écoute à la radio / il faut l'écouter pour comprendre / c'est pas de la musique traditionnelle / je l'écoute pour me rafraichir (...)*

*j'écoute la musique et les paroles / ça me donne un élan pour continuer à lutter parce que la vie c'est une lutte / c'est pas toujours facile / on a besoin d'un coup de main si on peut dire / et parfois la musique nous donne ce coup de main / on se sent plus fort / il y a aussi le message divin (...)*

*ça me rappelle des moments que j'ai vécus au Liban / ça me fait mémoire / mémoire de ma vie passée / quand on quitte son pays on vient dans un pays étranger même si on se fait des amis on reste étranger / donc on a besoin toujours de revenir de se ressourcer / dans notre passé pour pouvoir continuer/*

Les expressions en gras montrent les thématiques mises en relief par les étudiants, les fils qui les ont aidés à concevoir le texte oral comme un tissu. On a pu travailler sur l'expression des sentiments, son aspect énonciatif, les évocations de l'espace/temps du narratif, etc

### *2.3. Faites-les chanter*

Ce qui précède entraîne ce qui suit. Faire chanter une classe n'est pas une activité anodine. Car la chanson est un objet social spécifique, qui peut être didactisé, mais qui est important en soi, qui nous relie à notre ou nos communauté(s), qui nous accompagne de la naissance à la mort, qui peut comprendre une part de tradition comme un part de création, qui peut être vécue de façon individuelle ou collective. Un ami lao me disait récemment d'une voix émue qu'il avait dit « je t'aime » à sa future femme en dansant, lors d'une fête, sur une chanson française et que cela marquerait à jamais sa relation à cette langue.

Faire une place à la chanson dans la classe, ce n'est pas seulement la faire écouter ou en lire puis étudier les paroles sur un manuel, ce à quoi se limitent souvent les classes de langue. La chanson est un lieu de partage où on s'engage, où on « donne » sa voix pour l'offrir aux autres. La construction du groupe qui en résulte est toujours une belle surprise. Chanter dans une langue, c'est en épouser les accents et les temps forts, mémoriser des expressions, repérer des rimes, entendre les échos entre des mots éloignés, suivre les étapes d'un texte par sa mise en valeur musicale, faire coïncider prosodie et ligne mélodique.

On chante par répétition, par imitation, point n'est besoin de tout comprendre – ou du moins la compréhension dans le sens étroitement didactique du terme n'est pas indispensable, totale ou première. La chanson fait appel à d'autres modalités d'accès à un texte que son simple décryptage sémantique, pour plusieurs raisons : sa forme poétique suggère plus qu'elle n'énonce, la musique porte une part du sens, les allusions culturelles ajoutent au sens des mots. En effet, toute chanson porte avec elle une part de culture par la musique, les instruments, les rythmes utilisés, les danses qu'elle évoque ou suggère, les rites qui l'accompagnent et la dépassent.

C'est un « dire » complet dans un temps court, qu'on peut répéter, facilement mémorisable par son versant musical. Elle propose des mélanges de genres, d'accents, de langues, de dictions, de voix et expose un condensé de phénomènes discursifs, stylistiques et linguistiques dans des textes souvent abordables : des récits, des dialogues, des comparaisons, des énigmes, des descriptions. Chanter ensemble offre de la joie, chacun-e y trouve sa place. Bien sûr, il est important, pour faire l'expérience de cette joie, d'éliminer d'emblée tout sentiment d'évaluation, de balayer les peurs (« je ne sais pas chanter », « je chante faux »), à commencer par celles de l'enseignant-e ! Faire de l'acte de chanter un acte simple des moments de classe, comme celui de lire à haute voix ou d'écrire au tableau.

Chargée d'un poids affectif, la chanson permet en outre des comparaisons avec les chansons d'origine des élèves, avec leur vécu et leur culture, elle incite ainsi à des

échanges, des récits, des souvenirs. Elle invite à se référer aux chansons ou musiques de nos vies, enseignants et apprenants réunis, à les échanger et les partager. Pourquoi ne pas constituer un répertoire plurilingue dans la classe ? demander à chacun-e d'enseigner aux autres sa chanson préférée ? Tout refrain répété, tout couplet qui s'enchaîne au précédent et au suivant, peut ensuite donner lieu à étude grammaticale, à jeux vocaux, à des accélérations de sons prononcés difficiles, à des variations sentimentales, à des saynètes jouées, à des répartitions en solos, duos ou moments de groupe.

Car chanter c'est d'abord écouter : savoir repérer, puis nommer des instruments, les comparer, voir leur rôle et leur évolution dans ce petit spectacle total qu'est une chanson. C'est aussi taper dans les mains pour suivre un rythme, différencier un rythme de valse d'un rythme de marche, apprécier des vitesses de mélodie ou d'élocution, les accentuations de langue, d'expression, l'adéquation ou pas entre phrase musicale et phrase syntaxique, apprécier la place d'une percussion, les crescendo et diminuendo – tout le monde peut le faire, il suffit de s'en croire capable. On peut par exemple apprendre beaucoup sur la place de l'accent en français en écoutant les chansons en français de Graeme Allwright (Petit garçon) où il déplace l'accent francophone pour le placer, musicalement, « à l'anglaise » sur le texte français - ce qui lui donne un charme indéniable et unique (petit garçon – dans tes chaussons).

Chanter c'est s'engager, parfois se compromettre, risquer une part de soi : on y prend goût et ce moment peut devenir le plus attendu de la classe de langue. C'est celui dont on se souviendra plus tard avec émotion.

Que choisir ? Les derniers « tubes » à la mode ne sont pas toujours les mieux venus : leur irrégularité rythmique parfois difficile à reproduire, le langage actuel dont on ne sait pas s'il fera long feu, les carrières brèves de certains chanteurs, l'accompagnement électronique parfois démesuré, n'en font pas toujours des produits idéaux à reprendre en chœur. De plus, Louis-Jean Calvet remarquait dans une enquête que les deux ou trois chanteurs toujours nommés quand il demandait, dans le monde, le nom de chanteurs français connus, étaient depuis 20 ans quasi toujours les mêmes, des chanteurs patentés, à la longue carrière, qui ont laissé leur trace dans les livres de poèmes et les discothèques. De toute façon, la liste en reste immense : Piaf est toujours première nommée, puis viennent Brassens, Brel, Ferrat, etc. Libre ensuite aux professeurs, quand ils auront enclenché ce mouvement chantant dont on ne peut, ensuite plus se passer, de demander aux étudiants d'amener eux-mêmes en classe leurs chansons favorites du moment pour les offrir au groupe.

Le répertoire de la chanson (francophone en l'occurrence) est infini et laisse une immense capacité de choix aux enseignant-e-s. Il propose une diversité que le meilleur manuel du monde ne pourra jamais offrir. La seule condition pour en profiter est de VRAIMENT chanter,

on ne peut pas faire semblant si tous les acteurs de la classe y sont investis dans le même élan : donner sa voix au groupe est une générosité dont on a besoin dans la classe de langue et dans la vie tout court. Voici quelques titres que j'ai choisis, tous expérimentés plusieurs fois dans des classes du monde entier – avec grand bonheur, je crois. Vous les trouverez facilement sur Internet, paroles comprises. En vrac et à compléter à loisir : de Brassens Le Petit cheval (poème de Paul Fort), La prière ; de Barbara Dis, quand reviendras-tu ? ; de Moustaki La solitude, Ma liberté, En Méditerranée ; de Graeme Allwright Petit garçon, Buvons encore ; de Pierre Perret Lili ; de Brel Sur la place, de Leforestier Fontenay aux Roses; chacune étant bien sûr un prétexte pour explorer plus avant le répertoire de chaque interprète et y puiser de prochaines promesses. Nous n'oublierons pas le réservoir non moins riche des chansons populaires : Auprès de ma blonde, Mon Dieu que je suis à mon aise, À la claire fontaine, etc. où l'amour est souvent à l'honneur, serti de bribes du passé qui peuvent faire rêver... ou travailler.

### **Conclusion**

Alors, l'oral pratique innovante ? Nous avons voulu en donner des exemples accessibles plus qu'en faire un exposé théorique. Il n'en reste pas moins que quelques principes didactiques fédérateurs peuvent être tirés de ce qui précède.

Les genres textuels de l'oral doivent être puisés dans la vie sociale et non dans l'imitation de l'écrit car ils ont une vie et des caractéristiques propres. Leur identité est basée sur la communication et le dialogue, même si celui-ci passe par des moments monologués : on est donc contraint, pour « faire » de l'oral, de se lancer dans l'inconnu, d'oser ce qui n'est pas prévu, de donner sa chance à la parole spontanée de la classe et de prendre sa place dans le groupe, alors valorisé. Ce mouvement ne peut se produire de façon féconde qu'en éloignant le spectre de l'évaluation, en mettant à distance nos éternelles questions : est-ce que je parle bien ? est-ce que j'ai bien compris ? est-ce que j'ai fait une faute ? etc., si improductives qu'elles mènent peu à peu tout élève sensé ou simplement timide, au silence. L'oral est ainsi le lieu par excellence de réflexion sur la norme et les variations, sur les priorités didactiques aussi : parler « comme un livre » ? ou se faire comprendre dans un nombre maximum de circonstances et par un maximum de personnes ?

Innover par l'oral veut dire aussi qu'on évitera toute lassitude : l'habitude tue l'échange, alors que la surprise le suscite. C'est pour cette raison que nous pouvions affirmer en toute certitude en début de ce texte que l'oral est, par nature didactique, du côté de l'innovation. Et les exemples donnés ne sont pas des situations à reproduire mais des invitations à inventer.

Qu'il s'agisse de classe dite « inversée », de recherches menées dans la vie sociale, de moments chantés partagés, votre lecture attentive aura noté que donner la parole à la

classe, en termes d'initiative, d'engagement, de créativité, de débat, de liberté de penser et d'agir (dans le sens de la pragmatique), de confiance donc, est le seul vrai secret d'un enseignement réussi – et pas seulement pour l'oral sans doute. L'enseignant-e aussi a tout à y gagner, c'est ce que je vous souhaite, avec tout mon enthousiasme.

### Quelques pistes bibliographiques

- Cahiers Pédagogiques*, Dossier « Oser l'oral », n° 400, janvier 2002
- Didactiques de l'oral*, les Actes de la DESCO, Sceren -CRDP Basse-Normandie, 2003
- Lettres ouvertes*, n° 10, Enjeux de l'oral, juin 1998
- Brunschwig C., Calvet L.-J., Klein J.-C., 1981 (2<sup>e</sup> éd.), *Cent ans de chanson française*, Points Actuels, Paris.
- Calvet L.-J., *Langue, Corps, Société*, 1979, Payot.
- Calvet L.-J., *Chanson et société*, 1981, Paris.
- Calvet L.-J., 2013, *Chansons – La bande-son de notre histoire*, L'Archipel, Paris.
- Dolz J., Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, 1998
- François F., *La communication inégale – heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, 1990
- Gasquet-Cyrus M., Kosmicki G., Van den Avenne C., 1999, *Paroles et musiques à Marseille, Les voix d'une ville*, L'Harmattan, Paris.
- Halté JF et Rispaïl M., *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005
- Maurer B., *Une didactique de l'oral – du Primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste, 2001
- Perrenoud P. et al, *Parole étouffée, parole libérée*, Delachaux et Niestlé, 1998.
- Rispaïl M., 2000, « Quand les villes se mettent à chanter : jalons pour un imaginaire urbain » in *Plurilinguisme urbain*, dir. Calvet L.J., éd. AUF, 405-418.
- Rispaïl M., 2005, « Le rôle de la chanson dans la vie ou la survie des langues minorées », in Rispaïl M. et Tiziri N. (dir.) *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement – le cas de la langue amazighe*, L'Harmattan, Paris, 135-151.
- Rispaïl M., 2008, « Si je vous parle chansons, est-ce que je fais de la sociolinguistique ? », in Bourgeois C. et Moussirou-Mouyouma A. (dir.), *Les boîtes noires de L.-J. Calvet*, éd. Ecriture.
- Zucchet F., *Oser le théâtre*, coll. Projets pour l'école, CRDP Académie de Grenoble, 2000

## Motiver à apprendre, apprendre à motiver/dynamiser la classe

Michel BOIRON

CAVILAM Vichy – Alliance française

« *La poésie n'est pas de l'information. Pourtant, c'est la seule chose qu'un être humain retiendra de son passage sur terre.* » - Gaël Faye, *Petit pays*, Grasset, 2016, Prix Goncourt des lycéens.

Motiver à apprendre, apprendre à motiver, est un processus continu basé sur la mise en place d'une succession de stratégies d'enseignement et d'apprentissage et de messages destinés aux apprenants. Le premier message, c'est que lorsque l'on apprend une langue étrangère, on n'apprend pas seulement une langue, on n'apprend pas à traduire dans une autre langue ce qu'on dit dans sa propre langue première, mais on apprend à adopter un nouveau regard, une nouvelle perspective, à découper le monde différemment, à comprendre le monde autrement. Ainsi, la finalité même de l'apprentissage est enrichie par un objectif permanent et immédiat : apprendre à regarder et à comprendre autrement le monde dans lequel on vit. Et les choses deviennent tout de suite plus intéressantes.

Le mot « apprendre », comme d'autres verbes français : dormir, lire ou encore aimer, a une originalité : on ne peut pas le conjuguer à l'impératif. Grammaticalement, ça marche, mais il n'est pas possible de dire à quelqu'un « dors ! », « aime-moi ! », « lis ! » ou encore « apprends ! ». Cela ne marche pas sans un peu de volonté de la personne interpellée. Cela demande une adhésion de la personne. Le mot « apprendre » a également un double sens en français. D'une part, il signifie « *apprendre quelque chose à quelqu'un* », c'est-à-dire *enseigner*, et d'autre part, « *apprendre* » signifie « *apprendre quelque chose* », « *acquérir des connaissances* ». Cette polysémie résume assez bien la pédagogie que nous essayons de promouvoir et de mettre en place, *une pédagogie collaborative* où les apprenants apprennent ensemble et s'entraident à apprendre. Le professeur pourra profiter d'un enseignement plus intéressant qui lui permettra de continuer à apprendre lui aussi en même temps qu'il enseigne, pas seulement dans la matière enseignée – le français –, mais aussi en connaissances culturelles et plus globalement dans sa connaissance du monde. L'enseignement et l'apprentissage, vus sous cet angle, deviennent plus passionnants. En résumé : « *Apprendre c'est enseigner, enseigner c'est apprendre.* ».

## Approches théoriques de la motivation et enseignement

Il existe de nombreuses études sur la motivation. Maslow (1943) définit cinq besoins fondamentaux chez l'être humain, cinq moteurs de la motivation. La « pyramide de Maslow » a été critiquée, car elle propose une hiérarchie des besoins alors qu'ils sont sans doute tous importants simultanément. Maslow nomme en premier des besoins fondamentaux : *les besoins physiologiques* (besoins vitaux comme respirer, manger, dormir...) et *les besoins de sécurité* (pouvoir traverser une rue sans danger, pouvoir vivre dans un monde en paix, avoir un toit au-dessus de soi...). Ces besoins qui paraissent si primaires ne sont cependant pas tous universellement satisfaits dans nos sociétés contemporaines.

Les trois besoins suivants listés par Maslow peuvent jouer un rôle important dans une classe. Il est donc utile d'en tenir compte et de les intégrer dans la définition d'une stratégie pédagogique :

### - *Le besoin d'appartenance et de relation*

Les humains ont un besoin de sentiment d'appartenance à un groupe. Un apprenant n'aime pas forcément être différent des autres. Une personne qui ne ressemble pas aux autres se sent facilement rejetée. L'idée de créer des activités dans la classe qui renforcent le sentiment d'appartenance au groupe va donc être très primordiale.

### - *Le besoin d'être reconnu*

Le message réitéré à l'apprenant est un message de reconnaissance, un message valorisant : « Vous êtes là, vous existez, je vous perçois, je vois que vous travaillez, que vous faites des efforts, que vous progressez. »

### - *Le besoin de réalisation de soi*

L'apprenant a besoin de sentir que l'on fait quelque chose d'utile, qui a du sens pour lui-même, qui est pertinent et permet de progresser.

Cécile Delannoy (2005) définit cinq « désirs » qui, selon elle, guideraient fondamentalement la motivation. La terminologie évolue. On passe du terme « besoin » au terme « désir ». Cette approche complète celle de Maslow de manière utile :

#### 1 - *Le désir de ressembler*

L'envie d'appartenir à un groupe, d'être membre d'une communauté.

#### 2 - *Le désir d'estime*

L'estime peut être à la fois définie comme *estime de soi* et *estime des autres*. L'individu a besoin d'être valorisé à ses yeux et aux yeux des autres. Si un apprenant ne s'estime pas, s'il est constamment confronté à l'échec ou à des jugements dépréciatifs, il s'arrête de travailler, s'isole et s'exclut du groupe.



### 3 - Le désir de recherche de sens

Dans la classe, on fait souvent des choses qui n'ont pas de sens ou bien on ne comprend pas pourquoi on les fait. Par exemple : l'enseignant propose d'écouter une chanson et demande aux apprenants ce qu'ils ont compris. La réponse est simple : « rien ». Même en langue maternelle, il est complexe de comprendre le texte d'une chanson à l'écoute. Ce n'est donc pas un bon exercice, car il n'a pas de sens et il n'est pas non plus conforme à une pratique culturelle en langue maternelle.

### 4 - Le désir de réussite (avoir du succès)

Être confronté à l'échec répété conduit au découragement. Au contraire, le succès, la réussite sont des moteurs positifs pour agir. Dans les jeux, les compétitions, on a envie d'arriver le premier, de gagner. De même, si l'on réussit à faire un exercice difficile, on valorise forcément sa propre estime de soi.

### 5 - Le désir de valorisation sociale

Moins sensible en milieu scolaire, ce « désir » est particulièrement important pour les personnes qui suivent un enseignement en contexte extrascolaire comme auprès des Instituts français, dans les Alliances françaises ou dans d'autres institutions privées qui enseignent le français. Le français est perçu, par une partie du public, comme une langue de distinction, un peu élitiste, liée au savoir-vivre ou à l'élégance... et qui renvoie une image valorisée de lui-même à l'apprenant.

Il existe deux types de motivation dans le cadre de l'apprentissage :

- *La motivation intrinsèque*, qui illustre l'intérêt réel que l'apprenant porte à la matière enseignée. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un élève s'est pris de passion pour la langue française ou lorsqu'un élève a des parents français et qu'il veut rester en contact avec la langue de ses parents. C'est aussi le cas pour quelqu'un qui veut émigrer dans un pays francophone où la connaissance de la langue est nécessaire à sa vie quotidienne ou à la continuité de sa carrière professionnelle. Ces personnes ont alors une vraie raison d'apprendre qui n'a besoin que d'être accompagnée pour faciliter les acquisitions langagières.

- *La motivation externe*. Le français fait tout simplement partie du programme scolaire. Il faut l'apprendre, c'est tout. Lorsque le professeur dit « si vous ne travaillez pas, vous aurez une mauvaise note », la motivation vient de la menace et de l'injonction et non de la personne qui apprend.

Le *défi fondamental* pour l'enseignant est d'amener les apprenants à se décider à apprendre. Il s'agit d'obtenir l'adhésion, heure après heure et dans la durée, pour le processus d'apprendre. Lorsque l'on est professeur, on voit les élèves régulièrement, on les connaît bien. Il est possible de développer avec eux un rapport personnel basé sur l'estime

et la confiance. Par contre, il n'est pas évident de toujours trouver la bonne idée pour relancer l'intérêt et éviter la lassitude. C'est un véritable enjeu au quotidien.

### Comment motiver ?

Motiver est un processus continu pour :

- 1- *renforcer chez l'élève et le professeur l'estime de soi et des autres ;*
- 2- *renforcer le sentiment d'appartenance au groupe, à la classe, renforcer le désir de ressembler aux autres (Si des personnes se retrouvent chaque semaine, à la même heure, pour faire ensemble la même activité, ce n'est pas simplement une activité pédagogique, c'est aussi une activité sociale.) ;*
- 3- *renforcer l'intérêt pour la discipline enseignée en donnant du sens aux activités.*

Motiver dans le contexte de l'apprentissage, c'est :

1- *Réfléchir à la matière enseignée.* Qu'est-ce que le français pour les élèves ? Comment voient-ils cette discipline ? Comment peuvent-ils s'y intéresser ? En quoi la langue française a-t-elle une image positive ou au contraire vieillotte, obsolète, négative dans leur pays ? Comment les élèves voient-ils cette langue en tant qu'objet d'apprentissage : le français est-elle plutôt une langue difficile, impossible à apprendre ou encore une belle langue, porteuse d'avenir ?

2- *Réfléchir à la relation au savoir de l'enseignant et de l'élève.*

Pour l'enseignant, toutes les matières sont importantes et la matière que l'on enseigne est toujours la plus importante. Mais objectivement, comment l'apprentissage d'une langue vivante, du français, s'inscrit-il à l'intérieur des autres apprentissages ?

3- *Réfléchir à la relation enseignant / apprenant*

Certains parmi les lecteurs de cet article ont peut-être choisi de devenir professeur de français, de contribuer à l'apprentissage de la langue française parce qu'ils ont été eux-mêmes en contact à un moment ou un autre avec un professeur qui les a marqués. Le rôle de l'enseignant et sa relation avec les apprenants sont – évidemment - fondamentaux à toute réussite pédagogique : il y a une responsabilité éducative : encourager l'effort ou décourager.

Cette réflexion nous amène à mettre en place des *stratégies d'enseignement et d'apprentissage* qui contribueront à susciter de « *désir d'apprendre* », puis à entretenir le « *plaisir d'apprendre* ». Il n'y a pas de baguette magique, mais il y a un processus, une manière d'aborder la classe qui favoriseront l'adhésion et l'intérêt.

### Idées pratiques pour motiver à apprendre, apprendre à motiver

Nous nous efforcerons tout d'abord de changer le regard des apprenants sur la langue apprise. Nous l'avons dit plus haut, apprendre une nouvelle langue permet de regarder le monde autrement. Nous avons vu également que la réussite de l'apprentissage est

étroitement liée à la volonté d'apprendre. Lorsque l'apprenant associe à la langue apprise une « matière scolaire » dont la finalité est uniquement d'obtenir des notes, s'il n'associe pas à la langue la moindre idée de communication, sa motivation est très faible et elle est difficile à entretenir.

Mais comment change-t-on le regard ? Voici un exemple de phrase : « Dans la cour, il y a un arbre ». L'information est brute, mais ne contient aucune émotion. Je vais changer le regard : « Dans la cour, il y a un arbre. C'est mon grand-père qui l'a planté. » Cet arbre prend une autre dimension, presque symbolique, parce que c'est mon grand-père qui l'a planté. Un lien affectif et émotionnel a été ajouté. Cela change tout. Nous allons systématiquement travailler à *créer un lien dans la classe entre les apprenants en tant qu'individus et ce qu'ils font*. Nous associerons l'émotion à l'apprentissage, bref nous ajouterons du sens.

Michel Saint-Onge (2000) résume lui aussi très bien la problématique en une seule question : « *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* » Le rôle de l'enseignant est pluriel et essentiel. Il organise l'apprentissage, définit les objectifs, prévoit les séquences pédagogiques, organise le temps de travail, distribue les activités successives et les tâches à accomplir. Il évalue, conseille, encourage, réprimande et sanctionne si besoin. Il évalue également la performance de l'apprenant. Un bon enseignant n'est pas celui qui se place constamment devant les élèves et parle, explique, distribue avec parcimonie la parole à quelques élèves choisis. Le bon enseignant est celui qui circule dans la classe, qui est à côté des élèves et travaille avec eux.

Enfin, l'enseignant n'est pas seulement enseignant, mais également un exemple pour l'élève. Il est le représentant de l'institution scolaire ou extrascolaire et de la langue qu'il enseigne. C'est un référent adulte. Jean Jaurès (1859-1914), journaliste et homme politique, avait proposé une très belle formulation dans un discours du 24 janvier 1910 : « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. », ce qui pourrait être reformulé de façon simple ainsi : « Je n'enseigne pas seulement ce que je sais, j'enseigne surtout ce que je suis. ».

Si l'enseignant parle tout le temps dans le cours, certes il prouve à tous qu'il maîtrise bien le français, qu'il parle bien, mais les élèves n'apprennent pas. Il est difficile d'imaginer un professeur de violon qui jouerait du violon devant ses élèves et ne les laisserait jamais jouer eux-mêmes. Pour l'apprentissage d'une langue, c'est semblable. Il est impossible d'apprendre sans parler, écrire, lire, interagir avec d'autres dans la langue cible. Donc, la méthodologie sera centrée sur l'effort constant de multiplier les interactions dans la classe et les moments où les apprenants sont actifs. Passer des heures à écouter quelqu'un qui parle, et cela pendant plusieurs heures dans la journée est épuisant.

Il y a une manière très simple de faire évoluer la pédagogie vers *une pédagogie de la motivation*. Cela commence par la préparation des cours et une exigence constante : *les apprenants doivent être actifs*. Au lieu de se demander : « Qu'est-ce que je vais faire mardi prochain avec eux ? », l'enseignant peut facilement changer son point de vue en se disant : « Qu'est-ce que les apprenants vont faire mardi prochain avec moi ? ». En fonction des niveaux différents et des objectifs ciblés, les activités seront logiquement plus ou moins difficiles.

Pour organiser l'ordre dans lequel elles seront proposées, l'enseignant réfléchira de façon positive : « Qu'est-ce que les apprenants de ma classe sont capables de comprendre, de dire, de faire ? » C'est à partir des réponses à cette question qu'il planifiera les activités du plus facile au plus complexe. Le cours va devenir une succession d'activités confiées aux apprenants. L'enseignant va sortir du système unique questions / réponses, où toutes les interactions passent par l'enseignant, à une logique d'apprentissage collectif où les apprenants travaillent très souvent en sous-groupes et s'entraident. À partir de là, l'enseignant va construire une authentique *pédagogie de la réussite*.

**Voici quelques astuces qui modifient simplement, mais efficacement la vie de la classe :**

La première idée est très simple : *entrer dans la classe avec le sourire*. L'enseignant montre aux personnes présentes qu'il est content de leur présence. Se saluer, dire bonjour, sourire, montrer qu'on est content de travailler ensemble, sont de petites choses qui créent une ambiance positive dans la classe et qui aident facilement à renforcer l'estime réciproque.

Ensuite, il a été maintes fois constaté que beaucoup d'enseignants ne travaillent qu'avec deux ou trois élèves dans une classe. Il s'agit souvent des deux ou trois apprenants performants et à la personnalité extravertie. La classe finit par déléguer ces « bons élèves » pour occuper le temps du cours, et pendant ce temps-là, le reste du groupe peut faire autre chose. Pour utiliser une expression à la mode, le groupe déconnecte. Combien d'élèves participent vraiment à la classe et combien de temps va durer l'investissement en énergie de ceux qui ne participent pas ? À partir de quand ne se sentiront ils plus concernés par le cours et cesseront ils de faire les efforts nécessaires à l'apprentissage ?

Il faut apprendre à *systématiquement travailler avec tout le groupe*. Et pour cela, suivre quelques principes simples : pour favoriser la prise de parole, apprendre à *poser des questions où il y a toujours des réponses justes et possibles*. Par exemple : « Quels prénoms français connaissez-vous ? » ou « Quel est votre mot préféré en français ? ». C'est beaucoup mieux que de demander « Quelle est la couleur du cheval blanc d'Henri IV ? » où il n'y a qu'une seule réponse et qui est donnée dans la question.

La *vraie communication* commence lorsqu'on ne connaît pas la réponse à la question posée. Dans l'exemple : « Quelle est la couleur du cheval blanc d'Henri IV ? », le professeur connaît la réponse. Le bon élève dit « blanc, Monsieur ou Madame » et le prof dit : « Mais non voyons, ce n'est pas « blanc », c'est « blanche » puisque c'est la couleur, la couleur blanche, puisque c'est féminin. ». Ici, le professeur commet trois erreurs : la 1<sup>re</sup>, il pose une question dont il connaît la réponse et il attend cette réponse et non une autre ; la 2<sup>e</sup> erreur est que l'élève a répondu de manière satisfaisante au niveau sémantique, mais qu'il est corrigé par le professeur. La troisième erreur est de donner le message que parler en français, ce n'est pas communiquer des contenus, mais c'est finalement de la grammaire et du vocabulaire. À part quelques élèves courageux, les élèves n'oseront plus parler parce qu'ils se disent que de toutes les façons, il vaut mieux attendre la réponse juste donnée par l'enseignant et ne plus tenter de répondre soi-même.

Il est conseillé de *laisser du temps aux apprenants après avoir posé une question*, attendre quelques secondes avant de demander la réponse ; apprendre à ne pas donner la réponse à la place des apprenants, mais donner des indices successifs pour les mettre sur le chemin ; privilégier la recherche des réponses en petits groupes. Le plus efficace sera encore de *transformer les questions en micro-tâches*. Au lieu de dire « Quels prénoms français connaissez-vous ? », il sera proposé la consigne suivante aux élèves : « À deux, faites la liste de 10 prénoms français que vous connaissez » ou bien « À deux, faites la liste de vos six mots préférés en français ». Les élèves ont un moment de travail en commun. Puis, on procède à une mise en commun des résultats dans la classe. La 1<sup>re</sup> référence linguistique ne sera plus le professeur, mais le ou les autres apprenants. La classe sera conçue comme une succession d'activités, de micro-tâches d'élèves qui aboutiront à une tâche plus ambitieuse.

Il est très important pour la satisfaction des apprenants de sentir qu'ils sont en train de progresser, qu'ils apprennent vraiment. Il faut donc *rendre l'apprentissage visible et conscient*, garder des preuves tangibles de ce que l'on a appris. Ainsi, par exemple, pour un débat d'idées, on notera quelques formulations ou quelques idées fortes pour garder une trace des échanges. Il est même souhaitable d'aller plus loin : si toute la classe passe rapidement devant un téléphone portable et dit un mot en français, en quelques secondes, tous les élèves sont filmés. Il y a un élément concret et qui est une trace de la vie collective. On renforce le sentiment d'appartenance au groupe. On pourrait ici multiplier les exemples.

Voici ensuite quelques recommandations qui pourront surprendre : *ne jamais dire que ce que l'on fait est facile. Ne pas dire qu'apprendre le français est facile*. Le bon message est le suivant : « Le français est une langue complexe, mais nous allons l'apprendre ensemble. Faites-moi confiance. » L'enseignant est un professionnel qui établit un rapport de confiance avec les apprenants. Si l'enseignant dit aux apprenants : « Ce que l'on va faire aujourd'hui

est très facile » et qu'ils ne réussissent pas, ils auront un sentiment d'échec plus fort. S'ils réussissent, leur travail est dévalorisé à leurs yeux puisque c'était facile. Ce n'est donc pas un bon message. Le bon message à transmettre est : « C'est complexe, mais nous sommes capables de le faire ensemble. »

Il est utile aussi d'*abandonner la phrase* : « *Quels sont les mots que vous ne comprenez pas ?* » En fait, l'enseignant dit ici aux élèves que pour comprendre, il faut chercher ce que l'on ne comprend pas. C'est un contresens ! Dans la logique, on part toujours de ce que l'on sait pour essayer de comprendre ce que l'on ne comprend pas encore. Si par contre, nous mettons l'accent sur ce que l'on ne comprend pas, cela signifie aussi que seul l'enseignant peut donner le sens et non l'apprenant par sa réflexion. Un autre positionnement est nécessaire : *ne pas aller chercher des mots ou des phrases inconnus dans un texte, un document authentique ou dans une vidéo, mais aller chercher des informations*. Par exemple : « Combien y a-t-il de personnages dans ce texte ? », ou bien « Essayez de répondre aux questions suivantes : ça se passe où, quand, qui sont les personnes concernées... ? ». On travaillera sur la question de vocabulaire plus tard. On va d'abord essayer d'approcher les documents comme une série d'énigmes. Enfin, au lieu de faire simplement une lecture du document à la recherche de mots inconnus, l'idée sera *d'utiliser des documents pour réaliser une tâche*. Exemples : lire un extrait de texte littéraire et demander aux élèves de faire un dessin qui représente ce qu'ils viennent de lire ; ils dessinent ce qu'ils ont compris du texte. Puis ils présenteront et décriront leur dessin au reste du groupe. Autre exemple : à partir de trois dépliants touristiques qui présentent une ville, demander aux apprenants de réaliser eux-mêmes un dépliant dans lequel ils présenteront soit leur ville soit leur école. Ils s'inspirent des documents authentiques pour réaliser une tâche qui est finalement très proche d'eux-mêmes, qui a un lien avec leur personne.

Il faut enfin toujours *tenir compte de la capacité attentionnelle* des élèves. Vous avez par exemple des apprenants qui commencent à regarder leur montre en se disant « c'est long, on s'ennuie un peu ». L'élève décroche et c'est ce que Daniel Simons appelle « la cécité attentionnelle ». Dans ce cas, il est urgent de changer d'activité.

Philippe Meirieu (2014), célèbre pédagogue français, écrit : « Il faut inventer au quotidien des questions étranges, des expériences inédites, des situations nouvelles pour désengourdir la pensée, la dégager de la gangue utilitaire et de la facilité des stéréotypes... ». La poésie, la créativité, l'humour, le jeu ont une place importante dans la classe, ne serait-ce que pour faciliter l'apprentissage et améliorer le bien-être collectif.

**Nous retiendrons finalement quatre principes simples pour motiver :**

*1. Essayer, explorer le possible*

Dans la classe, j'ai du papier, un stylo, un tableau, c'est déjà ça. J'ai des outils techniques (vidéoprojecteur, accès Internet...), c'est une chance. Que puis-je faire avec ? Essayons de les utiliser pour faire entrer dans la classe une grande diversité de documents et d'activités. Si mon ordinateur est en panne, je vais faire une activité ludique qui suscitera la parole entre les élèves.

*2. Partager, communiquer et discuter son expérience avec des collègues*

Que ce soit dans la classe, à travers Internet sur tous les sites de partage d'idées, les échanges d'idées entre collègues sont possibles et le plus souvent très cordiaux. Si l'on partage ses idées, on a toujours plus d'idées.

*3. Être conscient qu'il n'est pas nécessaire de tout inventer*

Aujourd'hui, un bon professeur n'est pas celui qui invente en permanence une bonne idée, mais celui qui sait où les trouver sur Internet par exemple.

*4. Faire confiance aux élèves*

Fondamentalement, il faut penser que les élèves sont capables d'apprendre ce qu'ils ne savent pas encore. Et donc, être exigeant. Si l'enseignant pense que ses élèves ne sont pas capables d'apprendre, il vaut mieux changer de métier. La relation professeur/élève doit être définie comme un *contrat de complicité attentive* : chacun sa place, mais nous sommes à côté les uns des autres pour travailler ensemble.

Le cours de français doit être un cours différent, attirant, un cours qui doit enthousiasmer. À travers l'ambiance de la vie de la classe, l'originalité et l'intérêt des supports utilisés, son exemplarité méthodologique, il doit « faire le buzz », c'est-à-dire que les élèves parlent du cours à l'extérieur en disant que c'est formidable d'apprendre le français.

## Références bibliographiques

Collectif (2017), *La motivation*, Petite bibliothèque des sciences humaines, Paris.

DELANNOY C. (1997), *La motivation et la réussite scolaire*, Hachette, Paris.

DUMONT H. ed., ISTANCE D. ed., BENAVIDES F. ed., *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, OCDE/Paris, 2010.

LIEURY A., FENOUILLET F. (2013) 3<sup>e</sup> édition, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris.

MASLOW A. H. (1943), A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

MEIRIEU Ph. (1987), *Apprendre, oui, mais comment ?* ESF, Paris.

MEIRIEU Ph., DAVIET F., DUBET B., STIGLER B. & Collectif, (2014), *Le plaisir d'apprendre*, éd. Autrement, Paris.

SAINT-ONGE M. (2010), *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Chronique sociale, Lyon.

Conférence sur la motivation en version filmée :

<https://www.youtube.com/watch?v=xy8FbRtJWf0>

Sitographie :

[www.leplaisirdapprendre.com](http://www.leplaisirdapprendre.com) et [www.cavilam.com](http://www.cavilam.com)

[www.TV5monde.com](http://www.TV5monde.com)

[www.rfi.fr](http://www.rfi.fr)

[www.franccparler-oif.org](http://www.franccparler-oif.org)

MOOC / CLOM

[mooc.cavilam.com](http://mooc.cavilam.com) « Enseigner le français langue étrangère aujourd'hui. »



Didactique générale du FLE

**« Enseigner le français : s'engager et innover » ?**  
**Réflexions sur les possibilités d'innovation**  
**de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande**

PHAM Duc Su

Coordinateur du Réseau Régional de Recherche du CREFAP/OIF Vietnam

### Résumé

Incité par l'intitulé "Enseigner le français: s'engager et innover" de ce colloque international que l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (l'ATPF) organise les 19-20/10/2017 pour fêter ses 40 ans d'existence et d'action efficaces, cet écrit propose de discuter la problématique d'innovation mise en avant dans cette rencontre.

Il s'agit de réfléchir sur comment les collègues thaïlandais pourraient penser et organiser une innovation plus en profondeur de l'enseignement/apprentissage du français dans le pays. Innovation complexe et difficile, mais nécessaire, sinon indispensable, pour que le français reste une langue enseignée et étudiée en Thaïlande et en Asie du Sud-est.

**Mots-clés** : Innovation - engagement - enseignement/apprentissage du français

### La posture d'intervention

Participant à ce colloque international intitulé *Enseigner le français : s'engager et innover*, je voudrais d'abord exprimer mon admiration devant la dynamique des collègues thaïlandais, en particulier de ceux de l'ATPF, qui depuis 40 ans, déploient maints efforts pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français dans ce pays dont l'environnement sociolinguistique est résolument national et anglophone.

Cette volonté mérite évidemment de la part des participants non seulement des contributions de haute qualité pour innover les volets spécifiques de l'enseignement/apprentissage du français, mais aussi des réflexions et propositions en vue des innovations plus en profondeur, car dans ce pays comme dans la région d'Asie du Sud-est, la langue française connaît depuis quelque temps une " *perte de vitesse* " (Hammond et Queffélec, 2008) devant d'autres langues étrangères (LE) internationales ou régionales.

C'est dans cet esprit que j'aimerais présenter quelques réflexions sur les possibilités d'innovation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande. J'espère ainsi contribuer à la thématique générale du colloque, thématique qui deviendrait pour les collègues thaïlandais sous peu, je l'espère : *innover pour faire s'engager et s'engager à/pour innover* l'enseignement/apprentissage du français !

## 1. Les problématiques du colloque

Pour faire face à la perte de vitesse sus-mentionnée, quoi de plus naturel que de penser à l'innovation de l'enseignement/apprentissage de cette langue ? L'intitulé du colloque "Enseigner le français : s'engager et innover " exprime ainsi un désir fort d'innovation pour que le français ne disparaisse pas des écoles et de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères (LE) de la Thaïlande.

Nous savons que les collègues thaïlandais ont fait de nombreux efforts pour promouvoir le français dans leur pays. Seulement, il semble que ce n'est pas encore suffisant et tout récemment, Kraiperm et al. (2017 : 4) ont encore rappelé " *'la situation menacée' pour l'enseignement du français actuel* ", manifestée par la " *baisse sensible du nombre d'apprenants de français dans le pays au niveau secondaire et aussi dans l'enseignement supérieur*".

Aussi, pour continuer les efforts, il ne sera pas superflu d'examiner la possibilité d'une innovation et de commencer notre réflexion commune sur les deux termes-clefs de l'intitulé de ce colloque.

D'abord, il s'agit de *s'engager*. Le dictionnaire Larousse en ligne explique ce mot comme le fait d'" entreprendre une action, y participer et de s'y lier moralement... ". S'engager veut dire alors qu'étant enseignants de français, nous sommes exhortés à effectuer cet enseignement avec une bonne volonté, à nous lier à son développement. Soit ! Seulement, se sentir lié à une langue et vouloir bien l'enseigner ne suffisent pas toujours pour être efficace. Les compétences linguistiques, langagières et socioculturelles, puis pédagogiques, puis les échanges avec des collègues et les apprenants sont tout aussi fondamentaux !

De là, à mon sens, le grand problème auquel un enseignant de français de Thaïlande, ou de la région de l'Asie du Sud-est, doit faire face maintenant, ce n'est pas de s'engager ou non - le fait d'être encore enseignant de français à cette époque d'anglicisation effrénée dans nos pays est *déjà* de l'engagement - mais d'abord de savoir comment s'engager efficacement ! C'est pour cela que si nous sentons avoir besoin d'une innovation, il nous est également nécessaire de savoir pourquoi, comment, avec qui, et surtout où l'innovation va nous mener ! Sans cela, nous ne pourrions pas nous y investir efficacement, perdrons courage en cours de route.

Quant à *innover*, c'est le " *mot-clé, mot-magique de notre temps* " (Albarracin, 2012 : 17), le slogan de la vie professionnelle actuelle, dans le monde moderne où la concurrence est la règle. C'est même devenu un ' automatisme ' : " *Tout le monde « innove » désormais, ou plus exactement tout le monde se doit d'innover. [...] L'institution éducative confronte à la même « injonction paradoxale » d'innover.* " (Brodin, p.2). C'est que l'innovation est souvent " *associée à l'idée de progrès, de créativité* " (Brodin, p.2), et semble promettre l'efficacité

ou une plus-value ! Pourtant, sur ce dernier point, Marsollier est plus sceptique. Pour lui, "*l'innovation en soi n'a jamais constitué une garantie d'efficacité et de progrès*" (Marsollier, 2002 : 21), et par ailleurs "*en éducation, contrairement au monde des entreprises, l'innovation ne porte pas en elle de plus-value intrinsèque. Elle ne pose pas la question de la survie du système scolaire.*" (*idem*, 2002 : 30). C'est sans doute pour cela que l'injonction d'innover de l'institution éducative est qualifiée de " paradoxale " par Brodin elle-même !

Cela montre que l'innovation dans le secteur éducatif ne va pas de soi, n'est pas toujours ressentie comme une nécessité, et quand c'est décidé, c'est souvent plus facile à dire qu'à réaliser. Pire encore, toujours selon Marsollier (2002 : 15), l'éducation est "*un système qui ne suscite pas beaucoup l'innovation*" et l'enseignant lui-même "*n'est soumis à aucune obligation d'innover.*" Sans compter le fait que le nouveau peut susciter chez lui "*des réactions cognitives et affectives manifestes ou dissimulées, sous forme d'enthousiasmes, de fantasmes, d'angoisses, de peurs...*" même si ces réactions sont "*variables et [...] très évolutives dans le temps*" (*idem*, 2002 : 28).

Aussi, il ne suffit pas de proposer une nouveauté ou un changement, même quand ce dernier est vraiment utile, pour qu'une innovation réussisse. De là, exhorter les enseignants à s'engager sans dire exactement pourquoi et comment, sans prendre en compte la réalité de l'enseignement/apprentissage sur le terrain, sans des plans pour intégrer les efforts individuels dans un projet collectif bien réfléchi et bien piloté, serait peu profitable. Les universités thaïlandaises ont eu sans doute cette expérience des projets non ou pas complètement aboutis, comme l'ont souligné Hammond et Queffelec (2008) : "*Les universités thaïlandaises ont beau fourmiller de projets soutenus par des professeurs motivés, qui tentent par exemple de mettre sur pied des programmes bilingues [...] les étudiants et le corps professoral ne semblent pas être en mesure de suivre la machine.*"

Ainsi, il semble que pour réussir une innovation, parallèlement à l'intense désir de s'engager, il faut encore une préparation sérieuse, de l'organisation et de la méthode ! Comme c'est expliqué longuement par Marsollier (2002), s'engager n'est pas seulement un problème professionnel, mais aussi *existentiel*, car cela demande de "*quitter le confort de ses certitudes et de son habitus professionnel et accepter la déstabilisation, voire le réveil de fragilités enfouies*" (Marsollier, 2002 : 29).

Enfin, une dernière remarque sur le groupe *enseigner le français*. Si ce colloque nous invite à nous centrer sur l'enseignement, il ne faudrait pas penser simplement qu'il suffit d'enseigner pour qu'il y ait apprentissage. De nos jours, en didactique, on préfère parler de "*apprendre à apprendre*" et de "*centration sur l'apprenant*" ! L'innovation de l'enseignement, c'est pour améliorer l'apprentissage, et la vraie question sera : comment innover pour que les apprenants réussissent leur apprentissage du français ? pour que le français devienne plus attirant à leurs yeux ?

Aussi, si l'objectif de ce colloque est d'innover, il faut dès à présent envisager sérieusement les différentes possibilités d'une réelle innovation ! Il est opportun de réfléchir ensemble sur ce que peut ou doit être l'innovation, puis de quelle nature pourrait être une innovation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande, sur quoi elle devrait porter et comment elle pourrait être organisée et conduite.

## 2. La problématique de l'innovation

Etant donné que les documents ne manquent pas pour une étude approfondie de l'innovation, je me contente de n'en rappeler ici que quelques traits les plus pertinents.

### 2.1 Quelques caractéristiques de l'innovation dans l'éducation

D'abord, comme il s'agit d'innover l'enseignement/apprentissage du français, une matière enseignée et apprise à l'école, nous sommes en plein dans le domaine de l'innovation éducative. Mais souvenons-nous d'abord de cette remarque de Marsollier (2002 : 16) : "*L'innovation en éducation ne rime sans doute pas suffisamment avec imagination, création ou invention mais encore trop avec acceptation, exhortation et obligation!*" Remarque qui semble peu encourageante il est vrai, mais qui a l'avantage de nous inciter à plus de prudence et à plus de réflexion avant de mener une innovation !

Parmi les nombreuses définitions de l'innovation éducative, celle du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) semble la plus pertinente, car elle a l'avantage d'unir l'enseignement à l'apprentissage : "*L'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants*" (cité dans Lacroix et Potvin, 2009). Ce qui revient à dire que toute tentative d'innovation de l'enseignement, du français comme d'une autre matière, doit viser l'apprentissage, c'est-à-dire une meilleure réussite des apprenants à travers un enseignement de meilleure qualité ! Et si la notion d'innovation éducative peut être entendue de plusieurs manières différentes : innovation pédagogique, innovation scolaire, innovation en formation... (Lacroix et Potvin, 2009), celle visée dans cet écrit est une innovation pédagogique menée pour rehausser la qualité de l'apprentissage du français et de là, créer une meilleure confiance des apprenants et de la société. Bien sûr, cette innovation pédagogique ne sera pas possible sans des changements dans les domaines qui y sont reliés : politique linguistique, gestion administrative, financière, académique, scolaire, formation des professeurs...

Enfin, pour Lacroix et Potvin (2009), une innovation en éducation doit posséder les caractéristiques suivantes :

- *la nouveauté*. Il est à remarquer que pour ces auteurs, la nouveauté est définie non comme quelque chose de tout à fait neuf et inédit - de vraies inventions -, mais "*relative*

au contexte ", c'est-à-dire que *la nouveauté peut être la recombinaison de choses anciennes mais perçue comme nouveau par les membres d'un système.* " (Rogers et Shoemaker, 1971, cité dans Lacroix et Potvin, 2009). Schmiedt (2016) est du même avis : "*Innover ce n'est pas forcément inventer un nouveau produit* " ;

- *un produit.* L'innovation doit aboutir à un produit, une technologie nouvelle, un dispositif institutionnel, une méthode, un processus nouveau, etc. (CSE cité dans Lacroix et Potvin, 2009) ;

- *un changement et une amélioration* : Le processus de l'innovation doit entraîner un changement de comportements, d'attitudes, d'approches de pensée des personnes concernées (Béchar, 2001, cité dans Lacroix et Potvin, 2009) ;

- et enfin, *la durabilité et la transférabilité.* L'innovation doit dépasser les pratiques individuelles pour s'affirmer comme un processus durable (CSE cité dans Lacroix et Potvin, 2009), avec des finalités, des changements prévus, adaptés à un environnement clairement défini.

Par ailleurs, une innovation doit être mesurable, car selon Martinez (2015), "*une innovation est d'abord la marque d'un différentiel entre un état préexistant et une modification statutaire ou comportementale envisagée. Ce différentiel résulte de l'introduction de la nouveauté, entre un avant et un après*". Marsollier (2002 : 16) est du même avis. Pour lui, "*le changement désigne ce qui est observable, consécutivement à la création ou à l'appropriation de la nouveauté.*"

Bref, l'innovation pédagogique consiste à faire changer des pratiques pour transformer une situation d'apprentissage. Pour cela, des actions ou projets, pas forcément tout neufs ou inédits, peuvent être entrepris, mais il faut qu'ils soient tous intentionnels, bien réfléchis, acceptés par des individus, et bien gérés par un collectif, pour mener à une transformation qui soit une amélioration, observable et/ou mesurable, d'un état préexistant.

## **2.2 Les points qui demandent une attention spéciale quand on veut réaliser une innovation pédagogique**

Parmi les grandes caractéristiques définitoires de l'innovation décrites ci-dessus, certains traits méritent d'être sérieusement pris en compte quand on tente une innovation pédagogique.

D'abord, il faut se rappeler que l'innovation est un processus, c'est-à-dire qu'il faut du temps pour réaliser une innovation. Il est donc indispensable de prévoir des étapes déployées dans le temps pour permettre la transformation (psychologique, de pratiques...) des acteurs et de la situation visée. La temporalité est ainsi une des variables fondamentales de l'innovation pédagogique, car "*tout changement significatif s'accomplit par étapes au cours desquelles les enseignants développent les connaissances nécessaires pour mettre en œuvre de nouvelles pratiques*" (Brodin, p.8).

Ensuite, pour Temri (2000), " *le processus d'innovation est un phénomène complexe* " et " *s'il n'est pas possible de planifier complètement une innovation, surtout quand elle est d'envergure et comporte plusieurs sous-projets, il faut quand même savoir organiser, manipulant avec lucidité une stratégie tâtonnante* ". Il est donc indispensable d'accepter la complexité d'une innovation. De là on sera prêt à des réflexions sérieuses, à l'organisation et à la réunion de toutes les compétences et ressources disponibles pour la gérer efficacement.

Si tout ce qui est dit supra est pris en compte, l'innovation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande sera une opération en profondeur, d'envergure aussi. Il faudra sans doute plusieurs projets et/ou sous-projets innovants concomittants pour la réaliser. Pour que la gestion de cette innovation radicale soit possible, il faut procéder avec méthode. Par exemple, il est essentiel d'avoir un comité de pilotage perspicace et lucide, capable de définir précisément quels sont les points (politique, social, administratif, financier, académique, pédagogique, relationnel...) sur lesquels il faudrait agir ; quels sont les problèmes à résoudre ; et enfin quelles stratégies d'action - parfois *tâtonnantes* comme Temri l'a souligné- il faut adopter pour faire bouger les choses. Et comme dans la conduite d'une innovation, il est impossible de prévoir exactement ce qui va arriver, il est important de créer des dispositifs permettant les ajustements et/ou corrections en cours de route et des outils pour la surveillance, le suivi et l'évaluation.

Enfin, il est conseillé de ne pas s'attendre au consensus total pour commencer une innovation (Brodin, p.5). En général, une innovation doit toujours faire face, au moins à ses débuts, au scepticisme, à l'opposition, au refus, ou tout simplement à l'inertie ou l'indifférence (Perrenoud, 1998, cité par Brodin, p.5). Ces résistances, actives ou passives, sont normales - indispensables mêmes - et sont à traiter avec beaucoup de souplesse et de précision. De là, il est important qu'une innovation soit l'objet de discussions, de négociations - voire de compromis - entre plusieurs intérêts, projets, logiques d'action individuels ou collectifs, avant et pendant sa réalisation. Concrètement, à la suite de Finkelsztein & Ducros (1996) qu'ils citent dans leur article de 2009, Lacroix et Potvin conseillent d'énoncer les objectifs généraux d'une innovation, d'en indiquer précisément les processus, les méthodes par lesquels ces processus pourront être atteints, d'associer les enseignants même au pilotage de l'innovation et enfin d'accompagner et aider ces derniers à construire le lien entre l'institution et le terrain. Lucidité, persévérance et le sens de l'organisation seront indispensables pour conduire et gérer une innovation avec succès !

## 2.3 Les éléments décisifs pour la réussite d'une innovation pédagogique

Pour réussir une innovation, la préparation psychologique et formative (formation aux modalités et aux moyens d'action) est indispensable, tant pour les meneurs que pour les bénéficiaires, car " *on n'innove pas sans motivation personnelle, sans intention, sans projet d'action* " (Marsollier, 2002 : 14). Cependant, il est fondamental que ces préparations et formations s'insèrent dans la culture sociale et pédagogique du contexte, pour permettre aux différents acteurs de rechercher, d'imaginer et de choisir les stratégies, les outils, les attitudes et les gestes pédagogiques véritablement adaptés aux changements souhaités (*idem*, 2002 : 15), réduisant par là les " *risques de fragilisation qu'engendrerait l'innovation* " et/ou la tentative des acteurs de " *maximiser leur confort existentiel, en déployant résistances et défenses* " (*Idem*, 2002 : 27).

Dans ce sens, une innovation pédagogique doit promouvoir la dimension réflexive des enseignants, ce qui est " *plus efficace que de multiplier les prescriptions et/ou les incitations autoritaires au changement* " (Brodin, p.8). C'est pour cela que les recherches-action ou recherches contextualisées dans lesquelles les enseignants-praticiens sont appelés à participer seront nécessaires pour éveiller leur conscience, et pour " *inscrire le changement dans un processus plus large de développement professionnel continu, impliquant tous les acteurs concernés. L'innovation devient ainsi une composante du métier d'enseignant* " (*Idem*, p.8).

## 3. La problématique de l'innovation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande

Pour étudier la possibilité d'une innovation en profondeur de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande, nous allons partir de ce qui en a été dit dans des écrits de recherche ou des articles de journaux. Certaines remarques peuvent être un peu datées, mais si suite à ce colloque, les collègues thaïlandais décident d'entreprendre des projets d'innovation, étant du pays, ils pourront se fournir d'autres données plus récentes. Cela dit, notre question est maintenant de voir par quoi commencer. Quels seront les points ou volets à innover en priorité, si innovation il doit y avoir ?

### 3.1 Deux volets de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande qui nécessiteraient des innovations en priorité

La régression du français en quantité et en qualité n'est pas passée inaperçue des chercheurs, enseignants et observateurs de la Thaïlande. En fait, Yanaprasart (2001 : §51) **a sonné l'alarme il y a plus de quinze ans** : " *La langue de Voltaire a maintenant tendance à céder sa place à des langues asiatiques*". Tout récemment, en 2017, en début de leur article, Kraiperm Th. et al. (2017 : 4) ont encore rappelé " *'la situation menacée' pour l'enseignement du français actuel* ". À mon avis, deux volets mériteraient des innovations



en priorité pour redresser la situation : la formation des professeurs, et les relations professionnelles entre les institutions éducatives d'une part, entre les personnes d'autre part. Nous allons voir pourquoi dans ce qui suit.

### 3.1.1 La formation des enseignants

Dans la *Fiche documentaire Thaïlande* de Plumelle et Henry (2014), il est noté : " *Les programmes de formation des enseignants sont considérés comme de mauvaise qualité (OCDE 2012)* ", ce qui est sans doute à l'origine de la " *grande disparité dans la qualité de l'enseignement* " (Tan Hui Yee, 2013). La formation des professeurs de LE et de français, elle aussi, laisse à désirer. Dès 2008, Chiranee Tantiratanavong a signalé la " *piètre performance des Thaïlandais en matière de LE* " et le fait que [...] *certain enseignent sans jamais avoir terminé leurs études. Le niveau est nécessairement pauvre.* " (Hammond et Queffélec, 2008). Quant à Thida Boontharm, vice-présidente de l'ATPF, elle a expliqué ainsi la formation des enseignants : " *Nos jeunes professeurs viennent soit de la faculté d'Education, soit des Lettres, explique-t-elle. Dans le premier cas, ils savent comment enseigner mais ne connaissent pas nécessairement bien la langue. Quant aux autres, ils parlent bien la langue, mais ne possèdent pas la pédagogie* " (Hammond et Queffélec, 2008). Ces descriptions nous révèlent deux cas de figure :

- soit les professeurs n'ont pas un niveau suffisant en français, selon l'avis de Chiranee Tantiratanavong et celui d'une autre chercheuse : " *la majorité des professeurs ont rarement des connaissances en linguistique. Ils ont reçu une formation en littérature* " (Thipkong P. 1994 dans Yanaprasart, 2001 : §76) ;
- soit ils n'ont pas reçu une formation complète et équilibrée, comme Thida Boontharm l'a montré. Certains professeurs ne seraient donc pas assez compétents en français, tandis que d'autres n'auraient pas de niveau didactique et/ou pédagogique suffisant pour enseigner cette LE !

Tout cela résulte en un niveau insuffisant des enseignants, ou en LE, ou en didactique-pédagogie, ou dans les deux, ce qui mène à l'inefficacité de l'enseignement, l'insuffisance langagière des étudiants et freine l'essor d'autres projets de développement, comme cela est révélé dans ce témoignage : " *La directrice du programme [de gestion culturelle à l'université Thammasat], le Dr Chirapan Boonyakiat, explique que la maîtrise des langues n'est pas suffisante, tant chez les enseignants que chez les étudiants. « Si l'on donnait les cours en français, le nombre d'inscriptions serait à la baisse », affirme-t-elle.* "(Hammond et Queffélec 2008).

Cet état de choses permet de comprendre cette phrase de l'attachée de coopération de l'Ambassade de France, Delphine Derniaux, en 2014, laquelle m'a surpris à la première lecture : " *Pour garantir un enseignement du français de qualité, la mise en place d'une formation linguistique, culturelle et pédagogique initiale est indispensable avant d'exercer*

*le métier de professeur.* " (Queffélec, 20/3/2014). La phrase surprend, car dans une formation initiale "normale", tous ces aspects *linguistique, culturel ET pédagogique* doivent aller ensemble. Pourquoi insister encore, si ce n'est pour confirmer l'analyse de Thida Boontharm, que la formation initiale des professeurs de français du pays est lacunaire ?

La situation est-elle meilleure en 2017 ? Il y a eu certainement des améliorations, puisque l'ATPF, au dire de Chirapan Boonyakiat, un de ses membres, a donné plus d'attention aux enseignants du secondaire : *"C'est vrai qu'en ce moment, nous sommes plutôt orientés vers les professeurs du secondaire "* (Hammond et Queffélec 2008). Mais à partir de ma dernière rencontre cette année avec certains enseignants universitaires et du secondaire, je crois que la formation des professeurs reste toujours le volet à innover en priorité si l'on veut sauvegarder la présence du français dans le pays.

### **3.1.2 Le cloisonnement ou la distance entre les institutions et les francophones**

La faible performance de l'enseignement/apprentissage du français s'explique encore par un autre facteur : les différents types de cloisonnements au sein de l'éducation thaïlandaise.

Tout d'abord, en Thaïlande, les établissements de formation n'entretiennent pas de relations communes dans la formation de leurs étudiants. C'est pour Thida Boontharm l'origine du fait que les enseignants de français ne possèdent pas assez de langue-culture française et de didactique-pédagogie pour exercer correctement leur métier : *" Cela viendrait plutôt du cloisonnement des filières de formation "* (Hammond et Queffélec, 2008).

Cela est dû à la politique éducative thaïlandaise qui accorde aux établissements une très grande autonomie, jusqu'à l'indépendance pour les établissements d'enseignement supérieur : *" Dans le système éducatif thaï, chaque établissement d'enseignement supérieur est indépendant. Chacun a ses propres traditions et orientations et détermine ses programmes d'études selon ses besoins. "* (Yanaprasart 2001: §70). Si bien que, selon beaucoup de personnalités et chercheurs thaïlandais, cela mène droit au *"cloisonnement "*, non seulement entre les établissements ou institutions, mais aussi entre les enseignants eux-mêmes. C'est ce que Kraiperm Th. et al. (2017: 9) appelle la *" distance "*, à laquelle ils veulent remédier par un projet récent de leur université : *" [...] afin de supprimer la distance entre les enseignants du secondaire et ceux de l'université, et d'établir des réseaux nationaux pour les enseignants de chaque niveau, chaque région et chaque école. Nous avons pris conscience que ce rapprochement est indispensable pour encourager l'enseignement du français. "*

Ce qui est plus grave encore, c'est la dispersion des efforts provoquée par ce *" cloisonnement "*, cette *" distance "*. Même l'ATPF, pourtant organisme d'envergure, n'y échapperait pas, ne pouvant pas toujours servir de passerelle entre les différents *"acteurs"*

de l'enseignement/apprentissage : *" La promotion du français repose sur une poignée d'acteurs dont la portée ne saurait malheureusement couvrir à elle seule toute la question. Si l'ATPF par exemple joue un rôle indispensable et efficace d'interface avec le gouvernement et une majorité de professeurs, c'est là l'essentiel de son action et elle ne prétend d'ailleurs pas être omnipotente. Quant à l'Alliance Française, dont les bienfaits sont eux aussi largement reconnus, elle reste malgré tout tournée sur elle-même. "* (Hammond et Queffélec, 2008).

Cette disparité a sans aucun doute beaucoup nui aux efforts de développement du français en Thaïlande. C'est pourquoi, le 2<sup>e</sup> point à innover en priorité, c'est de trouver des moyens plus efficaces pour réduire ce *" cloisonnement des filières universitaires "*, cette situation de *" trop peu d'informations et d'échanges en ce qui concerne le français "*, *" le degré d'isolement très fort des professeurs "*; et la *" dispersion "* du potentiel des institutions et des personnes (Hammond et Queffélec, 2008).

En résumé, cet examen, quoique rapide et incomplet de la situation, nous fait penser que la formation des enseignants et la réunion des ressources et des efforts sont les points prioritaires à innover pour stabiliser l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande. Cette tentative sera complexe, mais elle pourra bien réussir car la Thaïlande possède des atouts importants.

### **3.2 Les atouts qui favoriseront l'innovation pédagogique en Thaïlande**

Malgré des points faibles de l'enseignement/apprentissage, les documents laissent entrevoir des atouts importants du français en Thaïlande, lesquels permettront aux innovations de grandes chances de réussite si elles sont correctement pensées et conduites.

Il s'agit d'abord du prestige du français, lequel existe toujours dans la société thaïlandaise. Le français est la LE préférée de la royauté, surtout de feu Sa Majesté le Roi Bhumibol Adulyadej et de sa sœur aînée, Son Altesse Royale, feu la Princesse Galyani Vadhana. Il est à ne pas oublier que Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn est l'actuelle Présidente honoraire de l'ATPF et également marraine de l'Alliance française de Bangkok. Ainsi la royauté, très vénérée en Thaïlande, est du côté du français.

C'est encore grâce à la royauté que la Thaïlande, qui ne fait pas encore partie de la francophonie, possède depuis 40 ans une Association francophone, l'ATPF, qui réunit la presque totalité des quelque 150 professeurs universitaires et 375 enseignants secondaires de français du pays, et qui *" joue un rôle indispensable et efficace d'interface avec le gouvernement et une majorité de professeurs "* (Hammond et Queffélec, 2008). Fait surprenant, car certains pays membres de la francophonie internationale - OIF - dans la région n'ont pas encore leur association de professeurs de français !

Ensuite, la Thaïlande est un des pays les plus riches de la région sud-est asiatique, et elle réserve à l'éducation jusqu'à 20% de son budget annuel, lequel est d'environ 15 milliards de USD, selon *Bloomberg news*, 19/7/2017). Puis son gouvernement est propice au français, donne son appui financier pour former des professeurs ! L'attachée de coopération française l'a confirmé : " *L'enseignement du français en Thaïlande bénéficie d'un véritable soutien du Ministère thaïlandais de l'Éducation, qui contribue à son développement notamment financièrement et par l'organisation de formations pour les professeurs.* " (Queffélec, 20/3/2014). Les établissements, non seulement les universités, mais les écoles secondaires aussi, ont l'autorisation du gouvernement pour enrôler de nombreux Français natifs comme enseignants ou experts dans leur sein.

Puis, le pays a une politique d'enseignement des LE à la hauteur de l'époque. Même si on constate encore la forte présence de l'approche traditionnelle dans les classes de français du pays, la didactique communicative en enseignement/apprentissage des LE est prescrite depuis longtemps, dès 1981, par un décret ministériel : " *Conscient des besoins des citoyens, le ministère de l'Éducation nationale a introduit dans le programme de 1981 un autre changement de méthodologie. Cette fois, l'approche communicative est mise en œuvre pour répondre aux besoins de type communicatif de l'apprenant* " (Yanaprasart 2001 : §44).

Par ailleurs, la Thaïlande développe une vaste coopération avec d'autres pays, et est membre observateur de l'OIF. Elle pourrait donc compter sur une large collaboration régionale et internationale pour développer un enseignement/apprentissage du français de meilleure qualité. Déjà, à elle seule, la France lui apporte un appui non négligeable : " *L'Ambassade est étroitement liée à la Commission thaïlandaise sur l'Enseignement Pré-universitaire (OBEC) pour la mise en œuvre d'un dispositif de formation de 15 nouveaux professeurs de français par an sur les quatre ans à venir. En parallèle, elle apporte son soutien aux actions de formation continue qui sont primordiales pour renforcer les compétences linguistiques et pédagogiques des professeurs.* "

Enfin, il me paraît que le trait socioculturel suivant, spécifique à la Thaïlande, est aussi un atout important. C'est que les élèves sont très respectueux des professeurs et que les enseignants respectent la hiérarchie et/ou les personnes compétentes et/ou expérimentées. Les pratiques innovantes bien pensées pourraient donc se transférer avec moins de résistance qu'ailleurs.

Ces atouts précités existent depuis toujours, mais il s'agit maintenant de les repenser, d'exploiter leur côtés positifs pour servir l'innovation pédagogique ! Il semble que c'est ce qui a motivé, malgré tout, cette remarque de Hammond et Queffélec (2008) : " *Néanmoins, les efforts réalisés par les responsables thaïlandais et francophones ne sont pas vains. La langue de Molière a encore des atouts qui, s'ils sont habilement exploités, lui permettront de trouver de l'oxygène dans cet univers renouvelé et hautement concurrentiel* ".

### 3.3 Mais certains obstacles sont à prévoir...

S'il est vrai que la Thaïlande ne manque pas d'atouts et de potentiel pour réussir une innovation en profondeur, il est indispensable de ne pas oublier certains obstacles de nature *socio-politico-culturelle* du pays, car ils peuvent avoir un poids psychologique et social beaucoup plus important qu'ailleurs.

Le 1<sup>er</sup> obstacle serait l'enseignant lui-même, de par son statut social et professionnel. En Thaïlande, l'enseignant est très respecté, beaucoup plus que dans d'autres pays sud-asiatiques. Puis il est fonctionnaire, gagne sa vie mieux que ses collègues dans les pays à côté, et surtout, il n'est pas tenu responsable des résultats de sa classe ou de ses élèves: "*Un autre problème relevé par des analystes est que les écoles et les enseignants ne sont pas tenus pour responsables des performances des élèves.*" (Tan Hui Yee, 2013). Tout cela rend la vie de l'enseignant plutôt aisée, étant donné la "*confortable sécurité d'emploi, l'assurance d'un revenu régulier et la certitude d'un développement de carrière minimum*" (Marsollier, 2002 : 15), mais peut aussi faire de l'enseignant une force d'inertie importante, à l'origine de l'indifférence au changement et/ou du manque d'efforts, sans compter que certains, de par leur propre tempérament, pourraient voir l'innovation, surtout celle des pratiques pédagogiques, comme une menace professionnelle, voire existentielle.

Un deuxième obstacle est la tradition sociale qui considère le français comme une simple langue de prestige, réservée à une élite et sans utilité communicative et professionnelle ; ou selon laquelle la langue nationale seule suffit : "*Le monolinguisme n'incite pas l'apprenant thaï en langues étrangères à prendre conscience de l'importance ou de la nécessité d'autres langues hors de la vie scolaire*" (Yanaprasart 2001 : §48). Par ailleurs, dû sans doute à cette tradition, la tendance est encore forte à considérer le français comme une langue écrite, littéraire, apprise pour les connaissances culturelles plutôt que pour la communication. C'est cela qui expliquerait pourquoi la prescription de changement de méthodologie en 1981 du ministère de l'Éducation nationale thaïlandais est laissée plus ou moins sans suite, et que le contenu et la méthodologie d'enseignement/apprentissage restent bien traditionnels. Cet enseignement de langue écrite, littéraire a évidemment une répercussion non négligeable sur la motivation des jeunes, sans parler de la mentalité pratique et utilitaire de nos jours. De là cette inquiétude pour le sort du français : "*Aujourd'hui on s'inquiète davantage des motivations des apprenants, du contenu et des méthodes d'enseignement*" (Hammond et Queffélec, 2008).

Cet état de choses est connu depuis longtemps, et seule une innovation d'envergure et en profondeur pourrait apporter des changements substantiels, ceux que souhaite la vice-présidente de l'ATPF : "*On doit aussi changer la méthode d'enseignement, estime Thida Boontharm. Trouver un moyen pour initier les profs à enseigner un français « communicatif », qui accentue les quatre compétences : parler, lire, écrire, écouter. Il s'agit*

*d'utiliser le français pour en faire quelque chose, des activités plus concrètes. Cela devient aussi plus intéressant pour les élèves.* " (Hammond et Queffélec, 2008).

Enfin, ce qui est pourrait être le plus grand obstacle à l'enseignement/apprentissage des LE et du français en Thaïlande, c'est le pouvoir décisif dans la politique linguistique et le choix des LE à enseigner des établissements universitaires et scolaires, sans qu'ils soient pour autant responsables des performances des apprenants (cf. Tan Hui Yee, 2013 supra). Cela est clairement explicité par Hammond et Queffélec (2008) : *" Depuis la réforme engagée en 1999 avec le National Education Act, qui vise, dans l'ensemble, à réorienter les politiques d'apprentissage vers l'étudiant, les écoles se retrouvent avec presque tous les pouvoirs. Ce sont elles qui décident notamment de leur programme de langues étrangères, bien que le ministère de l'Education pose les bases des cursus "* Kraiperm Th. et al. (2017 : 4-5) n'oublie pas ce phénomène, le considérant comme l'une des origines de la baisse de l'enseignement/apprentissage du français : *" Cette crise s'explique par plusieurs facteurs... [dont] la politique linguistique de chaque établissement scolaire "*.

Il est vrai que ce grand pouvoir des établissements universitaires et scolaires, c'est-à-dire de leurs directeurs, a sans doute des avantages, mais peut aussi mener les responsables à ne pas tenir compte de l'avis des enseignants : *" Il est difficile pour un enseignant de critiquer ou de faire changer le cours des choses, étant donné que ce sont les directeur et sous-directeur, seuls, qui donnent les ordres et prennent les décisions "* (L'école de la vie, 30 mars 2016). De même, ils n'accorderaient pas d'attention aux besoins réels des étudiants et élèves, ce qui désintéresserait davantage les apprenants de l'apprentissage des LE ou du français : *" Cependant, les universités ne cherchent pas à connaître les besoins des étudiants afin d'organiser les cours en fonction de leurs demandes. Ces derniers sont fixés de façon quasi permanente "*. (Yanaprasart 2001 : §76). Cet état de choses ne favorise, ni n'encourage les innovations didactiques et éducatives ! Il faut reconnaître que ce grand pouvoir des établissements est un point sensible, peut-être le plus difficile à traiter dans une innovation éducative, mais il faudrait quand même trouver des moyens pour l'harmoniser avec la possibilité d'enseigner et d'apprendre correctement les LE des enseignants et des apprenants.

Ainsi, parallèlement à l'installation des pratiques innovantes chez les enseignants, de gros efforts seront à faire pour négocier avec les gestionnaires, dont les directeurs d'établissements universitaires et scolaires, pour leur faire comprendre qu'il est nécessaire d'innover l'enseignement/apprentissage des LE et la gestion pédagogique, et que le français n'est pas inutile. Entreprise difficile mais pas complètement irréalisable, si l'on en croit ce témoignage : *" Le professeur Surapong Pukdee est le doyen du département de Sciences humaines de l'Université Rajabhat à Lampang. Ce dynamique professeur d'anglais est un fervent promoteur de la langue française. « Nous avons commencé ici avec l'anglais et le*

*japonais, puis nous avons constaté une forte demande de français. Le français est un facteur de réussite dans les études. Bien souvent, ceux qui le choisissent vont plus loin que les autres. Mais la qualité de nos cours reste à améliorer et nous devons offrir des garanties plus attractives aux candidats potentiels.»* (Hammond et Queffélec, 2008).

### **3.4 Quelques pistes pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande**

À ce stade de notre analyse, il est possible de confirmer que deux problèmes seront à résoudre en priorité. Le 1<sup>er</sup> est de voir comment remédier le plus rapidement possible, en formation continue, aux lacunes linguistiques, langagières ET didactiques-pédagogiques des enseignants. Pour cela, certains projets seront peut-être nécessaires. D'abord, il faudra des enquêtes et des projets de recherches pour définir - puis après, tester- les pratiques innovantes possibles dans le contexte thaïlandais, ensuite ce sera la formation des enseignants à ces pratiques. Enfin, ce seront des projets à long terme pour établir de nouveaux programmes, du matériel didactique pour la formation initiale à la fois en langue et culture françaises mais aussi en pédagogie et en didactique du français...

Le 2<sup>e</sup> point à innover en parallèle est de trouver des moyens pour réunir les efforts des différents acteurs (responsables politiques, gestionnaires/administrateurs d'établissements, experts, chercheurs, enseignants-praticiens...) par des procédés organisationnels ou autres plus énergiques et plus efficaces. Il y aura ainsi à établir le comité de pilotage pour l'ensemble des projets d'innovations, à monter et/ou consolider les réseaux de chercheurs et d'enseignants ; à trouver les appuis nécessaires du gouvernement, des établissements universitaires et scolaires ; à coopérer avec des organismes éducatifs internationaux et régionaux pour la mise en œuvre des mesures administratives, financières, pédagogiques, didactiques... qui conviennent au contexte et qui favorisent réellement l'innovation.

De façon concrète, on pourrait par exemple envisager l'organisation suivante pour la mise en œuvre de l'innovation pédagogique :

- L'ATPF, avec Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn à sa tête et ses nombreux membres, servira de point centralisateur des efforts. Elle formera un comité de pilotage qui travaillera en amont avec le gouvernement et des universités, en aval avec des établissements scolaires, des experts et enseignants. Les objectifs sont d'établir d'abord le consensus pour une innovation pédagogique en profondeur, ensuite monter des projets bien calculés et bien ciblés autour des points/volets cruciaux à innover/changer, définir les étapes et les moyens pour leur réalisation, enfin assurer le suivi et l'évaluation des résultats en vue des ajustements ou corrections nécessaires ;
- Les universités travailleront avec le comité de pilotage et entre elles pour monter et conduire des enquêtes et recherches didactiques. Les objectifs seront de déterminer et

expérimenter les pratiques innovantes, de créer des dispositifs pour tester et évaluer les projets et les résultats obtenus, et de proposer et fabriquer des outils : matériel didactique, programmes innovateurs, approches d'intervention... Il revient aux universitaires et leurs établissements de mieux cibler la situation d'enseignement/apprentissage du français, de définir scientifiquement les secteurs et les objectifs des innovations ; de prévoir les projets de formations à entreprendre, y compris la sensibilisation des différents acteurs de l'innovation (responsables, administrateurs, gestionnaires, professeurs, parents d'élèves et élèves...);

- Les enseignants eux, seront d'abord sensibilisés à la nécessité de l'innovation pédagogique, ensuite formés aux pratiques pédagogiques et modalités éducatives innovantes. Ils seront aidés pour mettre en œuvre dans leur classe ces pratiques ou modalités éducatives et rapporter aux formateurs universitaires et chercheurs les résultats et leurs réflexions sur ces pratiques. Enfin, les plus réflexifs d'entre eux pourront participer au pilotage de l'innovation générale ou à des recherches et projets innovateurs.

En bref, l'innovation du français en Thaïlande, s'il y en a, devrait se réaliser de façon organisée avec la réunion des ressources, tant humaines que matérielles et technologiques, visant à résoudre d'abord les difficultés d'enseignement/apprentissage du français propre au pays, ensuite celles qu'il partage avec les autres pays de la région (état monolingue du pays, politique linguistique centrée sur l'anglais, concurrence des langues de la région, peu ou pas de débouchés du français...), et trouver des procédés propres au pays pour la promotion du français.

Enfin, si l'innovation pédagogique du français tout seul peut risquer de ne pas recevoir assez d'appui des gestionnaires et de la société, pourquoi ne pas *s'associer avec les responsables d'autres LE pour des innovations en parallèle* ? Car l'enseignement/ apprentissage de l'anglais lui-même en Thaïlande n'est pas sans problèmes ! Dans un article tout récent par [Bloomberg News](#) (19 Juil 2017), une spécialiste des TIC se plaint encore du " *lack of English language penetration* - manque de compréhension de la langue anglaise " des Thaïlandais, grand problème qui empêche la digitalisation de haut niveau dans le pays ! Si réalisée, cette association d'efforts contribuerait au développement du plurilinguisme qui semble être la norme de vie moderne à l'époque de la mondialisation et de l'ASEAN.

### **En guise de conclusion**

En tant qu'habitué (ou presque !) de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande - en effet, depuis 2009, j'ai collaboré avec plusieurs universitaires dans les recherches conjointes de nature didactique et culturelle, et j'ai animé des formations d'enseignants de français, à Bangkok mais aussi dans plusieurs villes de Thaïlande - j'ai hasardé un regard extérieur à travers quelques analyses et propositions sommaires, pour encourager



l'innovation pédagogique plus en profondeur dans un pays qui a du potentiel et des possibilités pour ce faire.

Evidemment, cette présentation succincte ne prétend ni à l'exhaustivité, ni à la justesse parfaite de ce qui a été formulé. Elle reste simplement ce qu'elle est, c'est-à-dire une suggestion soumise à la réflexion et à l'examen par les acteurs du terrain même. Car en fin de compte, il revient aux collègues thaïlandais de penser, puis de décider, une ou plusieurs innovations pédagogiques nécessaires pour préserver l'enseignement/apprentissage du français dans le pays et contribuer à la pérennisation de cette langue dans la région sud-est asiatique. Il leur importerait de se tenir à ces deux idées essentielles :

1- Pour faire l'œuvre d'innovation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande, il n'est pas encore besoin de réelles inventions ni didactiques ni pédagogiques dans le sens strict de ce terme. Dans l'immédiat, le travail collaboratif - des institutions politiques, académiques et éducatifs - et participatif - des gestionnaires, des enseignants - pour cibler les points à innover et les modalités d'action appropriées pourrait déjà contribuer à l'innovation et à l'engagement ;

2- Une campagne de sensibilisation et de promotion de l'idée d'innovation elle-même et des modalités concrètes et pragmatiques, basées sur les enquêtes et recherches, est indispensable pour affranchir les institutions et les personnes soit de l'inertie, soit de la peur devant ce qui sera perçu comme nouveau dans une entreprise d'innovation organisationnelle, didactique et pédagogique.

### Références bibliographiques

ALBARRACIN, E-S., 2012, *Innovation éducative, interculturelle et interdisciplinaire*, Ponta Grossa et Maringa (Brésil) Puebla et Tlaxcala (Mexique), Bogota (Colombie), <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01057564>, consulté en juillet 2017.

BRODIN E., *Innovation en éducation et innovation dans l'enseignement des langues : quels invariants ?*, date non disponible, <http://acedle.org/old/IMG/pdf/EB041122-2-2.pdf>, consulté en juillet 2017.

DE KETELE, J.-M., L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. In *Revista Portuguesa de Pedagogia. Psychologica*, Vol. [S.l.], pp. 7-24, jan. 2010. ISSN 1647-8614, <http://impactum.journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1348>, consulté en juillet 2017.

KRAIPERM Th., DUPUIS C., SANDRAGNÉ S., Juil 5, 2017, *Dynamisme des projets francophones: facteur clé de la promotion de l'enseignement/apprentissage du français*, <http://www.rsu.ac.th/>, consulté en juillet 2017.

LACROIX M.-E., POTVIN P., 2009, *Les pratiques innovantes en éducation*, <http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale>, consulté en juillet 2017.

MARSOLLIER Ch., 2002, *L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux*, sur <http://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/.../Marsollier.pdf>, pp. 9-31, consulté en juillet 2017.

MARTINEZ P., *Penser l'innovation : de la conception au pilotage et à l'évaluation*, Texte de la Conférence au Séminaire régional CREFAP/OIF de 2015, Hué, Vietnam.

PLUMELLE B., HENRY Cl., Fiche documentaire THAÏLANDE (mars 2013, mai 2014), in *L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ?* Colloque international CIEP 12-14 juin 2014, <http://www.ciep.fr/revue-internationale-de-education-sevres/education-en-asie-en-2014-quels-enjeux-mondiaux>, consulté en juillet 2017.

SCHMIEDT Cl., 05 octobre 2016, *Qu'est-ce que l'innovation : définition et processus*, <http://www.entreprisedufutur.com>, consulté en juillet 2017.

TEMRI L., *Les processus d'innovation: une approche par la complexité*, IX<sup>e</sup> Conférence Internationale de Management Stratégique, AIMS 2000, <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2525-les-processus-dinnovation-une-approche-par-la-complexite>, consulté en juillet 2017.

YANAPRASART P., Histoire du français et sa présence actuelle dans le royaume thaï, in *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, [En ligne], 26 | 2001, mis en ligne le 22 août 2014, <http://dhfles.revues.org/2056>, consulté en juillet 2017.

#### *Articles de journaux*

BLOOMBERG NEWS, 19 Jul 2017, *Thailand targets skills gap: 'We can't even invent a motorbike'*, <http://www.bangkokpost.com/news/general/>, consulté en juillet 2017.

HAMMOND S.-E., QUEFFELEC P., 04/07/2008, *Quel avenir pour la langue française en Thaïlande ?* <http://www.gavroche-thaïlande.com>, consulté en juillet 2017.

QUEFFELEC P., 20 mars 2014, DERNIAUX Delphine - *Le français est présent en Thaïlande bien au-delà des salles de classe*, <http://www.lepetitjournal.com/bangkok>, consulté en juillet 2017.

TAN Hui Yee, *Thaïlande. Mauvaise note pour le système éducatif*, 3 janvier 2013, The Straits Times - Singapour, <http://www.courrierinternational.com>, consulté en juillet 2017.

## Quand innover c'est apprendre à « devenir » : genèse et métamorphoses d'un dispositif expérimental en collège

Guillaume LOOCK  
Académie de Créteil

### Résumé

Comment une expérimentation donnant au français une place stratégique et renouvelée, a-t-elle fait d'une école affectée par divers changements le creuset d'expériences humaines fortes et partagées au sein de sa communauté éducative ? Telle est la problématique qu'on se propose de traiter, en mettant en perspective l'évolution du « Coursus ALO » (Atelier langue et orientation), dispositif créé puis mis en œuvre avec deux promotions d'élèves dans un collège « défavorisé ». On reviendra d'abord sur la genèse et les aléas de cette expérience. Constatant une discordance socio-culturelle entre univers scolaire et élèves de milieux populaires, j'ai sollicité des collègues de différentes disciplines pour élaborer un dispositif susceptible d'y répondre. Après avoir analysé la discordance délétère en cause, on retracera les grandes étapes de cette genèse, de la conception en interne à sa validation officielle par la « Cellule innovation expérimentation » de l'académie de Créteil. Logique quant aux objectifs et reconnu institutionnellement, ce dispositif n'en a pas moins dû affronter des réalités qui ont fait de sa conception, puis de sa mise en œuvre, une navigation périlleuse. On rendra compte des sources de tensions pendant la phase de conception, des difficultés liées au rythme de renouvellement des équipes en réseau d'éducation prioritaire, et du poids de l'actualité (état d'urgence, réforme du collège). Affronter ces difficultés nous a cependant conduit à élargir notre horizon, selon une dynamique reflétant l'ambition pour les élèves qui a d'emblée présidé à notre démarche. C'est ce que nous démontrerons dans un second temps, intitulé « Apprendre à devenir : de la démarche pédagogique à sa portée existentielle ». Aux élèves, le Coursus ALO et ses avatars (deux enseignements interdisciplinaires mis en œuvre chacun avec deux classes) ouvrent les chemins d'une citoyenneté active, incluant la capacité à se projeter vers son avenir professionnel à l'échelle internationale. Aux enseignants, ils ont permis de faire évoluer leurs pratiques vers les exigences nouvelles portées par la Réforme du collège, mais aussi, pour l'un d'entre eux, de devenir formateur. Ils ont enfin permis à la notion trop souvent abstraite de « communauté éducative » de devenir une réalité incarnée, lieu d'un exercice motivant des compétences en français.

**Mots clés :** interdisciplinarité, parcours, motivation

## Introduction

En France, aller à l'école est pour tous les élèves une obligation, mais parfois aussi un défi. On pourrait en dire tout autant à propos du fait, pour l'école, d'aller vraiment vers tous les élèves qu'elle accueille. C'est même là un défi crucial dans les établissements scolaires comme le collège où je travaille, où une forte majorité d'élèves est issue de milieux populaires (parents ouvriers ou sans-emploi). Souvent en effet, cette origine socio-culturelle tend à rendre plus difficile l'engagement scolaire des élèves. Les raisons peuvent en être analysées suivant notamment trois axes qui relèvent pour les uns de la sociologie - le rapport à l'école, le rapport au langage -, pour l'autre de la psychologie - le sentiment d'efficacité personnelle -.

Le rapport à l'école révèle en effet une discordance entre les enseignants d'une part, et d'autre part les élèves de milieux populaires envisagés dans leur environnement familial. Ainsi, si dans l'esprit des enseignants la vocation de l'école est avant tout d'être une sorte de temple du savoir, en revanche pour les familles de milieux populaires préparer l'avenir professionnel de leurs enfants constitue bien l'un des enjeux majeurs de la scolarité<sup>1</sup>. À cette discordance s'ajoute, dans l'esprit des élèves, une dichotomie entre ce qu'ils appellent « apprendre à l'école » et « apprendre la vie », qui les conduit volontiers à réserver leurs capacités de réflexion à d'autres contextes que les activités scolaires<sup>2</sup>.

Le rapport au langage peut également entraver l'engagement scolaire de certains élèves. Dans ce domaine en effet, la logique scolaire privilégie la réflexion ou encore la précision dans le choix des termes, alors qu'au sein de leurs familles les élèves de milieux populaires développent et entretiennent « une appréhension pragmatique et dialogique du langage »<sup>3</sup>. Cette discordance, qui correspond à la différence entre culture écrite et culture orale, conduit certains sociologues à recommander, pour faire entrer dans le « monde de la culture légitime » ces élèves qui en sont au départ très éloignés, des « mécanismes de socialisation spécifiques »<sup>4</sup>.

L'analyse permise par ces références théoriques peut enfin être enrichie par la théorie du « sentiment d'efficacité personnelle », développée par le psychologue Albert BANDURA. En effet, dès lors que les risques augmentent d'être en décalage par rapport aux attentes de l'école, les occasions se multiplient de se trouver ou de se sentir en situation d'échec au sein de celle-ci. Tout en aidant à identifier les mécanismes psychologiques suscités par les discordances socio-culturelles pointées précédemment, cette théorie laisse entrevoir des

---

<sup>1</sup>BERNARDIN, 2013.

<sup>2</sup>CHARLOT, 2000.

<sup>3</sup>LAHIRE, 2007.

<sup>4</sup>BEAUD, TRUONG, 2015.

pistes pour tenter d'y remédier, à travers les notions d'« expérience vicariante », d'« expérience active de maîtrise », ou encore d'« états physiologiques et émotionnels »<sup>5</sup>.

Au croisement de ces analyses apparaît une interrogation : comment rétablir, entre l'univers scolaire et l'univers familial des élèves de milieux populaires, une cohérence propre à rendre le travail et l'usage du français largement mobilisateur et constructif ? C'est pour tenter d'y répondre qu'a été créé, au collège Gustave Courbet de Pierrefitte-sur-Seine (Seine-Saint-Denis), un dispositif expérimental appelé « Coursus ALO » (Atelier Langue et Orientation). Ce dispositif, validé par la cellule innovation de l'académie de Créteil, a été mis en oeuvre avec deux promotions d'élèves âgés de 12 à 14 ans, entre septembre 2014 et juillet 2016. Après quoi, une réforme nationale des enseignements au collège a rendu impossible son maintien à l'identique.

Comment cette tentative avortée de faire du français autrement a-t-elle malgré tout permis un apprentissage dans la durée, dont la portée s'est illustrée dans le cadre du cours de français, tout en le dépassant ? Après avoir expliqué le changement de contexte qui nous a contraints à passer d'un type d'innovation à un autre très différent à beaucoup d'égards, cette communication analysera la dynamique, associant étroitement innovation et engagement, qui a rendu possible cette métamorphose. On s'interrogera enfin sur la portée de cette aventure pour ses acteurs, qui peut être caractérisée par sa contribution à leur « devenir ».

### **D'une innovation l'autre : les métamorphoses contraintes du Coursus ALO**

Susciter puis mettre en oeuvre une initiative locale innovante et volontaire, puis la transformer pour s'inscrire dans un cadre national renouvelé et obligatoire : telle a été l'aventure qu'il s'agit ici d'analyser.

Innovant, le Coursus ALO l'était par la façon dont il s'employait à décroiser l'enseignement du français pour favoriser face à cette matière, chez les élèves, des états émotionnels positifs. Au-delà du décroisement interne désormais classique consistant à articuler habituellement entre elles, dans le cadre de chaque séquence du cours de français, les différentes composantes de cette matière (lecture, expression écrite ou orale, étude de la langue...), il s'agissait d'ouvrir le français sur des domaines pouvant constituer pour nos élèves des repères motivants : l'orientation (c'est-à-dire en termes schématiques la découverte du monde du travail, des formations, et de soi), et dans une mesure moindre mais visible leur culture adolescente. Cette démarche s'effectuait à travers trois pratiques, présentées en détail lors du dernier congrès de la FIPF<sup>6</sup>, et dont une seule sera ici évoquée sommairement : l'Atelier Langue et Orientation.

---

<sup>5</sup>BANDURA, 2003. RONDIER, 2009.

<sup>6</sup> LOOCK, 2017.

Pièce maîtresse du dispositif, l'Atelier Langue et Orientation était un module hebdomadaire de deux heures, dont les séances se situaient en dehors des heures consacrées aux matières obligatoires. Dans ce cadre, le travail sur la langue pouvait se situer avant le travail sur l'orientation. Par exemple, chaque trimestre, les élèves procédaient à l'interview d'un témoin extérieur au collège. À signaler : ces témoins étaient choisis de manière à rendre possible pour les élèves des « expériences vicariantes ». Le principe de ces expériences est que le fait d'observer des pairs vivre de manière positive une situation a priori critique peut renforcer la croyance de l'observateur en ses capacités de réussir. Innovation à l'intérieur de l'innovation : au lieu de faire seulement découvrir aux élèves un métier ou un champ professionnel, comme c'est généralement le cas, chaque interview visait à leur ouvrir une perspective transversale sur un aspect du monde économique et professionnel (« travail en équipe », « hiérarchie », « parcours »...). Mener efficacement une interview exige, en particulier pour des élèves de cet âge, une préparation. Celle-ci consistait d'une part à élaborer les questions. En début d'année, un travail sur les phrases interrogatives y contribuait. En mettant en évidence la différence entre interrogations totales et partielles, il faisait prendre conscience aux élèves que, pour obtenir des informations, certaines questions sont plus efficaces que d'autres. En comparant les différentes formulations possibles d'une même question, ils mesuraient aussi le champ des possibles en la matière dans le cadre de l'interview orale d'un adulte rencontré pour la première fois. Une fois les questions préparées, il s'agissait de s'entraîner à la gestion collective de la parole : les interviews étant filmées, une réelle maîtrise s'imposait à cet égard. Une activité orale créée dans ce but a pu conduire les élèves sur le terrain de basket du collège<sup>7</sup>. Filmées, puis visionnées, ces interviews permettaient aux élèves de se voir réinvestir dans une situation exigeante un travail préparatoire réalisé dans la durée, ce qui constitue une « expérience active de maîtrise ».

Le travail sur la langue pouvait aussi entrer en jeu après celui sur l'orientation, par exemple quand il paraissait susceptible de favoriser l'appropriation par les élèves d'une notion grammaticale quelque peu abstraite. Ainsi, après avoir construit la notion de « mobilité professionnelle » à travers notamment un travail sur le début de la comédie *Bienvenue chez les Ch'tis*, les élèves ont-ils mieux identifié et nommé une caractéristique essentielle de certains constituants de phrase, à savoir leur mobilité à l'intérieur de celle-ci.

Outre une ouverture évidente du français sur l'orientation, l'Atelier Langue et Orientation témoigne aussi d'une ouverture sur la culture adolescente. Son logo<sup>8</sup> est à cet égard emblématique. On y trouve en effet des références à l'univers matériel et visuel de nos élèves (le « O » rappelle à la fois le smiley et le ballon de basket, par ailleurs physiquement

---

<sup>7</sup> Pour accéder à la fiche technique de cette activité, voir LOOCK, 2017 (annexe 2).

<sup>8</sup> Voir l'annexe 2.

présent dans une activité mentionnée précédemment), ainsi qu'à leur univers auditif. La séquence phonique [alo] faisait en effet écho à la réplique d'un célèbre personnage de télé-réalité alors connue de tous. Si l'on ajoute à cela qu'à l'origine, les élèves du Cursus ALO étaient recrutés en partie sur la base du volontariat, c'est encore l'aspiration à la liberté, particulièrement forte chez nos adolescents d'élèves, qui se trouvait prise en compte.

Par rapport à la démarche ainsi illustrée, la réforme nationale entrée en vigueur en septembre 2016 marquait un changement considérable, si considérable qu'il aurait pu provoquer une rupture. Si le Cursus ALO relevait d'une initiative locale, certes validée à l'échelon académique mais sans contre-partie particulière, une réforme d'ampleur nationale imposait au niveau local un nouveau mode d'enseignement obligatoire - des projets interdisciplinaires. Tandis que les pratiques constitutives du Cursus ALO se déroulaient principalement en dehors des heures consacrées aux matières « officielles », ces projets interdisciplinaires devaient impérativement être mis en oeuvre pendant ces heures. Contrairement aux acteurs du Cursus ALO, autant que possible volontaires, élèves et enseignants des classes concernées par un projet interdisciplinaire pouvaient tout à fait découvrir sur le tas qu'ils avaient la charge d'y concourir dans leurs cours. Le niveau des classes concernées dépendait notamment de la répartition de thèmes nationaux, certes discutée dans une instance locale appelée « conseil pédagogique », mais qui une fois la discussion close s'imposait à tout le collège.

C'est néanmoins dans ce cadre, presque opposé à celui du Cursus ALO, que nous avons entrepris de réinvestir plusieurs éléments de ce dispositif sous la forme de deux projets. L'un, intitulé « Quand les métiers font voyager : à la découverte de la mobilité professionnelle », associait géographie, anglais et français, avec deux classes de quatrième. Son échec relatif, on le verra, est riche d'enseignements. L'autre, intitulé « Interroger pour (s')informer : vers une citoyenneté active », associait français, histoire-géographie-enseignement moral et civique, et sciences de la vie et de la terre. Dans ce projet, les élèves de deux classes de cinquième ont travaillé durant un semestre à fabriquer la définition d'un mot-clé de l'orientation (« apprentissage » pour les uns, « parcours » pour les autres), définition finalement publiée sur le site internet du collège dans un « abécédaire de l'orientation » créé à cette occasion<sup>9</sup>.

Ainsi, après seulement deux années d'existence, une innovation locale laissant la plus grande part possible à la libre volonté de ses acteurs a dû faire place à une nouvelle façon de travailler imposée au niveau national. D'où cette question : comment est-on passé de la

---

<sup>9</sup> Voir : <https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr/wordpress/abecedaire-de-lorientation/?ticket=>. Pour un récit détaillé de ce projet, voir LOOCK, mars 2017.

déception - bien réelle sur le coup - à l'action, ou en d'autres termes d'une rupture possible à une métamorphose ?

### **Une synergie porteuse entre innovation et engagement : par-delà la rupture, une dynamique commune ?**

La réponse à cette question réside dans la relation étroite entre innovation et engagement, de l'ordre de la synergie, qui avec le recul a marqué tant la conception que la mise en oeuvre du Cursus ALO et - quoiqu'à des degrés variables - des projets interdisciplinaires.

### **L'engagement, source possible d'une envie d'innover**

L'engagement, au sens politique, a pu favoriser l'innovation. En effet, la réussite scolaire des élèves de milieux populaires est lourde d'enjeux politiques, dans la mesure où elle conditionne en partie leurs chances d'insertion sociale ultérieures. En témoigne un taux de chômage au terme de leur formation initiale nettement plus élevé que la moyenne nationale. Cela tient à plusieurs facteurs, dont un décalage entre les codes langagiers et comportementaux en vigueur dans le monde professionnel et ceux des individus concernés, surtout les garçons<sup>10</sup>. C'est ce qui a pu conduire le linguiste Alain BENTOLILA à mettre en garde contre le « ghetto linguistique » dans lequel le « langage des cités » tend à les enfermer, réduisant drastiquement leurs chances d'affronter avec succès des situations de communication nouvelles<sup>11</sup>. Or, on trouve dès le collège des germes de ce risque, corrélés au degré de maîtrise de la langue : moins nombreux à posséder à l'entrée au collège les acquis attendus en maîtrise de la langue<sup>12</sup>, les enfants de familles défavorisées sont aussi trois fois plus susceptibles que les autres de connaître l'échec scolaire au collège<sup>13</sup>.

Dans ces conditions, tenter de favoriser la réussite scolaire de nos élèves, particulièrement en matière de maîtrise de la langue, constitue bien une forme d'engagement politique. À travers différents partis pris - intégrer l'univers personnel des élèves dans le cadre scolaire, établir explicitement des ponts entre activités scolaires et « vraie vie », organiser des situations exigeantes où les élèves sont en première ligne pour mobiliser leurs compétences langagières et sociales dans un dialogue avec des adultes -, il s'agissait de prendre en compte les spécificités - atouts ou besoins - de nos élèves. C'est ce que Fabien TRUONG appelle une « politique de la considération »<sup>14</sup>. Pleinement compatible avec les valeurs d'une République dont la devise est « liberté, égalité, fraternité », cet engagement l'était donc a priori tout autant avec celles de son école. Cela ne pouvait que favoriser l'adhésion

---

<sup>10</sup> DEPOILLY, 2017.

<sup>11</sup> BENTOLILA, 2007.

<sup>12</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2016.

<sup>13</sup> OCDE, 2012.

<sup>14</sup> BRIZARD, C. et LE GUELLEC, G., 10 décembre 2015.



des enseignants à notre démarche innovante ou aux projets qui lui ont succédé... à la condition que ces derniers se positionnent sur la seule base de ces principes.

Or trois paramètres au moins ont pu interférer avec cette logique. D'une part, une défiance quant au type de décloisonnement pratiqué, peu compatible avec la conception de l'école prédominante chez les enseignants, marquée par l'idée d'une « autonomie » de celle-ci par rapport à l'environnement quotidien des élèves et par une prédilection pour des « savoirs les plus abstraits possibles pour les détacher des contingences du quotidien »<sup>15</sup>. D'autre part, le malaise suscité chez certains enseignants par une réforme ressentie par eux comme fortement contraignante, et comme source d'une complexification de leur travail<sup>16</sup>. Enfin, la réaction similaire née chez les élèves du Cursus ALO de changements inattendus : le volume horaire de l'Atelier Langue et Orientation passant d'une heure hebdomadaire en demi-classe la première année à deux heures en classe entière la deuxième année, l'engagement exigé de leur part s'en trouvait considérablement accru, en termes de temps comme de conditions de travail.

### **Le goût d'innover, adjuvant de l'engagement**

Compte tenu de ces paramètres, le goût d'innover s'est avéré être un précieux atout, propre à favoriser le cas échéant l'engagement important qu'ont exigé le Cursus ALO comme les projets interdisciplinaires.

Cet engagement se situe sur trois plans<sup>17</sup>. Il s'est agi de donner plus de temps à l'école. Pour les enseignants, cet engagement était lié à la participation à des modules du Cursus ALO situés en-dehors des heures consacrées aux enseignements obligatoires, mais aussi à d'autres tâches incombant au référent du dispositif ou des projets interdisciplinaires, par exemple la prise de contact avec les témoins à inviter et l'organisation du calendrier en vue de l'interview.

À cet investissement en temps s'ajoute un investissement supplémentaire sur le plan cognitif, pour élaborer les objectifs et les modalités du projet, s'approprier une nouvelle démarche pédagogique, soit que celle-ci ne s'inscrive pas dans un cadre disciplinaire pré-existant (Atelier Langue et Orientation, « bALOratoire »), soit qu'elle exige d'élaborer une progression partiellement commune entre des matières différentes.

L'investissement supplémentaire indispensable est aussi d'ordre psycho-affectif. De fait, les élèves du Cursus ALO s'exposaient bien plus que de coutume au regard d'un public, en raison de leur horaire hebdomadaire accru - qui aurait pu leur valoir les railleries de certains

---

<sup>15</sup> BERNARDIN, 2013.

<sup>16</sup> Constatée empiriquement à travers les échanges internes à notre établissement, cette donnée tend à rejoindre des analyses développées par Christian MAROY à propos d'un contexte plus large (voir MAROY, 2006).

<sup>17</sup> Pour une analyse plus détaillée de chacune de ces formes d'engagement, voir l'annexe 3.

de leurs pairs - et des occasions plus nombreuses de prendre la parole en public. Du côté des enseignants, la genèse ou la mise en oeuvre des démarches pédagogiques en cause ont comporté leur part de tensions. Pendant la phase d'élaboration du Cursus ALO par exemple, l'envoi régulier d'un état actualisé du projet n'évita pas tout malentendu. Une collègue de mathématiques découvrit ainsi au mois de mai, avec une vive amertume, qu'elle ne pourrait pas intervenir ponctuellement dans l'animation d'un module. Si ce retour cinglant a finalement donné naissance au « bALOratoire », il a sur le coup été vécu douloureusement par le porteur de projet<sup>18</sup>. À ces tensions ont pu s'ajouter des déceptions : échec d'une demande de financement qui aurait permis d'organiser des voyages scolaires initialement prévus dans le cadre du Cursus ALO - source d'une déception à la mesure du nombre d'heures passé à monter le dossier, et de celle ressentie par les élèves -, contribution de certains collègues limitée par leur départ prématuré vers un autre établissement ou une autre académie...

Si important soit-il, ce nécessaire engagement semble avoir trouvé une compensation efficace dans l'envie, voire le goût d'innover. L'attitude des élèves du Cursus ALO est à cet égard révélatrice. Elle semble en effet avoir validé le pari qui avait été fait de les considérer explicitement, non pas seulement comme public ou bénéficiaires de la démarche innovante, mais aussi comme acteurs à part entière de celle-ci. À cette fin, ils ont notamment été tenus informés de la communication dont elle faisait l'objet, sur internet (sites du collège et de l'académie), dans des publications à caractère pédagogique (dossiers des *Cahiers pédagogiques* ou de l'Association française pour l'enseignement du français), ou encore dans des colloques. Il est tentant d'y voir une des raisons de leur engagement dans la durée, dont témoigne par exemple le fait qu'en deux années d'existence, le « bALOratoire » n'a jamais manqué de volontaires. D'une certaine façon, le témoignage des élèves ayant bénéficié des projets interdisciplinaires est lui aussi révélateur. Les élèves de quatrième, pour lesquels deux enseignants sur trois n'avaient pas été partie prenante dans l'élaboration du projet et, le cas échéant, avaient manifesté des réserves quant aux nouveautés instaurées par la réforme, ont en effet produit des témoignages nettement moins nombreux et moins riches que les élèves de cinquième, qui eux ont travaillé avec des enseignants qui avaient eu à coeur d'élaborer des objectifs et des contenus exploitables dans ce cadre renouvelé. En somme, tout s'est passé comme si l'engagement des élèves avait été proportionnel à l'envie d'innover des enseignants.

Que ce soit dans le cadre du Cursus ALO ou des projets qui lui ont succédé, élèves et adultes se sont donc trouvés associés dans une démarche impliquant une certaine

---

<sup>18</sup> Pour une analyse plus détaillée des difficultés rencontrées pendant la phase d'élaboration du Cursus ALO, voir LOOCK, décembre 2015.

évolution des rôles, et exigeant sur plusieurs plans beaucoup de leur part. Dès lors, quelle empreinte cette aventure a-t-elle laissée dans ses acteurs ?

### **D'innover à « devenir » : effets de notre aventure sur ses acteurs**

L'aventure pédagogique évoquée ici semble avoir contribué de différentes façons au « devenir » de ses acteurs, en leur donnant de quoi construire leur parcours dans le cadre du collège et au-delà. Cette analyse s'appuie sur des données hétérogènes - des témoignages principalement, et des statistiques internes -, recueillies selon des protocoles eux-mêmes hétérogènes. Pour autant, les données ainsi recueillies tendent à faire apparaître des convergences entre les effets de notre aventure pour les élèves et pour les adultes.

### **Une meilleure intégration dans l'institution scolaire**

C'est tout d'abord leur intégration dans l'institution scolaire qui s'en est trouvée favorisée. Des adultes fraîchement arrivés dans notre établissement ont ainsi pu y nouer plus rapidement des liens avec collègues et enseignants. Ce fut le cas de Mélissa LAPP, professeur d'éducation physique et sportive. Dans un témoignage recueilli en 2014 cette dernière, après avoir expérimenté l'évaluation transdisciplinaire de la maîtrise de la langue, expliquait : « Le Cursus ALO rejoint mes motivations, tout en me permettant de travailler avec d'autres collègues, et aussi d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages en développant leur maîtrise de la langue dans mes cours. Par exemple, dans un cycle d'acroport ou d'art du cirque, les élèves devront, face à des « spectateurs », s'exprimer sur un ou plusieurs thèmes choisis par leur groupe. »<sup>19</sup>. Ce fut également le cas de Suzanne NZOUZI, qui a travaillé dans notre collège durant l'année scolaire 2015-2016. Arrivée après la rentrée scolaire pour effectuer un remplacement, cette enseignante de français a trouvé dans l'animation du « bALOratoire » une manière, non seulement de tisser des liens humains et intellectuels avec des collègues de différentes matières, mais aussi d'acquérir plus vite une visibilité au sein de l'établissement. Enfin, après avoir co-animé un cours de français dans le cadre du projet interdisciplinaire mené avec les élèves de cinquième au cours de l'année scolaire écoulée, la nouvelle conseillère d'orientation du collège s'est réjouie que cette première rencontre, non stigmatisante, lui ait donné auprès des élèves une visibilité propice au dialogue.

L'effet intégrateur de notre aventure s'est aussi exercé au bénéfice des élèves. La participation des élèves au « bALOratoire », mentionnée précédemment, est à cet égard significative car elle amenait les élèves à travailler pendant l'heure de déjeuner avec des

---

<sup>19</sup> LOOCK, décembre 2015.

enseignants qu'ils n'avaient pas toujours en cours. Ponctuelle mais spectaculaire, la mobilisation de la cinquième ALO lors des premières portes ouvertes organisées dans notre collège au printemps 2015 constitue un autre indicateur intéressant<sup>20</sup>. Nettement plus nombreux que ceux des autres classes - ils représentaient à eux seuls un tiers des volontaires effectivement présents - ces élèves sont venus un samedi matin, jour de la semaine où ils n'ont jamais cours, accueillir les visiteurs et leur expliquer le fonctionnement du collège. Cet épisode peut être rapproché de la candidature heureuse en juin 2017, lors de la première élection du Conseil de vie collégienne, d'un élève passé par le Coursus ALO puis ayant bénéficié d'un projet interdisciplinaire inspiré de celui-ci. Ce qui peut rendre cet exemple significatif quant aux effets possibles de ces démarches pédagogiques, c'est que cet élève, le mieux élu des trois représentants ainsi désignés, fait aussi partie de ceux qui ont choisi une orientation spécifique après la 4e.

### **Une confiance accrue dans sa capacité à réussir**

Comment exclure que, à travers cet engagement accru des élèves dans l'espace scolaire, dans des contextes exigeant de mettre à profit leur maîtrise de la langue pour s'exprimer devant des adultes, se manifeste une confiance accrue dans leur capacité à réussir dans ce domaine ? Plusieurs témoignages, recueillis auprès des élèves de la première promotion du Coursus ALO à la fin de leur année de cinquième, semblent l'attester. L'analyse de ces témoignages, cités dans un article accessible sur Internet, permet de situer cette amélioration de la confiance en soi sur plusieurs plans : sentiment de légitimité dans le cadre du cours de français, sentiment de maîtrise des compétences utiles à l'écrit ou à l'oral, sentiment de sa capacité à progresser - potentiellement nourrie en partie par des « expériences vicariantes » rendues possibles par les façons innovantes de travailler le français<sup>21</sup>.

À ce sentiment d'efficacité personnelle accru, s'ajoute la conscience émergente qu'un rôle actif leur revient dans le déroulement de leur parcours scolaire ou, au-delà, professionnel. C'est ce qui ressort des témoignages rédigés par les élèves ayant bénéficié des projets interdisciplinaires, à l'issue de l'année scolaire écoulée. Par exemple : « J'ai appris que même si on a fait des erreurs c'est comme ça qu'on appren[d] », ou encore : « J'ai découvert qu'il ne faut jamais se décourag[er] au premier échec et qu'il faut s'accrocher et ne jamais abandonner ». Concernant plus spécifiquement la trajectoire professionnelle : « J'ai compris qu'il fall[ait] faire des études pour travailler », « [j'ai] appris qu'on n'obtient rien sans travailler, que si on ne travaille pas on a beaucoup de chance de ne pas obtenir ce qu'on veut donc pour moi il faut bien que je travaille pour faire le métier que je veu[x] », ou encore « je suis sûr maintenant que pour avoir un bon métier il faut faire beaucoup

---

<sup>20</sup> Voir <https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr/wordpress/blog/2015/03/26/cursus-alo-des-eleves-sur-le-pont/?ticket=>

<sup>21</sup> LOOCK, janvier 2015. Voir : <http://www.afef.org/blog/post-tous-compunts-en-franus-p1528-c62.html>.

d'étude[s] ou s'approfondir dans le métier ». La conscience d'avoir une responsabilité personnelle à assumer dans son orientation a encore pu s'exprimer, dans quelques cas, à travers l'affirmation de l'importance qu'il y a à prendre en compte ses propres goûts et aspirations : « j'ai compris qu'il fallait faire ce qu'on aime et pas ce que veulent les autres » ; « [je me demande] si je fer[ai] un métier que j'aimerais car je trouve que même si le but du travail c'est l'argent c'est mieux de gagner de l'argent en faisant ce que l'on aime ».

Enfin, les enseignants eux-mêmes ont pu trouver dans notre expérience une source de confiance dans leur capacité à relever des défis professionnels ou péri-professionnels. Par exemple Amadou DIALLO, professeur de mathématiques ayant participé à la création puis à la mise en oeuvre du Cursus ALO, explique s'être inspiré du « bALOratoire » et de la façon dont on y faisait travailler les élèves, pour mettre en place dans notre collège un « Rallye mathématiques ». Cet événement, organisé pour la première fois au printemps 2015 et renouvelé chaque année depuis lors, consiste à réunir en petits groupes élèves de sixième (première année de collège) et élèves de CM2 (dernière année d'école élémentaire) pour résoudre des problèmes en mutualisant leurs idées et leurs connaissances. Une entreprise à la fois exigeante et fructueuse, puisqu'au fil du temps le nombre de classes et d'écoles associées est allé croissant<sup>22</sup>.

### **Un investissement accru dans la construction de son parcours**

Faut-il y voir, avec les apports mis en évidence précédemment, un lien de cause à effet ? Toujours est-il que le Cursus ALO et les projets qui lui ont succédé semblent bien avoir contribué à renforcer la capacité de certains de ses acteurs à préparer la suite de leur parcours. Tel a clairement été le cas pour deux enseignants. Amadou DIALLO a ainsi trouvé dans cette expérience un point d'appui pour passer du statut de contractuel à celui de titulaire. Pour cela en effet, il a dû constituer un dossier, où il a notamment mis en avant son intégration dans le collège à travers le travail réalisé avec des collègues d'autres matières. Pour ma part, c'est notamment sur cette expérience professionnelle que j'ai adossé ma candidature heureuse au CAFFA<sup>23</sup>, une certification permettant de devenir formateur d'enseignants. En effet, j'ai consacré mon mémoire professionnel à la problématique de formation suivante : comment faire concevoir, par des professeurs de français, la possibilité et les moyens de contribuer dans leurs cours au travail sur l'orientation ?

Certains élèves aussi semblent avoir développé une capacité accrue à préparer la suite de leur parcours, avec ce que cela implique d'engagement dans un dialogue avec les adultes. En témoignent les statistiques des voeux d'orientation après la classe de quatrième. Parmi

---

<sup>22</sup> Voir <https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr/wordpress/blog/2016/05/31/rallye-mathematiques-cm2-6eme-2016/?ticket=>.

<sup>23</sup> Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique.

les élèves concernés à la fin de l'année scolaire 2015-2016, appartenant à la première promotion du Cursus ALO, 3 ont été volontaires pour intégrer une classe spécifique qui soit exigeait d'argumenter ce choix lors d'un entretien de candidature, soit impliquait de changer d'établissement scolaire. L'effectif des classes en réseau d'éducation prioritaire ne dépassant pas 24 élèves, ces 4 voeux d'orientation spécifique représentent une proportion non négligeable. Pour les élèves de la seconde promotion du Cursus ALO, la réforme Collège 2016 n'a certes pas permis de poursuivre l'expérience jusqu'en fin de quatrième. Mais un rapprochement intéressant peut être fait avec les statistiques de l'année 2016-2017, concernant les élèves ayant bénéficié du projet réinvestissant en partie la démarche du Cursus ALO. Ces élèves appartenaient à deux classes, dont une relevait d'une filière sélective - situation peu favorable à un voeu autre que le maintien dans cette filière en classe de troisième. Malgré ce dernier paramètre, sur l'ensemble des élèves de quatrième ayant exprimé un projet spécifique pour l'année suivante et ayant finalement vu ce projet se concrétiser, 71% (5 élèves sur 7) venaient d'une de ces deux classes<sup>24</sup>. Ce taux est supérieur à la part que représentaient les élèves de ces deux classes par rapport à l'ensemble des élèves ayant exprimé un voeu d'orientation spécifique (7 élèves sur 17 soit 41%)<sup>25</sup>. Peut-être faut-il y voir la confirmation d'une qualité accrue de l'implication des élèves de ces deux classes dans la construction de leur parcours. En la matière, à défaut de démonstration, on peut ainsi parler d'une convergence entre les effets observés chez les élèves du Cursus ALO et chez ceux ayant bénéficié d'un projet reprenant en partie cette démarche.

## Conclusion

À l'issue de cette analyse, l'aventure pédagogique évoquée trouve, par-delà le changement institutionnel qui aurait pu y introduire une rupture, une unité bien réelle. Celle-ci tient au fait que les démarches pédagogiques en cause ont exigé beaucoup de la part de leurs acteurs, pour dépasser plusieurs dichotomies : entre monde des professeurs et monde des élèves, entre champ disciplinaire traditionnellement considéré comme étant celui du français et champ disciplinaire d'autres matières, entre univers scolaire et monde économique et professionnel, entre contextes antérieur et postérieur à la réforme... Or, ce sont précisément ces efforts qui semblent avoir engagé adultes et élèves dans une aventure analogue, l'apprentissage du français s'approfondissant alors en un apprentissage du « devenir ».

Cet apport, entraperçu à travers des expériences d'une ampleur et d'une durée limitées, resteraient de toute évidence à vérifier scientifiquement, en se posant un certain nombre de questions. Par exemple, le recueil et l'analyse systématique des témoignages

---

<sup>24</sup>Source : collège Gustave Courbet.

<sup>25</sup>Idem.

confirmeraient-ils un tel apport ? Quelle est la part de l' « effet professeur(s) », autrement dit dans quelle mesure les résultats sont-ils liés à la relation spécifique entre tels élèves et tel(s) professeur(s) ? Quel effet l'ouverture de l'enseignement du français que nous avons expérimentée peut-elle avoir sur la conscience disciplinaire des élèves, c'est-à-dire l'idée qu'ils se font de cet enseignement, de ses exigences et de ses finalités ? Cette évolution est-elle compatible avec les exigences objectives de cet enseignement, et donc avec la progression des élèves dans la durée ?

La prudence imposée par ces questions en suspens n'interdit toutefois pas de proposer, à partir de notre expérience, une hypothèse de travail. À savoir que la réussite des acteurs d'un apprentissage - élèves comme enseignants - peut être favorisée par ce qu'on appellera ici des « marqueurs d'intérêt ». Par ce terme, on veut désigner une palette d'éléments propres à faire apparaître clairement, à ceux que l'on veut enrôler dans un apprentissage, non seulement l'intérêt qu'ils peuvent avoir à s'y impliquer, mais aussi l'intérêt que leur portent, tels qu'ils sont réellement, ceux qui les y invitent. Ces éléments peuvent relever de contenus, de la façon de les présenter, ou encore de gestes professionnels. Ils ont en commun de marquer, d'une façon lisible par tous, une prise en compte des acteurs d'un apprentissage dans leur spécificité - en termes de représentations, de rapport au langage, ou encore d'aspirations -. Une telle prise en compte semble particulièrement importante dans le cours de français, où l'identité socio-culturelle des élèves entre en jeu sans qu'on en ait toujours conscience, ce qui peut être à l'origine d'un désengagement si l'on donne le sentiment de ne pas prendre en considération cette identité. Tenter de faire une place à ces « marqueurs d'intérêt », c'est semble-t-il rendre plus fécond le processus d'apprentissage, et ouvrir à ses acteurs des perspectives d'évolution accrues.

Ainsi, les expériences évoquées dans cette communication laissent penser qu'une ouverture sur le monde économique et professionnel peut dans certains cas constituer un marqueur d'intérêt bénéfique pour l'enseignement général du français. À cet égard notre analyse, quoiqu'elle s'inscrive dans le contexte de l'enseignement du français langue maternelle, pourrait rejoindre certains enjeux pointés par le *Livre blanc de la FIPF* quant aux évolutions de l'enseignement du français en Thaïlande<sup>26</sup>, et plus largement dans la région Asie-Pacifique<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> « En Thaïlande, dans le supérieur, il serait nécessaire d'avoir une meilleure adéquation entre les contenus d'enseignement et le marché du travail. » CUQ. (dir.), 2016, p. 145.

<sup>27</sup> « L'enseignement des langues est intégré dans [une] logique de glocalisation, et le poids du contexte socio-culturel n'est jamais à négliger à l'égard des apprenants aussi bien que [des] professeurs. La mobilité internationale n'est plus un rêve [...]. Il est nécessaire de comprendre les évolutions de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans ce contexte. » CUQ. (dir.), 2016, p. 148.

## Références bibliographiques

### Ouvrages

- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : De Boeck Université.
- BERNARDIN, J. (2013). *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Paris : De Boeck Supérieur.
- BLANCHARD, M. et CAYOUILLE-REMBLIÈRE, J. (2016). *Sociologie de l'école*. Paris : La Découverte.
- CITTON, Y. (2017). *Lire interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.
- CUQ, J.-P. (dir.). (2016). *Enseigner le français dans le monde. Le Livre blanc de la FIPF*, Essais francophones, volume 3, GERFLINT.
- DEPOILLY, S. (2014). Enquête dans un ordre scolaire dominé. Dans *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre* (chapitre 2, p. 55-78). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

### Articles

- BEAUD, S. et TRUONG, F. (2015). Introduction : Tous dans le « supérieur » ?..., *Regards croisés sur l'économie* n°16, p. 10-26.
- BENTOLILA, A. (2007, 20 décembre). Contre les ghettos linguistiques, *Le Monde*.
- BRIZARD, C. et LE GUELLEC, G. (2015, 10 décembre). Pour une politique de la considération(entretien avec Fabien TRUONG), *L'Obs*.
- CHARLOT, B. (2000). Le Rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». *VEI Enjeux* n°123.
- LAHIRE, B. (2007) Rapport au langage et apprentissages, *XYZep* n°28, dossier « Sciences pour tous, mêmes chances pour tous ? », p. I.
- LOOCK, G. (2017). [R]établir le contact, l'expérience du Cursus ALO, *Le français, langue ardente. Florilège du XIVe Congrès mondial de la FIPF, Liège 2016*, Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- LOOCK, G. (mars 2017). Une pièce à conviction, *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n°45 (Cheminement d'élèves et parcours avenir).
- MAROY, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie* n°155, p. 111-142.

### Enquêtes

- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Évaluation numérique des compétences du socle en début de sixième : des niveaux de performance contrastés selon les académies*, Note d'information n°18, juin 2016.



Organisation de Coopération et de Développement économique, *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, OCDE, 2014.

### Ressources numériques

Collège Gustave Courbet (2015, 26 mars). « Coursus ALO : des élèves sur le pont ». En ligne sur le site internet de l'établissement:

<https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr/wordpress/blog/2015/03/26/cursus-alo-des-eleves-sur-le-pont/?ticket=>.

Collège Gustave Courbet (2016, 31 mai). « Rallye mathématiques CM2 - 6e ». En ligne sur le site internet de l'établissement :

<https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr/wordpress/blog/2016/05/31/rallye-mathematiques-cm2-6eme-2016/?ticket=>.

Collège Gustave Courbet. « Abécédaire de l'orientation »

<https://courbet-pierrefitte.ac-creteil.fr/wordpress/abecedaire-de-lorientation/?ticket=>.

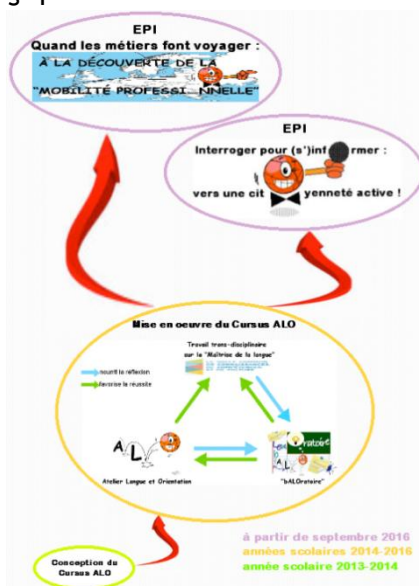
LOOCK, G. (janvier 2015). Courbet à l'école de Braque : réinventer un regard, *Ambitieux en français n°1. Pour que tous soient compétents en français !*, Association française des enseignants de français, <http://www.afef.org/blog/post-tous-compunts-en-franus-p1528-c62.html>.

LOOCK, G. (décembre 2015). L' « effet détroit » : les bonnes surprises d'une navigation périlleuse, *Ambitieux en français n°2. Le français, trait d'union entre les disciplines*, Association Française des Enseignants de Français,


<http://www.afef.org/blog/post-tous-compunts-en-franus-p1528-c62.html>.

RONDIER, M. (2009, 28 septembre). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle*. Repéré à :<http://osp.revues.org/741>.

## Annexe 1 : schéma chronologique



## Annexe 2 : analyse de la relation étroite entre innovation et engagement

L'engagement, source possible d'une envie d'innover	Le goût d'innover, adjuvant de l'engagement
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risques faisant de la réussite scolaire des élèves de milieux populaires un enjeu politique :</li> <li>- insertion professionnelle plus difficile, liée notamment à un décalage par rapport aux codes langagiers et comportementaux du monde professionnel (DEPOILLY, 2017)</li> <li>- échec scolaire (OCDE, 2012) lié notamment à des lacunes en « maîtrise de la langue » (DEPP, 2016)</li> </ul> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partis-pris relevant d'une « politique de la considération » :</li> <li>- intégrer l'univers personnel des élèves dans le cadre scolaire</li> <li>- établir explicitement des liens entre activités scolaires et « vraie vie » (intégrer l'univers personnel des élèves dans le cadre scolaire, ouverture sur le monde économique et professionnel...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagement requis par le Cursus ALO et les projets interdisciplinaires (typologie)</li> <li style="padding-left: 20px;">Donner de son temps :</li> <li>- communication avec les familles (oral privilégié)</li> <li>- modules en plus des matières obligatoires</li> <li>- montage d'un dossier de demande de financement</li> <li>- rédaction d'articles pour les sites internet (collège, académie)</li> <li>- prise de contact et concertation avec les témoins invités...</li> <li style="padding-left: 20px;">Investissement cognitif :</li> <li>- élaboration des objectifs et des modalités du projet</li> <li>- appropriation d'une nouvelle démarche (« nouvelle matière », élaboration d'une progression partiellement commune entre matières différentes...)</li> <li style="padding-left: 20px;">Investissement psycho-affectif :</li> <li>- prise de risque subjective liée au fait de s'exposer au « regard d'un public » (exposés, horaires accrus...)</li> <li>- tensions pendant la genèse du projet</li> <li>- déceptions (échec de la demande de financement, départ prématuré ou implication réduite de collègues...)</li> <li>• Liens constatés entre goût d'innover et engagement des élèves</li> <li style="padding-left: 20px;">conscience d'innover suscitée et entretenue chez les élèves ➡ engagement des élèves</li> <li style="padding-left: 20px;">appropriation précoce par les enseignants de la nouvelle démarche pédagogique imposée ➡ investissement cognitif des élèves (cf témoignages écrits)</li> </ul>

## Exploiter l'image pour développer les stratégies de lecture en FL2 : l'exemple du roman « Une voix dans la nuit »

Astrid BERRIER (Lycée de Sada)  
& Christiane CYR (Polyvalente Calixa-Lavallée)

### Résumé

Le présent article concerne la compréhension en lecture. Il fait appel à un modèle intégré (Giasson, 1992) d'enseignement de stratégies de lecture à savoir le modèle pré-pendant-et-post-lecture. Le projet s'appuie sur la lecture d'un court roman avec des jeunes en classe d'accueil au Québec, *Une voix dans la nuit* de Marie-Angèle Kingué. Ces jeunes adolescents ont des avantages sur les élèves de FLE, entre autres qu'ils doivent parler français toute la journée à l'école. Nous présenterons quelques repères théoriques sur le modèle de lecture stratégique en trois temps et les stratégies de lecture ainsi que sur l'utilisation de l'image et sur le fait d'aller chercher en classe les réactions des élèves au roman à l'étude. Puis, nous introduirons dans un deuxième temps le projet basé sur le roman et en particulier, pour la phase de pré-lecture, les activités de lecture d'images (que contenait le roman), d'écriture et de lecture de leur texte. Il se trouve que pour ce court roman, la phase de pré-lecture est plutôt longue, ce qui a facilité la lecture du texte pour les élèves. La première activité de lecture est la construction d'un arbre généalogique pour que les élèves puissent se repérer avec les différents personnages. Pour conclure, nous insisterons sur le fait que ce type de démarche favorise la motivation, accélère la compréhension, et fait du professeur un guide, un questionneur et non plus un pourvoyeur d'informations. Par ailleurs le texte est aussi un stimulus pour l'expression orale.

**Mots clés :** lecture, stratégies, images

### Introduction

En FLS (et en FLE), la compréhension d'un texte reste difficile pour la plupart des élèves. Les stratégies de lecture, ainsi que le montre la recherche (Cyr, 1996; Lachapelle, 2006; Richard, 2015) jouent un rôle important dans la compréhension de textes. Il s'agit donc dans les phases de pré-lecture et de lecture, de développer certaines de ces stratégies pour développer une lecture autonome. Des stratégies telles l'anticipation (faire des hypothèses ou des prédictions), l'inférence, le résumé, et le repérage des éléments essentiels, stratégies à la fois cognitives et méta-cognitives mais aussi socio-affectives comme par exemple le questionnement et la clarification du thème (De Koninck, 1993; Cyr, 1996) sont utiles à développer en classe pour aider les élèves à devenir de « bons » lecteurs.

Nous voudrions relater, dans le présent article, un projet destiné à favoriser l'accès au sens d'un texte narratif en faisant en sorte que les élèves utilisent surtout les stratégies d'anticipation et travaillent l'expression orale d'abord et surtout (avant la lecture) et l'écriture avant de s'entraîner aux autres compétences (écoute et compréhension écrite). Pour ce faire, nous avons eu recours à des images, ce qui n'est pas nouveau (Germain, 1976) mais peut se révéler très utile pour accéder au sens d'un texte ainsi qu'a pu le montrer la méthode audio-visuelle.

Dans un premier temps, nous développerons dans le cadre théorique et les quelques points qui nous ont guidés pour l'approche théorique telle que pratiquée au Québec (et au Canada en général) à savoir a) la démarche adoptée en lecture de textes et b) les stratégies de lecture et l'image. Dans un deuxième temps, nous présenterons le projet en particulier le public auquel on a eu à faire, les activités et ferons des suggestions sur d'autres possibilités pédagogiques. Nous avons choisi un court roman de Marie-Angèle Kingué, *Une voix dans la nuit* (1998; 2012). L'édition du roman dans la collection de jeunesse intitulée « Plus » chez HMH Hurtubise, à Montréal, et dirigée par F. Ligier contenait un certain nombre de dessins qui nous ont inspiré les activités proposées ci-après. La collection « Plus » était elle-même orientée vers la pédagogie : chaque histoire était choisie à dessein par la directrice de la collection. Elle comportait à la fin de l'oeuvre une série d'activités pédagogiques dont le professeur pouvait s'inspirer. Nous concluons le présent article enfin sur les orientations (et les bénéfices) de l'expérience.

## **1. Points de repères théoriques**

### **1.1. Démarche en trois temps en compréhension et en lecture**

Au Québec, depuis un certain temps, on a adopté, en lecture et en compréhension de textes au sens large, une démarche qui se décompose en trois temps : la pré-lecture, la lecture elle-même (et la compréhension du texte à l'étude) et la post-lecture (Cornaire, 1998).

La pré-lecture part du principe que le lecteur ou la lectrice ne lit pas un texte sans motivation ni sans intérêt ; la phase de pré-lecture essaie de recréer cet intérêt bien souvent absent en classe avec des adolescents. Cette phase part aussi du principe que le lecteur ou la lectrice n'entre pas dans un texte sans à priori, sans culture personnelle et qu'il ou elle y apporte ce qu'il ou elle sait. Il s'agit donc, pour les élèves, d'aborder la lecture du texte dans les meilleures conditions possibles et le rôle du professeur est de créer un certain nombre d'activités pour faciliter cette entrée dans le texte et susciter l'intérêt : la pré-lecture peut se composer d'activités orales dans certaines classes, et selon le texte, ou bien d'activités écrites. Pour certains textes, disons informatifs ou explicatifs, on essaie de

réactiver les connaissances antérieures des élèves, pour d'autres, narratifs, on va activer l'imagination et la créativité.

Pendant la lecture, le rôle du professeur est de soutenir l'élève, de le questionner. Le professeur peut activer les connaissances des élèves qui peuvent alors émettre des idées. Mais plus les élèves sont actifs dans l'histoire, plus leur intérêt va s'accroître (voir ci-dessous les considérations sur les réactions des élèves à une histoire en 1.3).

La post-lecture reste aussi importante, correspondant plutôt à un prolongement du texte, à une certaine exploitation ou à une ouverture sur d'autres choses, tant sur le plan thématique que sur celui du sens avec des activités comme continuer le récit à l'écrit, imaginer un dialogue entre les personnages x et y, faire une sortie ou la cuisine, approfondir un des aspects du texte ainsi que nous le montrerons, etc. et sur le plan formel de la langue, avec des exercices en grammaire de texte, par exemple.

Cette démarche de pré-pendant-et-post s'applique aussi bien à la compréhension de textes écrits qu'à celle de textes d'écoute (Adam et al., 1997), la préparation à toute écoute reste capitale car les élèves sont plutôt perdus à l'écoute d'un texte qu'ils découvrent pour la première fois sans préparation donc sans repères, voire sans motivation.

## **1.2. Les stratégies de lecture**

La recherche sur la lecture a évolué : on est passé de considérations qui en fait une activité passive à une activité active grâce à la construction du sens du récit par le lecteur ou la lectrice. Le lecteur expert ou la lectrice experte se pose des questions sur l'histoire. La recherche sur les stratégies (Oxford, 1990 ; Cyr, 1993 ; Giasson, 1992 ; 2000 ; 2003 ; Falardeau et Gagné, 2012) a démontré qu'il faut donner des outils aux élèves et leur apprendre à apprendre. Certains prônent également un enseignement explicite des stratégies. En effet, des études montrent que « les lecteurs experts construisent le sens du texte, le révisent et le questionnent au fur et à mesure que la lecture progresse » (Falardeau et Gagné, 2012 : 4). Nous ne pouvons développer, faute de place, et expliquer dans le présent article toutes les stratégies et leurs différentes utilisations ; nous nous bornerons à rappeler et à illustrer quelques stratégies de lectures, et non pas les stratégies d'apprentissages en général.

Le lecteur ou la lectrice étant dans un processus actif de construction du sens, une stratégie serait « une opération cognitive ou méta-cognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manières conscientes ou non » (Falardeau et Gagné, 2012 : 3). On peut la présenter aux élèves comme un moyen, un « truc » pour comprendre plus vite ce qu'on lit. Les principales stratégies à développer en FL2 et FLE selon Cornaire (1999: 80) pourraient être les suivantes : «tolérer l'imprécision et contourner une difficulté (ce que les élèves ont des difficultés à faire dans une langue autre) ; reconnaître rapidement un mot, une phrase, percevoir un groupe de mots; formuler

des hypothèses ; utiliser ses connaissances référentielles ; utiliser ses connaissances textuelles ; faire des inférences (déduire les informations qui ne sont pas écrites dans le texte à partir d'indices ou du contexte pour un mot de vocabulaire inconnu par exemple) ». Dans le présent projet, nous avons insisté sur la stratégie d'anticipation qui n'est pas un jeu de devinettes comme le pensent certains mais une anticipation à partir d'indices contenu dans le texte ou sur l'image et sur la stratégie de faire des hypothèses. Les élèves sans le savoir ont aussi recours à la réactivation de connaissances antérieures : ont-ils déjà vu ce mot, cette expression, ce thème, ce personnage ou cette situation dans un texte précédent, un film, etc. Les élèves pourront réutiliser ces outils de lecture et de compréhension dans d'autres matières et pour d'autres lectures de texte.

### **1.3. Les réactions des élèves**

Pour faire suite aux stratégies de lecture et les accompagner et toujours avec le souci d'intéresser les élèves à ce qu'ils vont lire et lisent, un courant d'enseignement suscitant les réactions des élèves s'est imposé en pédagogie de la lecture car très souvent : « cette habileté [la compréhension de texte] fait l'objet d'un enseignement systématique qui est isolé de la réaction personnelle de l'élève envers le texte » (Giasson, 2000 : 105). Il existe des modèles de classification des réactions à un texte comme par exemple celui de Raphael et Boyd cité par Giasson (2000 : 106). Ils reconnaissent « trois formes de réactions à la littérature : les réponses personnelles (exprimer ses sentiments), les réponses créatives (jouer avec les idées du texte) ; les réponses critiques (analyser l'art de l'auteur). Toujours selon Giasson (2000 : 106) citant un autre modèle celui de Martinez et Roser, on peut aussi « voir l'histoire sous trois angles différents : comme une expérience (parler du monde de l'histoire, des personnages, des tensions) comme un message (explorer le thème central, la morale) ; comme un objet (regarder comment l'histoire fonctionne, comment l'auteur détermine les points de vue, crée l'atmosphère). Ainsi, les questions de « réaction » préconisées par le MEQ et par certains manuels (Marchand, 2017) sont de plus en plus pratiquées et valorisées. On n'enseigne plus selon une démarche : « Lisez le texte et répondez à l'écrit aux questions suivantes ». L'enseignement n'est plus centré sur la recherche de la bonne réponse. Pour favoriser l'implication des élèves dans leur lecture, il faut être attentif à de capter leurs moindres réactions, ne serait-ce que des exclamations ou du non verbal comme des yeux interrogateurs ou de désapprobation sur l'action d'un des personnages, etc. Après tout, le cours même de français, reste une co-construction. On « embarque » les élèves dans l'histoire par un questionnaire oral réactif. Lors d'un autre projet de lecture (Berrier et Cyr, 2003), pendant une lecture orale, nous avons aussi mimé l'histoire (avec des élèves en difficultés).

## 1.4. L'image

L'image a connu de beaux jours dans l'enseignement des langues, avec la pédagogie audio-visuelle. Elle a été un peu oubliée par la suite puisque certains lui assuraient « un échec quasi certain dans l'apprentissage des langues » ou plutôt « dans un pareil type de méthode » (Germain, 1976, 68), comprendre la méthode audio-visuelle. Puis elle a été reprise surtout dans les manuels et grâce au succès de la bande dessinée et des films, mais aussi grâce à internet. On pense plutôt à analyser l'image elle-même mais on ne l'utilise plus beaucoup comme outil et on pense aussi et surtout à l'enseignement au niveau primaire (Giasson, 1992; 2000). L'image, comme chacun sait, possède de nombreuses vertus telles celle de servir d'« élément déclencheur, de mise en contexte d'une situation, et une fonction explicative » (Compte, 1993 : 30-35) ; elle contribue à attirer l'attention des élèves, les adolescents en particulier, qui pensent que « c'est plus facile » ou mieux « qu'il n'y a pas de travail à faire si on regarde des images ». En FLE, les professeurs s'en servent en compréhension orale avec des activités comme « Écouter la description du tableau et dessinez-le » (Grassin, 2014) mais aussi pour faire apprendre le lexique, y compris des verbes (cf. le site web). Certaines méthodes ont même été conçues avec des bandes dessinées revues et simplifiées en tirant profit de l'histoire de *Les Misérables* ou *Les Trois mousquetaires* (Samson, 2008). L'utilisation de l'image n'est certes pas nouvelle mais le roman ainsi que nous l'avons souligné, se prêtait bien à ces activités et c'est une des raisons, outre l'intrigue, pour lesquelles nous l'avons choisi.

## 2. L'expérience et les activités

### 2.1 Le public

Nous avons bâti ce projet avec un public du secondaire, une quinzaine d'adolescents, âge de 15 à 18 ans, de niveau intermédiaire (A1-A2 pour le Cadre Européen de Référence). Ces derniers sont en classes d'accueil. C'est-à-dire que les parents de ces jeunes viennent d'immigrer au Québec et qu'en fait, le français est pour eux une langue étrangère, sauf pour les Maghrébins et certains Haïtiens qui en ont une connaissance orale (Verdelhan, 2002; Berrier, 2008). Ces classes correspondraient aux classes de primo-arrivants en France. Ces élèves peuvent avoir des retards ou des difficultés d'apprentissage dans leur langue maternelle. Ils ont deux avantages au moins sur des élèves de FLE : le premier est que le contexte autour d'eux est (normalement) francophone et qu'ils doivent utiliser le français dans la vie de tous les jours; le deuxième avantage est qu'ils passent toute leur journée en classe à apprendre le français, et uniquement le français, mais dans différentes matières (y compris les mathématiques, les sciences humaines, les arts plastiques ou l'éducation physique) car à la fin de l'année scolaire passée à l'accueil, ils seront re-dirigés vers des classes du cursus dit « régulier ». Il y a enfin, et ce pourrait être un troisième avantage, l'obligation de réussir pour passer au cursus régulier parce qu'ils n'ont pas le choix, le

séjour en classe d'accueil est de un an dans les textes officiels. Certains cependant devront rester en classe d'accueil de vingt à trente mois à cause des retards qu'ils ont accumulés dans leur pays d'origine, par exemple à cause de la guerre. Ainsi que nous l'avons déjà remarqué lors de la lecture d'Harry Potter et de celle d'Alexis, fils de Raphaël (Berrier et Cyr, 2003 ; 2004), non seulement les jeunes de cet âge n'aiment pas lire, mais ils ont des difficultés à imaginer les choses, à anticiper ce qui va se passer dans une histoire. Pour les aider et pour développer des stratégies, nous avons décidé de faire travailler celles-ci.

## **2.2 La démarche**

Nous avons procédé de la manière suivante pour cette « lecture dirigée » : d'abord, nous avons conçu des activités de pré-lecture pour le roman au complet à l'aide des images, ce que nous développerons davantage dans la suite de cet article. Puis nous avons procédé chapitre par chapitre avec également des activités de pré-lecture pour certains chapitres et des activités de lecture pour les chapitres importants. On peut compter pour une bonne préparation à la lecture environ une heure (Berrier et Cyr, 2003), tout dépendant de la difficulté du texte. Ce projet nous avons pris six périodes de 75 mn (longueur de la période - du cours) pour la pré-lecture. Ces activités, rappelons-le, peuvent faciliter la phase de lecture, et par conséquent la réduire. On peut présenter des activités portant sur le thème du roman et sur le vocabulaire jugé inconnu des élèves.

## **2.3 Les activités**

### **2.3.1. Images, questionnement et expression orale**

Dans le texte de Marie-Angèle Kingué, *Une voix dans la nuit* (1997, 2012), les images sont fournies avec le texte publié dans une collection de littérature jeunesse. Pour la lecture de ce roman, le professeur place les élèves en équipe de deux pour développer la coopération. Il donne aux élèves la page couverture du roman et environ sept images choisies à l'intérieur du livre. On met de côté les deux dernières images du roman pour ne pas révéler la fin de l'histoire. Le professeur demande aux élèves d'observer les images et pose des questions (voir l'image en annexe 1) : sur le lieu (Ça se passe où ? Au Canada ?). Il demande aux élèves de chercher les indices dans l'image pour justifier leur réponse. Le professeur pourrait aussi poser les questions suivantes : « Ça se passe en quelle année ? Que remarquez-vous sur le toit ? Les souliers ? La saison ? Le masque ? La végétation ? L'âge des personnages ? Est-ce de l'aventure ? Quel est le lien entre les jeunes et les vieilles personnes ? En regardant leur visage, vous leur donneriez quels noms ? ». On vérifie si les élèves ont le vocabulaire dont ils ont besoin. Si les élèves disent que ça ressemble à chez eux, il faut les laisser raconter et évoquer leurs expériences et leurs souvenirs.



### 2.3.2. Schéma narratif et écriture

Par ailleurs, avant que les élèves écrivent leur histoire, il faut qu'ils connaissent le schéma narratif, c'est-à-dire la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, (ils devront en trouver au maximum deux), le dénouement, et la situation finale. Après avoir fait le tour des images, le professeur donne une feuille avec des carrés et il faut que les élèves choisissent une image qui correspond à chaque étape du schéma narratif. Ceci correspondrait à une 3ème période de cours. Le professeur circule et aide certains élèves qui ont des difficultés. Elle répète la consigne. Chaque équipe peut avoir une histoire différente. Le but pour les élèves, c'est de ne pas refaire l'histoire du livre mais chacun son histoire et le but pour le professeur est aussi d'accompagner les élèves. Y-aura-t-il après, dans le texte, des idées qui se rattachent à ce que les élèves ont écrit (vérifier ses hypothèses). Ainsi pour la lecture d'un second roman, il ne sera pas nécessaire d'accompagner autant les élèves car la pré-lecture tout pourra se faire plus rapidement (regarder la page couverture, anticiper, imaginer l'histoire.. etc.).

À la quatrième période, les élèves passent à l'écriture. Mais il ne faudrait pas les envoyer dans le vide sans filet ; il faudrait faire un rappel rapide de quelques règles d'écriture : les éléments d'une phrase (S-V-C) et comment faire une phrase (minimale), le temps des verbes, les marqueurs de relations, « C'est l'histoire de » ...). Pendant cette période, le professeur circule et aide les élèves (par exemple pour régler quelques conflits entre les élèves si besoin est). La période d'écriture durera une période et demie. Dans les dernière trente minutes de ce cours-là, la lecture de l'histoire se prépare et chacun dans le groupe de deux doit lire une partie, la partie qu'il ou elle a choisi soit l'élément déclencheur, soit le dénouement, etc. Les élèves s'exercent pour faire une lecture à haute voix devant la classe. En effet, les élèves ne savent pas lire au plan du rythme, de l'intonation, ou de la prononciation et ils doivent s'exercer.

### 2.3.3 Lecture et arbre généalogique

À la septième période (nous n'avons toujours pas commencé la lecture du roman), le professeur leur donne le roman et leur demande de le regarder, de le feuilleter, d'en lire des parties pendant 5 à 10 minutes. Ensuite, le professeur lui-même lit le premier chapitre à haute voix. La lecture du professeur peut-être interrompue par des questions : « Pourquoi il fait ça ? Il a bien fait de lui dire ça ? Il a bien agi ici ? Auriez-vous fait la même chose ? Lui qui est-ce ? » Ensuite, un bon lecteur peut continuer la lecture à la place du professeur.

Une fois la lecture du premier chapitre faite, on demande aux élèves de présenter leur arbre généalogique en donnant un petit schéma, arbre qu'ils auront préparé à la maison avec leurs parents par exemple. Ce faisant, certains posent des questions car ils n'ont pas

écrit beaucoup de personnes sur l'arbre. Dans ce cas, le professeur part du connu (et du vécu des élèves) et navigue entre le connu et le roman. Ensuite, le professeur fait faire aux élèves l'arbre généalogique du roman pour que les élèves s'y retrouvent dans les personnages et peut-être découvrent certains enjeux. Puis, on lit les autres chapitres, on pose des questions de compréhension, d'interprétation et de réaction.

Pour résumer, on aurait la planification suivante :

- 2 périodes : analyse des images et discussion ;
- 1 période : retour sur le schéma narratif et association d'images au schéma ;
- 1 période et demie : écriture (avec un rappel sommaire de certaines règles d'écriture) ;
- la demie période restante est consacrée à la division des tâches et à la pratique de la lecture de leur texte ;
- la 6<sup>e</sup> période est dédiée à la lecture des textes. Les élèves ont comme tâche de voter pour l'histoire la plus drôle, la plus mystérieuse, la plus triste, la plus difficile à comprendre ; les élèves donnent une note sur 10 par exemple.
- à la 7<sup>e</sup> période : commencer le roman

#### **2.4 Autres suggestions d'activités**

On peut procéder autrement : les images pourraient être données dans le désordre ; on pourrait ne pas donner les mêmes images à tous les groupes ; on pourrait aussi donner moins d'images à un groupe plus faible ; on pourrait sauter la partie écriture si les élèves sont au niveau débutant ; on pourrait aussi commencer en pré-lecture par une recherche sur les masques et leur signification ; on pourrait à partir de la table des matières photocopiée leur demander de faire correspondre images et titres de chapitres ; on pourrait enfin choisir des images précises (pré-choisir ou le faire avec les élèves) si la classe en est au début du schéma narratif et ainsi utiliser les images pour créer le schéma narratif ensemble.

À la fin du roman, en post-lecture donc, on peut demander aux élèves s'ils pensent que le ndjé est vrai ou pas (un personnage est déguisé en fin de livre sur une image ; c'est un masque et il y a un personnage du roman derrière le masque). On peut aussi entamer une réflexion sur les cérémonies funéraires et sur la signification des masques. En post-lecture également, on pourrait demander aux élèves s'il y a des indices qui manquaient et ils doivent justifier leurs réponses, ce qu'ils ont appris de ce roman-là sur les héritages, les cérémonies, et décrire une autre cérémonie qui a lieu dans leur pays.

#### **3. Remarques : respect et connaissance de la société d'accueil**

Plusieurs élèves font part de leurs expériences (cérémonies religieuses et vaudous). La discussion se doit de rester neutre ; si un élève se moque, on doit insister sur le respect des coutumes et des traditions dans un autre pays, la discussion doit être remise en perspective. Si on parle de vaudou, leur montrer que ce n'est pas pratiqué au Québec : le professeur

introduit les us et coutumes de la société d'accueil. Les élèves doivent savoir comment ça se passe au Québec. Il faut que les jeunes se respectent cela dépend du niveau de maturité des élèves. Cela nécessite plus d'interventions de l'enseignante dans certains cas (leur demander de parler des éléments ou événements du roman qui les ont choqués, fait rire, surpris..). On peut prendre une période au complet pour discuter de ceci (voir la section réactions des élèves au point 1.3).

## Conclusion

La présente expérience a pour but de développer le goût de la lecture chez les jeunes car cette dernière reste un fardeau pour ces élèves qui sont défavorisés et ne possèdent pas de « culture de lecture » ni n'ont les connaissances nécessaires sur la période en question. La lecture n'est pas un plaisir pour eux : il leur faut beaucoup de temps avant d'entrer dans le livre et l'histoire. Le support de l'image est par conséquent extrêmement important en FLE et en FL2 ; avec les images, ils vont pouvoir plus facilement se projeter dans l'histoire.

Par ailleurs, la méthodologie de pré, pendant et post-lecture qui correspond à « un enseignement intégré » des stratégies de lecture (Giasson 1992) s'applique à des textes narratifs pour lesquels l'utilisation de stratégies d'anticipation et d'images en langue seconde ou étrangère constitue un atout sérieux. Mais il est bien évident que cette démarche et ces stratégies peuvent être utilisées pour des textes autres que narratifs comme des articles de presse donc des textes informatifs, des textes argumentatifs (de Koninck & al., 1998), des textes explicatifs (et même scientifiques) qui, s'ils sont aussi accompagnés de croquis, de photos, d'images, seront davantage abordables pour les élèves. On pourrait aussi présenter certaines fables de La Fontaine à partir des illustrations de Gustave Doré ou des contes (Berrier et Cyr, à paraître).

Enfin, il est aussi évident que cette manière de procéder fait du professeur un guide : elle fait la lecture pour donner exemple aux élèves : dans l'apprentissage de la compréhension en lecture, le professeur n'est pas un pourvoyeur d'informations dans le style d'un cours magistral. Il est en cours pour questionner les élèves et pour qu'ils verbalisent en français. Le cours prend une allure de discussion et de réaction à la lecture (cela fait partie du programme du Ministère de l'Éducation au Québec). Le professeur est un questionneur. Par exemple, à la découverte de la photo où un personnage sort par une fenêtre (voir annexe 2), on pourrait demander aux élèves : « Qu'arriverait-il si vous faisiez ça ? ». Le texte à lire peut donc être un stimulateur et il sert bien l'expression orale.

## Références bibliographiques

- ADAM, Marie Estelle et A. BERRIER. (1997), « Chanson culture et pré-écoute : « On jase de toi » », Québec français 129, pp. 45-47.
- BERRIER, Astrid. (2004), « Femmes et culture : Pocahontas à la rescousse de l'interdialogue », Actes du IXème Congrès de l'ARIC, Dir. Lalhoul, Mohammed et al., 9 pages (sur Cd-rom);
- BERRIER, Astrid. (2008), « Le flou artistique entre FLE et FL2 : quelques réflexions sur l'enseignement apprentissage de la dimension culturelle », dans Actes du Congrès international de linguistique française, Valencia, oct. 2006, p.
- BERRIER, Astrid et C. CYR. (2003), « Lire Harry Potter en classe d'accueil », Québec français 129, printemps, p. 80-81.
- BERRIER, Astrid et C. CYR. (2003), « Lire Harry Potter en classe d'accueil, Activités de lecture en classe d'accueil sur La chambre des secrets », Québec français 129, printemps, p. 83-91.
- BERRIER, Astrid et C. CYR. (2004). « Le thème de l'immigration en classe d'accueil au Québec (présentation basée sur Alexis fils de Raphael) », Congrès mondial de la FIPF, Fédération internationale des professeurs de Français, Atlanta, USA.
- COMPTE, Carmen. (1993), La vidéo en classe de langue, Paris, Hachette.
- CORNAIRE, Claudette. (1998), Le point sur la lecture, Paris, Clé-International.
- CYR, Paul. (1996), Les stratégies d'apprentissage, Paris, Clé-International.
- DE KONINCK, Godelieve. (1993), Le plaisir de questionner en classe de français, Montréal, Les Éditions Logiques.
- De KONINCK, Godelieve & E. TRAN. (1998), « Un texte, des causes, des effets... », Québec français 108, p. 47-51.
- FALARDEAU, Érick et J-C. GAGNÉ. (2012), L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche, Enjeux 83, p.91-120.
- GERMAIN, Claude. (1976), « L'image dans l'apprentissage des langues », Communication et langages 29, p. 51-68.
- GERMAIN, Claude. (1993), Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris Clé-International.
- GIASSON, Jocelyne. (1990), La compréhension en lecture, Boucherville, Gaëtan Morin.
- GIASSON, Jocelyne. (1992), « Stratégies d'intervention en lecture : Quatre modèles récents », dans La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage : actes du Colloque Stratégies

d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture, C. Préfontaine & M. Lebrun, Montréal, Les ditions Logiques, 219-239.

GIASSON, Jocelyne. (2000), <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>, page consultée le 30 janvier 2017.

GRASSIN, Jean-François. (2014), <http://www.parachutefle.com/wp/?p=547>, (page consultée le 30 janvier 2017).

KINGUÉ, Marie-Angèle. (1998), *Une voix dans la nuit*, Montréal, HMH Hurtubise.

KINGUÉ, Marie-Angèle. (2012), *Une voix dans la nuit*, Paris, Édicef.

LACHAPELLE, Claudine. (2006), *Les stratégies de compréhension en lecture*, <http://www.clindoeilpedagogique.net/spip.php?article89>, page consultée le 30 janvier 2017.

MARCHAND, Luc. (2017), *MisÀjour Français*, Laval, Éditions Grand Duc.

OXFORD, Rebecca. (1990), *Language Learning Strategies*, Boston, Heinle & Heinle Pub.

RICHARD, Sylvie. (2015), *Lecture à l'épreuve. Cahier de préparation à l'épreuve « Textes et stratégies de lecture »*, Anjou, CEC Inc.

RICHARD, Sylvie. (2015), *Lecture à l'épreuve. Épreuve 1*, Anjou, CEC Inc.

SAMSON, Colette. (2008), *Amis et compagnie*, Paris, Clé-International.

VERDEHLAN-BOURGADE, Monique. (2002), *Le français langue de scolarisation*, Paris, PUF.

[https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/les\\_verbes\\_par\\_limage/actions-vocabulaire-verb/19760](https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/les_verbes_par_limage/actions-vocabulaire-verb/19760)

Annexe 1 (dessins de Caroline Merola, pages 8-9, 1998)



Annexe 2 (dessin de Caroline Merola, page 41, 1998)



## Langues étrangères et littéracie pour les étudiants thaïlandais : Quelles représentations ? Quels discours sur leurs pratiques ?

Niparat IMSIL  
Université François Rabelais

### Résumé

Dans le contexte de la communauté de l'ASEAN et de la modernisation de l'économie, les gouvernements thaïlandais successifs ont développé depuis 2003 une politique de promotion de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les établissements universitaires thaïlandais ouvrent donc des programmes offrant aux apprenants un choix plus diversifié de langues comme une deuxième et une troisième langue étrangère. Outre le fait que ces étudiants ont l'occasion d'apprendre plusieurs langues étrangères dans l'université, ils sont aussi ailleurs pour certains plurilingues et/ou exposés à la pluralité linguistique en dehors de la classe (langues parlées dans la famille, langues apprises eux-mêmes par médias, Internet, etc.). Puisque leurs parcours sont porteurs de pluralité linguistique, nous pouvons nous demander si celle-ci apparaît dans leurs représentations de leur répertoire langagier et de l'appropriation linguistique. En effet, d'après Castellotti et Moore, « Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissages chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue et celui de la langue à apprendre »<sup>28</sup>.

Étudier les représentations des apprenants concernant leur propre pluralité linguistique constitue ainsi une aide pour comprendre les processus d'appropriation des langues des apprenants thaïlandais. Ce travail est une partie de notre projet de thèse dans laquelle nous nous intéressons aux répertoires langagiers des étudiants et à leurs pratiques littéraciées. Nous travaillons sur des corpus constitués de différents supports : questionnaires, entretiens oraux avec des enseignants et des étudiants de trois universités thaïlandaises, productions écrites d'apprenants, etc. Dans cette communication, nous porterons notre attention sur l'étude d'un corpus constitué des questionnaires et d'entretiens menés auprès des étudiants, qui porte essentiellement sur leurs représentations : des langues, des étudiants au contact des langues, et de la pluralité linguistique. Pour mettre en évidence les différentes perceptions de la pluralité, tant dans leurs répertoires que dans leurs manières d'apprendre les langues, nous privilégierons une approche qualitative et interprétative.

**Mots clés :** Langues étrangères, étudiants thaïlandais, représentations.

---

<sup>28</sup> CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements-Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.9.

## Introduction

Dans le contexte de la communauté de l'ASEAN et de la dite « modernisation de l'économie », les gouvernements thaïlandais successifs ont développé depuis 2003 une politique de promotion de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les établissements universitaires thaïlandais ouvrent donc des programmes offrant aux apprenants un choix plus diversifié de langues comme deuxième et troisième langue étrangère. Outre le fait que ces étudiants ont l'occasion d'apprendre plusieurs langues étrangères à l'université, ils sont aussi, pour certains, plurilingues et/ou exposés à la pluralité linguistique en dehors de la classe (langues parlées dans la famille, langues apprises eux-mêmes par médias, Internet, etc.). Puisque leurs parcours sont porteurs de pluralité linguistique, nous pouvons nous demander si celle-ci apparaît dans leurs représentations de leur répertoire langagier et de l'appropriation linguistique, autrement dit, s'ils sont conscients de cette pluralité et dans quelle mesure ils la mobilisent intentionnellement dans leur apprentissage des langues.

Afin d'étayer ce questionnement, notre analyse s'appuiera en particulier sur l'interprétation d'entretiens et de questionnaires portant entre autres sur les répertoires langagiers et les représentations des langues d'étudiants thaïlandais. Nous soulignons que les données présentées dans cette communication font partie des enquêtes menées dans le cadre de notre recherche doctorale sur les usages plurilittérariés des apprenants thaïlandais. Plus particulièrement, le corpus se compose d'entretiens oraux et de questionnaires menés respectivement auprès de 10 enseignants et de 95 étudiants qui apprennent l'anglais ou le français comme cours majeur et d'autre(s) langue(s) comme cours mineur ou optionnel dans trois universités publiques en Thaïlande.

Dans ce travail, nous présenterons d'abord rapidement l'environnement linguistique en Thaïlande. Nous nous intéresserons ensuite aux représentations des étudiants sur l'apprentissage des langues, c'est-à-dire aux manières dont ils disent s'appuyer sur la pluralité des langues dans leur apprentissage en général puis dans leurs apprentissages de la littéracie en particulier.

### **1. Environnement linguistique en Thaïlande : un pays qui méconnaît sa pluralité linguistique**

Dans les représentations usuelles des Thaïlandais, la Thaïlande est considérée comme pays monolingue depuis longtemps : en effet, le thaï ayant le statut de langue officielle de notre pays, il est souvent de ce fait considéré comme la langue maternelle des Thaïlandais. Or, à l'époque actuelle, la Thaïlande est un pays d'accueil pour des millions d'étrangers, qui sont attirés par les sites touristiques, le business et l'investissement, et par les mobilités migratoires pour le travail. Je dirais seulement que ces éléments créent une pluralité



linguistique grandissante dans la société thaïlandaise. Ainsi, l'importation de langues de migration sur le territoire thaïlandais est une conséquence de la mondialisation des échanges et surtout de la mobilité migratoire. Le gouvernement est conscient de ces enjeux dans la mesure où il développe une politique de développement de l'apprentissage d'autres langues. Cependant, les mesures prises ne s'appuient que très relativement sur les situations de pluralité linguistiques vécues par les Thaïlandais eux-mêmes. Celles-ci restent en effet méconnues, du fait notamment des représentations monolingues de la situation linguistique du pays.

Or, d'après les informations apparues dans les questionnaires et les entretiens oraux, nous remarquons que les biographies langagières des étudiants présentent un certain nombre de langues avec lesquelles ils sont en contact (de deux à sept langues) et leurs répertoires linguistiques nous montrent leur histoire et leur parcours langagier de la famille jusqu'à l'école. Il est remarquable que, parmi les langues connues des étudiants, certaines langues dites « étrangères » par le gouvernement thaïlandais ont deux statuts importants : langue familiale et langue de scolarisation. Selon les biographies et les répertoires langagiers des étudiants enquêtés, la mobilité des flux migratoires n'est pas le seul facteur qui crée la pluralité linguistique familiale, la mobilité pour le tourisme et l'espace virtuel créent également l'occasion à nos étudiants d'être en contact avec des langues « étrangères ».

Dans le cadre de notre travail doctoral, nous ne nous intéressons pas seulement à la pluralité linguistique qui caractérise les biographies et les répertoires langagiers des étudiants, nous nous demanderons aussi comment ces étudiants travaillent cette pluralité.

## **2. Pluralité des langues dans l'apprentissage des étudiants**

Nous avons mis en évidence le fait que les étudiants avec qui nous avons fait des enquêtes ont l'occasion d'être en contact avec plusieurs langues dès leur famille et leur scolarisation du niveau primaire jusqu'au niveau universitaire.

À l'université, ces étudiants sont en troisième année de licence<sup>29</sup> et ils apprennent au moins trois langues « étrangères » : l'anglais (première langue étrangère obligatoire et langue principale pour les étudiants qui le choisissent comme cours majeur) ; le français (cours majeur ou mineur) ; une/deux autre(s) langue(s) (cours mineur ou cours facultatif). Comment travaillent-ils avec cette pluralité de langues et, plus généralement, avec la pluralité de leurs répertoires ? On s'intéressera ici plus particulièrement à l'anglais et au français, à la fois en tant que langue(s) permettant d'apprendre d'autres langues.

---

<sup>29</sup>En Thaïlande, le cursus de licence dure 4 ans.

## 2.1 L'anglais : langue « passerelle » vers le français

La langue thaïe est typologiquement éloignée des langues occidentales : ainsi, les étudiants qui doivent apprendre une ou des autre(s) langue(s) étrangère(s) cherchent tous les moyens pour faciliter leur apprentissage, notamment en s'appuyant sur les langues de leur répertoire qui ressemblent typologiquement à la nouvelle langue, en l'occurrence le français.

Comme, entre autres, l'anglais est la langue étrangère obligatoire pour les apprenants thaïlandais du niveau primaire jusqu'au niveau universitaire, les apprenants thaïlandais disent qu'ils ont l'habitude d'utiliser l'anglais pendant l'apprentissage des autres langues étrangères. Dans quelle mesure l'anglais peut-il plus particulièrement que d'autres langues faciliter l'apprentissage des autres langues étrangères ? Forlot a parlé des résultats des recherches montrant le rôle particulier de l'anglais dans les processus d'apprentissage linguistique grâce à la proche typologie des langues apprises par les apprenants enquêtés (Forlot, 2009:10-12). Comme l'anglais et le français sont des langues typologiquement proches, ils jouent le rôle de sources d'emprunts lexicaux entre eux. Robert reprend également cette idée :

*« [...] on a longtemps supposé que l'anglais a effectué ces emprunts en grand nombre pour pallier des lacunes lexicales. En fait, la plupart des mots français n'étaient que des synonymes de mots anglais. Une redondance qui a considérablement enrichi le vocabulaire anglais. Ce phénomène d'emprunt s'est prolongé, le français représentant une langue de haute culture par rapport à un anglais en pleine régression du fait de la prédominance normande. » (Robert, 2008 : 16)*

Il mentionne également l'influence syntaxique du français sur l'anglais :

*« L'influence de la syntaxe française s'exerce particulièrement dans l'ordre des mots, et dans certains faits plus marginaux tels que l'emploi d'un adverbe comparatif ou superlatif ou la place de l'adjectif dans certaines expressions comme court martial. Si d'une certaine façon, l'anglais peut être considéré comme une langue proche en raison d'un ordre des mots proche du français et de l'importante proportion du lexique d'origine latine ou française dans son vocabulaire [...]. (Robert, 2008 : 17)*

Les similitudes graphique, lexicale et parfois syntaxique de ces deux langues deviennent un avantage pour l'apprentissage de ces deux langues. Comme le dit Castagne, « la connaissance et la maîtrise de l'anglais aident à comprendre le français et inversement la connaissance et la maîtrise du français aident à comprendre l'anglais ». (Castagne, 2008 : 32)

Lors des entretiens et questionnaires que nous avons nous-mêmes effectués, les réponses des étudiants confirment ces observations. L'anglais est en effet utilisé comme point de départ pour connaître l'alphabet français, pour chercher des mots en français ou pour deviner le sens des mots inconnus.

EFR1<sup>30</sup> (UK<sup>31</sup>) : Ça aide comme l'anglais, on peut l'adapter avec l'apprentissage du français par exemple son alphabet A B C. Nous ne devons pas mémoriser par cœur le nouvel alphabet comme ceux du japonais ou du chinois. L'alphabet français, ça vient de la langue romane. C'est comme A B C en anglais. On les écrit de la même manière mais la prononciation est différente. Certains mots en français ressemblent tant à des mots en anglais, on peut les deviner. On peut deviner le sens de ces mots en utilisant l'anglais.

EFR3 (UN) : Je pense que ça aide. J'ai choisid'apprendre le français quand j'étais en M.4 (première année du niveau secondaire) parce que mon professeur m'avait raconté que les mots français ressemblent aux mots anglais, ces deux langues avaient presque la même racine. L'alphabet A B C, c'était pareil. Je ne devais pas recommencer à mémoriser le nouvel alphabet mais il y a la différence pour la prononciation. On peut deviner des mots. Oui, ça aide.

EFR1 (UKK) : L'anglais peut m'aider pour l'apprentissage du français. Il y a des mots qui se ressemblent mais on les prononce différemment. [...] Oui, c'est ça. Il y a des mots français qui sont empruntés d'anglais par exemple « restaurant », c'est le même mot qu'en français.

Ainsi, pour apprendre le français, la plupart des étudiants enquêtés disent qu'ils utilisent l'anglais comme passerelle vers le français :

- au plan de la proximité graphique : celle-ci est une des raisons pour lesquelles certains étudiants ont choisid'apprendre le français au lycée. Comme ces deux langues utilisent les caractères romains, d'après eux, l'utilisation de mêmes alphabets les aident à les écrire et à les mémoriser par cœur facilement ;
- au plan de la proximité lexicale. Ces étudiants disent en effet pouvoir deviner les mots inconnus en utilisant ou comparant avec la racine des mots anglais qu'ils connaissent déjà.

Nous trouvons que les étudiants enquêtés n'utilisent pas seulement l'anglais comme langue « passerelle » vers le français, mais, plus largement, l'alphabet latin, découvert à travers l'apprentissage de l'anglais plus particulièrement, et utilisé aussi comme « pont » vers les autres langues asiatiques. La romanisation de ces langues, à l'écrit, est en effet utilisée par les étudiants pour apprendre de nouvelles langues asiatiques.

## **2.2 Romanisation : un moyen pour s'appropriier des langues asiatiques**

D'après nos entretiens oraux, les étudiants disent que pour apprendre facilement la prononciation des mots en langues asiatiques comme le chinois, le japonais et le coréen, ils utilisent non pas leur langue première (le thaï, dans la plupart des cas), mais la romanisation

---

<sup>30</sup> EFR = étudiant de français, EA = étudiant d'anglais

<sup>31</sup> UK = université Kasetsart, UN = université Naresuan, UKK = université de Khon Khaen

de ces langues (i.e. le fait de transcrire les langues asiatiques en caractères latins). Cela permet l'apprentissage phonétique de ces langues par des étudiants. D'après eux, ils peuvent connaître la prononciation des mots et ils peuvent les lire ou les comprendre rapidement.

Le fait de transcrire les caractères chinois, coréens et japonais en utilisant l'alphabet latin permet aux étudiants enquêtés de simplifier leur apprentissage de ces langues car les caractères de ces langues leur semblent complexes et difficiles à mémoriser. Dès le début de leur apprentissage, ils cherchent donc des stratégies pour réduire l'éloignement des langues. Et notamment, ils créent des points communs en utilisant le système de romanisation de langues asiatiques.

EA3 (UKK) : Ça aide par exemple on peut lire le chinois en utilisant le pinyin (le système de romanisation du chinois). C'est comme l'anglais. Avec ce système, on peut lire ou prononcer en chinois. Ça aide.

EA1 (UN) : Moi, j'apprends le chinois comme cours mineur. Le pinyin, la transcription phonétique du chinois en anglais, peut m'aider. Quand je ne peux pas lire en chinois mais que je connais l'anglais, je peux deviner la prononciation de ces mots et je sais comment le lire grâce au pinyin qui est en anglais. Ça aide !

D'après ces témoins, l'utilisation du système de romanisation peut aider leur apprentissage du chinois, langue avec de nombreux caractères graphiques, difficile pour les apprenants « débutants ». C'est un moyen pour ces étudiants de s'appuyer sur les langues occidentales pour apprendre des langues asiatiques, autrement dit, de tenter de rapprocher les langues qui sont typologiquement très éloignées, en particulier pour mémoriser la prononciation standard des caractères de ces langues.

### **2.3 Le français : langue « pont » vers les autres langues romanes**

Les réponses des étudiants dans nos questionnaires et dans nos entretiens oraux nous montrent que le français peut aussi jouer le rôle de passerelle, puisqu'il encourage certains étudiants à apprendre de nouvelles langues romanes comme l'espagnol et le portugais.

Nous remarquons en effet que les étudiants enquêtés s'appuient sur la similitude entre les langues apprises pour les aider à mieux comprendre et à faciliter leur apprentissage d'autres langues étrangères. Comme l'expliquent Bailly et al. (Bailly et al, 2009 : 36), l'acquisition d'une troisième langue (L3) semble être facilitée par le fait qu'une autre langue étrangère est déjà présente. Ils avancent trois axes d'explications :

- la proximité entre la L2 et la L3 face à une LM typologiquement plus éloignée ;
- la multi compétence (l'importance des processus cognitifs développés lors d'apprentissages antérieurs et du développement d'une conscience métalinguistique productive) ;

- et le facteur « chronologie » dans l'acquisition/apprentissage ainsi que l'effet étranger (l'apprenant est typiquement « influencé » au moment de l'apprentissage par la dernière LE apprise et non pas par la LM car celle-ci n'est pas assez « étrangère »).

Nous pouvons dire que l'expérience antérieure est un moyen de « circulation et de recyclage de savoirs et de savoir-faire » et comme « la construction de passerelles» (Bono, 2008 :148) que les étudiants font en rencontrant une ou de nouvelle(s) langue(s). Markey a confirmé aussi : « *Les sujets multilingues qui débutent l'appropriation d'une nouvelle langue semblent bénéficier de divers avantages liés à leur expérience antérieure avec d'autres langues* » (Markey, 2009 : 159). Celui-ci a cité aussi l'idée de Gibsen et Hufeisen qui ont montré que « *les multilingues élaborent, développent et peaufinent des stratégies, à travers leurs différents contacts avec les langues, qu'ils peuvent mettre en œuvre face à une nouvelle langue* » (Ibid.).

Ceci se retrouve également dans les témoignages lors de nos entretiens oraux. Dans nos enquêtes en effet, les étudiants disent qu'ils utilisent le français pour les aider à apprendre une nouvelle langue comme l'espagnol ou le portugais. Le fait d'avoir appris l'anglais ou le français avant la nouvelle langue étrangère est ainsi une expérience déjà disponible.

EFR2 (UK) : Ça aide par exemple le français, si l'on connaît le français, il y a des choses qui ressemblent à celles de la langue espagnole comme le vocabulaire, la grammaire mais en espagnol, les verbes sont différents. Il y a des cas irréguliers.

EA1 (UKK) : [...] Si vous connaissez l'espagnol, vous pouvez apprendre l'italien ou le français. J'aime bien quand on connaît une langue et cela peut nous aider à comprendre une autre langue.

Dans ces extraits, nous voyons que les étudiants essaient d'utiliser la/les langue(s) étrangère(s) qu'ils ont déjà apprise(s) dans l'apprentissage de nouvelles langues étrangères. Dans ces cas, ils utilisent le français comme « fournisseur » du lexique et de la grammaire pour une nouvelle langue comme l'espagnol ou le portugais. C'est comme l'explique Mariana Bono :

« *Le choix d'une L2 fournisseur d'unités lexicales résulte d'une combinaison de critères : sa proximité typologique avec la langue cible ; le degré de maîtrise de la langue ; le degré d'actualité (par « actualité » on entend la fréquence d'utilisation ou encore l'ordre d'acquisition-on pense, par exemple, que la dernière langue apprise aurait plus de chances d'être sélectionnée qu'une langue apprise il y a longtemps) ; et le statut de « langue étrangère » des L2»* (Bono, 2008:152).

Dans cette partie, nous avons vu que les étudiants apprennent l'anglais comme première langue étrangère, et le français ou l'espagnol comme deuxième ou troisième langue

étrangère (d'après leur choix du cours mineur et cours optionnel). Certains étudiants enquêtés ont appris le français à l'école secondaire avant de le continuer comme cours majeur à l'université tandis que l'espagnol est choisi comme cours mineur à partir de la deuxième année de licence. Dans ce cas-là, ils savent mieux le français que l'espagnol. Avec la proximité typologique entre le français et l'espagnol et la maîtrise du français, il est facile pour eux de chercher le lexique et les points de grammaire de la langue source pour aider l'apprentissage de la langue cible. Qu'en est-il, plus précisément, de leurs discours sur leurs pratiques littéraires ?

### 3. Représentations et discours des étudiants sur les pratiques littéraires

Christine Barré de Maniac, Catherine Brissaud et Marielle Rispaïl ont parlé de l'émergence de la notion de littéracie et de l'évolution de l'orthographe de ce terme de la manière suivante :

*« La littéracie vient du terme anglais « literacy » qui est utilisé largement outre Atlantique. Le mot « literate » est apparu en 1432 dans le dictionnaire « Oxford English Dictionary ». La définition de ce mot est donnée comme « the ability to read and write » ou la capacité de lire et d'écrire. Pour traduire ce terme en langue française, Pierre George a utilisé le mot « littéracie » dans le Monde. Il y a différentes utilisations d'orthographe pour préciser ce terme : litéracie, littéracie, littératie. L'UNESCO a utilisé le mot « littératie » tandis que l'OCDE a utilisé la « littéracie des adultes ». Le mot « littéracie » est utilisé largement au début des années 80 mais à partir des années 90, on trouve la « littératie ». (Barré de Maniac, Brissaud et Rispaïl, 2004 :10)*

Fayon a donné la définition de ce terme comme *« l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. » (Fayon, 2013 : 31)*

D'après ces définitions, la littéracie désigne les activités concernant des savoir-faire de l'écriture et de la lecture. Ce sont les activités dans lesquelles l'on doit utiliser l'ensemble des compétences nécessaires. Le contexte fonctionnel de ces activités varie selon la culture écrite de chaque pays. Dans le cadre de notre thèse, nous travaillerons sur la plurilittéracie : en effet, nous ne nous intéresserons pas seulement aux productions écrites des étudiants, mais aussi aux processus d'écriture et de lecture dans lesquels les étudiants utilisent plusieurs langues. Nous travaillerons ici plus particulièrement sur les processus d'écriture tels que présentés par les étudiants enquêtés. Il est remarquable que pendant les processus d'écriture, les étudiants utilisent au moins deux ou trois langues pour écrire un texte. D'après leurs réponses à nos questionnaires, nous pouvons séparer les étudiants en quatre groupes selon leurs manières de rédiger un texte :

- **Groupe 1 : faire le plan en langue thaïe et écrire le texte en langue étrangère**

Quand les étudiants ont assez de temps pour rédiger un texte, dans des étapes de préparation, quand ils connaissent le sujet, ils cherchent des informations dans toutes les langues connues. Ils font d'abord le plan en langue thaïe, ensuite, ils cherchent le vocabulaire nécessaire et après ils écrivent le texte en langue cible. Ils révisent en vérifiant les points grammaticaux avant de corriger le texte. Nous remarquons que quand certains entre d'eux rencontrent des problèmes de lexique, et qu'ils ne peuvent pas consulter le dictionnaire, ils devinent les mots en comparant avec les mots en anglais.

EFR6 (UKK) : pour écrire un texte en français

- interpréter le sujet que l'on doit écrire
- faire le plan en thaï
- chercher les mots concernés, si je ne connais pas l'orthographe de ces mots, je consulte le dictionnaire. Si je ne peux pas consulter le dictionnaire, je les devine en utilisant les mots anglais.
- écrire le texte en français

EA1 (UKK) : pour écrire un texte en anglais

- étudier le sujet d'écriture (De quoi s'agit-il ?)
- chercher des informations dans toutes les langues connues
- faire le plan en langue thaïe
- écrire le texte en langue cible
- vérifier la grammaire et le vocabulaire
- écrire la dernière version

Selon les étudiants de ce groupe, le fait de faire d'abord un plan en langue thaï est un moyen de s'assurer qu'ils possèdent les idées principales pour rédiger leur texte. Ayant trouvé leurs idées, ces étudiants cherchent ensuite le lexique nécessaire et enfin, ils peuvent l'écrire en langue cible. D'après notre expérience professionnelle, beaucoup d'étudiants travaillent de cette manière. Ils utilisent le thaï, la langue « maternelle », comme point de départ pour l'étape de « brainstorming » et après ils rédigent le texte en langue cible. Connaissant bien l'anglais, ces étudiants, quand ils rencontrent un problème de lexique, ils cherchent tout de suite les mots anglais qui ressemblent à la langue cible comme le français.

- **Groupe 2 : faire le plan et écrire le texte en langue étrangère**

C'est le cas d'un étudiant de français que nous avons interviewé. Il dit faire d'abord le plan en français. S'il réussit, il écrit tout de suite le texte en français en cherchant le vocabulaire nécessaire. Mais s'il ne peut pas faire le plan en français, il le fait en anglais et puis le traduit en français avant d'écrire le texte en français. Après, il vérifie la grammaire et le lexique.

EFR7 (UK) : pour écrire un texte en français

- faire le plan global en français, si cela marche bien, je note mes idées et cherche des mots correspondant au contexte en même temps. Si cela ne marche pas, je pense le plan en anglais et je traduisces idées en langue française.
- écrire le texte en vérifiant aussi la grammaire

Ce phénomène peut s'expliquer par la proximité de ces langues qui aident cet étudiant à penser facilement à ce qu'il veut écrire dans le texte. Penser faire le plan ou écrire le texte en langue thaï peut ralentir ou compliquer son travail. Comme le thaï est très éloigné du français ou de l'anglais, il est difficile de chercher des équivalences des mots en français ou en anglais.

**- Groupe 3 : faire le plan et écrire le texte en langue thaïe**

Les étudiants dans ce groupe font le plan en thaï et écrivent aussi le texte en langue thaïe avant de le traduire en langue cible.

EFR14 (UN) : pour écrire un texte en japonais

- écrire le texte en langue thaïe
- consulter le dictionnaire pour chercher les caractères correspondant au lexique
- le traduire en japonais

EFR13 (UKK) : pour écrire un texte en français

- connaître la grammaire
- connaître le vocabulaire
- écrire le texte en thaï
- traduire le texte thaï en langue française
- vérifier le vocabulaire en utilisant le dictionnaire
- vérifier les points de grammaire

Dans ce groupe, il y a deux cas différents. Le premier cas, c'est celui des étudiants qui doivent écrire un texte en japonais. Quand ils écrivent le texte, ils doivent chercher aussi les caractères graphiques qui correspondent au vocabulaire. Pour ne pas perdre trop de temps et pour s'assurer qu'ils ont les idées principales correspondant au sujet donné, ces étudiants choisissent à écrire d'abord le texte en langue thaï. Après, ils le traduisent en japonais. Le deuxième cas, c'est le groupe d'étudiants qui sont très travailleurs même s'ils ne sont pas le meilleur groupe de la classe. Ces étudiants ont bien préparé avant chaque cours. Comme ils savent bien qu'ils ne sont pas forts en langue cible et qu'ils veulent présenter leurs idées claires alors ils pensent d'abord en langue thaïe et les traduisent en langue cible. C'est parce qu'ils ne veulent pas perdre les notes.



#### - Groupe 4 : ne pas faire le plan écrit et écrire le texte en langue étrangère

Les étudiants écrivent le texte en langue cible sans s'intéresser au lexique. Certains dans ce groupe ne consultent pas le dictionnaire car ils pensent que consulter le dictionnaire en écrivant le texte va ralentir leur travail. Selon eux, chercher des termes ou des expressions leur fait perdre du temps et bloque leurs idées.

EA2 (UN) : pour écrire un texte en anglais

- écrire tout ce qu'on pense sans consulter le dictionnaire (Consulter le dictionnaire en écrivant le texte me bloque et cela ralentit mon travail)

- après avoir trouvé les idées principales de mon texte, je vérifie la grammaire et consulte le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots

EA2 (UK) : pour écrire un texte en anglais

- faire le plan dans la tête

- écrire tout de suite la première version (en vérifiant la grammaire et en consultant le dictionnaire) et il faut préciser aussi l'idée principale de chaque paragraphe

- laisser la première version au moins une ou deux nuit(s) et après, je la relis et corrige les erreurs grammaticales. Je vérifie des mots pour qu'ils correspondent au contexte. (S'il s'agit de l'écriture informelle, j'écris tout ce que je veux, j'utilise la langue parlée mais je dois vérifier aussi la grammaire.)

Dans ce dernier groupe, les étudiants s'appuient sur leur solide connaissance en grammaire. Pour le travail de ce groupe, ils n'utilisent pas de brouillon dans les étapes de préparation. Ils créent le plan dans leur tête et ils écrivent le texte en langue cible sans s'intéresser au lexique. Mais il y en a certains qui s'inquiètent du vocabulaire, alors dans l'étape de préparation, ils ne cherchent que le vocabulaire avant d'écrire le texte en langue cible. D'après les réponses des étudiants, il est remarquable que ce soit pour la rédaction de textes en anglais que les étudiants peuvent écrire sans consulter le vocabulaire ou sans utiliser un brouillon. D'après eux, tout est préparé « dans leur tête » et ils peuvent écrire tout de suite le texte en anglais. Cela s'explique peut-être par l'habitude et la maîtrise de cette langue de ces étudiants.

#### **Conclusion**

Après avoir travaillé sur l'environnement linguistique en Thaïlande, les usages de la pluralité des langues dans l'apprentissage et les représentations sur la littéracie, les discours des étudiants enquêtés nous montrent que grâce aux similitudes graphiques, lexicales et grammaticales, plusieurs d'entre eux ont l'habitude d'utiliser une ou des langues occidentales pour apprendre une nouvelle langue (l'anglais vers le français, le français vers l'espagnol ou le portugais et la romanisation des langues asiatiques).

Il nous semble que l'anglais, première langue étrangère obligatoire dans les écoles et universités, joue un rôle important comme point de départ pour aider ces étudiants à apprendre une nouvelle langue, occidentale ou asiatique. Chez certains étudiants, le thaï, bien que langue officielle, n'est pas utilisé en priorité dans l'apprentissage de nouvelle(s) langue(s). Rappelons que le thaï est une langue très éloignée des langues « étrangères ». Il est difficile pour eux, d'une part, de chercher des équivalences de mots ou de grammaire et d'autre part, s'ils travaillent d'abord en langue thaï, après ils doivent la traduire en langue cible, cela ralentit leur travail et peut-être bloque leur pensée car dans le processus de traduction, il ne s'agit pas seulement de changer des signes d'une langue à l'autre, mais aussi des contextes extralinguistiques. Utiliser une ou plusieurs langues « étrangères » qui se ressemblent dans leur travail de rédaction a pour but de s'assurer leur compréhension et leurs savoirs avant de rédiger un texte.

### Références bibliographiques

Bailly, S., Boulton, A., Chateau, A., Duda, R. et Tyne, H. (2009). « L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère » dans *L'anglais et le plurilinguisme : Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan. p.34-57.

Barré de Maniac, C., Brissaud, C., et Rispaïl, M. (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan. p.10.

Bono, M. (2008). « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première » dans *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berlin : Peter Lang. p.147-166.

Castagne, E. (2008). « Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? » dans *L'anglais, langue passerelle vers le français ?* Paris : Didier Erudition Klincksieck, p. 31-42.

Fayon, M. (2013). *L'Acquisition de l'écrit : « Que sais-je ? »*, Paris : PUF.

Forlot, G. (2009). « Le rôle de l'anglais dans les apprentissages linguistiques : appropriation et capitalisation d'une culture du contact des langues » dans *L'anglais et le plurilinguisme : Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan. p. 7-33.

Markey, M. (2009). « Rôle de l'appropriation précoce de l'anglais et de l'irlandais dans l'apprentissage scolaire du français en Irlande » dans *L'anglais et le plurilinguisme : Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan. p. 157-177.

Robert, J-M. (2008). « L'anglais comme langue proche du français ? » in *L'anglais, langue passerelle vers le français ?* Paris: Didier Erudition Klincksieck, pp. 9-20.

# Le scénario pédagogique au service de l'apprentissage du français

Anouchka DIVOUX  
Université de Lorraine

## Résumé

Notre objectif est de présenter une démarche d'enseignement-apprentissage du français : le scénario pédagogique. En prenant pour point de départ une situation-problème potentiellement rencontrée par l'apprenant, la méthodologie didactique mise en œuvre grâce au scénario pédagogique permet un apprentissage contextualisé des compétences sociolangagières. Nous présentons dans un premier temps la démarche et les fondements théoriques qui la soutiennent (recours aux documents authentiques, séparation des aptitudes, contextualisation des apprentissages). Nous verrons que le scénario pédagogique, tel que nous l'envisageons, se démarque de pratiques pédagogiques qui utilisent également ce terme. Dans un second temps, nous explicitons les différentes étapes de la création d'un scénario pédagogique, en donnant des pistes de ressources exploitables. La dernière partie porte sur l'utilisation du scénario pédagogique et le travail des compétences avec les apprenants. Nous insisterons également sur la nécessité de mutualiser de telles ressources pédagogiques.

**Mots-clés :** Scénario pédagogique, contextualisation des apprentissages, méthodologie didactique

## Introduction

Les méthodologies actuelles en didactique des langues, et plus particulièrement en didactique du Français Langue Etrangère, s'orientent vers plus de contextualisation des apprentissages, plus d'individualisation des formations, plus d'exposition à la langue réelle, à ses usages et à ses variations. Le virage actionnel pris par la linguistique (Filliettaz, 2002), ainsi que l'approche méthodologique du même nom ont permis de mettre l'aspect praxéologique du langage au centre de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Ainsi, chaque tâche réalisée n'est plus seulement au service de la langue mais doit permettre aux apprenants *d'agir* (Puren, 2014) et ce, de manière adaptée à la situation. Dans cette perspective, il nous semble indispensable de trouver un complément voire une alternative à l'utilisation des manuels. C'est dans cette alternative que s'inscrit l'outil que nous souhaitons présenter sous le nom de *scénario pédagogique*. Déjà utilisé par d'autres avec des définitions différentes, nous expliquerons pourquoi nous avons choisi ce terme pour désigner notre méthodologie didactique. Ainsi, après quelques précisions définitoires concernant le terme « scénario pédagogique », nous expliciterons le cadre théorique dans

lequel cette démarche s'inscrit. Nous présenterons ensuite un exemple de scénario pédagogique que nous commenterons et enfin, nous évoquerons des pistes d'exploitations pédagogiques de ce scénario.

### **1. Le scénario pédagogique comme démarche d'enseignement-apprentissage**

Emprunté au domaine de l'audiovisuel, le terme de « scénario pédagogique » revêt des sens variés en didactique des langues. Dans son sens le plus courant, il désigne la formalisation d'un cours, d'une séquence pédagogique ou d'une intervention didactique par le découpage des savoirs en unités, reliées ensuite pour pouvoir faire sens (Henri, Compte & Charlier, 2007). Il permet à l'enseignant de langues de rédiger le déroulement de son cours ou de sa séance pour différentes raisons: avoir un guide ou fil conducteur, préciser les objectifs de la séance, mentionner les contenus abordés et les ressources utilisées, cadrer et calibrer son intervention, prévoir toutes ses étapes ou encore garder des traces du travail et prévoir un rappel ou une éventuelle progression. On constate notamment son utilisation au sein des études sur les enseignements à distance où il est envisagé comme un outil prévisionnel concernant le déroulement d'une situation d'apprentissage (Paquette *et al*, 1997). Sous cette acception, le scénario pédagogique permet de préciser « les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités. » (Pernin & Lejeune, 2004, p.3). À la fois aide-mémoire et guide pratique, le scénario pédagogique peut également être utilisé, par une équipe pédagogique quels que soient ses objectifs d'apprentissage, comme base de discussion des méthodologies mises en œuvre.

Pour l'instant, nous utiliserons également le terme « scénario pédagogique » qui, étant donné ses multiples sens, n'est probablement pas idéal. Cependant, nous nous différencions souvent des approches précédentes. Dans le cadre de notre étude, nous proposons la définition suivante : le scénario pédagogique (désormais SP) est une démarche d'enseignement-apprentissage du français initié par la volonté de résoudre une situation-problème. Pour ce faire, il s'agit d'effectuer une série de micro-tâches communicatives qui, combinées entre elles, permettent la réalisation d'une macro-tâche (la résolution du problème). Chaque situation de la vie courante peut représenter une situation-problème : je me lève et je suis malade, je souhaite aller déposer de l'argent à la banque, ma voiture est tombée en panne, etc. Le scénario pédagogique doit permettre aux apprenants de langue d'apprendre à maîtriser toutes les situations sociolangagières (orales et écrites) et à communiquer dans toutes les situations de communication qu'ils vont rencontrer pour résoudre le problème initial.

Avant de présenter un exemple de scénario pédagogique, nous allons préciser le cadre théorique qui guide son élaboration. La façon dont nous envisageons le SP est liée à

l'avancée des recherches en didactique des langues. La conception des SP respecte plusieurs principes essentiels que nous détaillerons dans la partie suivante.

### **1.1 Analyse des besoins de l'apprenant**

Avant d'identifier une situation-problème particulière, la première étape nécessaire à la création d'un SP consiste à analyser les besoins langagiers de l'apprenant (Gohard-Radenkovic, 2004). Chaque situation problème à l'origine d'un SP est nécessairement une situation susceptible d'être rencontrée par les apprenants. Par exemple, il est inutile pour un étudiant étranger qui vient passer une année en France d'apprendre à participer aux situations de communication lui permettant de trouver un emploi. Il est inutile également d'apprendre à un adulte migrant de 65 ans sans enfant à inscrire ses enfants à l'école. L'analyse des besoins des apprenants s'effectue donc en étudiant les situations dans lesquelles ils se trouvent et leurs besoins langagiers. Nous envisageons ainsi le SP comme une démarche didactique répondant aux besoins plus ou moins immédiats des apprenants. Nous pouvons présenter ces besoins sous la forme d'un référentiel de compétences langagières. Ces compétences ne proviennent pas de l'intuition de l'enseignant ou du formateur en langue mais sont extraites de l'analyse de situations authentiques, nous y reviendrons.

### **1.2 Création d'un référentiel de compétences**

Afin de choisir les SP à élaborer, il faut donc, dans un premier temps, inventorier et décrire toutes les situations de communication auxquelles les apprenants seront possiblement confrontés (Munby, 1978). Pour chaque situation, sont extraites les compétences langagières nécessaires pour y participer (André, 2009) et celles-ci sont classées selon l'aptitude concernée : expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite. Dans un SP, nous tentons dans la mesure du possible, d'aborder toutes les aptitudes. Nous verrons que l'oral, et notamment la compréhension, est souvent délaissé dans les activités pédagogiques traditionnelles.

En d'autres termes, pour réussir à participer de façon efficace à une situation, un certain nombre de compétences langagières, pragmatiques et interactionnelles sont sollicitées. Ces dernières sont listées et apprises aux apprenants qui en ont besoin. Dans l'exemple ci-dessous, nous illustrons cette démarche avec la situation « Prendre rendez-vous chez le médecin ». Pour atteindre cet objectif pragmatique, nous voyons que différentes compétences sont nécessaires :

Situation	Compréhension orale	Compréhension écrite <sup>32</sup>	Expression orale	Expression écrite
<i>Prendre un rendez-vous chez le médecin par téléphone</i>	<p>Comprendre un horaire</p> <p>Comprendre une date</p> <p>Comprendre un refus/une impossibilité</p> <p>Identifier les documents cités/ le moyen de paiement à apporter</p>		<p>Savoir se présenter</p> <p>Savoir demander un rendez-vous</p> <p>Savoir expliquer le but du rendez-vous</p> <p>Savoir expliciter des symptômes</p> <p>Savoir proposer une ou plusieurs dates et un ou plusieurs créneaux horaires</p>	<p>Savoir noter le rendez-vous sur un calendrier/un portable</p>

*Tableau 1 : exemples de compétences extraites d'une situation de communication*

Toutes les compétences langagières du tableau ne seront pas forcément sollicitées par l'apprenant qui devra prendre un rendez-vous chez un médecin à un moment précis mais elles seront toutes travaillées avec lui pour qu'il puisse faire face aux diverses situations auxquelles il peut être exposé.

Dans le tableau, les aptitudes sont séparées. La séparation des aptitudes telle qu'elle est décrite par Carton (1995) est un des principes fondamentaux de la démarche du SP. En effet, chaque aptitude possède ses spécificités et doit faire l'objet d'un travail particulier. Carton (1995) évoque quatre raisons principales que nous reprenons succinctement :

- des raisons psycholinguistiques : en termes d'activité cognitive, le travail de l'oral et de l'écrit est différent ;
- des raisons sociolinguistiques : les rôles sociaux et interactionnels joués par l'apprenant en expression et en compréhension sont différents, de même que les types de discours produits à l'oral et à l'écrit ;
- des raisons linguistiques : l'utilisation du code linguistique présente des spécificités à l'oral et à l'écrit ;

<sup>32</sup> Dans cette situation, la compréhension écrite n'est pas mentionnée car nous partons d'une situation où le numéro de téléphone du médecin est d'ores et déjà trouvé. Durant la prise de rendez-vous par téléphone, aucun document écrit n'est mobilisé.

- des raisons liées à l'apprentissage : en termes de progression, la compréhension se développe plus rapidement que l'expression, d'où une nécessité de séparer les deux processus afin de ne pas freiner le développement du premier.

Par ailleurs, le cœur de la démarche du scénario pédagogique réside dans l'analyse de situations de communication *réelles*. Afin de mettre en place le référentiel de compétences langagières du scénario, nous proposons de constituer et d'analyser un « corpus spécifique par objectif didactique » ou, en d'autres termes, de regrouper « un nombre restreint de documents permettant de travailler un point particulier de langue » (André, à paraître). L'enseignant de FLE devient donc concepteur pédagogique le temps de constituer un corpus de documents illustrant les *situations réelles* intervenant dans le scénario choisi. Multiplier les documents illustrant une même situation offre deux avantages :

- lors de la phase d'analyse, elle permet de tendre à l'exhaustivité : multiplier les exemples permet une analyse plus complète de la situation de communication ;
- lors de la phase de travail, elle permet de sensibiliser les apprenants à la variation : un même acte langagier peut être réalisé de multiples manières.

Ces documents peuvent être de natures variées : appels téléphoniques, interactions en face à face, messages préenregistrés, photographies, etc. Notre démarche s'inscrit ici à l'interface de la linguistique et de la didactique. L'enseignant devra être capable d'analyser les situations de communication qu'il souhaite travailler avec ses apprenants. Cela signifie qu'il devra relever les actes de parole ou les activités langagières réalisées et les différentes façons de les réaliser. Par exemple, l'enseignant sera amené à identifier les questions posées par les locuteurs dans une situation et la façon de les poser. Il pourra également identifier les différentes façons de prendre la parole, de demander des renseignements, de montrer son désaccord ou encore de remercier son interlocuteur. L'objectif du SP est d'exposer les apprenants aux usages de la langue. C'est pourquoi, il prend nécessairement appui sur des documents authentiques.

### 1.3 Recours aux documents authentiques

Les notions de situations de communication réelles et de corpus, mentionnées précédemment, font émerger un second point important dans la démarche du SP : l'utilisation de documents authentiques (Duda *et al*, 1972 ; Abé *et al*, 1979 ; Besse, 1981 ; Holec, 1990), autrement dit : « tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue » (Duda *et al*, 1972, p.2)<sup>33</sup>. Le recours aux documents authentiques n'intervient pas seulement dans la phase de travail sur la langue à

---

<sup>33</sup> Nous nuancions cette définition en reprenant les termes de Hervé Adami (2009a, p.167) : « l'authenticité parfaite est une illusion dans la mesure où un document est forcément didactisé, à partir du moment où il est utilisé dans une situation d'apprentissage guidé. »

proprement parler, mais bien en amont, lors de la création du SP. En effet, la définition des compétences langagières à travailler ne peut se passer de l'analyse de documents authentiques : ceux-ci permettent à la fois un recensement des situations de communication qui soit le plus complet possible mais aussi le plus proche possible de la réalité des interactions. Cette analyse des documents porte donc sur les aspects discursifs des interactions – ce qui est dit – mais elle doit surtout prendre en compte les spécificités sociolinguistiques et interactionnelles des échanges – par qui cela est dit, comment et pourquoi.

Plus avant dans la démarche, les documents authentiques seront à nouveau utilisés, cette fois pour travailler directement les compétences langagières définies dans la phase de conception. Si le recours aux documents authentiques paraît aujourd'hui naturel car il permet de mettre les apprenants en contact avec des discours véritables (André, à paraître), les enseignants et formateurs en langues sont parfois réticents à les utiliser car ceux-ci souffrent d'une image de documents trop complexes (Gallien, 2001). En réalité, la difficulté n'est pas inhérente au document en lui-même : c'est la manière d'aborder ce document qui est plus ou moins fine, les activités mises en place pour le travailler, plus ou moins complexes et la médiation autour du document, plus ou moins présente.

#### **1.4 Contextualisation de l'apprentissage**

Au sein de la démarche du SP, le recours aux documents authentiques est intimement lié à la notion de *contextualisation* de l'apprentissage. Cette contextualisation s'effectue à plusieurs niveaux : à travers la prise en compte du profil de l'apprenant, à travers les différentes étapes du SP et à travers les documents utilisés.

Ainsi, la construction de chaque scénario dépend du public visé : futur étudiant en France, migrant souhaitant rejoindre sa famille, migrant souhaitant venir travailler en France, etc. De même, contextualiser l'apprentissage de la langue passe par la prise en compte des modalités de la formation : s'effectue-t-elle en France ou à l'étranger ? Est-elle intensive ou non ? Quelle est la durée de cette formation ? Quel en est l'objectif ? Toutes ces données sont susceptibles de faire varier les thèmes abordés en priorité et les scénarios choisis. Il sera inutile de travailler un scénario sur l'inscription à l'université avec un apprenant qui ne souhaite pas venir étudier en France.

Au sein de chaque étape, la contextualisation se retrouve dans la prise en compte et la description précise de chaque situation de communication (Hymes, 1972) :

- Qui sont les locuteurs ? (Âge, sexe, profession)
- Dans quel contexte se déroule l'interaction ? (Professionnel, amical, etc.)
- Quel est le registre langagier associé au contexte ? (Plutôt formel ou informel)



- Quelles sont les normes de l'interaction visée ? (Politesse, script à respecter, modalités de prise de parole, etc.)

Chaque compétence sociolangagière visée est donc située afin de ne pas être décrochée de son contexte social.

La volonté de contextualisation maximale qualifie le SP comme un outil à visée totalement pratique. D'une part, comme le SP travaille des compétences contextualisées, celles-ci sont presque directement transférables dans la vie quotidienne. A titre d'exemple, dans un scénario sur les courses alimentaires, à la fin de l'étape « aller à la boulangerie », l'apprenant doit être directement capable d'acheter son pain puisqu'il aura travaillé toutes les situations de communication nécessaires pour participer à ce type d'échange transactionnel. D'autre part, cette démarche permet aux apprenants d'avoir une perception immédiate de la finalité de leur apprentissage (l'objectif étant annoncé dès le début), ce qui leur permet de donner du sens aux tâches réalisées (Adami, 2009b). À ce niveau, le SP est donc utile pour tous les apprenants de français, mais il l'est encore plus pour les publics migrants peu scolarisés qui présentent un besoin de contextualisation plus fort.

La contextualisation du scénario se retrouve jusqu'aux documents utilisés comme supports de l'apprentissage. Nous rappelons que chaque étape est travaillée à partir de différents documents authentiques. Il est possible, et même conseillé, d'utiliser des documents présentant des repères connus par l'apprenant : noms de rues, bâtiments, plans, lignes de bus, etc. Chaque scénario est donc individualisé et réajusté en fonction de chaque apprenant, ses compétences, son lieu et son mode de vie. Ainsi, la démarche prend pour base une contextualisation précise, pour tendre ensuite à un élargissement en s'éloignant progressivement du quotidien immédiat de l'apprenant.

Au-delà de l'acquisition d'un certain nombre de compétences sociolangagières, cette hyper-contextualisation des apprentissages est liée à un objectif sous-jacent *d'intégration langagière* des apprenants mais aussi d'autonomisation. En prenant la contextualisation pour base, mais aussi pour objectif, le SP s'inscrit donc naturellement dans le champ des recherches sociodidactiques telles que décrites par Marielle Rispaïl (2008, 2011).

## **2. Le scénario pédagogique en pratique**

Afin d'illustrer nos propos et notre démarche, nous allons présenter dans cette partie un exemple concret de scénario pédagogique. Celui-ci répond à la situation-problème suivante : « je me lève un matin en étant malade ». Ainsi, la série de micro-tâches proposée amènera l'apprenant à pouvoir se soigner. Cela signifie qu'il va apprendre tout ce dont il a besoin, des points de vue linguistique, pragmatique, interactionnel et situationnel, pour atteindre cet objectif.

## 2.1 Étapes principales du scénario

Chaque scénario se découpe généralement en plusieurs étapes – ou plusieurs scènes, si on file la métaphore du scénario – qui amènent à la résolution du problème. Le scénario est pensé de façon cohérente et réaliste. Dans un premier temps, il s'agit d'être le plus exhaustif en listant toutes les étapes possibles, sans se limiter aux étapes qui nous semblent évidentes dans le scénario pédagogique choisi. Nous entendons par *étapes évidentes*, celles qui paraissent incontournables dans le scénario visé : ici, il paraît évident qu'une étape concernera la consultation médicale. Cependant, il semble moins naturel de travailler une étape sur les transports/le déplacement au sein d'un scénario sur le rendez-vous médical. Concernant le SP visé, nous pourrions par exemple relever les étapes suivantes :

- **étape 1** : trouver un médecin (sur Internet, dans un annuaire, en demandant à quelqu'un) ;
- **étape 2** : prendre un rendez-vous chez le médecin (par téléphone, en ligne) ;
- **étape 3** : se déplacer chez le médecin (à pied, en transport en commun) ;
- **étape 4** : être en consultation ;
- **étape 5** : trouver une pharmacie et son adresse (sur Internet, dans un annuaire, en demandant à quelqu'un) ;
- **étape 6** : se déplacer à la pharmacie (à pied, en transport en commun) ;
- **étape 7** : acheter son traitement à la pharmacie ;
- **étape 8** : prendre son traitement.

La construction, dans un premier temps, d'un scénario le plus exhaustif possible en termes d'étapes permet d'avoir un scénario pédagogique complet qui pourra être facilement mutualisable entre formateurs et enseignants. La création d'un SP demandant un travail préparatoire considérable, cette donnée est donc non négligeable. Nous reviendrons sur l'importance de la mutualisation du travail des enseignants et des formateurs.

Toutefois, chaque liste d'étapes est à géométrie variable. En effet, le scénario pédagogique permet une individualisation des formations. Il a vocation à s'adapter à chaque apprenant, l'enseignant doit prendre en compte que celui-ci peut avoir déjà développé certaines compétences qui n'auront pas besoin d'être travaillées dans le SP. De même, les étapes du scénario pédagogique peuvent être modulées. Si l'apprenant possède déjà certaines informations, il n'a pas besoin de passer par certaines étapes. Dans le cas de ce scénario en particulier : si l'apprenant a déjà un médecin, il n'aura donc pas à en chercher un ; si une pharmacie se trouve dans son quartier, il n'aura pas à planifier un déplacement – par exemple, en bus – pour aller chercher son traitement.

## 2.2 Analyse des compétences par étapes

Comme nous l'avons décrit dans la section 1.2., les compétences langagières présentées à chaque étape du scénario proviennent de l'analyse d'un corpus de documents authentiques illustrant la situation de communication visée. En effet, il n'est pas envisageable de lister l'ensemble des compétences présentes dans une situation de communication en se basant sur la seule introspection, les données produites par ce moyen évacuant généralement l'aspect social des pratiques langagières (Condamines, 2005). Par ailleurs, nous ne pouvons pas non plus nous fier uniquement à notre intuition de locuteur natif, celle-ci étant généralement biaisée et présentant des manques certains (Corbin, 1980; Coppieters, 1997; Debaisieux, 2005).

Ainsi, pour élaborer le référentiel de compétences langagières correspondant à « Prendre rendez-vous chez le médecin » (présenté en 1.2., Tableau 1), nous nous sommes appuyée sur un corpus d'appels téléphoniques constitué par des étudiants de Master 1 Sciences du Langage et Didactique des Langues de l'Université de Lorraine<sup>34</sup>. Nous avons analysé le déroulement de ces appels téléphoniques, les ouvertures et les clôtures, les prises de parole, les pratiques langagières, les informations à fournir, les réponses à apporter, les questions à poser, etc. Ce référentiel a lui-même servi de base pour la création d'un scénario pédagogique mis en ligne par la suite sur le site FL2I<sup>35</sup> développé par le groupe de recherche *Langage, Travail et Formation*<sup>36</sup>. Nous pouvons ajouter que l'analyse de certaines situations, notamment les plus scriptées, c'est-à-dire se déroulant quasiment toujours de la même façon, ne nécessitent pas nécessairement des corpus très vastes, les variations étant peu fréquentes.

Ainsi, pour l'étape 2 de notre exemple de SP « Prendre rendez-vous chez le médecin » (voir 2.1.), en ce qui concerne la compréhension orale, l'analyse de notre corpus d'appels téléphoniques nous a permis d'identifier les compétences langagières suivantes :

- comprendre un horaire ;
- comprendre une date ;
- comprendre un refus/une impossibilité ;
- identifier les documents cités/le moyen de paiement à apporter.

Chacune de ces compétences langagières nécessaires pour prendre un rendez-vous chez le médecin par téléphone sera travaillée par l'apprenant au cours du déroulement du SP.

---

<sup>34</sup> Corpus créé dans le cadre du cours « les contextes socio-discursifs de l'intégration » visant à travailler la démarche du scénario pédagogique.

<sup>35</sup> Français Langue d'Intégration et d'Insertion, site accessible à l'adresse suivante : <https://apps.atilf.fr/fli/>

<sup>36</sup> Laboratoire ATILF, Université de Lorraine.

Nous avons fait le choix de lister les différentes compétences langagières nécessaires à chaque étape sous la forme d'*actes de langage* (Kerbrat-Orecchioni & Mitterand, 2008) plutôt que de lister des savoir-faire grammaticaux, lexicaux et communicatifs comme il est de coutume dans les manuels de FLE. En effet, il semble que le recours aux actes de langage permet un transfert plus aisé entre les savoirs acquis en salle de classe et la vie quotidienne. Le fonctionnement par actes de langage (saluer, se présenter, remercier, etc.) permet un apprentissage sous forme de *formules clé en main* plus simples à mobiliser que des savoirs lexicaux, grammaticaux et communicatifs fragmentés. Les pratiques langagières spécifiques, permettant d'accomplir les actes de langage, seront observées et travaillées lors de l'exploitation du SP avec les apprenants

### 2.3 Des documents authentiques, mais où ?

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, le SP est basé sur l'analyse mais aussi l'utilisation de documents authentiques. La création de scénarios pédagogiques peut être, nous le savons, chronophage. Ainsi, il est parfois compliqué pour un enseignant de trouver du temps, ou même trouver l'occasion de collecter des documents authentiques, notamment des documents oraux. Nous proposons ci-après plusieurs pistes pour faciliter cette démarche :

- Recourir aux corpus oraux en ligne : plusieurs plateformes dédiées à l'apprentissage du FLE regroupent des situations réelles filmées et sous-titrées, nous pouvons citer ici les projets FLEURON<sup>37</sup> et CLAPI-FLE<sup>38</sup>.
- Recueillir son propre corpus : il est possible, en prenant un certain nombre de précautions éthiques (autorisation d'enregistrement, anonymisation des données permettant l'identification des locuteurs), d'enregistrer des interactions courtes du quotidien : interactions de service, administratives, prise de rendez-vous par téléphone, etc.
- Collecter des écrits de la vie quotidienne : l'écrit est omniprésent au quotidien à chaque instant : ticket de cinéma, programme télé, ordonnance, etc. En gardant à l'esprit de collecter ces documents au fur et à mesure, il est possible d'arriver à se constituer une base de données, presque sans effort.
- Recourir à des extraits de reportages : il n'est pas rare que les journaux télévisés recourent à des extraits d'interactions (au marché, chez le médecin, etc.) pour illustrer leurs propos et leurs reportages courts. Il est préférable d'utiliser les extraits de reportages qui ne sont pas commentés par voix-off afin de pouvoir exploiter les interactions orales.

---

<sup>37</sup> Université de Lorraine, ATILF, accessible à : <https://apps.atilf.fr/fleuron/>

<sup>38</sup> Université de Lyon, ICAR, accessible à : <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/>

- Utiliser Internet : ce dernier moyen, malgré son abondance de ressources, est aussi le plus problématique. Concernant les documents oraux, il n'est pas rare de trouver des extraits d'interactions sur des plateformes vidéo (Youtube, Dailymotion, etc.). Néanmoins, celles-ci se rapprochent nettement des documents fabriqués (Adami, 2009a) qu'on observe encore parfois dans certaines méthodes de FLE et qui présentent le net désavantage de s'éloigner de la réalité des interactions verbales. Toutefois, il est aussi possible de trouver sur ces plateformes un grand nombre de supports audiovisuels exploitables (témoignages, reportages, extraits de séries) pour travailler des compétences particulières.

### **3. Exploiter le scénario pédagogique**

Le référentiel de compétences ainsi créé servira donc à l'enseignant/formateur pour programmer sa progression pédagogique. Celle-ci peut s'effectuer sous forme de modules, un module étant généralement équivalent à une étape. Par ailleurs, la progression en modules n'est pas forcément linéaire, il est tout à fait possible de jongler entre des modules de différents scénarios. Cette approche présente deux avantages :

- elle permet de varier les thématiques et donc de maintenir l'intérêt des apprenants ;
- elle permet de travailler une même compétence au sein de scénarios et de situations de communication différentes. L'apprenant travaille donc ainsi plusieurs fois une même compétence tout en apprenant de nouveaux contextes d'utilisation. Par ailleurs, ce fonctionnement permet à l'enseignant de tester l'acquisition d'une compétence à plusieurs moments de l'apprentissage.

#### **3.1 Travailler les compétences**

Une fois le scénario créé, il s'agit donc de le mettre en pratique. Chaque compétence repérée lors de la création du référentiel peut correspondre à une activité. Selon le niveau de l'apprenant, l'activité mise en place pourra être plus ou moins complexe, plus ou moins guidée. Reprenons le scénario donné en exemple en 2.1. : L'étape 8 consiste à comprendre une ordonnance pour prendre son traitement de manière adaptée, en respectant les dosages et les périodes d'ingestion. Voici deux exemples d'activités possibles pour travailler ces deux compétences, la première destinée à des apprenants de Français Langue Etrangère de niveau A2, la seconde à des apprenants de Français Langue d'Intégration, peu scolarisés de niveau A1.1 à A1.

## Activité 1 :

Lisez les questions et regardez l'ordonnance. Puis, répondez aux questions.

CABINET MÉDICAL des Docteurs [ ] & [ ]  
01 Généraliste Conventionnel Secteur 1  
[ ] 22690 PLEUDIHEN/RANCE  
Téléphone : 02 [ ] Site Internet : [ ]  
[ ]@orange.fr  
-----consultations sur rendez-vous-----

Docteur [ ]  
ADELI RPPS



Madame [ ]  
11/09/1975 - 35 ans  
[ ]

à [ ] le 21/02/2009 Nombre de produits : 0  
Ordonnance éditée en présence du patient

-Surveiller la température avec un thermomètre - si fièvre ou douleur PARACETAMOL

**AMOXICILLINE 1 g cp pelliculé dispersible**  
un matin et soir pendant six jours

**HEXALYSE CPR A SUCER 24 :**  
1 comprimé 6 à 8 fois par jour à sucer lentement. 1 boîte  
> 6 ans

**PARACETAMOL 1 g** maximum 4 par jour une boîte(s)  
six heures entre chaque prise  
Le Pharmacien vous demandera quelle spécialité vous préférez - Nom international : ACETAMINOPHEN

1. Je dois prendre l'Amoxicilline... (plusieurs réponses)

- Le matin
- Le midi
- Le soir
- Une seule fois
- Pendant 6 jours
- Pendant une semaine
- Je ne sais pas

2. Je peux prendre l'Hexalyse... (plusieurs réponses)

- Le matin
- Le soir
- Quand je veux dans la journée
- Minimum 6 fois par jour
- Maximum 8 fois par jour
- Maximum une boîte par jour
- Je ne sais pas

3. Je dois prendre le Paracétamol... (plusieurs réponses)

- Le matin
- Le soir
- Ce n'est pas marqué
- Maximum 4 fois par jour
- Maximum une boîte par jour
- Je ne sais pas

4. Pour prendre l'Hexalyse je dois faire attention à ...

- Rien
- Laisser passer 6 heures entre chaque prise
- Avoir plus de 6 ans
- Avoir de la fièvre
- Je ne sais pas


5. Pour prendre le Paracétamol je dois faire attention à ...


- Rien
- Laisser passer 6 heures entre chaque prise
- Avoir plus de 6 ans
- Avoir de la fièvre
- Je ne sais pas

Activité 2 :

Lisez les questions et regardez l'ordonnance. Puis, répondez aux questions.

**Centre de Santé MGEN**  
6, Rue Désilles  
54000 NANCY  
Tél : 03.83.17.76.00  
N° Fax : 03-83-17-76-18

N° FINESS  










Docteur   
Omnipraticien  
N° RPPS : 

Le 23 novembre 2015

Melle

**Ordonnance**

1. DOLIPRANE 1000 mg Cpr Plq/8 (3 boîtes)  
4 comprimés par jour selon douleurs
2. SMECTA Pdr susp buv 30Sach (1 boîte)  
1 sachet le matin, à midi et le soir après le repas, pendant 3 jours
3. BEROCCA Cpr eff sans sucre B/30 (1 boîte)  
1 comprimé le matin, pendant 1 mois

1) Au maximum, combien de comprimés de Doliprane je peux prendre par jour ?				
2) Combien de sachets Smecta je dois prendre par jour ?				
3) Combien de comprimés Berocca je dois prendre par jour ?				

Entourez la bonne quantité :

1. Quand est-ce que je dois prendre le Smecta ?			
2. Quand est-ce que je dois prendre le Berocca ?			

Entourez la bonne période de la journée :



La première activité présente plusieurs questions à choix multiples avec de nombreux distracteurs. Par ailleurs, certaines questions nécessitent de reconstruire l'information pour pouvoir répondre correctement (question 2, question 4). La seconde activité, quant à elle, vise davantage le déchiffrement de certains termes (matin, midi, soir, comprimé, sachet) et des chiffres, ce qui est congruent avec le public visé (A1.1, voire A1, peu scolarisé). Conformément à la démarche exposée dans les sections précédentes, ces deux activités sont basées sur des ordonnances réelles<sup>39</sup>.

L'étape 2 du scénario présenté vise à savoir prendre un rendez-vous médical par téléphone. Pour travailler les compétences nécessaires à cette étape, il est possible de mettre en place le type d'activité suivante.

### Activité 3 :

*Vous allez écouter un enregistrement. Une personne appelle son médecin pour prendre un rendez-vous. Essayez de repérer la manière utilisée pour demander un rendez-vous.*

Transcription de l'enregistrement « allô docteur »<sup>40</sup> :

L1 - allô bonjour  
L2 - allô bonjour docteur \*nom du médecin\*  
L1 - oui bonjour  
L2 - euh je est-ce que je peux hum voilà je voulais je vous appelais parce que j'aimerais m- passer vous voir ce soir est-ce que c'est possible  
L1 - attendez je regarde ce qu'il me reste hein  
L2 - hum  
L1 - alors euh j'ai euh 17h15 ou 17h30  
L2 - euh 17h15 très bien  
L1 - oui à quel nom  
L2 - euh \*nom du patient\*  
L1 - voilà c'est noté 17h15 voilà  
L2- d'accord

Il est important de contextualiser au maximum le document en donnant tous les éléments de la situation de communication. Ceci permet d'amener les apprenants à faire des hypothèses sur le script du dialogue et ainsi orienter leur écoute sur l'acte de langage visé. En effet, l'objectif visé ici n'est pas la compréhension de la situation mais bien le repérage d'un acte de langage. À ce moment, l'apprenant observe les données langagières. Le document sonore peut d'abord être passé plusieurs fois consécutives au cours desquelles

<sup>39</sup> Nous remercions les étudiants de Master 1 Sciences du Langage et Didactique des Langues de l'Université de Lorraine pour avoir collecté ces documents.

<sup>40</sup> Ce document sonore est disponible sur le site FL2I à l'adresse suivante : <https://apps.atilf.fr/fli/scenario-4-1/>

les apprenants essaieront de repérer le maximum d'éléments. Puis, selon leur niveau et leurs besoins, il est possible de fournir la transcription de l'échange.

C'est à travers le déroulement complet du scénario pédagogique, mais aussi par la répétition à travers différents SP que l'apprenant finit par s'approprier les compétences sociolangagières visées. A l'issue du scénario, les compétences développées doivent lui permettre de résoudre la situation-problème de départ en participant à toutes les situations de communication nécessaires dans le SP choisi.

### 3.2 Un exemple de mutualisation : le site FL2

Nous avons mentionné en 2.1 la possibilité de mutualisation des scénarios entre formateurs et enseignants. L'élaboration des SP prend du temps et tous les enseignants de langue ne sont pas formés aux principes qui les sous-tendent. Afin de garantir la diffusion et la reproduction des bonnes pratiques pour la création des SP, une mise en commun paraît indispensable. Elle permet aux enseignants de puiser et de partager des ressources pédagogiques et de s'imprégner de la démarche. Cette mise en commun des ressources a été testée dans le cadre de la mise en place du site FL2I (Adami & André, 2012) - site de la formation linguistique des personnes en parcours d'intégration et d'insertion. Ce site vise à la fois à présenter la démarche du SP et à proposer des exemples de scénarios pédagogiques pour les formateurs, enseignants et étudiants en didactique des langues. L'onglet « ressources pédagogiques » présente un ensemble de scénarios regroupés par thème : vie pratique, transports, santé, scolarité, emploi, services, loisirs et culture. Les situations-problèmes sont à chaque fois liées à la thématique travaillée. On trouve par exemple un scénario portant sur l'arrêt maladie dans la thématique *français au travail*, un scénario sur le cinéma dans la thématique *loisirs et culture*, ou encore un scénario portant sur le déplacement en train dans la thématique *Transports*. Voici par exemple des scénarios dans la rubrique « le français des services » :

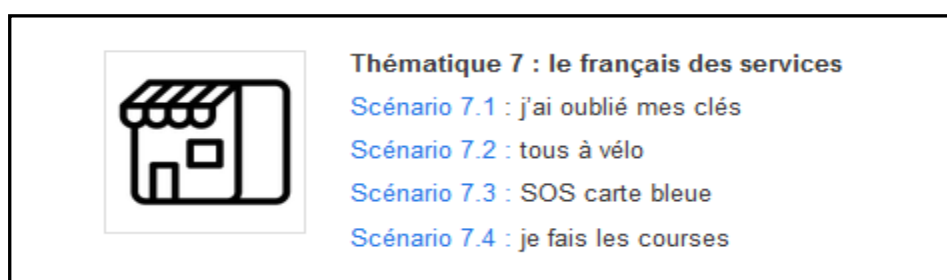


Figure 1 : exemples de scénarios - thématique "le français des services"

Grâce aux espaces d'échanges disponibles sur le site, chercheurs et praticiens ont pu discuter de la démarche et des scénarios pédagogiques proposés. Ces échanges ont permis de réajuster les scénarios présentés après qu'ils ont été testés sur le terrain, lors de formations. Ils ont aussi abouti à la mutualisation de plusieurs SP créés par différents

formateurs, organismes, mais aussi des étudiants en Master de didactique des langues. La mise en commun de scénarios déjà créés intégralement a été largement appréciée par les formateurs et enseignants de FLE/FLI qui mettent l'accent sur le gain de temps qui en résulte.

En outre, un outil de mutualisation, notamment dans le domaine de la formation linguistique des migrants et des natifs ayant des difficultés de maîtrise de la langue, permet de pallier le manque de manuels et de garantir une formation appropriée. La démarche semble inévitable en FL2I à cause du manque de ressources pédagogiques accessibles. Néanmoins, cette démarche mérite d'être diffusée pour tous les apprenants quels que soient leurs objectifs d'apprentissage.

## **Conclusion**

Le scénario pédagogique tel que nous l'envisageons représente une alternative aux manuels traditionnels de langue. Cette démarche met l'apprenant au cœur de l'enseignement par la prise en compte directe de ses besoins sociolangagiers. La contextualisation maximale qui est au cœur de la démarche permet d'individualiser les apprentissages en créant des SP modulables jusqu'au choix des documents.

Le scénario pédagogique prend pour base une situation-problème rencontrée par l'apprenant, de laquelle sont issues les différentes étapes devant mener à la résolution du problème. En visant un objectif concret, le SP permet de donner du sens à l'apprentissage qui n'est alors plus déconnecté de la réalité de l'apprenant.

La démarche présentée est largement fondée sur le recours aux documents authentiques. L'analyse de ces documents permet la mise en place d'un référentiel de compétences sociolangagières à travailler à travers les différentes étapes du scénario, mais aussi le travail des compétences sociolangagières elles-mêmes. Nos travaux sur le site FL2I nous poussent à constater que la création d'un scénario pédagogique est un processus qui demande du temps. L'importance du temps de préparation nécessaire pour un SP met en avant la nécessité de créer des espaces de mutualisation des ressources pour faciliter le travail des formateurs et enseignants de FLE/FLI.

## Références bibliographiques

- ABE, D., CARTON, F., CEMBALO, S. M., & REGENT, O. (1979), « Didactique et authentique : du document à la pédagogie », *Mélanges pédagogiques*, 10, p. 1-14.
- ADAMI, H. (2009a), « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », *Mélanges CRAPEL*, 31, p. 159-172.
- ADAMI, H. (2009b), *La formation linguistique des migrants*, Paris : Clé international.
- ADAMI H., ANDRE V. (2012), « Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion » dans Adami H. et Leclercq V., *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Lille, Septentrion, p. 277-289.
- ANDRE, V. (2009), « Les compétences langagières des métiers de la propreté : de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle », *Bulletin VALS-ASLA*, 90, p. 149-165.
- ANDRÉ, V. (à paraître), « Des corpus oraux et multimédias authentiques pour acquérir des compétences socio-langagières », dans Gajo, L., Luscher, J-M et Racine, I., *Variation, plurilinguisme et évaluation en FLE*, Genève : Peter Lang.
- BESSE, H. (1981), « Pour une didactique des documents authentiques », *Travaux de didactique du FLE*, 5 et 6, p. 19-33.
- CARTON, F. (1995), « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », *Verbum*, p.63-74.
- CONDAMINES, A. (2005), « Linguistique de corpus et terminologie », *Langages*, 1, p. 36-47.
- COPPIETERS, R. (1997), « Quelques réflexions sur la question des données : corpus et intuitions », *Recherches sur le français parlé*, 14, p. 21-41.
- CORBIN P. (1980), « De la production des données en linguistique introspective. », dans Desseaux-Berthonneau A.-M., *Théories linguistiques et traditions grammaticales*, Lille : Presses Universitaires de Lille, p.121-179.
- DABENE, M., & RISPAIL, M. (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF*, 42, p. 10-13.
- DEBAISIEUX, J. M. (2005), « Les corpus oraux : situation, exploitation linguistique, bilan et perspectives », *Scolia*, 19, p. 9-40.
- DUDA, R., ESCH, E., & LAURENS, J. P. (1972), « Documents non didactiques et formation en langues », *Mélanges pédagogiques*, 1972, 1-47.
- FILLIETTAZ, L. (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec : Nota bene.

- GALLIEN, C. (2001), « Documents d'écoute et débutants : compte rendu d'une étude empirique », *Mélanges Crapel*, 11, 26.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004), *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Genève : Peter Lang.
- HENRI, F., COMPTE, C., & CHARLIER, B. (2007), « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), p. 14-24.
- HYMES D. (1972), « Models of the interaction of language and social life », dans Gumperz, J., Hymes, D., *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New-York : Holt, Rinehart and Winston, p. 35-71.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., & Mitterand, H. (2008), *Les actes de langage dans le discours (théorie et fonctionnement)*, Paris : Armand Colin.
- MUNBY, J. (1978), *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*, Cambridge: CUP.
- PAQUETTE, G., CREVIER, F., AUBIN, C., ROCHELEAU, J., PAQUIN, C., & LEONARD, M. (1997), « Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA) », *Revue Informations In Cognito*, 8, p. 37-52.
- PERNIN, J. P., & LEJEUNE, A. (2004), « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies: vers une ingénierie centrée sur les scénarios », dans *Actes du 4<sup>ème</sup> colloque sur les Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, Compiègne, Université de Technologie de Compiègne, p. 407-414.
- PUREN, C. (2014), *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Adresse web : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/> (page consultée le 20.07.2017).
- RISPAIL, M., & BLANCHET, P. (2011), « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », dans Blanchet, P. & Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Archives contemporaines, p. 65-70.

## Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique

Véronique MIGUEL ADDISU  
Université de Rouen-Normandie

### Résumé

En France, l'enseignement du français langue étrangère aux élèves allophones nouvellement arrivés se fait dans des classes d'accueil spécifiques. Les élèves suivent ces cours en complémentarité avec des disciplines non linguistiques (dorénavant DNL). Avec une visée sociodidactique, nous avons adopté une démarche ethnographique pour explorer les liens que 14 élèves migrants (en France depuis un an) construisent entre leur apprentissage guidé du français et leur appropriation de savoirs scolaires, qu'elle soit autonome, stratégique ou intuitive. Cette étude porte sur un espace européen et pourtant certaines études récentes (Pham & Thipkong, 2016) font état de variables de même type communes en Asie. Nous présenterons donc le contexte sociolinguistique des classes d'accueil en France et montrerons l'intérêt d'une méthode ethnographique (observations, entretiens, etc.) pour répondre à la question de recherche : ces élèves apprennent à utiliser le français pour communiquer, pour réfléchir, et le font en cohérence – au moins intuitivement – avec leurs compétences sociolangagières et scolaires en L1. Comment ces transferts s'opèrent-ils ? Les DNL contribuent-elles à ces apprentissages ? Nous identifierons des stratégies d'apprentissage que certains développent en milieu guidé ou non, parfois de façon invisible. Ils construisent peu à peu un savoir apprendre du fait de l'action conjuguée de la classe d'accueil (apprentissage de la L2) et des cours « traditionnels » en immersion (apprentissages de savoirs sur le monde). Ces stratégies sociolangagières « ignorées » (Penloup, 2007) apparaissent comme des ressources bricolées qu'ils ne considèrent pas toujours comme légitimes ou reconnues dans la culture scolaire. Entre résistance et passivité, les parcours d'apprentissage se distinguent selon les rapports aux savoirs et aux langues de chacun. Le principe de « l'école pour tous » procède de l'inclusion. La compétence spécifique de l'enseignant de FLE devient alors une compétence de médiation d'une langue à une autre, d'une discipline à une autre, d'une culture scolaire à une autre.

**Mots-clés :** Didactique du plurilinguisme, stratégies d'apprentissage, sociolinguistique scolaire.

## Introduction

Je voudrais présenter ici des résultats issus d'une recherche ethnographique menée dans le contexte d'une classe d'enseignement du français dit « langue seconde » pour élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA). Comprendre comment font les élèves pour apprendre leur L2 à l'école révèle ici l'impact de la culture scolaire mais aussi les stratégies des élèves – conscientes ou non – pour en tirer parti scolairement et linguistiquement.

Le contexte sociolinguistique français – et les conditions scolaires des élèves allophones en France diffèrent notablement des conditions d'enseignement bilingue en Thaïlande et au Vietnam. Pourtant, la recherche récente coordonnée par Penphan Thipkong (2016) et ses collègues sur la « formation des élèves thaïlandais et vietnamiens des classes bilingues francophones et/ou de français intensif de niveau secondaire à la compétence plurilingue-pluriculturelle » (Pham et Thipkong, 2016 pour une synthèse) identifie des décalages entre les perceptions des élèves et des enseignants quant aux apprentissages. Il semble en particulier que les élèves souhaitent pratiquer oralement une langue alors que les modalités didactiques dans la classe n'y sont pas favorables. Or, ces élèves de classes bilingues ont des cours de FLE mais aussi des cours de DNL en français. Autrement dit, ils apprennent à utiliser la langue pour communiquer, pour réfléchir, et le font en cohérence – au moins intuitivement – avec leurs compétences sociolangagières et scolaires qu'ils développent par ailleurs dans leur L1. Comment ces transferts s'opèrent-ils ? Pourraient-ils être davantage reconnus pour soutenir les apprentissages ? Les DNL contribuent-elles à ces apprentissages ? C'est la question que nous nous sommes posée sur notre propre terrain et qui a orienté notre équipe de recherche vers une méthode de recherche de type ethnographique.

Pour comprendre ce qui se joue pour les élèves allophones ayant participé à cette recherche ethnographique, je présenterai dans un premier temps le contexte scolaire français dans lequel ils arrivent et sur ce que l'on sait des apprentissages académiques dans ces conditions sociolinguistiques. Je présenterai ensuite l'intérêt de l'approche ethnographique pour la didactique des langues. Je m'arrêterai tout particulièrement sur cette démarche parce qu'il me semble que les résultats auxquels elle conduit ont un intérêt didactique transposable à d'autres contextes sociolinguistiques scolaires. C'est en tout cas ce que je voudrais vous soumettre, en mettant les premiers résultats à l'épreuve de votre connaissance d'un contexte scolaire fort différent.

Pour finir, je croiserai un ensemble de données (observations, entretiens, explicitations, etc.) qui rendent compte de leurs savoirs et de leurs savoir-faire en langue de scolarisation. L'analyse révèle en effet chez ces élèves des « connaissances ignorées » (Penloup, 2007). Ces « manières d'apprendre » se tisseraient du fait des contacts avec une culture scolaire « autre ». Ces ressources sont apparemment mal connues des enseignants, et en tout cas peu problématisées en termes sociodidactiques. À l'instar de Dabène et Rispaïl (2008), Rispaïl et Blanchet (2011), j'entends par *socio-didactique* une réflexion didactique sur les apprentissages qui postule que les pratiques sociales ont à faire avec les pratiques d'apprentissage en contexte. J'en discuterai donc dans une perspective sociodidactique.

### **1- Apprendre une langue étrangère comme langue de scolarisation**

Ces jeunes élèves doivent apprendre très vite le français, d'abord comme une langue totalement étrangère ou presque, puis comme une langue qui contribue à leur développement sociocognitif, et qui s'inscrit peu à peu dans leur identité langagière. La prise en compte de la diversité de ces parcours d'élèves relève de l'inclusion scolaire.

#### **1-1 La question de l'inclusion scolaire en France**

Lorsqu'un jeune étranger de moins de 16 ans arrive en France (environ 0,5 % des élèves en France aujourd'hui), il est scolarisé dans une classe correspondant approximativement à son âge. Son niveau de français est évalué à son arrivée et s'il ne parle pas le français (seule langue de scolarisation en France), il est prévu qu'il bénéficie de cours spécifiques intégrés, à raison de 12 heures par semaine la première année (dispositif UPE2A<sup>41</sup>). Le reste du temps, cet élève allophone fréquente une classe correspondant à son âge, où il apprend à la fois de la langue et des savoirs disciplinaires. L'année suivante, un parcours complémentaire peut être constitué selon les besoins. Dans l'établissement qui nous occupe, ces élèves bénéficient de six heures de cours de français « langue seconde » (désormais français L2) la seconde année de scolarisation.

En 2012, des textes nationaux situent clairement ces dispositifs dans une logique inclusive visant « l'éducation pour tous », et proposent des orientations plutôt que des cadres d'action homogènes. Les principes énoncés sont novateurs en France : cet apprentissage est explicitement présenté comme l'affaire de tous les enseignants et pas exclusivement de celle de l'enseignant de FLE, on n'enseigne pas la langue dans un seul espace mais dans toutes les situations didactiques, on s'appuie sur ce que les élèves savent déjà faire:

---

<sup>41</sup> Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivant (en France).



« L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. (...) Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. (...) L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. (...) » MEN, circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

Une circulaire nationale a surtout pour fonction d'orienter l'action éducative et les moyens et publics peuvent grandement varier d'un terrain scolaire à un autre. Mais certains invariants demeurent :

- ces élèves apprennent une ou deux langues étrangères au statut international (le plus souvent l'anglais et/ou l'espagnol) et participent aux enseignements disciplinaires habituels ;
- leurs langues premières étant généralement une langue de la migration, rien n'est prévu pour renforcer leurs compétences dans ces langues qui, de fait, sont minorées jusqu'à parfois disparaître de leur répertoire linguistique;
- les savoir-faire des élèves sont peu visibles, et peu mobilisés dans les classes ; on ne peut donc pas postuler que l'existence du dispositif valide effectivement *a priori* une dynamique d'inclusion.

Les élèves allophones sont fragiles, et pourtant les enseignants de classe ordinaire enseignent de façon parfois très transmissive des savoirs dans une langue dite « maternelle<sup>42</sup> ». Ils se disent le plus souvent démunis face à ces élèves qui « maîtrisent » pas ou peu la langue française, en tout cas sans doute pas suffisamment pour apprendre comme les autres. Ces enseignants, nombreux, que nous avons rencontrés à la faveur de stages ou de recherches sur ces questions, disent qu'ils ne savent pas comment faire. Ils relèvent qu'ils n'ont aucune idée de ce que comprend – ou pas – l'élève allophone. Pour eux, « allophone » est le plus souvent synonyme de « non francophone » alors que le terme suggère plutôt la maîtrise d'au moins une langue « autre ». Autrement dit, derrière leur demande concernant le « comment », il y a une question trop peu souvent exprimée

---

<sup>42</sup> En France, en l'occurrence, cette langue dite « maternelle » est le français.

parce qu'elle fait paraître un enseignant bien peu compétent : « quels sont donc les besoins de ces élèves ? ».

Poser la question en ces termes revient à souligner que les enseignants ont sans doute pour la plupart un panel d'outils à leur disposition mais qu'ils ne savent pas lesquels seraient pertinents dans une situation ou une autre. Or, une dynamique d'inclusion suppose que la langue de scolarisation soit considérée comme un objet d'apprentissage par l'ensemble des enseignants, en complémentarité avec les langues et cultures familiales des élèves (Helot, 2014 ; Coste 2013). Ces questions sont cruciales dans le domaine du bilinguisme, elles sont aussi un enjeu fort de la lutte contre les inégalités scolaires parce qu'elles conditionnent les processus de secondarisation, qui supposent que l'élève « ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004, p.91). Cette lecture qui allie la dimension macro- et micro- de l'apprentissage scolaire d'une L2 demande à se vérifier dans la diversité des expériences singulières des élèves.

## **1-2 Inclusion et enseignement d'une L2**

Plusieurs travaux portant sur l'enseignement bilingue montrent qu'il est possible – et pertinent - d'utiliser toutes les langues présentes dans son répertoire verbal plurilingue pour apprendre les savoirs scolaires et disciplinaires. On insiste aussi sur l'impact de la littératie et sur l'importance des procédures collaboratives et interculturelles au sein de la classe. Cummins identifie par ailleurs cinq types de transferts interlangues possibles :

*Ils peuvent concerner :*

- *des concepts (ex. comprendre le concept de la photosynthèse) ;*
- *des stratégies métacognitives et métalinguistiques (ex. stratégies de visualisation, utilisation de supports visuels ou d'organiseurs graphiques, moyens mnémotechniques, stratégies d'acquisition du vocabulaire, etc.) ;*
- *des dimensions pragmatiques du langage (ex. accepter de prendre des risques en communiquant dans la L2, être capable de s'appuyer sur des indices paralinguistiques comme les gestes pour faciliter la communication, etc.) ;*
- *des connaissances linguistiques spécifiques (ex. connaître le sens de photo dans photosynthèse) ;*
- *la conscience phonologique (savoir que les mots sont composés de sons distinctifs et percevoir ces sons). (Cummins, 2014, p. 49)*

Ces compétences ne sont pas nécessairement visibles dans la classe. Pourtant une « didactique inclusive d'une langue de scolarisation » suppose que l'on autorise les élèves à ériger en ressources des savoirs et savoir-faire qu'ils ne peuvent tous partager linguistiquement puisqu'ils sont souvent uniques locuteurs de leur langue dans le groupe. Or ces ressources peuvent se construire ailleurs et autrement qu'à l'école, elles peuvent se constituer en « connaissances ignorées » :

*[Elles sont fondées sur l'hypothèse de] l'« existence chez certains élèves de « ressources » ignorées par l'institution scolaire, qu'elle gagnerait pourtant à prendre en compte. En effet, ces ressources construites au sein de pratiques scolaires ou extra-scolaires, mais dans tous les cas à l'insu de l'école, pourraient, selon nous, constituer des points d'appui pour la réalisation des apprentissages institutionnellement visés. [...] Cette approche nous semble d'autant plus nécessaire aujourd'hui que l'école ne peut plus prétendre détenir le monopole de la distribution du savoir » (Penloup, 2007, p.7).*

Une approche ethnographique de la classe est à même de documenter nos savoirs sur ce point parce qu'elle traite justement de pratiques singulières sans chercher à les mesurer mais plutôt à les qualifier.

### **1-3 L'ethnographe et le didacticien : des regards croisés**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux pratiques langagières de la classe de langue étrangère avec une approche ethnographique, et ont contribué ainsi à révéler des enjeux sociolinguistiques de situations d'apprentissage (par exemple : Cambra-Giné, 2003 ; Moore et Sabatier, 2012). Les acteurs directement impliqués dans la salle de classe (l'enseignant, les élèves, le didacticien) voient et agissent en fonction de leur expérience du monde et des cadres éducatifs qu'ils projettent dans la situation vécue ou observée. Ils cherchent par exemple les critères d'efficacité d'une situation d'apprentissage. L'ethnologue pour sa part a une présence – et un regard – différent sur ce qui se joue dans la classe : il rend compte d'un petit monde en train de se faire.

Le regard de l'ethnologue fait émerger des processus d'enseignement/apprentissage « naturalisés » par les enseignants et les élèves. Le didacticien les interprète en fonction d'une dynamique d'enseignement/apprentissage. Les observations de l'ethnographe lui sont utiles : en décrivant, l'ethnographe fait voir les conditions réelles de cet enseignement/apprentissage du français langue seconde par la scolarisation (L2) mais il peut aussi percevoir les malentendus, les impensés, les lieux de tensions et les transformations

possibles. Ce qui fait la validité de la méthode ethnographique – qui décrit – pour la didactique – qui interprète – réside avant tout dans la construction du regard que l’ethnographe porte sur la classe. De cela découlent peut-être, des propositions didactiques innovantes dont les enseignants peuvent s’emparer :

« *Alors qu’une attitude religieuse institue, institutionnalise et célèbre une série de relations avec du déjà dit et du déjà vu, l’ethnographe se doit de défaire ce lien : celui du prêt à regarder, du prêt à dire, du déjà vu, tellement vu, tellement entendu que l’on répète, tant le regard a été arrêté et la parole stabilisée* » (Laplantine, 2015, p. 107)

Pour cela, l’ethnographie de la classe de langue suppose une présence régulière, une observation participante qui s’installe dans la durée. Dans le même temps, elle implique une distanciation du chercheur, qui se doit d’investir un va-et-vient parfois coûteux entre les temps d’immersion dans la classe et les temps de réflexivité, d’écriture et de relecture de l’expérience, des temps aussi de mise à l’épreuve du ressenti sous d’autres regards. Les données ethnographiques ne sont donc pas « naturelles » mais construites, et elles ne sont validées que parce qu’elles ont été soumises à des interprétations sociolinguistiques et didactiques différentes.

Pour autant, l’interprétation finale relève toujours de celui qui transpose, dans l’écriture – ou dans la formation –, son propre regard, informé par les autres. Ainsi, un même corpus, soumis à plusieurs regards croisés, pourra générer plusieurs interprétations, non pas opposées mais singulières et complémentaires. Elles éclairent alors des pans différents d’une réalité qui, par ailleurs, n’existe que parce que l’ethnographe y a participé aussi. Je m’arrêterai ici tout particulièrement sur le protocole que nous avons mis en place pour l’étude *Parlangues*, que je vous présente maintenant.

## **2- Une recherche sociodidactique : Parcours, langues et apprentissages en français d’élèves plurilingues**

Le premier volet de l’étude *Parlangues*<sup>43</sup> a été mené en 2015/2016, pendant un an dans une classe de 14 adolescents apprenant le français six heures par semaine. La recherche s’est déroulée dans une petite ville française très ordinaire. Elle visait dans un premier temps à qualifier les processus d’enseignement et d’apprentissage en français pour des collégiens plurilingues dans un établissement scolaire situé dans un contexte urbain mixte

---

<sup>43</sup> L’équipe est composée de six membres : des chercheurs en didactique des langues et en acquisition du langage, mais aussi des praticiens (enseignants, inspecteurs, formateurs) : <http://espe.univ-rouen.fr/projet-parlangues-537105.kjsp>

(méthodologie qualitative), à identifier des facteurs de réussite. Dans un second temps, nous envisageons des perspectives pour la formation.

### **2-1 Protocole d'une recherche ethnographique**

L'ethnographie de la classe est une méthode plutôt qu'une méthodologie, elle suppose une présence régulière et fréquente dans la classe, qui alterne avec des temps de réflexion personnelle, des temps d'échange entre chercheurs pour s'informer et se questionner, et des temps d'écriture réflexive. C'est ce que nous avons mis en place dans un collège de centre-ville dans lequel le directeur et l'enseignant de la classe UPE2A nous ont accueillis avec bienveillance. Nous avons cependant découvert peu à peu que dans l'établissement les enseignants avaient peu l'habitude de travailler en équipe et qu'ils étaient le plus souvent assez isolés. Des freins à la participation effective de l'ethnographe dans la vie de l'établissement sont donc peu à peu apparus. Le processus de recherche s'est organisé dans une dynamique complexe ethno-socio-linguistique (Blanchet, 2012).

Pour ma part, je schématiserai ainsi les étapes chronologiques qui structurent la recherche :

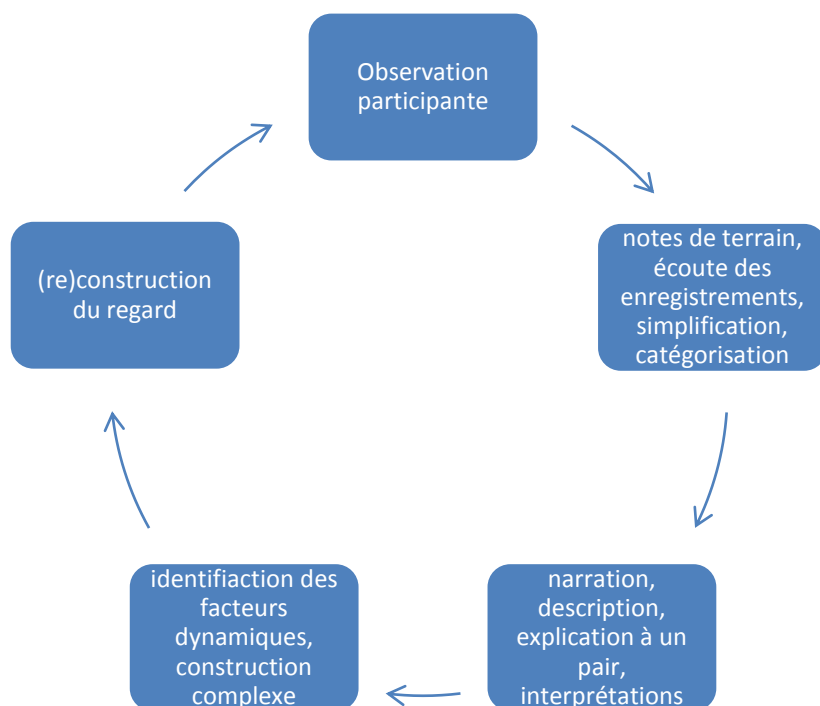


Tableau 1 : Le processus de recherche ethnographique *Parlangues* Rouen-1  
(cycle hebdomadaire, huit semaines)

Dans ce processus, la durée et la fréquence sont essentielles. Dans le cas de *Parlangues*, seule une présence longue et fréquente (une demi-journée par semaine pendant huit semaines puis une fois tous les deux mois environ) permettait de connaître un peu les élèves dans leur singularité. Cette fréquence a permis de voir comment se déroulaient les interactions didactiques. Les données langagières recueillies sont écrites et orales, observées et rapportées (observations de classe, entretiens réflexifs, écrits d'élèves et d'enseignants, participation à la vie de classe...). Un dernier entretien six mois plus tard avec les élèves (et un autre avec l'enseignante) a permis de vérifier que notre présence n'avait pas particulièrement marqué les élèves, qui se souvenaient de nous comme des enseignants qui « aidaient en particulier ceux qui en avait besoin ». Ils nous avaient en effet signifié régulièrement que notre présence avait nécessairement pour but de les aider à apprendre. C'est donc avec cet esprit que nous avons écouté, observé, et échangé avec eux.

## 2-2 Les élèves et leurs parcours

Bien que le contexte scolaire français soit *a priori* très éloigné du contexte asiatique, et des conditions d'enseignement dans une classe de FLE en contexte non francophone, ce que disent les élèves *Parlangues* de leur apprentissage et de leur perception de l'école paraît étonnamment consensuel, indépendamment des pays d'origine représentés, des parcours scolaires antérieurs, et des profils d'apprentissage observés en classe. Ils vont dans le sens de constats faits ailleurs concernant les liens entre langage académique et communication, constats faits par Cummins notamment (Cummins, 2014 pour une synthèse en français). Ils ouvrent des pistes didactiques encore peu explorées.

Dans le cadre de cet article, je croiserai ce que les 14 élèves disent de leur expérience en classe ordinaire et en classe d'accueil. En contrepoint, je croiserai leur retour sur une activité d'apprentissage et les observations menées de cette même activité: apprendre l'usage des prépositions. Je terminerai par les stratégies « ignorées » qu'ils déploient, au triple sens que relève M.-C. Penloup (2007) : ne pas connaître, ne pas prendre en considération, rejeter. Ces échanges ont fait émerger des difficultés linguistiques très concrètes qu'ils ont appris à gérer individuellement sans savoir comment y remédier. De cela découlent des pistes didactiques très concrètes qui invitent l'enseignant à situer son action en complémentarité des ressources que l'élève peut déployer.

Nous avons partagé le temps scolaire de 14 collégiens (huit filles et six garçons) de 12 à 15 ans, tous arrivés depuis un an environ en France. Tous ont déjà été scolarisés, ils savent lire et écrire au moment de la recherche. Ils bénéficient de six heures de cours de français L2 par semaine, après une année passée à l'école dans un dispositif de 12 heures par semaine. Les observations de classe montrent qu'à ce moment de leur scolarisation, ils ont appris à se comporter comme on l'attend d'eux à l'école française, ils viennent régulièrement au cours de français L2 et s'y montrent actifs, certains parlent plus volontiers que d'autres, aucun ne montre qu'il a travaillé ses leçons à la maison, les exercices écrits donnés par l'enseignante ne sont pas vérifiés individuellement mais corrigés collectivement.

L'enseignante est française, elle a une expérience avérée de ce public, elle aime enseigner dans ces classes et est très appréciée de ses élèves. Nous avons cependant pu observer que les échanges avec les collègues de l'établissement sont peu nombreux : l'enseignante répond aux demandes mais n'initie aucun travail pédagogique d'équipe.

Les langues et nationalités des élèves sont très diverses, huit d'entre eux parlent au moins deux autres langues, huit ont un parcours migratoire complexe... mais seul un élève dit avoir

encore une vie difficile. Pour tous les autres la situation s'est améliorée, surtout parce qu'ils peuvent désormais communiquer, disent-ils. Globalement, les situations familiales restent souvent précaires mais relativement stabilisées, ce qui leur permet de s'investir dans les apprentissages.

Le tableau qui suit présente les élèves en synthétisant quelques éléments saillants de leur parcours sociolinguistique et scolaire<sup>44</sup> :

Elève	S	Âge	Pays précédent (et autre)	Langues parlées	Collège	Niveau L2 en janvier	Suite de la scolarité
1A	g	15	Roumanie	une	autre	faible	retour en Roumanie
2A	f	14	Italie (Côte d'Ivoire)	plusieurs	autre	bon	classe générale
3C	g	15	Roumanie	une	le même	faible	lycée professionnel
4D	f	12	Russie (Géorgie)	plusieurs	autre	bon	classe générale
5E	f	12	Italie (Serbie)	plusieurs	le même	bon	classe générale
6G	f	14	Angola	une	autre	faible	classe générale avec soutien adapté
7K	g	15	Arabie Saoudite	une	autre	faible	?
8K	g	15	Liban (Syrie, Jordanie)	plusieurs	le même	bon	formation professionnelle
9L	f	15	Algérie	plusieurs	autre	bon	classe générale
10M	f	12	Italie (Algérie)	plusieurs	autre	bon	classe générale
11R	g	14	Portugal (Cap Vert)	une	le même	faible	classe générale
12S	f	14	Irak	une	le même	faible	classe générale avec soutien adapté
13S	f	14	Royaume Unis (Congo)	plusieurs	autre	bon	classe générale
14Y	g	15	Mauritanie (Sénégal)	plusieurs	le même	faible (écrit)	classe générale avec soutien adapté

Tableau 1 : Parcours migratoire et scolaire des élèves

<sup>44</sup> Source : entretiens et questionnaires, informations officielles etc.



Après plusieurs semaines d'observation, les élèves ont répondu à un premier questionnaire en classe, puis ont accepté de participer à un entretien individuel semi-directif dans lequel ils pouvaient clarifier leurs réponses au questionnaire et expliciter un moment d'apprentissage que nous avons par ailleurs observé.

Les entretiens se sont déroulés pendant les temps de cours mais dans un espace isolé, avec chacun des 14 élèves volontaires et ont duré entre 30 et 50 minutes. Les entretiens ont pu éclairer et nuancer des éléments biographiques que nous connaissions partiellement. Les parcours migratoires peuvent être très complexes, les langues parlées nombreuses. Ils ont permis à certains de se raconter plus intimement et ont favorisé des échanges de qualité sur les apprentissages. Dans deux cas (7K et 12S), une collègue arabophone participant à la recherche était présente et a joué le rôle d'interprète lorsque l'élève le souhaitait. Son aide a effectivement été sollicitée par chacun d'eux, au moins en partie. Tous les autres entretiens se sont déroulés en français uniquement. Le guide d'entretien comprenait plusieurs parties distinctes mais nous ne traiterons ici que des questions portant sur les apprentissages en L2 :

1. Questions biographiques introductives (support : le questionnaire)
2. Les langues parlées et les langues utilisées pour réfléchir
3. Exploration des apprentissages à partir d'un support de FLE et d'un support d'un autre cours : « Comment as-tu fait ? raconte pas à pas ... » (méthodologie proche des entretiens d'explicitation de Vermersch (2000), support : les cahiers de l'élève)
4. Emergence de stratégies d'apprentissage personnelles de la L2 à des fins de scolarisation
5. Le cas échéant, aide personnalisée du chercheur sur une difficulté d'apprentissage identifiée au cours de l'échange (accompagnement pédagogique)
6. Ouverture : « Est-ce que cela t'a intéressé ? Souhaites-tu rajouter des éléments ? »

### **3- Savoirs disciplinaires - langues de scolarisation : des corrélations complexes**

Lorsqu'on demande aux élèves quelle est leur matière préférée et quelle est selon eux la matière la plus facile (question posée en partie dans le questionnaire et développée dans l'entretien), leurs réponses diffèrent et ils sont en capacité d'argumenter leur choix : 12 élèves évoquent des matières différentes. Les matières préférées qui sont citées sont le plus souvent les langues (français L2, anglais, espagnol ...). Pourtant, ils déclarent aussi apprendre beaucoup plus dans des matières qui sont assez complexes langagièrement : le français littéraire (cité deux fois), l'histoire (cité trois fois), les sciences et vie de la terre ou physique-

chimie (cité quatre fois) sont pour eux des disciplines dans lesquelles ils apprennent à comprendre leur monde, le monde qui les entoure. Ils justifient tous leur choix en citant un élément au moins qu'ils ont compris grâce à ce cours (de nouveaux auteurs, la seconde guerre mondiale, la reproduction, le circuit électrique...). Ces savoirs disciplinaires travaillés en classe sont dans tous les cas explorés aussi à la maison (livres et Internet). Pour illustrer cette tendance, voici un exemple extrême : celui d'un élève passionné par l'histoire alors qu'il ne peut travailler avec le français. L'enseignante, en lui permettant d'utiliser d'autres langues, soutient ses apprentissages :

1. ENQ(uêtrice) : // alors // comment tu fais / pour apprendre / en histoire géographie / parce que c'est difficile quand même ?
2. 7K (*ne comprend pas la question alors la traductrice (T) la lui traduit en arabe et K répond à T en arabe*)
3. T : d'accord // il utilise le dictionnaire et / il dit qu'il a beaucoup d'acquis en histoire et en géo
4. ENQ : d'accord // d'où ça vient ? (*T traduit et 7K répond en arabe*)
5. T : il regarde beaucoup You Tube
6. ENQ : en histoire-géographie ?
7. 7K: oui // (*en arabe à T*) - T : il / il est passionné par la première / et deuxième guerre mondiale / et les Ottomans
8. ENQ : d'accord // d'accord // bon / et dans les autres matières / quelles sont les matières où tu apprends le plus de choses ? (*T traduit et 7K répond en arabe*)
9. T : d'accord // il préfère l'histoire-géo / parce que l'enseignant l'aide beaucoup / pour apprendre / contrairement aux autres enseignants
10. ENQ : d'accord // mais / par exemple / il a des cours d'anglais
11. 7K : / en cours d'anglais / euh / j'ai compris // mais histoire-géographie / j'aime (...)
12. ENQ : d'accord // et c'est le seul cours où tu apprends beaucoup de choses ? T : (*traduction*)
13. 7K : oui
14. ENQ : les autres / tu apprends pas ?
15. 7K : non
16. ENQ : et dans le cours de FLS ?
17. 7K : ah / alors / les cours de FLS // c'est bien / mais histoire-géographie / c'est trop bien

Les processus de secondarisation des savoirs sont donc bien à l'œuvre y compris quand les compétences langagières semblent insuffisantes en langue de scolarisation. L'apprentissage en L2 peut donc bénéficier de ces moments d'apprentissage disciplinaire.

Pourtant, de l'aveu de beaucoup, ces cours sont aussi les moments les plus fréquemment cités comme étant ceux de l'impuissance, de l'incompréhension et de la passivité : l'un dit qu'il ne fait que recopier sur le voisin et ne sait même pas identifier les moments où l'on change d'activité en classe, l'autre évoque les reproches d'un enseignant sur une activité qu'il ne savait même pas devoir faire, le troisième ne peut relire ce qu'il a écrit dans sa leçon... les cahiers présentés sont le plus souvent incomplets, difficiles à lire, quand ils ne sont pas absents... Ils apprennent peu dans ce cas. L'extrait suivant rend compte de cette délicate frontière entre le possible et l'impuissance. Pour 8K, l'existence de consignes écrites a permis l'activité d'apprentissage, alors que l'incompréhension génère malentendus et frustrations.

#### **Notes de recherche 1 - Entretien avec 8K (extrait) : impuissance et réussite en mathématiques**

*Exemple de la matière math : on regarde son cahier. Il a eu cours le matin. Il montre un graphique non terminé sur un papier millimétré, sans légende. Il explique qu'il n'a pas du tout compris ce qu'il fallait faire (consignes orales) et qu'il a fini par recopier sur le voisin. Il dit que dans plusieurs matières il ne travaille pas parce qu'il ne comprend pas les consignes qui sont données, elles le sont oralement. On feuillette le cahier de math et je remarque une construction géométrique très soignée. Je lui demande comment il a fait, il dit qu'il l'a faite seul en classe, et me montre comme une évidence la consigne de construction qui est collée et photocopiée juste au-dessus, il me dit que lorsque c'est inscrit ainsi il peut le faire, et qu'il arrive à trouver le sens des mots qui lui manquent. Mais la plupart du temps il n'accède pas aux consignes (soit elles sont orales, soit il ne sait pas de quoi il s'agit). (...)*

*Il exprime à nouveau son angoisse de ne pas pouvoir « faire » dans les cours.*

*L'aide qu'il relève est l'aide de « Jules », qui est une sorte de tuteur, en particulier en technologie, mais pas dans tous les cours. Il semble de K n'ose pas tout le temps lui demander de l'aide. (L'enseignant principal confirmera que Jules est le tuteur attitré, que la relation est donc légitime sur le plan institutionnel, et dans toutes les matières, mais il ne semble pas que K l'ait compris).*

Les cours disciplinaires apparaissent donc à la fois comme des lieux d'émancipation (par la curiosité intellectuelle qui est éveillée) et des lieux de frustration (par l'incompréhension des codes langagiers et des codes culturels en circulation). Dans cette configuration, le cours de français L2 ou de langues étrangères peuvent effectivement apparaître comme un havre, dans lequel le temps est donné de « tout » comprendre : la langue est elle-même l'objet de toutes les curiosités.

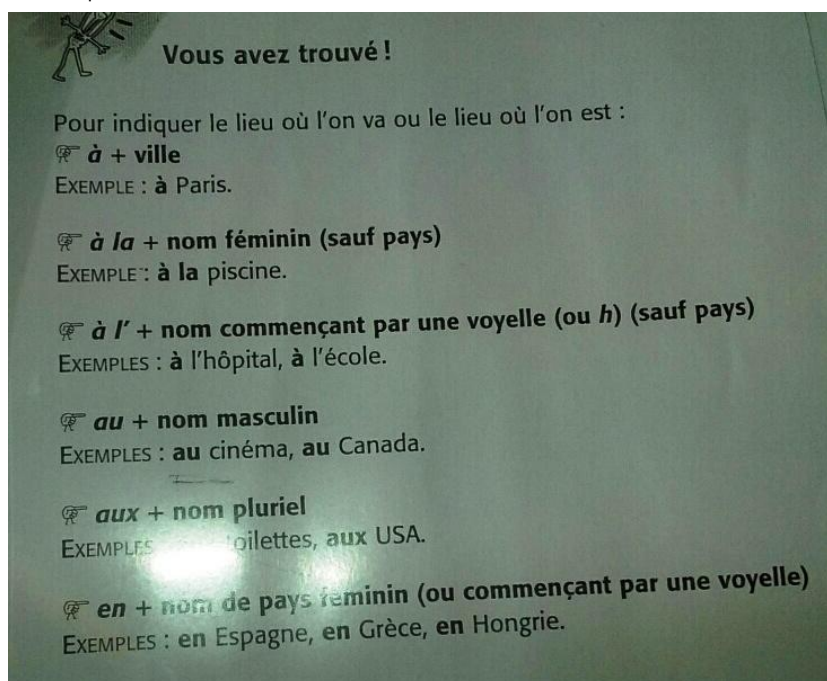
### 3-1 La langue dans le cours de français L2 : savoirs et étayage

Et en effet, lorsque les élèves évoquent pas à pas leur activité en cours de français L2 à propos de la leçon sur les prépositions, ils témoignent d'une grande diversité de procédures, qui peuvent rendre perplexe de prime abord. L'enseignante voulait qu'ils cherchent (et trouvent) une règle présidant à la distribution des prépositions : à devant un nom de ville, en devant un nom de pays... avec une variation en termes de genre et de nombre.

Objectif	comprendre le fonctionnement des prépositions introduisant un nom de lieu et les utiliser (à, au, en, etc.)	Durée Evaluation	1h30 environ Ecrit, une semaine plus tard
Séance précédente	auparavant un texte a été lu et compris : <i>Le Voyage de découverte</i>	Support	texte, exercices et règles photocopiés
Exemple de phrases travaillées et discutées lors des entretiens	<p><b>Leçon :</b> à la mer, à l'hôtel, au Portugal, aux Etats-Unis, aux toilettes, en Italie, en Norvège.</p> <p><b>Exercice d'application :</b> Je pars ___ Moscou, ___ Russie. Je vais ___ Berlin, ___ Allemagne. Je vais ___ la montagne, ___ Népal. Je rentre ___ France, ___ Marseille. Je fais de la plongée sous-marine ___ Seychelles.</p>		
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Découverte :</b> Relevé des groupes nominaux comprenant un nom de lieu et une préposition, classement raisonné dans un tableau donné : colonnes différentes selon les prépositions (<b>individuel</b>)</li> <li><b>Induction :</b> observation de cette classification et hypothèses sur les règles y afférant (<b>par groupe de deux</b>)</li> <li><b>Vérification</b> mise en commun au tableau, vérification par l'application à une autre liste (<b>collectif</b>)</li> <li><b>Structuration :</b> énonciation de la règle et trace écrite photocopiée. (<b>collectif</b>)</li> <li><b>Application :</b> exercices à trous (<b>individuel avec aide si besoin</b>)</li> <li><b>Vérification, production :</b> correction et emploi oral. (<b>collectif</b>)</li> </ol>		

Tableau 2 : Verbatim de la leçon de français L2 sujette à explicitation avec les élèves

Après le temps de découverte, l'induction de la règle et sa co-construction en collectif, voici la trace écrite qui leur a été distribuée :



Trace écrite : synthèse sur les prépositions

Aucun élève n'a émis ce jugement sur la pertinence de cette leçon mais tous ont témoigné de procédures très différentes pour mener ces tâches à bien. Certains n'ont rien appris : Trois au moins ont répondu à l'exercice d'application parce qu'ils « savaient déjà » comment on le dit. Ceux qui ont essayé d'appliquer la règle se sont très vite trouvés confrontés à une difficulté de taille : certains ne connaissaient ni le Népal, ni les Seychelles, ni même parfois Marseille... trop d'informations à demander à l'enseignant alors on ne demande rien... et on donne des réponses au hasard... Elles seront corrigées par la suite grâce au collectif mais feront très rarement l'objet d'un apprentissage sur les lieux géographiques<sup>45</sup>.

Pour ce qui concerne spécifiquement cette séance, la diversité des manières de faire est emblématique de nos observations :

- Deux élèves ont travaillé en autonomie sur d'autres sujets,
- Deux élèves ont effectivement tenté (et réussi) un raisonnement grammatical tel qu'attendu,

<sup>45</sup> Cela peut cependant se faire à l'initiative des élèves, comme cela a été le cas de Seychelles ici (pour une analyse, voir Jaskula, à par.).

- Quatre élèves se sont appuyé sur leur intuition de la langue (et ont réussi partiellement),
- Trois élèves l'ont fait pas à pas en étant guidé et aidé par des adultes dans la classe,
- Trois élèves se sont montrés passifs, ont attendu que le temps passe, et n'évoquent dans les entretiens aucun souvenir de ce moment d'apprentissage.

À l'extrême de ce continuum on peut citer le cas de 12S qui, lors de l'entretien, témoigne d'une difficulté de décodage qui n'était connue de personne (ni de l'enseignante, ni d'elle-même d'ailleurs). L'entretien est donc devenu finalement aussi une occasion d'apprentissage.

### Notes de recherche 2 - Entretien avec 12S (extrait) : le graphème [gne]

*On s'arrête à la leçon de FLS sur les prépositions. Elle a un souvenir partiel, et on ne pourra pas aller jusqu'à la reformulation de la leçon. Le cahier est incomplet, il manque par exemple le texte de départ. (...) Je lui demande donc de relire la première phrase et de m'expliquer comment elle a fait ces choix. La première phrase est : Je vais (à) Berlin, (en) Allemagne.*

*Elle lit la phrase avec les prépositions correctes (pas de rature) mais bute sur Allemagne, qu'elle lit Allemage. Je la fais relire, elle relit de la même manière, et cela ne fait pas sens. Elle me dit qu'il s'agit d'un pays mais non pas parce qu'elle reconnaît le pays, parce qu'elle sait que le « en » suppose qu'il s'agit d'un pays. La logique est donc inverse à ce qui est recherché.*

*Je soupçonne un problème de décodage du graphème [gne].*

*Je lui écris je mange, elle décode correctement.*

*Je lui écris peigne, elle ne décode pas correctement, et le mot ne fait pas sens. Confirmation donc qu'il y a un problème de décodage.*

*Je lui demande avec quoi elle se coiffe, elle cite brosse. Elle ne cite rien d'autre.*

*Je lui dessine une brosse, qu'elle reconnaît. Je lui dessine un peigne, qu'elle reconnaît mais dit qu'elle ne connaît pas le mot. Je le lui dis.*

*Elle relit « peigne » correctement.*

*Alors je lui explique qu'elle n'a pas su décoder [gne].*

*Je lui demande de lire la phrase 2 : « je vais (au) ski, (à la) montagne ». Elle décode tout à fait correctement, je lui demande ce que veut dire montagne, elle connaît le mot et sait me l'expliquer, même si elle manque de vocabulaire précis. Nous nous arrêtons sur le [gne], elle reconnaît le graphème, et je lui montre qu'il s'agit du même graphème. Elle décode alors Allemagne correctement après quelques hésitations, reconnaît le nom du pays, cela fait sens, elle sait que l'Allemagne est un pays. Son visage s'éclaire elle a compris.*

On le voit, le bilan est mitigé et dessert les élèves les plus faibles. Mais l'engagement des élèves dans cette tâche apparaît moins dépendant de leurs compétences linguistiques effectives que des procédures d'étayage mises en place par l'enseignante. La connaissance des lieux cités dans l'exercice est un élément étayant ces apprentissages langagiers, un pré-requis pédagogique discriminant, ici générateur d'inégalités.

Les élèves alternent entre ces deux situations d'apprentissage (français L2 et disciplines) et il est raisonnable de penser que ces changements nécessitent des stratégies d'apprentissage adaptées, que les élèves forgent de façon empirique.

### **3-2 Stratégies personnelles pour apprendre : la part du langage**

Au fil des entretiens, des stratégies d'apprentissage apparaissent comme particulièrement importantes pour certains élèves, mais elles ne sont exprimées comme telles qu'après le moment de relecture des cahiers. Elles sont généralement présentées comme non « légitimes » par ces élèves, ou peut-être comme peu importantes pour les enseignants, alors qu'elles sont fondamentales.

L'entretien de fin d'année confirmera que certains développent et structurent ces stratégies tout au long de l'année, ils en voient donc peu à peu la valeur. Un proche a pu les encourager dans cette voie, ils en ont vu les effets bénéfiques sur leurs résultats scolaires. Ce sont des connaissances ignorées qui se sont transformées finalement en ressources. Mais ce n'est pas le cas de tous les élèves, ni le cas de toutes les stratégies évoquées.

Je citerai cependant ici celles que l'on sait pertinentes pour apprendre en L2, que les élèves ont évoquées et que pourtant leurs enseignants ne connaissent pas :

- Pour ce qui concerne la littérature :
  - lire beaucoup, lire des livres que l'école ne recommande pas
  - écrire des histoires, des contes, et les lire à ses parents
  - écrire des listes, les compléter, les organiser
  - relire, oraliser, enregistrer, écouter
  - calligraphier, recopier
- Pour ce qui concerne les interactions sociales
  - communiquer en français très fréquemment, avec des interlocuteurs très variés
  - demander des explications aux proches et aux pairs

- privilégier les occasions de communiquer en français uniquement (situations unilingues)

Je m'arrêterai tout particulièrement sur l'utilisation des autres langues comme ressources pour apprendre parce que ces stratégies sont caractéristiques de connaissances ignorées de l'institution et mobilisées parfois inconsciemment par les élèves. En ce sens, elles gagneraient à être mieux connues pour être étudiées en tant que ressources didactiques possibles.

Hors de la classe, plusieurs utilisent les nouvelles technologies pour regarder des vidéos sous-titrées, pour traduire, etc. Les pairs et les proches sont sollicités dans une moindre mesure. Mais les bons élèves parlent le plus souvent plus d'une langue étrangère. Ils remarquent qu'au cours du temps la L1 s'efface quand ils réfléchissent pour l'école. Au moment des entretiens, dix élèves sur quatorze disent qu'ils réfléchissent à l'école principalement en français, alors que l'année précédente ils mobilisaient d'autres langues, qui avaient aussi été des langues de scolarisation antérieurement (anglais, italien, arabe, russe, portugais...). Les langues d'appartenance qui n'avaient pas été utilisées auparavant dans un cadre scolaire ne sont pas citées (l'arabe pour certains, mais aussi le lingala, le soninké, l'amazigh...). Seule 4D, bonne élève par ailleurs, évoque des stratégies de comparaison linguistique et sait analyser ses manières de faire : elle dit écrire pour comprendre, penser en russe, en anglais, mais pas en géorgien ni en yezidi : « Il y a des langues qui aident et pas d'autres (...) mais maintenant je réfléchis plus en français qu'avant (...) je me rappelle qu'est-ce qu'on a fait après je fais la même chose et je pense en français / et en russe si j'ai pas compris et je traduis alors pour comprendre comment ça marche ».

Tous cependant ne sont pas à l'aise avec leurs langues : les quatre élèves qui disent continuer à réfléchir avec une autre langue et qui l'évoquent comme une difficulté, ne sont pas arrivés plurilingues en France. Ici il s'agit du roumain (1A et 3C) et l'arabe (7K et 12S). Cette L1, très présente dans leur environnement familial, peut engendrer des conflits de loyauté dans une famille qui n'utilise pas du tout le français, comme chez 3C par exemple : « je parle souvent roumain au foot et sur Facebook mais ça me dérange parce que je voudrais bien parler français et ça, ça me bloque (...) je pense qu'il faut parler que français // même à la maison il faut faire ça / ». À l'opposé des « bons élèves » stratégiques, on entend donc aussi ceux qui relèvent leur impuissance, qui en sont frustrés, et qui parfois développent en réponse des stratégies d'évitement de l'école (refus des devoirs, surinvestissement dans le sport, etc.).



Ces élèves nous ont donc parlé de « connaissances ignorées » qui influent positivement sur leurs apprentissages, mais leurs statuts varient grandement d'un élève à un autre, en fonction de son rapport à l'école – et au savoir. Ainsi, lorsque 9L parle de recherches sur Internet comme un geste de bon élève, 2A l'avoue difficilement : elle pense qu'elle aurait déjà dû tout savoir avant d'apprendre et l'usage d'Internet n'aurait servi qu'à cacher son ignorance. Dans cet entre-deux, le rôle de l'enseignant, on le comprend, est décidément de clarifier les attentes de l'institution pour qu'eux puissent se situer plus justement en tant qu'apprenants.

#### **4- De la méthode ethnographique à la sociodidactique**

Cette approche ethnographique des apprentissages vécus par les élèves dans une classe de français L2 montre que ce qu'ils apprennent est d'ordre linguistique mais aussi de l'ordre de la connaissance « seconde » du monde. Or les deux aspects sont complémentaires et parfois même en tension pour les élèves. Les enseignants quant à eux paraissent ne pas voir ces dynamiques. Les élèves quant à eux ne restent pas passifs ou dépendants de ces (non)étayages scolaires, ils développent des stratégies en autodidactes, qu'ils éprouvent et affinent au cours de leur scolarité. Pour autant, il est nécessaire que les enseignants soient vigilants et qu'ils apprennent à identifier ce qui fait difficulté dans la classe en L2.

##### **4-1 Une lecture ethnographique**

Je m'arrêterai cependant sur les stratégies mises en place hors de l'école et qui paraissent finalement « cachées » aux enseignants. Bien sûr ces élèves ne sont pas linguistes et pourtant ils témoignent d'un savoir-faire qui influe sur les langues et les savoirs scolaires. Ce faisant, ils transforment ces relations didactiques. Certaines de leurs stratégies sont de toutes manières légitimées par l'institution soit explicitement (relire sa leçon, refaire ses exercices, utiliser le dictionnaire...) soit implicitement (faire des recherches pour étayer ses apprentissages, développer son lexique, lire...). Mais d'autres sont plus inhabituelles, et n'ont peut-être de valeur pour certains élèves que parce qu'elles sont dissociées de l'école : lire d'autres livres, écrire des histoires pour son père, s'écouter parler, enregistrer les autres, regarder des vidéos en plusieurs langues... Ces stratégies se construisent comme de petites résistances inconscientes à l'ordre établi ; elles participent sans doute de ce que Michel de Certeau (1990<sup>46</sup>) appelle le « braconnage culturel », ces « ruses » qui font inventer

---

<sup>46</sup> Pierre Bourdieu étudie quant à lui comment le système scolaire génère de tels résistances qui, au final, excluent. De nombreux faits sociologiques vérifient cette théorie mais l'approche de Michel de Certeau paraît plus opérationnelle dans une perspective didactique.

un quotidien résistant aux idéologies dominantes. L'ethnographe montre ces résistances et en décrit le fonctionnement mais le didacticien en interroge la portée éducative car la tâche de l'école est de veiller à ce que ces stratégies favorisent effectivement la réussite éducative.

#### **4-2 Une lecture sociodidactique**

Si l'on considère l'invisibilité de ces stratégies comme des signes de résistance, en didactique on doit poser la question de leur efficacité effective, qu'elle soit validée ou non par l'école. Certaines pratiques d'apprentissage sont manifestement assez efficaces pour être ritualisées mais paraissent d'autant plus utiles qu'elles sont invisibles de l'institution. On peut même se demander, dans certains cas, si les élèves ont bien conscience de leurs « ruses ». Sur le plan didactique, on peut considérer ces pratiques comme des connaissances ignorées qui participent de l'efficacité des apprentissages. Mais on peut aussi vraiment déplorer qu'il y ait tout autant de difficultés ignorées, de savoir-faire empêchés parce que bien qu'ils soient légitimes et nécessaires, ils ne sont pas vérifiés, pas enseignés. C'est en tout cas ce que les entretiens ont clairement montré ici.

Non problématisée, la conjugaison des facteurs scolaires et langagiers peut brouiller les repères didactiques habituels. Les élèves en effet font feu de tout bois, sans toujours savoir comment agir en conformité avec les attentes et parfois même en cachant leur travail. Cette étude ethnographique a permis d'en voir le tissage. Or pour ces élèves-ci, ce n'est pas tant la langue elle-même que les relations didactiques qui favorisent – ou pas – la mobilisation de ressources sociolangagières pour des apprentissages efficaces.

#### **4-3 Perspectives**

Les résultats de cette recherche montrent que les élèves développent des stratégies d'apprentissage de façon intuitive, en lien avec leur expérience sociolangagière et leur motivation scolaire. Souvent peu conscientisées, elles sont aussi parfois peu efficaces. Mais ces stratégies ne sont pas ou peu connues des enseignants, qui ne peuvent donc pas en tenir compte. Ces données suggèrent deux pistes complémentaires qui permettraient de mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage en français, langue de scolarisation.

La première concerne directement les enseignants : sur quels repères peuvent-ils s'appuyer concrètement pour soutenir l'appropriation de la L2 au bénéfice des apprentissages disciplinaires ? Les enseignants, aux prises avec les injonctions curriculaires, ont en effet des pratiques didactiques qui témoignent d'une tension perpétuelle entre l'enseignement de la L2 et des savoirs cognitifs en jeu. Le principe de « l'école pour tous » demande d'inclure la

diversité des parcours d'apprentissage et tous les enseignants gagneraient à découvrir puis reconnaître ces processus pour définir leurs objectifs selon des principes transférables d'une discipline scolaire à une autre. Outre sa compétence de locuteur, la compétence spécifique de l'enseignant de FLE devient alors une compétence de médiation d'une langue à une autre, d'une discipline à une autre, d'une culture scolaire à une autre. Ce sera l'objet du deuxième volet de la recherche *Parlangues* l'an prochain<sup>47</sup>.

La seconde interroge la place et le rôle de la relation éducative dans laquelle s'inscrit l'apprentissage de la L2 : la classe de L2 (et donc de FLE) peut-elle et doit-elle prendre en charge les apprentissages indépendamment des autres cours ou plutôt définir une place singulière dans l'ensemble des « occasions d'apprendre une L2 » des élèves ? Ces questions renvoient bien sûr au statut des savoirs scolaires, dont la L2 fait partie. La sociolinguistique scolaire s'occupe d'éclairer ce qu'il en est pour les acteurs. Une comparaison menée entre plusieurs contextes scolaires plurilingues pourrait beaucoup nous apprendre sur ces questions.

### Références bibliographiques

BAUTIER É. ET GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148 (1), p. 89-100.

BLANCHET P. (2012), *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes, PUR.

BLANCHET P., et RISPAIL M. (2011), « Principes transversaux pour une didactique dite « de terrain », dans Blanchet P. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, Paris, Editions des Archives contemporaines/AUF, p. 65-69.

CAMBRA-GINE M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

CERTEAU, de M. (1990), *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard.

COSTE D. (2013), *Les langues au cœur de l'éducation*, Fernelmont, EME Editions.

CUMMINS J. (2014), « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » dans J. Vernaudon, I. Nocus, et M. Paia (eds.) *L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes, PUR, p. 41-64.

---

<sup>47</sup> Le premier volet du projet visait à décrire les pratiques et enjeux d'enseignement/apprentissage en L2. Le second volet se déroulera selon un protocole de recherche-action collaborative.

- DABENE M., RISPAIL M. (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *Lettre de l'AIRDF*, n° 42, *En hommage à Jean-François Halté*, 2008-1.
- HELOT C. (2014), « Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme », dans J. Vernaudeau, I. Nocus, et M. Paia (eds.) *L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes, PUR, p. 65-84.
- JASKULA, M., à par. (article pour EDILIC)
- LAPLANTINE F. (2015), *La description ethnographique*, Paris, Armand Colin.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2009), *Rapport annuel des inspections générales 2009*, Paris, La Documentation française.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2012), *Circulaire n° 2012-141*.
- MOORE D. ET SABATIER C. (2012), *Une semaine en classe en immersion française au Canada : approche ethnographique pour la formation*. Grenoble, PUG.
- PENLOUP M.-C. (dir.) (2007), *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Paris, INRP.
- PHAM Duc Su et THIPKONG P. (2016), « Formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle en Asie du Sud-est : quelques réflexions à partir des données sociolinguistiques recueillies », *Synergies Pays riverains du Mékong* n° 8 – 2016, p. 145-156.
- VERMERSCH P. (2000), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

## *Niveaux de compétence linguistique canadiens.*

### Cadre de référence et norme nationale pour l'élaboration de programmes de formation et l'évaluation en français L2 au Canada

Natalia DANKOVA

Université du Québec en Outaouais

#### Résumé

Les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) sont un cadre de référence et une norme nationale pour l'élaboration de programmes de formation et l'évaluation en français L2 au Canada. Développés dans l'esprit de la politique linguistique afin de répondre aux besoins des immigrants adultes, les NCLC illustrent différents niveaux des quatre compétences : expression orale, expression écrite, compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit. Les NCLC sont devenus un repère national qui permet d'établir des équivalences avec de nombreux tests de FL2 utilisés dans le monde. Les NCLC s'adressent non seulement aux enseignants, étudiants, employeurs et employés, mais aussi aux différents organismes qui les utilisent pour fixer leurs propres normes de compétence linguistique, notamment pour obtenir la citoyenneté canadienne, faire partie d'un ordre professionnel ou accéder à certains emplois. Les NCLC peuvent également servir d'outil d'autoévaluation : les NCLC orientent l'apprenant et l'aident à définir ses objectifs à atteindre pour chacun des douze niveaux à travers d'exemples de tâches de communication authentique, à surveiller ses progrès et à adapter ses stratégies de l'apprentissage de la langue et de la culture. L'intérêt principal d'un cadre comme les NCLC réside dans le fait qu'il a été conçu pour un public précis, notamment les immigrants adultes au Canada et pour une langue (FL2) qui a l'avantage de limiter les risques de dérive dans l'interprétation et l'utilisation de cet outil de référence. Les NCLC permettent de démystifier les attentes en matière de compétences en français L2 aux yeux du grand public et d'uniformiser la reconnaissance des acquis en FL2. Malgré le caractère national, les NCLC gagnent en popularité dans le développement des programmes de formation et dans l'évaluation dans d'autres pays. Dans le présent article, nous présenterons les spécificités des NCLC et discuterons des pratiques innovantes dans le domaine de l'enseignement de FL2 et de l'évaluation dans le contexte canadien dans le cadre de la politique linguistique fédérale du Canada.

**Mots-clés :** Échelles de compétences linguistiques en français, Évaluation des compétences en français langue seconde, Intégration linguistique des immigrants au Canada

## Introduction

Les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) sont une échelle de douze niveaux qui décrit la compétence en français langue seconde (FL2) chez les adultes. Développés dans l'esprit de l'approche actionnelle, les NCLC présentent une progression, du niveau débutant au niveau avancé, à travers des tâches de communication authentique qui ont trait aux contextes de la collectivité, du travail ou des études. Les NCLC illustrent différents niveaux des quatre compétences : expression orale, expression écrite, compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit. Les NCLC sont devenus un repère national qui permet d'établir des équivalences avec de nombreux tests de FL2 utilisés dans le monde. Les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* sont un cadre de référence et une norme canadienne pour l'élaboration de programmes de formation et l'évaluation en français L2 au Canada, bien qu'ils ne soient pas jumelés à un curriculum particulier.

Les NCLC s'adressent non seulement aux enseignants, étudiants, employeurs et employés, mais aussi aux différents organismes qui les utilisent pour fixer leurs propres normes de compétence linguistique, notamment pour obtenir la citoyenneté canadienne, faire partie d'un ordre professionnel ou accéder à certains emplois.

Dans cet article, je présenterai, dans un premier temps, le contexte d'élaboration des NCLC ainsi que la structure et les particularités des NCLC et dans un deuxième temps, la place des NCLC et des correspondances avec d'autres échelles de compétences utilisées pour le français langue seconde.

### 1. Contexte d'élaboration des NCLC

L'élaboration des *Niveaux de compétence linguistique canadiens* est étroitement liée à une politique linguistique dont le Canada s'est dotée en 1992 pour répondre aux besoins des immigrants adultes. Au Canada, tous les immigrants ont le droit de suivre des cours de langues officielles (anglais et français) gratuitement, néanmoins la province du Québec offre des cours de français seulement. Un document de travail *Canadian Language Benchmarks : English as a Second Language* (CLB) voit le jour en 1996 et devient une base pour les programmes de formation en anglais L2 destinés aux immigrants. La première version des NCLC paraît en 2002 suivie de deux mises à jour datant de 2006 et de 2012. Les *Canadian Language Benchmarks* et les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* s'inscrivent dans l'approche actionnelle et reposent sur les modèles de compétence langagière élaborés par Bachman (1990) et Bachman et Palmer (1996 et 2010) et sur le modèle didactique de Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell (1995) quant aux applications dans le contexte de l'enseignement.

Les normes énoncées dans les NCLC s'appliquent aux provinces et aux territoires sauf la province du Québec qui utilise *l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en*

*français pour les personnes immigrantes adultes* laquelle a connu trois versions successives (1997, 2000 et 2012). Contrairement aux NCLC, l'*Échelle québécoise* est liée au programme de formation en français L2 destiné aux immigrants : *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*.

Les NCLC visent non seulement les adultes immigrants mais aussi les adultes canadiens apprenant le français L2. Un autre document *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés* (2017) a été élaboré pour aider les enseignants de français L2 qui travaillent auprès d'adultes moins alphabétisés à développer, chez les apprenants, des compétences en littératie et à acquérir des stratégies d'apprentissage et des notions de base de la langue.

## 2. Structure et particularités des NCLC

Les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* sont organisés par habiletés : compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite. Chaque habileté comporte douze niveaux correspondant à trois stades : débutant (niveaux 1-4), intermédiaire (niveaux 5-8) et avancé (niveaux 9-12). Pour rendre la présentation plus conviviale, chacune des quatre sections utilise une couleur différente ; la présentation de chaque niveau se tient sur une page double assurant une vue d'ensemble de l'information.

Chaque niveau comprend des informations réparties en trois catégories :

- Performance globale
- Contexte de communication
- Descripteurs de connaissances clés

La section *Performance globale* résume ce qu'un apprenant est capable de faire à un niveau en indiquant la complexité des messages, les thèmes traités et les stratégies de communication utilisées. Le *Contexte de communication* fournit les détails sur la nature des échanges, les interlocuteurs, le degré de formalité, le débit, le niveau de l'élaboration du contenu des messages. Comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* ne fournissent pas de contenu grammatical qu'un apprenant doit maîtriser à un niveau donné. Les *Descripteurs de connaissances clés* englobent la connaissance grammaticale, textuelle et sociolinguistique. La section appelée *Connaissance grammaticale* contient des informations sur la complexité des phrases, l'étendu du vocabulaire, la fréquence d'erreurs, les difficultés rencontrées. La section *Connaissance textuelle* précise la complexité des textes, la structuration des textes ou des messages, la fluidité, l'utilisation adéquate de temps verbaux, de marqueurs de relation ou de figures de style. La *Connaissance sociolinguistique* englobe des connaissances de registres, d'expressions idiomatiques, de références culturelles, la capacité d'adapter son discours au contexte et la maîtrise du non verbal.

Il importe de noter que les descripteurs de connaissance grammaticale, textuelle et sociolinguistique doivent être considérés comme des moyens d'atteindre les objectifs de communication décrits dans les descripteurs de compétences clés, et non comme des objectifs en eux-mêmes, ni comme des critères suffisants à l'évaluation de la compétence langagière.<sup>48</sup>

Chaque habileté comporte quatre domaines de compétence parmi les suivants :

- *Relations interpersonnelles* (les quatre habiletés) : Ce domaine contient des descripteurs liés à l'interaction avec d'autres personnes et aux stratégies de gestion des échanges.
- *Consignes* (compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit) : Il s'agit de tâches qui obligent à formuler des consignes allant des consignes de base à l'interprétation de politiques et de procédures complexes.
- *Persuasion* (compréhension de l'oral et expression orale) : En plus des échanges qui ont pour but d'influencer l'interlocuteur, cette partie inclut des messages publicitaires, des propositions et des avertissements.
- *Information* (les quatre habiletés) : Il s'agit de transmettre de l'information sur différents sujets y compris soi-même.
- *Consigner l'information* (expression écrite) : Cette partie a trait à la transcription de l'information véhiculée à l'oral et à la synthèse d'information provenant de diverses sources.
- *Messages sur les affaires et services* (compréhension de l'écrit) : Il s'agit de la compréhension des textes tels que des publicités, des brochures, des textes techniques, commerciaux ou scientifiques.<sup>49</sup>

Les domaines de compétence énoncés plus haut contiennent des descripteurs des compétences clés qui sont des actes langagiers dans différents contextes de communication. Le tableau 1 donne des exemples de descripteurs de compétences clés ainsi des exemples de tâches qu'un apprenant est en mesure d'accomplir au niveau 3 de la compréhension de l'écrit :

---

<sup>48</sup> NCLC, page 13

<sup>49</sup> NCLC, page 12



Tableau 1 Exemples de descripteurs de compétences clés et de tâches.  
Compréhension de l'écrit. Niveau 3

	Descripteurs de compétences clés	Exemples de tâches
Messages sur les affaires et services	<p>Dans des textes d'un ou deux paragraphes sur les affaires et services (brochure, avis public, dépliant publicitaire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre l'essentiel de l'information.</li> </ul>	<p>Lire une courte publicité simple pour décider d'acheter un produit ou non.</p> <p>Lire des informations de base sur le service de collecte des ordures ménagères dans sa ville.</p>

La progression dans l'apprentissage de la langue est envisagée en spirale : en partant des tâches simples, l'apprenant est capable d'accomplir des tâches de plus en plus complexes en acquérant de l'aisance dans leur réalisation. Chaque niveau peut être consulté sans se référer au niveau précédent. La progression d'un niveau à l'autre est indiquée au plan graphique : chaque nouvel élément est mis en caractères gras (cf. Tableau 2) :

Tableau 2 Exemples de progression. Compréhension de l'oral.

	Niveau 4 Descripteurs de compétences clés	Niveau 5 Descripteurs de compétences clés
Relations interpersonnelles	<p>Prendre part à de courtes conversations en face à face ou au téléphone :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>avoir recours à des expressions courantes pour initier et clore la conversation;</li> <li>signaler verbalement, au besoin, tout problème de communication.</li> </ul> <p>Présenter deux personnes l'une à l'autre.</p>	<p>Participer à des conversations de routine sur des sujets familiers se rapportant à la vie de tous les jours (p. ex., bavarder de tout et de rien, s'excuser, remercier; exprimer un sentiment, une obligation; faire, accepter ou refuser une invitation) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>gérer les tours de parole et interrompre convenablement;</li> <li>encourager les autres à prendre part à la conversation;</li> <li>exprimer son incompréhension au besoin.</li> </ul> <p>Présenter deux personnes l'une à l'autre.</p> <p>Participer à de courtes conversations téléphoniques en fournissant des informations personnelles simples.</p>

	Niveau 4 Descripteurs de compétences clés	Niveau 5 Descripteurs de compétences clés
Information	<p>Fournir des informations sur ses besoins, ses préférences, ses sentiments ou ses impressions en lien avec des activités de tous les jours. Poser des questions sur les mêmes sujets :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● exprimer sa satisfaction ou son mécontentement par rapport à certaines situations.</li> </ul> <p>Décrire brièvement des personnes, des objets familiers, des projets, des situations, des expériences, des activités ou des processus simples en cinq à sept phrases enchaînées.</p>	<p>Donner des informations, en demander et exprimer son opinion, ses sentiments, son accord ou son désaccord dans une rencontre en face à face ou en petit groupe de personnes connues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● poser des questions pertinentes;</li> <li>● vérifier la compréhension de ses interlocuteurs;</li> <li>● remercier les autres pour leur contribution.</li> </ul> <p>Faire une présentation d'environ cinq minutes pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● parler d'événements du passé, du présent ou de projets à venir;</li> <li>● décrire des lieux, des expériences ou des activités quotidiennes.</li> </ul>

### 3. Place des NCLC. Correspondances avec d'autres échelles de compétences

Les NCLC sont à la base des cours de français L2 destinés aux immigrants et aux réfugiés : *Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC)*<sup>50</sup>. Ces cours sont financés par le gouvernement du Canada et sont offerts gratuitement. Il est possible de les suivre en classe ou en ligne. Les cours intègrent de la matière qui assurerait une meilleure intégration au Canada, par exemple, des informations sur la recherche d'emploi, des services bancaires, le logement, le système scolaire, etc. En considérant que l'apprentissage de la langue est indispensable pour l'intégration, certains centres de formation offrent des services de garde d'enfants durant les cours et le transport pour permettre aux apprenants de suivre les cours dès leur arrivée au pays. Il existe également des classes pour les apprenants ayant des besoins spéciaux et des classes d'alphabétisation, ainsi que des cours de niveau avancés permettant de réussir en milieu de travail.

Une autoévaluation en ligne est offerte aux candidats à l'immigration. Elle permet d'évaluer la compréhension de l'oral et de l'écrit. Les tests sont basés sur les *Niveaux de compétence linguistique canadiens*<sup>51</sup>. La connaissance des langues officielles du Canada, anglais et français, donne des points pour le dossier d'immigration et ce à partir du niveau B2.

<sup>50</sup> <http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/vivre/langue.asp>

<sup>51</sup> Gouvernement du Canada, <https://nclc-ael.ca/accueil?pageid=6>

Un certificat est délivré lorsque le niveau 4 des NCLC/CLB ou un niveau supérieur en expression orale et en compréhension de l'oral est atteint, ce qui correspond à l'exigence en matière de compétence linguistique pour obtenir la citoyenneté canadienne. En France, le niveau B1 à l'oral est exigé pour obtenir la nationalité française.

En se basant sur le *Test d'évaluation de français* (TEF), des équivalences entre les NCLC et le CECRL ont été établies<sup>52</sup>. Depuis 2014, le niveau 4 en compréhension orale correspond à 145-180 points, selon TEF et TEF Canada, et à 181-225 en expression orale ce qui équivaut au niveau B1. Ces équivalences soulèvent toutefois quelques problèmes. Tout d'abord, le niveau 4 des NCLC marque la fin du stade débutant alors que le B1, niveau seuil, se situe au stade intermédiaire du CECRL et définit l'apprenant comme un utilisateur indépendant qui est capable de :

- « Comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.
- Se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.
- Produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.
- Raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée ».<sup>53</sup>

Le *Cadre européen* souligne deux traits caractéristiques du niveau B1 : « la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes » ainsi que « la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne ».<sup>54</sup> En ce qui concerne l'aisance dans l'expression au niveau B1, l'apprenant peut « discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre ».<sup>55</sup>

La performance globale du niveau 4 des NCLC, quant à compréhension de l'oral, est décrite de la façon suivante :

- « Comprend, dans des situations généralement prévisibles, le sens général de propos et de discours simples qui traitent de thèmes familiers et de besoins courants.
- Comprend l'information explicite et parfois implicite.

---

<sup>52</sup> Gouvernement du Canada, <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/outils/langage/tableaux.asp>

<sup>53</sup> CECRL, page 25

<sup>54</sup> CECRL, page 32

<sup>55</sup> CECRL, page 28

- Comprend l'intention de communication et l'idée principale <sup>56</sup>.

La performance globale en expression orale du niveau 4 des NCLC se définit comme suit :

- « Communique de façon simple, mais soutenue des renseignements en réponse à des besoins courants.
- Participe à de courtes conversations au sujet d'expériences personnelles et professionnelles et d'activités et situations de la vie courante.
- À un débit de lent à normal, avec pauses et hésitations fréquentes.
- Est guidé, au besoin, par les questions de l'interlocuteur.
- A parfois recours à des gestes <sup>57</sup>.

En analysant le contexte de communication décrit dans les NCLC, il s'avère que l'autonomie de l'apprenant et la complexité des tâches est moindre au niveau 4 des NCLC qu'au niveau B1 du CECRL. Par exemple, au niveau B1, l'apprenant « peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée » <sup>58</sup>, alors qu'au niveau 4 des NCLC, il est indiqué que « les échanges sont de courte durée » et que « le débit de l'interlocuteur est de lent à normal, il peut avoir recours à des explications occasionnelles » <sup>59</sup>. Il semble difficile de qualifier d'indépendant l'apprenant ayant atteint le niveau 4 des NCLC qui a encore recours à des gestes et qui est guidé, au besoin, par son interlocuteur.

Comme il est mentionné plus haut, il existe deux documents de référence pour les compétences en français L2 au Canada : les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* pour le Canada sauf le Québec et l'*Échelle québécoise* (ÉQ) utilisée au Québec. Une étude sur l'équivalence entre les NCLC et l'*Échelle québécoise* a été menée en 2012. Les analyses ont été réalisées par deux experts de chacune des échelles et un expert indépendant (Vandergrift, Dankova et Cantin, 2012) et portent sur le contexte de communication, le contexte de l'apprentissage de la langue, la richesse du vocabulaire compris et utilisé, la description des progrès à l'égard des quatre habiletés, le degré de précision des descripteurs, la longueur des échanges et des textes, le développement de la compréhension des informations implicites, la place accordée aux variations sociolinguistiques et le niveau final atteint.

Le niveau atteint à la fin du stade débutant est semblable pour les deux échelles. Aux stades intermédiaire et avancé, la difficulté majeure des comparaisons des deux échelles réside dans la perspective dans laquelle chacune des échelles place l'apprenant. Les

---

<sup>56</sup> NCLC, page 16

<sup>57</sup> NCLC, page 68

<sup>58</sup> CECRL, page 56

<sup>59</sup> NCLC, page 32

*Niveaux de compétence linguistique canadiens* insistent beaucoup sur les aspects communicatifs (savoir communiquer, savoir vivre, etc.), alors que l'*Échelle québécoise* limite ses interactions à la salle de classe et parle de différents aspects grammaticaux qu'il doit maîtriser, bien qu'il s'agisse, semble-t-il, de l'approche actionnelle. Les descripteurs de l'*Échelle québécoise* restent assez classiques et sont très loin de l'approche actionnelle. Le tableau 3 résume les correspondances observées<sup>60</sup> quant au niveau final atteint.

**Tableau 3** Correspondances observées entre les NCLC et l'*Échelle québécoise*<sup>61</sup>

	Compréhension de l'oral	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Expression écrite
NCLC	8/9	8	8	8/9
Échelle québécoise	12	12	12	12

Le rapport suggère des recommandations afin de faciliter l'arrimage des NCLC et de l'*Échelle québécoise*, notamment une intégration d'un vaste éventail de contextes de communication qui reflètent des interactions dans les milieux professionnels, scolaires et académiques dans les descripteurs ainsi que des indications de « la progression de certaines fonctions langagières tout au long de l'ÉQ. Par exemple, les NCLC développent de nombreuses fonctions langagières ou descriptions des tâches langagières en ordre séquentiel tout au long de l'échelle, de manière à suivre l'évolution des performances et de la complexité des tâches » (Vandergrift, Dankova et Cantin, 2012, p. 19 – 20).

Le niveau final, le niveau 12, tel qu'il est décrit dans les NCLC mérite une attention particulière. Au niveau avancé, les exigences montent en flèche. Les tâches qu'un apprenant doit être en mesure de réaliser visent un petit pourcentage de la population et se trouvent en marge de l'apprentissage de la langue proprement dit. Cette préoccupation a été consignée dans le rapport de recherche l'équivalence entre les NCLC et l'*Échelle québécoise* : « le Niveau 12 des NCLC est trop avancé et équivaut au niveau d'un locuteur natif très instruit, d'un locuteur extrêmement compétent capable de soutenir un niveau de communication très nuancée, caractéristique d'un diplomate, d'un avocat ou d'un professeur d'université, par exemple. Les compétences décrites à ce niveau ne sont plus des compétences de nature linguistique d'un apprenant de langue seconde, mais des compétences communicatives d'un intellectuel ou d'une personne qui travaille dans les

<sup>60</sup> Les analyses de l'*Échelle québécoise* ont porté uniquement sur l'échelle elle-même sans prendre en considération le *Programme cadre* qui détaille le contenu linguistique enseigné à chaque niveau.

<sup>61</sup> Selon Vandergrift, Dankova et Cantin, 2012.

relations publiques » (Vandergrift, Dankova et Cantin, 2012, p.18). Par exemple, le niveau 12 de l'expression écrite comporte des tâches telles que :

- « Rédiger un hommage dans le cadre d'un rassemblement officiel afin d'honorer quelqu'un pour ses réalisations, sa contribution ou ses qualités personnelles.
- Écrire un texte littéraire.
- Rédiger à son directeur de thèse un rapport d'étape annuel faisant état de l'avancement de la thèse.
- Rédiger, en qualité de spécialiste en relations publiques, un communiqué de presse pour faire le point sur une situation de crise ou du matériel promotionnel pour une campagne de publicité.
- Écrire un rapport aux actionnaires pour expliquer pourquoi ils devraient accepter une offre publique d'achat.
- Rédiger une convention collective.
- Rédiger un rapport d'enquête d'envergure sur une situation problématique de nature publique (p. ex., fraude dans une institution publique, accident survenu dans un transport en commun, allégations de conflit d'intérêt) ; analyser l'information à partir de diverses sources; donner son avis sur le sujet et faire des recommandations.
- Rédiger une thèse, un mémoire ou un article.
- Écrire le rapport annuel d'une institution ou d'une corporation »<sup>62</sup>.

Quant à l'expression orale, le niveau 12 cite également des tâches extrêmement exigeantes :

- « Présider une réunion officielle (une assemblée générale annuelle ou une réunion du conseil d'administration), en suivant les procédures officielles.
- Donner des instructions détaillées et complexes dans son domaine d'expertise pour mener une expérience de laboratoire très complexe nécessitant la manipulation de substances dangereuses.
- Gérer ou arbitrer un conflit ou un litige entre de nombreux intervenants, par exemple un conflit sur l'utilisation de terres publiques.
- Faire un exposé sur l'analyse, la comparaison et l'évaluation d'œuvres littéraires.
- Présenter une thèse devant jury et répondre aux questions »<sup>63</sup>.

On peut se demander combien de natifs sont capables d'accomplir ces tâches dans leur langue maternelle<sup>64</sup>. Combien de natifs, en terme de pourcentages, publieront un texte

---

<sup>62</sup> NCLC, pages 220 – 221

<sup>63</sup> NCLC, pages 116 – 117

littéraire ou un article, soutiendront une thèse, mèneront des expériences scientifiques, rédigeront une convention collective ou arbitreront un conflit au cours de leur vie ? Cela veut-il dire que la plupart des natifs n'attendront pas le niveau 12 ni ne franchiront peut-être le niveau 8 si on devait les évaluer selon ces critères ?

Parmi les descripteurs des compétences clés en expression orale au niveau 12, on trouve notamment :

- « Mener avec aisance et spontanéité des échanges d'ordre personnel et professionnel dans une variété de contextes formels et officiels où les enjeux sont très élevés et où l'on traite de sujets complexes et délicats, répondre de façon appropriée à de l'hostilité, de la critique ou des jugements de valeur négatifs.
- Présider une réunion, un débat ou une discussion qui se déroule en public ou dans les médias.
- Gérer un conflit ou une dispute entre des tiers dans des situations à enjeux élevés.
- Émettre des hypothèses complexes.
- Évaluer et formuler des commentaires critiques »<sup>65</sup>.

En ce qui concerne les exigences du niveau 12 des *Niveaux de compétence linguistique canadiens* en compréhension de l'oral et de l'écrit, celles-ci sont aussi très élevées. De nombreuses tâches citées en exemple font appel à des compétences autres que linguistiques et nécessitent un bon niveau intellectuel :

- « Comprendre et évaluer les arguments de la partie opposée dans une procédure judiciaire. Évaluer le style d'argumentation et les stratégies de persuasion utilisées afin de se préparer à livrer ses propres arguments.
- Écouter un débat public sur un sujet politique, social ou théorique d'actualité et controversé pour faire l'évaluation critique de l'information et des opinions présentées par les participants, puis résumer leur point de vue dans un rapport oral ou écrit »<sup>66</sup>.
- « Lire et suivre les directives exhaustives, complexes et détaillées de tâches laborieuses (p. ex., sur la façon d'équilibrer un budget, la tenue d'une séance d'information à l'intention du personnel, la création d'un tableau de ventilation ou la préparation d'un rapport d'une étude expérimentale).

---

<sup>64</sup> L'échelle de compétence linguistique en anglais L2, *Canadian Language Benchmarks* (CLB), contient des tâches semblables.

<sup>65</sup> NCLC, pages 116 – 117

<sup>66</sup> NCLC, pages 64 – 65

- Évaluer, sur le plan de la cohérence ou en fonction de normes externes, un rapport, une dissertation, un article ou un ouvrage traitant d'une théorie, d'un fait historique ou d'un point de vue »<sup>67</sup>.

S'agit-il vraiment de compétences linguistiques en langue seconde ?<sup>68</sup> Il est certain que pour accomplir les tâches citées plus haut il faut disposer de moyens linguistiques, mais il faut surtout posséder des connaissances techniques, scientifiques ou juridiques ainsi que des compétences en communication, en relations publiques, en politique et en diplomatie. Les cours de langue seconde ne sont pas des cours de communication et d'expression orale. Peu de personnes ont suivi des cours de communication durant leur vie. Si on appliquait les énoncés du niveau 12 en expression orale à la lettre, il serait illégitime d'évaluer, chez des apprenants de langue seconde, les compétences qui n'ont jamais fait objet d'apprentissage ni en langue maternelle ni en langue seconde. L'état final de l'apprentissage de la L2 tel qu'il est décrit au niveau 12 des *Niveaux de compétence linguistique canadiens* est un idéal difficile à atteindre non seulement en L2 mais également en langue première.

Les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* pour le français L2 et *Canadian Language Benchmarks* pour l'anglais L2 ne sont pas utilisés lorsqu'il s'agit de l'évaluation des compétences linguistiques exigées pour des postes bilingues au sein de la Fonction publique fédérale ni dans le cadre de la formation linguistique offertes aux fonctionnaires fédéraux. Les compétences dans les langues officielles correspondent aux fonctions et responsabilités du poste qui se rapportent aux communications avec le public, à la prestation des services et à la langue de travail. Il existe trois niveaux : A, B et C, C étant le niveau le plus élevé. Les examens, propres à la Fonction publique fédérale, évaluent les compétences en :

- compréhension de l'écrit dans la seconde langue officielle,
- expression écrite dans la seconde langue officielle,
- compétence orale dans la seconde langue officielle.

Les compétences linguistiques sont définies en marge de l'approche actionnelle, l'accent étant mis sur la rectitude grammaticale. Les compétences à l'oral du niveau C sont définies comme suit : « Peut comprendre un discours complexe sur le plan linguistique qui est énoncé dans une langue standard, à un débit normal, et qui porte sur des sujets liés au travail. Peut faire des descriptions claires et détaillées sur des sujets complexes et résumer une discussion. Peut donner et soutenir son opinion et répondre à des questions complexes et hypothétiques. L'élocution est relativement naturelle et constante, hésite à l'occasion, mais en général, plutôt pour chercher ses idées. Possède un vaste répertoire lexical et une

---

<sup>67</sup> NCLC, pages 168 – 169

<sup>68</sup> En tant que rédactrice principale des NCLC, j'ai posé la question à l'équipe au moment de l'élaboration du document.



gamme étendue de structures grammaticales qui lui permettent de parler de sujets complexes et abstraits avec une maîtrise relativement élevée. Des erreurs peuvent survenir, mais causent rarement des malentendus. La prononciation est claire même si un accent d'une autre langue est perceptible. Fait des fautes de prononciation à l'occasion, mais elles entravent rarement la communication »<sup>69</sup>. En comparant les descripteurs du stade avancé des NCLC et ceux du niveau C, il s'avère que les exigences envers les immigrants sont plus élevées qu'envers les employés qui sont censés être bilingues.

La formation linguistique offerte aux fonctionnaires est laissée en grande partie à la discrétion des écoles de langues privées. D'ailleurs, la formation linguistique est souvent perçue uniquement comme un moyen de réussir les examens et non comme une possibilité de devenir un véritable bilingue. La formation linguistique dans sa quasi-totalité est composée de cours de français L2 car la majorité des francophones sont déjà bilingues au moment de l'embauche. Paradoxalement, la Fonction publique ne reconnaît pas le bilinguisme individuel : un fonctionnaire ou un candidat doit indiquer une langue première, et une seule, et passer des examens dans l'autre langue officielle. Les preuves de réussite de tests de langues couramment utilisés ou le fait d'avoir étudié ou travaillé dans les deux langues ne sont pas pris en considération.

Dans la description des compétences en langue seconde selon les niveaux A, B et C de la Fonction publique fédérale, il n'existe aucune référence aux échelles telles que *Niveaux de compétence linguistique canadiens*, *Canadian Language Benchmarks* ou le CECRL, ni correspondances avec des tests couramment utilisés pour le français L2 ou pour l'anglais L2.

## Conclusion

Les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* permettent de démystifier les attentes en matière des compétences en français L2 aux yeux du grand public, notamment des immigrants, et d'uniformiser la reconnaissance des acquis en FL2. Malgré le caractère national, les NCLC gagnent en popularité dans l'évaluation dans d'autres pays.

Plusieurs tests utilisés pour évaluer les compétences en français langue seconde établissent des correspondances avec les NCLC. Puisque les NCLC n'indiquent pas la progression grammaticale, ils pourraient être appliqués à d'autres langues pour développer des programmes de formation et des outils d'évaluation en L2 afin de garantir une meilleure compréhension des exigences linguistiques de la part des apprenants et d'uniformiser la description et le contenu des cours offerts en se basant sur une échelle commune. Grâce au *Cadre Européen*, la question de correspondances de niveaux dans différentes langues en

---

<sup>69</sup> <https://www.canada.ca/fr/commission-fonction-publique/services/evaluation-langue-seconde/renseignements-intention-candidats/test-competence-orale-seconde-langue-officielle/brochure-information-intention-candidates-candidats.html>

Europe est réglée, toutefois, le *Cadre Européen* n'offre pas de vue d'ensemble de chaque niveau pour chaque habileté de façon aussi concise que le font les *Niveaux de compétence linguistique canadiens*. En ce sens, les NCLC sont beaucoup plus compréhensibles pour un apprenant de L2, utilisateur non spécialiste, que le *Cadre Européen*.

## Références bibliographiques

- BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, OUP.
- BACHMAN, L. F. & A. S. PALMER (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford, OUP.
- BACHMAN, L. F. & A. S. PALMER (2010), *Language Assessment in Practice*, Oxford, OUP.
- CELCE-MURCIA M., Z. DÖRNYEI& S. THURRELL (1995), “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6(2): <http://escholarship.org/uc/item/2928w4zj#page-1>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- DANKOVA, N. (chercheur et rédactrice principale) (2012), *Niveaux de compétence linguistique canadiens*, Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC), Gouvernement du Canada.
- <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/competence-linguistique.pdf>
- DANKOVA, N. (2012), « Cadre européen commun de référence pour les langues ». Validation (2012). Rapport de recherche réalisé pour le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC), Gouvernement du Canada.
- DANKOVA, N. (2012), « Analyses comparatives de l'échelle *Niveaux de compétence linguistique canadiens* et de l'Échelle québécoise ». Rapport de recherche réalisé pour le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC), Gouvernement du Canada.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (2017), *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés*. Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC) : [http://www.language.ca/documents/FLS\\_AMA\\_Final\\_APR\\_2017.pdf](http://www.language.ca/documents/FLS_AMA_Final_APR_2017.pdf)
- GOUVERNEMENT DU CANADA, *Tableaux des équivalences pour les résultats des tests linguistiques*. <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/outils/langage/tableaux.asp>, (page consultée le 29 juin 2017).
- VANDERGRIFT, L., N. DANKOVA et L. CANTIN (2012), « Comparaison de l'Échelle de *Niveaux de compétence linguistique canadiens* et de l'Échelle québécoise », Rapport final réalisé pour le Ministère Citoyenneté et immigration du Canada (CIC) et le Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles du Québec (MICC). Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC), Gouvernement du Canada.

## Recommandations pour le développement de la compétence plurilingue des étudiants des départements de français des universités thaïlandaises

Romain BENASSAYA  
Université de l'Assomption

### Résumé

L'objectif de cette communication est d'examiner la notion de compétence plurilingue, comprise comme un atout cognitif et métacognitif pour l'apprentissage et l'utilisation de langues étrangères, et de proposer des recommandations pour son intégration dans les curricula en Thaïlande, au niveau universitaire, et particulièrement dans les départements de français.

Nous explorons la valeur pour l'apprentissage que représentent la compétence plurilingue et la manière dont celle-ci s'inscrit dans les exigences de transformation des institutions universitaires, et particulièrement des départements de langues, qui ont pour mission de préparer linguistiquement les étudiants aux nouveaux défis et exigences du monde du travail et de la société du 21<sup>ème</sup> siècle.

Nous proposons ensuite des recommandations pour le développement de la compétence plurilingue des étudiants dans les départements de français en Thaïlande. Deux pistes principales sont examinées : la mise en place de formations aux stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues, et le recours à des formes d'apprentissage par résolution de problèmes en situations plurilingues.

**Mots-clés** : plurilinguisme, curriculum, université

## Introduction

Des nombreuses recherches dans les domaines de la linguistique appliquée, de la sociolinguistique (Gajo, 2001, Moore, 2006) et de la neurolinguistique (Borrás et al, 2009:19) se sont intéressées au plurilinguisme, compris comme la compétence qu'un locuteur possède en différentes langues, et ont mis en évidence l'atout cognitif et métacognitif qu'il représente pour l'apprentissage et la communication.

Du point de vue des politiques éducatives, l'acquisition d'un capital langagier est considérée comme une nécessité pour se développer professionnellement dans la société globalisée du 21ème siècle. Le Conseil de l'Europe (2006), à titre d'exemple, définit l'habilité à utiliser un répertoire de plusieurs langues comme une des neuf compétences clé pour s'intégrer et travailler au sein de l'Union Européenne et, plus généralement, dans une société de plus en plus multilingue et interconnectée.

Le développement de la compétence plurilingue des étudiants constitue un enjeu majeur pour les institutions éducatives universitaires, et particulièrement, les départements de langue, qui ont pour mission de préparer linguistiquement les étudiants aux nouveaux défis et exigences du monde du travail et de la société de la connaissance (OCDE, 2010). La Thaïlande, dont le développement économique s'inscrit dans une période d'intense globalisation, avec notamment l'établissement de l'ASEAN et de l'AEC, a un intérêt objectif à former des diplômés capables de développer leur propre répertoire linguistique, leur capacité d'apprentissage des langues et leurs compétences communicatives.

Les départements de français, pour s'adapter à ces nouveaux enjeux et attentes des étudiants et de la société, doivent permettre le développement de cette compétence plurilingue, et mettre à profit la langue française comme moyen d'accès à d'autres langues.

L'objectif de cet article est de proposer des recommandations pour l'intégration de la compétence plurilingue dans les départements de français des universités thaïlandaises. Un examen des notions de plurilinguisme, d'atout plurilingue et de stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues, une revue des dispositifs expérimentés pour développer la compétence plurilingue des étudiants, ainsi qu'une analyse du contexte thaïlandais, serviront de cadre théorique à la formulation des propositions.

### **1. La compétence plurilingue**

#### **1.1. La compétence plurilingue**

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001:4) distingue le concept de multilinguisme, qui désigne la coexistence de différentes langues dans une société donnée, de celui de plurilinguisme, qui renvoie à une compétence individuelle pouvant être utilisée dans des environnements multilingues.

Le plurilinguisme, selon le CECRL (2001: 129), peut-être défini comme « la compétence à communiquer langagièrement [...] d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ».

Cette compétence englobe l'ensemble du répertoire langagier d'un individu. Ce n'est pas un « superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Conseil de l'Europe, 2001: 129).

Coste, Moore et Zarate (2009: 11) définissent le plurilinguisme comme « la compétence à communiquer langagièrement [...] possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, [...], tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier [...] ». Cette définition met en évidence que la compétence plurilingue n'est pas un ensemble de compétences séparées s'additionnant les unes aux autres mais une compétence plurielle intégrée (Beacco, Byram, 2007:10).

La compétence plurilingue, en tant qu'ensemble de connaissances, de ressources et de capacités qui permettent à un individu d'apprendre et de communiquer en plus d'une langue, s'appuie sur un capital langagier individuel, et n'implique pas le même niveau de compétences dans toutes les langues. C'est un ensemble de ressources qui peuvent être activées dans des situations de communication et l'apprentissage de nouvelles langues, et une compétence qui peut être développée tout au long de la vie.

## **1.2. L'atout plurilingue**

La compétence plurilingue est conçue en psycholinguistique comme un atout cognitif pour l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères (Gajo, 2001, Moore, 2006). Laurent Gajo (2001) définit la compétence stratégique plurilingue comme une habilité à compenser les manques dans les compétences nécessaires à la communication (linguistique, sociolinguistique, pragmatique), en mobilisant des connaissances et des compétences acquises dans d'autres langues. C'est la capacité à se fier à des connaissances linguistiques préexistantes pour assurer la communication en langue étrangère. Danièle Moore (2006) définit le concept d'atout plurilingue comme une connaissance métalinguistique favorisant le développement de compétences plurilingues, réutilisables dans différentes langues, et résultant en une meilleure capacité à appréhender une langue, et à construire de nouvelles connaissances.

Cet atout peut être observé dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de communication spécifiques impliquant des connaissances langagières préexistantes, comme par exemple l'alternance codique à des fins de maintien de la communication, l'identification de ressemblances récurrentes entre les langues ou encore la création de

nouveaux mots basée sur la connaissance de la langue apprise pour remédier à des lacunes lexicales.

### **1.3. Les stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues**

Afin d'apprendre une langue, l'apprenant doit être capable de mobiliser des compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, ainsi que des stratégies d'apprentissage, conçues comme des actions spécifiques auxquelles l'apprenant a recours pour rendre son apprentissage plus facile, plus rapide, plus amusant, plus autonome, plus efficace et plus transférable à de nouvelles situations (Oxford, 1990: 8). Les stratégies d'apprentissage incluent différentes dimensions, notamment cognitives et compensatoires, métacognitive, sociales et affectives.

L'apprenant doit également acquérir, en plus des stratégies d'apprentissage, des stratégies communicatives, comprises comme « agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. » (Conseil de l'Europe, 2001: 15). Elles constituent une mobilisation de ressources avec pour objectif la réalisation d'un acte social spécifique, dans une langue donnée. Cette compétence stratégique peut être définie comme le moyen utilisé par un apprenant ou un utilisateur d'une langue « pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (Conseil de l'Europe, 2001: 48).

Ces deux groupes de stratégies sont des composantes essentielles de la compétence plurilingue. Elles reposent sur ou impliquent des connaissances et savoir-faire préalablement acquis en d'autres langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Les six catégories identifiées par Oxford (1990) pour classer les stratégies d'apprentissage des langues peuvent être utilisées pour les stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues. Ces six catégories sont les suivantes : compensatoire, de mémorisation, cognitive, métacognitive, sociale et affective.

La formation aux stratégies, comme cela sera développé dans la dernière section, constitue une piste pour le développement de la compétence plurilingue des apprenants.

### **1.4. Plurilinguisme et compétences du 21<sup>ème</sup> siècle**

La compétence plurilingue ne constitue pas seulement un atout linguistique et métalinguistique pour les apprenants. Des recherches (notamment Peal & Lambert, 1962, et Ludi, 2010) ont mis en évidence la corrélation qui existe entre plurilinguisme et facultés à résoudre des problèmes (Problem-solving skills), à développer une pensée abstraite (abstract thinking skills), et de construction conceptuelle (higher concept formation skills)

ainsi qu'une flexibilité mentale générale supérieure (overall higher mental flexibility). Selon Peal et Lambert (1962: 20), les enfants bilingues ont un avantage cognitif sur les monolingues et une meilleure capacité à apprendre.

Le partenariat pour l'apprentissage du 21ème siècle (Partnership for 21st Century Learning, 2007) a identifié les compétences mentionnées ci-dessus comme nécessaires pour s'intégrer et participer dans la société du 21ème siècle. De même, les capacités à résoudre des problèmes, à élaborer une réflexion critique et à démontrer un haut niveau de créativité figurent parmi les compétences d'apprentissage et d'innovation (Learning and innovation skills) identifiées par le Pacific Policy Research Center (2010).

Si ces recherches indiquent qu'il y aurait une corrélation entre plurilinguisme et capacité à participer et à s'intégrer dans la société du 21ème siècle, il faut cependant noter que peu de recherches à ce jour se sont spécifiquement attachées à démontrer ce lien.

Ce bref panorama des recherches dans le domaine du plurilinguisme tend à indiquer que les locuteurs plurilingues possèdent un avantage cognitif et métacognitif sur les monolingues, et sont mieux préparés aux défis de la société du 21ème siècle. Si la compétence plurilingue constitue un atout pour les diplômés, favorisant l'apprentissage tout au long de la vie, et l'intégration et la participation à la société de la connaissance du 21ème siècle, les conditions dans lesquelles elle peut être développée méritent une attention particulière des départements universitaires de langues.

## **2. Former au plurilinguisme en Thaïlande**

### **2.1. Les dispositifs de formation au plurilinguisme**

Candelier (2003:8) définit comme didactique du plurilinguisme les approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Selon Castellotti & Moore (2005), le but de ces activités est de « développer une culture métalinguistique et métalangagière réflexive chez l'élève, [...] ainsi qu'à lui faire découvrir des savoirs relatifs à la langue, au langage ainsi qu'à la diversité des pratiques et des systèmes linguistiques ».

Divers dispositifs ont été expérimentés pour mettre à profit le plurilinguisme et développer la compétence plurilingue des apprenants, comme l'Eurocom (Eurocomprehension), aux universités de Francfort, Leipzig et Darmstadt, et les dispositifs Eurom4 et Eurom5, qui organisent l'apprentissage simultané de cinq langues romanes en compréhension orale et compréhension écrite.

Ces dispositifs ont démontré leur valeur, mais se limitent aux compétences de réception et à l'intercompréhension des langues proches. Ils se révèlent moins opérants dès lors qu'il



s'agit de développer les compétences de production des apprenants, ou d'optimiser la proximité entre langues éloignées (Vetter, 2011).

Un dispositif favorisant le développement de la compétence plurilingue des apprenants dans les départements de français en Thaïlande doit tenir compte du contexte institutionnel, et du profil, notamment linguistique, des apprenants. Il devrait aussi permettre le développement de stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues, afin de ne pas se limiter aux compétences de compréhension.

## **2.2. Le contexte thaïlandais**

### **2.2.1. Le contexte institutionnel**

Les départements universitaires en Thaïlande sont tenus de préparer les étudiants à devenir d'actifs participants à la société de la connaissance, et de développer des compétences du 21ème siècle. Selon le bureau de l'enseignement supérieur (OHEC) (2006: 6), l'enseignement supérieur thaïlandais doit permettre aux étudiants de développer les connaissances et compétences nécessaires pour participer à la société du 21ème siècle. En ce sens, il existe une compatibilité entre le développement de la compétence plurilingue des apprenants dans les départements universitaires de langues, et les directives du Ministère de l'Education Thaïlandais et OHEC (2006). Ces compétences visées sont reflétées par les standards d'apprentissage (Standards of learning outcomes) spécifiés dans le cadre pour la qualité de l'enseignement (Teaching Quality Framework ou TQF).

Ces connaissances et compétences sont réparties en quatre groupes principaux : les savoirs fondamentaux (core subjects), les compétences pour la vie et la carrière (Life and Career Skills), les compétences d'apprentissage et d'innovation (Learning and Innovation Skills), les compétences d'information, de media et de technologie (Information, Media and Technology Skills). Les compétences d'apprentissage et d'innovation incluent (1) les capacités de pensée critique et de résolution de problèmes, (2), l'innovation et la créativité, et (3) la communication et la collaboration. Les compétences pour la vie et la carrière incluent adaptabilité et flexibilité, initiatives et autonomie, et interactions sociales et interculturelles (OHEC, 2006).

Il a été démontré, comme vu précédemment (Peal, Lambert, 1962, Ludi, 2010), que ces différentes compétences et aptitudes – compétences d'apprentissage, d'autonomie, de résolution de problèmes et de pensée critique – sont corrélées au développement de la compétence plurilingue. Favoriser le développement de cette compétence apparaît ainsi comme une opportunité pour les départements de langues et de français en Thaïlande de se conformer aux exigences ministérielles et aux besoins des apprenants.

Il convient également de souligner que les départements de français, parfois confrontés à des baisses d'effectifs, pourraient tirer parti du développement de la compétence

plurilingue pour se renouveler et s'inscrire dans une démarche de sensibilisation au plurilinguisme, autant que de formation à la langue française et par extension, aux langues européennes, et créer ainsi des diplômés répondant aux exigences d'OHEC et formés pour s'adapter et s'intégrer efficacement à la société du 21<sup>ème</sup> siècle.

### **2.2.2. Le profil des apprenants**

Les étudiants apprenant le français au niveau universitaire en Thaïlande, possèdent déjà, dans leur grande majorité, des compétences en langue anglaise, dont l'apprentissage est obligatoire dans l'éducation secondaire (Lavankura, 2013). Le français constitue pour eux une deuxième langue étrangère ou seconde. Dans la plupart des cas, les étudiants ont donc une expérience d'apprentissage d'une autre langue européenne, ce qui peut être mis à profit dans l'élaboration de cours favorisant le développement de la compétence plurilingue, et susciter la création de passerelles entre les départements de français et d'anglais.

La multiplication des programmes internationaux, enseignés en anglais, et accueillant une population étudiante diverse d'un point de vue linguistique et culturel (Lavankura, 2013) constitue une autre dimension de l'enseignement supérieur thaïlandais méritant une attention particulière. Ce changement résulte dans l'émergence d'environnements d'apprentissage multilingues et multiculturels, qui exigent une évolution des pratiques d'enseignement. Il met également en évidence l'enjeu que représente le développement de la compétence plurilingue pour les départements de français, qui ont l'opportunité de mettre à profit les compétences linguistiques des apprenants pour l'apprentissage du français.

Sur la base de cet examen de la littérature concernant le plurilinguisme et de l'environnement que constitue l'enseignement supérieur thaïlandais, nous proposons des recommandations pour le développement de la compétence plurilingue des apprenants.

### **3. Recommandations**

Créer des connexions entre départements de langues européennes pour améliorer l'intercompréhension constitue une première piste pour développer la compétence plurilingue des apprenants. Il peut s'agir dans un premier temps de favoriser l'apprentissage intégré du français et de l'anglais. Cela peut également se traduire par la mise en place de cours visant le développement des compétences de compréhension orale et de compréhension écrite en français et en anglais, et permettant une optimisation pédagogique de la proximité entre les deux langues. Mais comme nous l'avons mentionné précédemment, de tels dispositifs se limitent aux compétences de réception, et ne doivent donc constituer qu'une partie du dispositif de développement de la compétence plurilingue. Deux autres types de dispositifs sont proposés ici : l'intégration d'une formation

aux stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues dans les programmes des départements de français, et le développement de l'apprentissage par résolution de problèmes en situations plurilingues.

### **3.1. Formation aux stratégies d'apprentissage plurilingues**

Le développement de stratégies d'apprentissage plurilingues constitue une des finalités d'un dispositif de formation à la compétence plurilingue. Selon Dabène (1992), de tels dispositifs visent le développement de « stratégies d'apprentissage impliquant le transfert métalangagier, en d'autres termes le décroisement des représentations métalangagières des élèves en fonction des langues ». L'objectif est le développement de stratégies impliquant des savoirs linguistiques préalablement acquis dans d'autres langues, incluant la langue maternelle, ainsi que la ou les langues en cours d'apprentissage.

La formation aux stratégies d'apprentissage et de communication, de fait, apparaît comme une piste prometteuse et applicable dans les départements de français en Thaïlande. Le développement des comportements stratégiques, par le biais d'une formation explicitant et systématisant l'usage de stratégies plurilingues, doit permettre le développement de compétences linguistiques en réception, mais aussi en production.

De nombreuses études (Oxford, 1990, Cohen, 1998, Vandergrift, 2003) ont indiqué qu'il existe une corrélation positive entre formation explicite aux stratégies d'apprentissage, et performances académique et linguistique en langue cible. Ces recherches cependant ne se concentrent pas principalement sur l'impact que peut avoir une formation aux stratégies d'apprentissage plurilingues sur la compétence plurilingue des apprenants, mais tendent à démontrer que le développement des comportements stratégiques des apprenants, et plus précisément de leur savoir-apprendre linguistique, constitue un moyen de développer leur compétence plurilingue, et d'en faire de meilleurs apprenants de langues, plus autonomes et plus efficaces.

Cohen (1998) a proposé un modèle d'instruction basé sur les stratégies d'apprentissage, et visant à développer et systématiser l'utilisation par les apprenants de stratégies d'apprentissage des langues. Ce modèle est fondé sur une intégration explicite et implicite des stratégies d'apprentissage dans le contenu du cours.

Le modèle est organisé en une série d'étapes: premièrement, la présentation explicitée de stratégies d'apprentissage potentiellement utiles pour les étudiants, en fonction des objectifs visés, des tâches à réaliser et du contenu du cours. Une sélection d'exemples d'application basée sur l'expérience des étudiants est ensuite proposée, suivie d'une discussion de classe et/ou de groupes sur les stratégies enseignées et leur possible utilisation. Enfin, la pratique et l'expérimentation de stratégies sont intégrées dans les activités d'enseignement de la langue cible.

Dans cette approche, les étudiants sont encouragés à appliquer de manière systématique de nouvelles stratégies d'apprentissage au contenu du cours et à l'apprentissage de la langue cible. Ils sont également encouragés à réfléchir sur leur propre utilisation des stratégies, à expérimenter et évaluer l'efficacité de stratégies spécifiques, dans des situations ou face à des tâches particulières.

Une formation aux stratégies d'apprentissage plurilingues aurait trois objectifs majeurs : rendre les apprenants conscients des stratégies qu'ils utilisent, et de leur importance ; les rendre capables de mieux utiliser ces stratégies, de manière plus méthodique et systématique ; mettre en place les conditions d'une intégration de la formation aux stratégies dans les curricula des départements de français, en assurant un enseignement explicite, intégrant une progression et une évaluation.

Un module de formation aux stratégies d'apprentissage plurilingue sur ce modèle, fondé sur l'identification de stratégies plurilingues, comme celles préalablement mentionnées dans la section 1.3, pourrait constituer une des pierres angulaires d'un dispositif de formation à la compétence plurilingue intégré dans les départements de français, et favoriser l'utilisation systématique et consciente de stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues.

La création de connexions entre les départements de langues et la mise en place de modules de formation aux stratégies d'apprentissage et de communication plurilingues doivent être également guidées par l'objectif de favoriser le développement des compétences métacognitives des apprenants, ou en d'autres termes, leur capacité à avoir une distance réflexive sur leur propre processus d'apprentissage. Cette distanciation aide les apprenants à devenir de meilleurs apprenants, plus autonomes et plus efficaces (Vandergrift, 2003), et plus à même de réduire les problèmes qui se posent à eux.

Dans un dispositif visant au développement de la compétence plurilingue des apprenants, l'objectif serait d'abord de les aider à devenir conscients de leur répertoire linguistique et de l'atout que ce répertoire représente pour leur apprentissage.

### **3.2. Apprentissage par résolution de problèmes en situation multilingue**

Dans le cadre d'une démarche plus constructiviste, et pour favoriser les démarches d'apprentissage innovantes et centrées sur les besoins des apprenants, et permettant le développement de leurs compétences cognitives et métacognitives, de leur implication et de leurs compétences du 21ème siècle, l'apprentissage par résolution de problèmes et par tâche, basé sur des situations multilingues, constitue une piste prometteuse.

Des nombreuses recherches ont montré que le fait de se sentir concerné et impliqué par les thématiques abordées en classe favorisait l'apprentissage, et que les apprenants apprennent mieux lorsque l'objet d'apprentissage est significatif pour eux (Hoy & Hoy, 2013).

Selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), les tâches sont des aspects de la vie quotidienne qui impliquent l'activation de stratégies afin de mener des actions avec un but spécifique. Ce type d'apprentissage peut-être mis en place à tous les niveaux d'apprentissage, y compris A1.

Dans le cas de l'apprentissage par résolution de problèmes, les apprenants doivent comprendre un problème susceptible de les concerner, ou de concerner la société dans laquelle ils vivent, et servant de stimulus à la recherche d'une solution. L'apprentissage par résolution de problèmes peut être défini comme la création de situations d'apprentissage avec des problèmes mal structurés, dans lesquels les étudiants doivent démontrer leur capacité à résoudre des problèmes complexes et réalistes, et faire preuve de créativité en produisant des solutions (Mathews-Aydinli, 2007).

L'apprentissage par résolution de problèmes permet le développement de compétences de résolution de problèmes et de travail en équipe, une meilleure autonomie et une implication plus grande dans l'apprentissage. Le rôle des professeurs, dans cette approche, est d'identifier un problème signifiant pour les apprenants, et les ressources appropriées, puis de les orienter et aider à établir leurs propres objectifs et mettre en place leurs solutions (Hoy & Hoy, 2013).

Ce type d'apprentissage implique trois dimensions : la coopération, la contextualisation, et la construction des savoirs. Il implique également un travail de collaboration et des interactions, et le développement d'une capacité de travail autonome et d'une habilité à se fixer des objectifs.

L'apprentissage par résolution de problèmes peut améliorer les compétences linguistiques en fournissant des opportunités pour pratiquer et utiliser la langue cible dans des situations de communication authentiques (Mathews-Aydinli, 2007, Dufva, 2013).

Intégrer le multilinguisme comme une des dimensions du problème à résoudre doit permettre le recours à des stratégies de compréhension et de communication plurilingue, et l'activation par les étudiants de connaissances linguistiques antérieures pour traiter le problème et élaborer des solutions. Le professeur pourra par exemple proposer des problèmes dont la résolution exige de collecter et synthétiser des données en différentes langues.

Les conditions pour un apprentissage par résolution de problèmes en situations plurilingues peuvent aisément être réalisées dans des universités internationales, où l'environnement d'apprentissage est multilingue, et les opportunités pour des échanges en plusieurs langues sont nombreuses. Dans d'autres contextes plus monolingues, ce sera plus difficile, mais pas impossible, grâce aux nouvelles technologies qui permettent des interactions à distance et peuvent être exploitées dans la résolution des problèmes.

Un modèle basé sur le CECR (2001) et Mathews-Aydinli (2007) peut-être proposé comme suit: dans un premier temps, le professeur introduit une phase de pré-enseignement: il fixe les objectifs de l'approche et explique la méthode de travail aux étudiants. Un problème mal-structuré est ensuite présenté aux étudiants. La thématique doit leur être familière et signifiante pour eux. Elle doit également être liée aux connaissances du 21ème siècle (Pacific Policy Research Center, 2010), et le problème doit impliquer des tâches de communication et de collaboration multilingues pour être résolu. Les étudiants sont ensuite invités à former des groupes de 3 à 4 personnes pour résoudre le problème ensemble. Le professeur fournit les ressources et le matériel appropriés aux étudiants, et les guide dans le processus de collecte d'informations. Dans cette phase, il agit comme un guide et oriente les étudiants, qui doivent prendre en charge leur propre apprentissage, et produire leurs propres solutions, en rassemblant et partageant des informations, et identifiant des ressources utiles. Le travail se fait dans et hors de la classe. Le groupe sélectionne enfin le meilleur plan de résolution, et le présente à la classe, ce qui permet ensuite une discussion et des commentaires.

Cette approche permet de mobiliser les compétences plurilingues des apprenants dans des situations authentiques, et constitue donc une façon privilégiée de développer leur compétence plurilingue, et leur capacité à mobiliser leurs connaissances linguistiques pour réaliser une action dans la sphère sociale. Elle permet l'entrecroisement des concepts de compétences du 21ème siècle et de compétence plurilingue, et s'inscrit dans le cadre fixé par le ministère de l'éducation en Thaïlande. Elle constitue donc une piste privilégiée pour le développement de la compétence plurilingue des apprenants dans les départements de français.

## **Conclusion**

Les départements de langues, et donc de français, sont tenus de préparer les étudiants à vivre dans des sociétés caractérisées par une diversité culturelle et linguistique grandissante, ce qui implique une évolution des pratiques d'enseignement. Le développement de la compétence plurilingue des étudiants s'inscrit dans cette démarche, en ce qu'elle vise à former des individus capables de s'intégrer dans la société du 21ème siècle. La formation aux stratégies d'apprentissage plurilingues ainsi que l'apprentissage par résolution de problèmes en situations multilingues sont des pistes pour permettre ce développement.

Il faut toutefois noter que ce changement dans les pratiques d'enseignement doit nécessairement s'accompagner d'une évolution des représentations des étudiants et des enseignants, qui continuent parfois d'associer le plurilinguisme avec des notions de confusion et de surcharge cognitive (Castellotti, Moore, 2002). Une sensibilisation aux notions de plurilinguisme et de didactique du plurilinguisme apparaît donc comme nécessaire, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. L'intégration et l'application des recommandations proposées dans cet article ne sont donc possibles qu'à la condition

première que les enseignants fassent évoluer leurs représentations et pratiques. Cela suppose une formation et un développement professionnel qui sont, par essence, la clé de l'évolution d'un système.

## Références bibliographiques

BEACCO, J.C., & BYRAM, M. (2003), « From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policy in Europe », Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuidelIntegral\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuidelIntegral_EN.pdf) (page consultée le 10 juin 2017)

BORRÀS, E., CANALS, L., DOOLY, M., MOORE, E., NUSSBAUM, L. (2009), « DYLAN Working Paper 4 on «Creativity and Innovation», RT 3/1 Compendium 2009: Study on the contribution of multilingualism to creativity. » Compendium Part One. Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base, Bruxelles.

[http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_on\\_the\\_contribution\\_of\\_multilingualism\\_to\\_creativity/compendium\\_part\\_1\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf) (page consultée le 10 juin 2017)

CANDELIER, M. (2003), L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne, De Boeck Supérieur, Pratiques pédagogiques

CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2002), Représentations Sociales des Langues et Enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, –De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Etude de référence, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-Scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg

CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2005), « Répertoires pluriels, cultures métalinguistiques et usages d'appropriation », in BEACCO, J., C. et al. (dir.) Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. Paris, PUF, 107-1

COHEN, A. (1998), Strategy for learning and using a second language. Essex, U.K. Longman.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier

CONSEIL DE L'EUROPE (2006), Key Competences for lifelong learning – A European Framework.

<http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf> (page consultée le 10 juin 2017)

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., (2009), Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DABENE, L. (1992), « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », Repères, 6, Paris : INRP, 13-21



- DUFVA, H. (2013), « Language Learning and Participation », in CHRISTIANSEN, E. T., KUURE, L., MØRCH, A., & LINDSTRÖM, B. (Eds.) (2013). *Problem-based learning for the 21st century: New Practices and Learning Environments*. (1ère éd.) Aalborg Universitets forlag
- GAJO, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Collection LAL. Paris, Didier.
- HOY, W., K., & HOY, A. (2013), *Educational Leadership, A Research-Based Guide to Learning in Schools*, Pearson Education
- LAVANKURA, P. (2013), « Internationalizing Higher Education in Thailand », *Journal of Studies in International Education* Vol 17, Issue 5, pp. 663 – 676, 10.1177/1028315313478193
- LÜDI, G. (2010), « Le plurilinguisme comme source de créativité et d'innovation dans le monde du travail », *Vox Romanica* 69 (2010): 1-24
- MATHEWS-AYDINLY, J. (2007), « Problem-Based Learning and Adult English Language Learners », Center for Adult English Language Acquisition (CAELA) Brief, Center for Applied Linguistics, Washington. [www.cal.org/caela](http://www.cal.org/caela) (page consultée le 10 juin 2017)
- MOORE, D. (2006), *Plurilinguismes et école*. Collection LAL. Paris, Didier
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices*, Vol. III, Paris: OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf> (page consultée le 10 juin 2017)
- OFFICE OF HIGHER EDUCATION COMMISSION (2006), *National Qualifications Framework for Higher Education in Thailand Implementation Handbook*.  
<http://www.mua.go.th/users/tqfhed/news/FilesNews/FilesNews8/NQF-HEd.pdf>  
(page consultée le 10 juin 2017)
- OFFICE OF HIGHER EDUCATION COMMISSION (2016), *Internal Quality Assurance Manual – 2014 (revised)*
- OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies, What every teacher should know*. New York: Newbury/Harper Collins.
- PACIFIC POLICY RESEARCH CENTER (2010), *21st Century Skills for Students and Teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
- PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING (2007), *Framework for 21st Century Learning*, <http://www.p21.org/framework> (page consultée le 10 juin 2017)
- PEAL, E., LAMBERT, W. (1962), « The relation of bilingualism to intelligence », *Psychological Monographs* 76: 1-23
- VANDERGRIFT, L. (2003), « Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener », *Language learning*, 53, 461- 491. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00232>

## Projet de formation et Formation par Projets : une mise en abîme actionnelle pour la formation des professeurs de FLE

Élisabeth RICHARD  
Université Rennes II

### Résumé

C'est dans le cadre de la formation des futurs professeurs de FLE que s'inscrit cette communication. Elle montrera comment du « learning by doing » de Dewey à la fin de XIXe siècle à l'omniprésence du « do it (by) yourself » (DIY) actuel et qui recouvre désormais tous les domaines de vie sociale, professionnelle, personnelle, philosophique, artistique..., la notion de « projet » a envahi les discours, les institutions, et les formations. Il ne nous revient pas ici d'analyser le(s) pourquoi de cet engouement simultané<sup>70</sup>, que nous constatons et que nous avons, sans nous en rendre toujours compte immédiatement, il est vrai, promu et développé dans nos formations de master. Pour ce colloque intitulé « Enseigner le français : s'engager et innover », nous avons souhaité porter un regard rétrospectif sur nos formations de master en nous intéressant tout particulièrement à la place des projets dans ces formations. Nous observerons ces projets sous trois angles complémentaires : politique, institutionnel et didactique en mixant trois regards : celui de l'unité de recherche, celui de l'équipe enseignante et celui des étudiants du master. Nous verrons ainsi comment, sous l'impulsion des politiques institutionnelles européennes, ont émergé de nouveaux projets de formation alliant recherche et innovation, formation à/pour la recherche et formation professionnalisante.

**Mots-clés :** Master FLE, Projet, Actionnel

---

<sup>70</sup> Voir à ce propos, Boutinet, J.P. 1990 *Anthropologie du projet*. Paris: PUF

## 1. Contextualisation politique en guise d'introduction

### 1.1 Contexte politique institutionnel

Tout d'abord, un bref retour sur le contexte politique et institutionnel du début des années 2000 permettra de mieux cerner les enjeux du renouveau des formations qui a débuté à ce moment.

En effet, la signature du traité de Bologne a simultanément transformé le paysage universitaire dans son versant Formation et dans son versant Recherche. Ainsi, en 2002, la mise en place du système universitaire en trois temps Licence/Master/Doctorat – qu'on dénomme le LMD (décret n° 2002-482 du 8 avril 2002) – a profondément remodelé le paysage universitaire français, notamment pour les formations de niveau Master qui nous intéressent ici.

Un extrait d'un courrier officiel adressé aux Présidents d'universités en 2002 donne le ton et montre que le critère numéro 1 revendiqué par les politiques pour la mise en place des formations de niveau master se veut être « l'engagement scientifique des équipes pédagogiques » :

L'offre nationale de masters doit permettre d'afficher tous les domaines de compétences de notre enseignement supérieur. C'est pourquoi - qu'il s'agisse de master recherche ou de master professionnel - l'engagement scientifique des équipes de formation dans les champs disciplinaires concernés par les masters fera l'objet d'une vérification attentive. Cet engagement sera attesté par les productions des membres des équipes, que ces productions relèvent de recherches « amont » ou de recherches finalisées. Si ce critère va de soi pour les masters recherche, il doit également être mis en œuvre pour les masters professionnels. Il ne peut y avoir de haute professionnalité que fondée sur les plus récentes avancées des connaissances et des réalisations auxquelles elles donnent lieu. Ce premier critère est donc essentiel et transversal pour toute l'offre master. (Courrier Montiel aux Présidents d'université, 2002)

[http://www.univ-reims.fr/orientation-et-insertion/observatoire-du-suivi-de-l-insertion-professionnelle-et-de-l-evaluation-osipe/evaluations-enseignements-formation/gallery\\_files/site/1/303/7857/20843/20847.pdf](http://www.univ-reims.fr/orientation-et-insertion/observatoire-du-suivi-de-l-insertion-professionnelle-et-de-l-evaluation-osipe/evaluations-enseignements-formation/gallery_files/site/1/303/7857/20843/20847.pdf)

Ce faisant, la mise en place du LMD a donné une place institutionnelle reconnue à la recherche, et à la formation *à et par* la recherche, notamment pour le niveau Master, dès lors porte d'entrée pour les études doctorales. La relation, jusque là souvent restée tacite, entre les objets de recherche des enseignants-chercheurs et les objectifs des formations se confortent et se renforcent désormais :

La préoccupation de la relation avec la recherche a été prééminente dans l'élaboration de l'offre de master, en particulier des masters recherche. Les laboratoires et les écoles doctorales ont participé à la réflexion. Les universités ont été amenées à s'interroger sur les forces dont elles disposaient en recherche et, dans certains cas, sur la structuration de leurs laboratoires ou de leurs écoles doctorales. (Rapport 2005, La mise en place du LMD)

[http://ancmsp.com/IMG/pdf/Rapport\\_LMD\\_2005.pdf](http://ancmsp.com/IMG/pdf/Rapport_LMD_2005.pdf)

Soucieuses de structurer efficacement et de façon cohérente enseignement et recherche, les universités ont pu (dû ?) initier le regroupement scientifique d'enseignants-chercheurs (parfois isolés dans un département de formation) dans de nouvelles unités de recherche. C'est ainsi, qu'à Rennes 2, ont été simultanément habilitées une formation de master « Linguistique et didactique des langues » et une équipe de recherche LIDILE EA 3874 (Linguistique, Didactique, Ingénierie des Langues).

L'objectif du premier est la formation *à et par* la recherche aux problématiques de la linguistique et de la didactique des langues, en particulier du Français Langue Etrangère et de l'Anglais Langue Etrangère.

Et l'objectif de l'unité de recherche, outre de soutenir la formation dudit master, est de structurer la recherche en Linguistique, didactique et ingénierie des langues à l'université Rennes 2. Nous reviendrons sur les liens qui unissent ces deux entités.

## **1.2. Contexte politique et didactique / de politique linguistique**

Dans le même temps, et sous l'égide du Conseil de l'Europe, la didactique des langues se dote d'un Cadre qui viendra, là aussi, structurer, harmoniser (structurer en harmonisant) les objectifs et attendus d'une formation en langue étrangère : le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Que l'on place le CECR du côté de l'enseignement, de l'apprentissage ou de l'évaluation, l'objectif majeur in fine est le même que pour la mise en place du LMD : une structuration commune lisible, qui rend accessible et perméable les parcours de formation linguistique à l'intérieur de l'espace européen :

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe. (CECR, p.9)

Le *Cadre européen commun de référence* est né, et si sa réception ne fait pas toujours l'unanimité (Suzo Lopez J. 2006, Puren Ch. 2015 par exemple), il n'en demeure pas moins que sa diffusion est assurée, ses objectifs premiers atteints. Le CECR peut, bel et bien, « servir de base commune » à partir de laquelle on peut discuter, objecter ou critiquer, mais ce n'est pas là notre propos.

Nous retenons encore du CECR, la promotion de la perspective actionnelle :

elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en

contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (CECR, p. 15)

et nous voyons là encore un rapport de concomitance avec l'une des attentes de la mise en place du LMD et que l'on peut lire en substance dans le rapport de 2005 (op.cit.)

**Les enseignants-chercheurs**, appelés à mettre à plat l'offre de formation et à la reconstruire en fonction des objectifs fixés à la réforme, **se sont mobilisés**. Beaucoup ont saisi l'exceptionnelle opportunité qui leur était offerte d'innover et de concevoir des formations, l'enthousiasme les portant parfois à multiplier sans retenue leurs propositions. Le lien établi avec la recherche pour les masters **a séduit même ceux qui manifestaient jusqu'alors peu d'intérêt** pour la formation. C'est ainsi qu'à Lille I, près de 500 personnes se sont attelées à **la tâche**. (p.5) (*le gras est original, je surligne en jaune*)

La réussite du LMD repose pour beaucoup sur **l'engagement** des enseignants-chercheurs dans l'organisation et la gestion des formations ainsi que dans l'accompagnement des étudiants. Ils ont parfois dû « faire le grand écart » entre leur activité de recherche et leurs nouvelles tâches mais cela ne saurait durer, dans le contexte actuel, sans mettre en cause leur carrière. (p.41)

L'enseignant-chercheur se fait *acteur*, au sens actionnel. On peut dire qu'il "mobilise stratégiquement ses compétences", dans cette circonstance particulière de mise en place du LMD, il s'engage dans son action pour réussir sa « tâche » (on notera toutefois, le caractère encore négatif associé à l'usage du mot « tâche » dans le rapport ministériel, mot qui, de fait/par conséquent a nécessité une mise entre guillemets dans le CECR). Le travail en commun et l'auto-évaluation promus par le CECR se trouvent également dans le rapport LMD :

La réflexion sur le LMD **a développé** considérablement les pratiques de travail en commun des enseignants-chercheurs, à la satisfaction générale. (p.10)

Les enseignants-chercheurs ne sont pas encore tous convaincus de l'intérêt d'une évaluation des formations et la confondent souvent avec l'évaluation de leurs cours, quand ce n'est pas avec leur évaluation personnelle. Il n'est pas possible actuellement d'affirmer qu'une **auto-évaluation des formations**, associant les enseignants-chercheurs et les étudiants, sera généralisée à l'issue de la période d'habilitation. (p.27)

## 2. La formation « Linguistique et didactique du FLE » à Rennes 2

Le master « Linguistique et didactique des langues » de Rennes 2 a été créé en 2002 à l'initiative de deux Professeures des universités, spécialiste de linguistique, de départements d'origine différents, l'une en FLE, la seconde au département d'anglais. C'est donc bien la synergie des problématiques communes en linguistique et en didactique des langues que ce soit pour l'anglais comme langue étrangère ou pour le FLE qui a nourri le montage initial de la formation et qui constitue encore aujourd'hui la double entrée scientifique du master.

## 2.1 Un public doublement diversifié

Le master accueille chaque année environ 70 étudiants en première année (M1), et 60 en M2.

Le public accueilli est diversifié pour au moins deux raisons :

- d'une part parce que le master reçoit des étudiants internationaux en grand nombre (environ 30 à 40% de l'effectif total). En 2015-16, le master comptabilise 17 nationalités ; en 2016-17, 19 nationalités.

- Il accueille aussi une proportion non négligeable de professionnels (20%) en formation continuée (il s'agit soit des professionnels Professeurs de l'Education Nationale française, soit des professionnels de différents secteurs d'activités de l'enseignement ou de l'éducation en langue en France ou à l'international.

Cette diversité des profils étudiants est un des atouts majeurs de la formation, car les étudiants sont issus de formations très différentes (tant en linguistique qu'en didactique) et leur expérience professionnelle va du néant à la pré-retraite<sup>71</sup>. Autant dire que les étudiants ont donc des connaissances et des compétences diverses (et diversement hétérogènes) à exploiter, renforcer, découvrir ou consolider.

C'est à nous, équipe enseignante, d'exploiter la synergie de ces potentiels. Nous vivons ensemble l'interculturel qui émane de ces groupes d'étudiants et constatons qu'à la fin de leur parcours, les étudiants ont non seulement fait l'expérience de cet interculturel, mais ils l'ont intégré, transformé en co-culturel, voire en culture commune.

Aussi différents soient-ils, les étudiants viennent tous avec un projet de formation ciblé commun : devenir spécialiste de l'enseignement des langues étrangères, du Français comme Langue Étrangère en particulier (je ne prendrai pas ici d'exemple d'étudiants ALE) pour une partie d'entre eux en France, hors du cadre académique de l'Education nationale française (qui a ses propres formations de master) ; pour la majorité, à l'international dans des dispositifs éducatifs différents selon les pays d'exercice.

## 2.2 Enjeux multiples

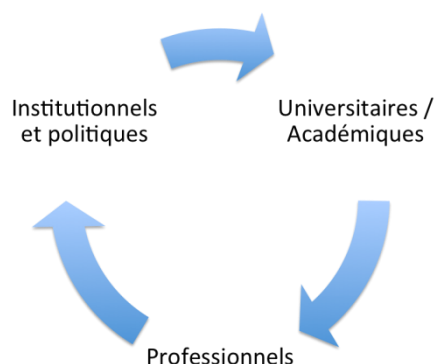
Les enjeux de la formation sont multiples et au moins de trois ordres : universitaires, professionnels, institutionnels.

- Universitaires / académiques
  - Assurer le lien propre à l'université : Enseignement / Recherche.

---

<sup>71</sup>En 2016-2017, nous avons un professeur de français de lycée général qui était à un an de la retraite mais qui bénéficiait cette année-là d'un « congé-formation » sollicité depuis de nombreuses années.

- Impulser un haut degré de réflexion critique dans les domaines de spécialité de l'unité de recherche associée : la linguistique, la didactique et l'ingénierie des langues.
- Professionnels
  - Coller à l'actualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères
  - Répondre à des attentes sociétales en matière d'enseignement des langues et répondre à des demandes/ des sollicitations ou des commandes de partenaires<sup>72</sup> institutionnels ou académiques.
- Institutionnels / politiques
  - Du point de vue local, puisque cette formation intègre des partenariats à l'intérieur même des universités Rennes 2 (Université des Sciences humaines et sociales) et Rennes 1 (Universités des sciences) notamment les Services de langues des deux universités et des écoles associées.
  - A l'international, il s'agit de promouvoir / renforcer la visibilité de la formation universitaire française notamment par l'intermédiaire de nos étudiants internationaux qui retourneront dans leur université d'origine.
  - Il s'agit aussi de disséminer les approches de recherche-action, les recherches et méthodologies d'analyse linguistique et didactique pour l'enseignement de la langue étrangère.



De la même manière et réciproquement, ces différents pans de l'analyse des enjeux de la formation se retrouvent du côté de l'étudiant de master qui doit être capable (entre autres) : 1) de produire et de soutenir une argumentation objective en s'appuyant sur des ressources scientifiques (enjeux universitaires) ; 2) de se situer dans des enjeux globaux et locaux, qu'il s'agisse de politique éducative, linguistique, ou de situations institutionnelles

---

<sup>72</sup>À titre d'exemples : au tout de début de la formation, entre 2002 et 2007, nous avons travaillé en partenariat avec les services des Relations Internationales de l'université Rennes 1 (Université des sciences) en proposant des didacticiels ALE à destination des étudiants qui partaient en séjour Erasmus dans divers pays anglophones ; en FLE, depuis 2016, nous travaillons avec des universités américaines pour élaborer des didacticiels en lien avec le français de la pharmacie ou plus généralement de la santé. Nous y reviendrons.

et/ou locales spécifiques (enjeux institutionnels) ; 3) de situer et justifier sa pratique dans la diversité des méthodes et méthodologies professionnelles possibles (enjeux professionnels).

### **2.3 Organisation générale du master**

La formation est répartie en quatre semestres, qui inscrivent l'étudiant dans une situation d'autonomie progressive en le faisant participer à des projets scientifiques et pédagogiques de plus en plus ambitieux.

En Master 1, des mini-projets en didactique aux deux premiers semestres (sur lesquels nous ne reviendrons pas ici), et un projet déjà ambitieux en linguistique au Semestre 2 de constitution et d'analyse d'un corpus d'apprenants. En M2, les étudiants ont le choix entre deux parcours distincts qui prennent chacun appui sur une modalité de projet différente : un parcours-projet autour de la constitution et de l'analyse de corpus de la « langue ordinaire » ; un parcours-projet numérique avec l'élaboration d'un didacticiel actionnel.

Chacun de ces trois projets s'intègre dans un programme de recherche au long terme de l'unité de recherche LIDILE : Le programme CIL (Corpus InterLangue), l'analyse de corpus et l'ingénierie des langues. Les étudiants sont invités à participer dès le M1 aux activités de l'unité de recherche et on peut dire que, réciproquement, les activités de l'unité se nourrissent aussi des questionnements des étudiants.

Sans entrer dans le détail de l'élaboration de ces différents projets, nous souhaitons montrer ici leur originalité et leur progressivité.

#### **2.3.1 En M1 : Élaboration d'un corpus d'apprenant / phase Autonomie guidée**

Pour le moment, ce premier projet est très guidé, tous les cahiers des charges et calendriers de mise en œuvre sont régis par l'équipe enseignante. On peut dire qu'il s'agit d'un projet très rythmé qui initie les étudiants à la mise en œuvre d'une réflexion par projet :



## Feuille de route Étudiant (M1 2015-2016)

UNIVERSITÉ RENNES 2

Master LDL – ALE / FLE – 2015-2016  
Méthodologie I

### C3B 8M Enseignements méthodologiques

#### Elaboration de corpus - Constitution de base de données linguistiques

##### 1. TRAVAIL EN TRINOME

###### **Premièrement :**

Elaboration d'un corpus d'apprenant comprenant 3 types de données :

- entretien guidé (durée de 20 minutes)
- lecture orale
- production écrite

###### **Deuxièmement :**

- Transcription orthographique avec balises CLAN de l'entretien guidé sous le logiciel CLAN
- Saisie sans correction de la production écrite de l'apprenant sous WORD

##### 2. SYNTHÈSE

Chaque étudiant remettra **le VENDREDI 12 FÉVRIER**:

2 fichiers audio au format WAV pour les enregistrements :

- un fichier pour la tâche de lecture
- un fichier pour l'entretien guidé

3 fichiers :

- le fichier CLAN de l'entretien guidé
- le fichier Word de la production écrite
- une copie scannée de la production écrite manuscrite

##### **1 dossier papier qui contiendra :**

- la fiche signalétique remplie par le locuteur
- l'autorisation signée (modèles fournis dans le protocole)

### C3D8S31 / C3C8S31 TER Travaux d'Etudes et de Recherche

#### **TRAVAIL INDIVIDUEL (FIN DU S2)**

- Rapport de stage
- Description de l'interlangue de l'apprenant (2-3 pages)
- Classification des erreurs
- Travail sur un type d'erreur (10-15 pages)
- Bibliographie

L'objectif de l'équipe enseignante est double : linguistique et didactique. Il s'agit d'initier les étudiants à la linguistique de corpus et à la notion d'interlangue (Selinker) en les confrontant aux productions réelles des apprenants, aux notions d'erreurs, de norme et variations<sup>73</sup>. Pour ce faire, nous avons opté pour un scénario en trois phases : 1) récolte du matériau : sélection et enregistrement d'un apprenant ; 2) observation, écoute, transcription de la langue orale ; 3) Analyse et classification des erreurs.

On peut dire que, pour les étudiants, la prise en main de ce premier projet les plonge dans une dynamique collective de recherche appliquée. Ils sont en phase « autonomie guidée ». Très guidée, car tous les protocoles de constitution du corpus sont rédigés par l'unité de

<sup>73</sup>Voir Arbach N. & Ali S. (2013) et Arbach N.(2015).

recherche (choix des locuteurs, modalités et supports d'enregistrement, de transcription, ressources mobilisées (enregistreur EDIROL, logiciel CLAN).

## EX. Protocole (M1 2015-2016)

Master'LDL'ALE/FLE-'Université'Rennes'2'  
Supports'

### **Protocole de constitution et d'enregistrement de corpus!**

!

#### **Objectif visé**

Constitution d'un corpus d'apprenants ALE ou FLE dans le cadre du Master Linguistique et Didactique des Langues.

#### **Le public visé**

Toutes les personnes enregistrées auront pour langue maternelle soit l'anglais, soit l'arabe, soit le chinois, soit l'espagnol en ce qui concerne les enregistrements FLE. Les autres informations seront précisées durant l'entretien, et notées de manière indépendante sur la fiche signalétique :

- Les autres langues parlées, le niveau que possède l'apprenant pour ces langues et les détails de leur apprentissage (formation autonome ou suivie, époque antérieure, postérieure ou simultanée à l'apprentissage de la langue cible).
- Les conditions d'apprentissage de la langue cible : lieux, de manière autonome ou suivie, durée d'apprentissage et durée de pratique :
  - pour les apprenants ALE : séjours dans les pays anglophones, liens possibles entre vie professionnelle et pratique de l'anglais ainsi que tous les détails concernant la pratique de l'anglais, tels la participation à des activités culturelles anglophones ou l'accès aux médias et à la culture anglophones
  - pour les apprenants FLE : séjours en France ou pays francophones, liens possibles entre vie professionnelle et pratique du Français ainsi que tous les détails concernant la pratique du français, tels la participation à des activités culturelles francophones ou l'accès aux médias et à la culture francophones

#### **Le niveau**

Le niveau requis est au minimum le niveau A2 et au maximum le niveau B2 selon le CECRL.

#### **Données enregistrées et documents requis**

- La fiche signalétique.
- L'entretien oral avec l'apprenant.
- La lecture du texte à voix haute.
- La production écrite.
- L'autorisation.

Après un premier temps d'excitation, les étudiants se livrent avec enthousiasme à la phase de constitution du corpus lui-même, trouvent un apprenant qui correspond aux critères demandés, lui soumettent les trois « épreuves » imposées (entretien, lecture, production écrite). On accorde aux étudiants 3 semaines maximum.

S'ensuit la période de transcriptions des données orales et écrites. C'est là que les étudiants prennent véritablement conscience du travail demandé, tant en quantité de travail qu'en quantité (qualité) d'interrogations soulevées. C'est la première fois que les étudiants écoutent de la langue orale (l'écoutent vraiment pour la transcrire in extenso). Ce travail est très difficile, même pour un expert de la transcription, et la difficulté se trouve ici renforcée par le fait qu'il s'agit de langue d'apprenant. Les étudiants se voient donc doublement confrontés à la langue orale et à la langue d'apprenant. Faire le tri entre ce qui relève de l'oral « ordinaire » et ce qui relève de l'apprentissage est parfois pour eux une gageure. Petit à petit, et c'est là l'effet du travail de transcription, les étudiants entrent en contact avec cette langue d'apprenant, ils peuvent alors se mobiliser pour entrer dans la troisième phase du projet et catégoriser le plus exhaustivement possible les erreurs repérées.

Le démarrage de cette catégorisation est rude, il y a « tant de phénomènes à observer » disent les uns, pour d'autres au contraire, « il n'y a presque rien dans le corpus ». Dans un cas, comme dans l'autre, c'est bien l'absence de catégories opératoires qui nie la pertinence du corpus. Les étudiants proposent immédiatement des catégories d'erreurs assez simples, sur le modèle qu'ils ont eux-mêmes reçu au cours de leur apprentissage : en général, ils proposent tous quelque chose comme trois classes :

- Morphosyntaxe
- Lexique
- Sémantique

Ils se rendent assez vite compte que ces trois catégories se montrent très insuffisantes à l'analyse de leur corpus, qui comporte 2 productions orales (un entretien d'une vingtaine de minutes, et 1 lecture) + 1 production écrite (la suite du texte lu). Il leur faut donc « inventer », en tout cas proposer d'autres catégories.

Nous leur demandons de réinvestir les connaissances acquises au cours du semestre 1, mais il est nécessaire de compléter ces connaissances. La classification des erreurs de l'apprenant est une activité ici scientifique qui doit mobiliser chez l'étudiant sa capacité à hiérarchiser, à ordonner le système de la langue. Nous estimons que plus la représentation de l'ordonnement de la langue sera claire pour l'étudiant, plus son enseignement du FLE se fera efficace et pertinent.

Pour aller vite, on voudrait montrer ici un exemple de classification proposée par un étudiant, il s'agit là d'une illustration de ce que l'on attend (et donc peut attendre) des étudiants de master 1 :

### Extraits Sommaire Mémoire F. Clavier (M1 2016-2017)

<b>Sommaire</b>		<b>3. Morphologie</b> .....p.1
<p><b>1. Phonologie</b> .....p.10</p> <p><b>1.1. Opposition de phonèmes</b></p> <p>1.1.1. Voyelles</p> <p>1.1.1.1. Paires minimales</p> <p>1.1.1.1.1. /y/ /u/</p> <p>1.1.1.1.2. /o/ /u/</p> <p>1.1.1.1.3. /e/ /i/</p> <p>1.1.1.2. Deux traits différents</p> <p>1.1.1.2.1. /e/ / ə/</p> <p>1.1.1.2.2. /ɛ/ / ə /</p> <p>1.1.1.2.3. /ɛ/ /a/</p> <p>1.1.2. Consonnes</p> <p>1.1.2.1. /ʃ/ /s/</p> <p>1.1.2.2. /t/ /v/</p> <p><b>1.2. Prononciation</b></p> <p>1.2.1. Consonnes</p> <p>1.2.1.1. /r/ /ʒ/ anglais</p> <p>1.2.1.2. Prononciation du /h/</p> <p>1.2.2. Voyelles</p> <p>1.2.2.1. Nasalité</p> <p>1.2.2.1.1. /ā/</p> <p>1.2.2.2. Aperture</p> <p>1.2.2.2.1. /a/</p> <p><b>1.3. Ajout d'un phonème</b></p> <p>1.3.1. Ajout du phonème /u/ devant /i/</p> <p>1.3.2. Ajout du phonème /n/ après une voyelle nasale</p> <p><b>2. Phonétique</b> .....p.13</p> <p><b>2.1. Prononciation de la consonne finale</b></p> <p>2.1.1. /t/</p> <p>2.1.2. /d/</p> <p>2.1.3. /g/</p> <p>2.1.4. /l/</p> <p>2.1.5. /s/</p> <p><b>2.2. Liaison</b></p> <p><b>2.3. Accentuation</b></p>	<p><b>3.1. Unité nominale</b></p> <p>3.1.1. Déterminant</p> <p>3.1.1.1. Absence de déterminant</p> <p>3.1.1.2. Saturation de l'unité</p> <p>3.1.2. Amalgame (préposition + déterminant)</p> <p>3.1.2.1. Absence d'amalgame</p> <p>3.1.3. Base</p> <p>3.1.3.1. Absence de base</p> <p>3.1.4. Suffixe de dérivation</p> <p>3.1.4.1. Absence de suffixe de dérivation pour former de l'adjectif</p> <p>3.1.5. Marquage discontinu</p> <p>3.1.5.1. Déterminant masculin associé à un suffixe de flexion féminin</p> <p>3.1.5.2. Déterminant masculin associé à un suffixe de flexion féminin</p> <p><b>3.2. Unité verbale</b></p> <p>3.2.1. Préposition</p> <p>3.2.1.1. Saturation de l'unité</p> <p>3.2.2. Complément direct</p> <p>3.2.2.1. Place de la complémentation</p> <p>3.2.3. Complément indirect</p> <p>3.2.3.1. Place de la complémentation</p> <p>3.2.4. Base</p> <p>3.2.4.1. Mauvaise base</p> <p>3.2.4.2. Base nominale</p> <p>3.2.5. Suffixe de mode</p> <p>3.2.5.1. Suffixe de participe passé</p> <p>3.2.6. Suffixe de personne</p> <p>3.2.6.1. Personne 1</p> <p>3.2.6.2. Personne 3</p>	

<p><b>4. Syntaxe</b>.....p.17</p> <p><b>4.1. Syntagme adjectival épithète</b></p> <p>4.1.1. Non reduplication du genre de N1 sur N2</p> <p>4.1.2. Manque effacement du déterminant dans N2</p> <p>4.1.3. Manque effacement de la préposition dans N2</p> <p>4.1.4. Un syntagme incomplet : unité nominale adjectivale isolée</p> <p><b>4.2. Syntagme complément du nom</b></p> <p>4.2.1. Manque effacement du déterminant dans N2</p> <p>4.2.2. Manque de préposition dans N2</p> <p>4.2.3. Double complémentation de lieux pour un N1</p> <p><b>4.3. Coordination</b></p> <p>4.3.1. Coordination impossible entre deux unités de nature différente</p> <p><b>4.4. Syntagme de sujet syntaxique</b></p> <p>4.4.1. Non reduplication de la marque de nombre sur N et V</p> <p><b>4.5. Syntagme de complément du nom</b></p> <p>4.5.1. Manque une préposition devant V1 à l'infinifit</p> <p><b>4.6. Syntagme de complémentation du verbe (V + N) COD</b></p> <p>4.6.1. Manque d'effacement du déterminant dans l'unité nominale</p> <p>4.6.2. Construction de la négation avec un déterminant indéfini ou partitif</p> <p><b>4.7. Syntagme de complémentation du verbe (V + N) COI</b></p> <p>4.7.1. Absence de préposition dans N1</p> <p>4.7.2. Emploi d'un pronom complément direct</p> <p>4.7.3. Absence de déterminant dans N1</p> <p><b>4.8. Coordination</b></p> <p>4.8.1. Coordination impossible entre deux unités de nature différente</p> <p><b>4.9. Syntagme de complémentation du verbe (V1+V2)</b></p> <p>4.9.1. Absence de la préposition de dans V2</p> <p>4.9.2. Blocage modal lié à la subordination</p> <p>4.9.3. Manque une conjonction pour créer un lien syntaxique</p> <p>4.9.4. V2 au mode infinitif</p> <p><b>4.10. Phrase négative</b></p> <p>4.10.1. Place de l'adverbe de négation</p>	<p><b>5. Lexique</b>.....p.20</p> <p><b>5.1. Le genre</b></p> <p>5.1.1. Déterminant</p> <p><b>5.2. Le nombre</b></p> <p>5.2.1. Déterminant</p> <p><b>5.3. Néologisme</b></p> <p>5.3.1. Collocation</p> <p>5.3.2. Invention</p> <p><b>5.4. Choix du lexique</b></p> <p>5.4.1. Préposition devant un toponyme</p> <p>5.4.2. Préposition devant un verbe à l'infinifit</p> <p>5.4.3. Préposition</p> <p>5.4.4. Déterminant</p> <p>5.4.5. Adverbe</p> <p>5.4.6. Conjonction</p> <p>5.4.7. Verbe</p> <p>5.4.8. Auxiliaire</p> <p>5.4.9. Pronom</p> <p>5.4.10. Comparatif/superlatif</p> <p>5.4.11. Construction de la possession</p> <p><b>5.5. Allomorphisme</b></p> <p>5.5.1. Conjonction que/qu'</p> <p>5.5.2. Déterminant</p> <p>5.5.3. Préposition de/d'</p> <p>5.5.4. Adverbe</p> <p><b>5.6. Déformation du lexique</b></p> <p>5.6.1. Compréhensible dans le contexte</p> <p><b>5.7. Usage de la langue maternelle</b></p> <p>5.7.1. Emploi de connecteurs/ de mots de liaison anglais.</p> <p><b>5.8. Influence de la langue maternelle</b></p> <p>5.8.1. Calque de l'anglais</p>
<p><b>6. Construction du sens et de la référence</b>.....p.24</p> <p><b>6.1. Analyse textuelle</b></p> <p>6.1.1. Cohérence</p> <p>6.1.1.1. Confusion deixis et référenciation co-textuelle</p> <p>6.1.2. Chaîne de référence</p> <p>6.1.2.1. Anaphore co-référentielle</p> <p>6.1.2.1.1. Pronominalisation</p> <p>6.1.2.1.1.1. Reprise du genre</p> <p>6.1.2.1.2. Reprise lexicales</p> <p>6.1.2.1.2.1. Reprise du genre</p> <p>6.1.2.1.2.2. Reprise du nombre</p> <p>6.1.2.2. Articles indéfinis</p> <p>6.1.2.2.1. Introduction d'un nouveau référent</p> <p>6.1.2.2.2. Référence générique</p> <p>6.1.2.3. Rupture de la chaîne référentielle</p> <p>6.1.2.3.1. Manque une reprise du référent</p> <p>6.1.3. Articulateur logique</p> <p>6.1.3.1. Marqueur de progression</p> <p>6.1.3.1.1. Conclusion</p> <p>6.1.3.1.2. Ajout/opposition</p>	<p><b>6.2. Enonciation</b></p> <p>6.2.1. Temporalité</p> <p>6.2.1.1. Passé</p> <p>6.2.1.2. Présent</p> <p>6.2.1.3. Avenir</p> <p>6.2.2. Procès</p> <p>6.2.2.1. Opposition aspectuelle</p> <p>6.2.2.1.1. Sécant/ Non sécant</p> <p>6.2.2.1.2. Accompli/Non accompli</p> <p><b>7. Autocorrection</b>.....p.26</p> <p><b>7.1. Autocorrection</b></p> <p>7.1.1. Mauvaise correction</p> <p>7.1.2. Bonne correction</p> <p><b>7.2. Reformulation</b></p> <p><b>7.3. Sur correction</b></p>

L'analyse du corpus, elle, se fait conjointement, qui nourrit et justifie le classement ici proposé :

### Extraits Classement F. Clavier (M1 2016-207)

#### 3. Morphologie

##### 3.1 Unité nominale

Localisation d l'erreur	Description	Ligne	Extrait de la production	
Déterminant	Unité incomplète : Absence de déterminant.	I.17	J'étude <del>les</del> langues a pliques avecle f ançais <b>espagnol</b> et <b>japonais</b>	
		I.19	Etudier &lèsse <b>japonais</b>	
		I.48	Un étage et maintenant <b>période</b> Erasmus	
		I.50	Avec <b>irlande</b>	
		I.51	Etudier <b>japonais</b>	
		I.57	J'étude <b>espagnol</b>	
		I.113	La langue d Erasmus c'est <b>anglais</b>	
		I.161	Le train le bus et <b>covoiturage</b>	
		I.162	On na p s <b>covoiturage</b>	
		I.175	Dans un hospital <b>demi-heure</b> de la maison	
		I.221	Un membre de <b>club</b> natation	
		Saturation d l'unité nominale par la présence de deux déterminants.	I.94	Au le résidence
			I.101	Aux des lieux
Amalgame (préposition + déterminant)	Absence d'amalgame.	I.28	De <b>les</b> présidents	
		I.35	De <b>le</b> président	
		I.241	A les langues	
Base	Unité incomplète : Absence de base.	I.172	Il y a <b>cinq</b> à la maison	
Suffixe de dérivation	Absence de suffixe de dérivation pour former de l'adjectif.	I.16	J'étude les langues <b>appliques</b>	
		I.94	La résidence <b>université</b>	
Marquage discontinu (déterminant + suffixe de flexion)	Déterminant masculin associé à un suffixe de flexion féminin.	I.10	Je suis <b>un</b> étudiante	
		I.176	<b>Un</b> très bonne infirmière	
		I.264	<b>Le</b> première	
	Déterminant féminin associé à un suffixe de flexion masculin.	I.204	La petit	

##### 3.2 Unité verbale

Localisation d l'erreur	Description	Ligne	Extrait de la production
Préposition	Saturation d l'unité verbale par la présence d deux prépositions.	I.110	<b>Pour</b> à faire
Complément Direct	Mauvaise place de la complémentation dn s l'unité.	I.57	J'ai s ulement <b>le</b> commencé
		I.58	
Complément Indirect	Mauvaise place de la complémentation dn s l'unité.	I.157	Je dirai à <b>lui</b>
Base	Mauvaise base verbale.	I.42	J'étude le français
		I.44	J'étude mon licence
		I.45	
		I.57	J'étude <b>espagnol</b>
		I.187	Elle étude
		I.188	Elle étude
		I.75	J'ai <b>appren</b> di
		I.155	Si on <b>apprende</b>
		I.179	Il a <b>tudié</b>
			Base nominale
Suffixe de mode	Participe passé	I.12	J'ai <b>étudi</b>
		I.59	J'ai <b>travaille</b>
		I.61	
Suffixe de personne	Personne 1	I.243	Je pense que je vivra
		I.244	
	Personne 3	I.155	Si on <b>apprende</b>

## 2.3.2 En M2 : Élaboration de ressources linguistiques et/ou didactiques/phase Autonomie

Deux projets parallèles sont menés en deuxième année, qui allient chacun à leur manière analyse linguistique, didactique et outils numériques. Le premier consiste à produire, numériser et analyser un corpus de langue ordinaire. Il met l'analyse linguistique au premier plan mais une exploitation didactique de ces données langagières est toujours possible si l'étudiant le souhaite. Le second consiste en l'élaboration d'un didacticiel actionnel numérique, il met au cœur la perspective actionnelle et l'exploitation des outils numériques pour l'enseignement de la langue, mais n'omet pas l'analyse linguistique qui guide les productions effectives des étudiants et des apprenants visés. Nous ne pouvons, dans l'espace ici présent, montrer l'étendue de ces différents projets. Nous souhaitons mettre l'accent sur deux éléments : le choix des domaines thématiques retenus et l'autonomisation des étudiants face à l'objet-projet proposé.

### 2.3.2.1 Constitution et analyse d'un corpus de langue « ordinaire »

Encore une fois, il faut bien avouer que lorsque nous disons, au mois de septembre, aux étudiants que nous allons les faire travailler sur « la langue ordinaire à l'oral et/ou à l'écrit », il y a quelques battements dans le public. Pour différentes raisons, d'ailleurs, la première étant souvent « mais pour quoi faire ? Puisque pour le FLE il faut enseigner la belle/bonne langue ». Une fois passé le cap des *a priori* négatifs sur ce que la langue doit/devrait être ou pas, on peut se lancer dans l'analyse de *l'ordinaire de la langue ordinaire*.

Nous prendrons ici deux exemples de travaux réalisés sur des "écrits ordinaires" entre 2015 et 2017. Il s'agit dans les deux cas d'écrits en ligne (dans un forum de discussion pour l'un, dans un site de vente entre particuliers dans l'autre).

<p style="text-align: center;"><b>Analyse linguistique</b> <b>d'un corpus de petites annonces du Bon Coin</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Armelle DAVID</b></p>	<p style="text-align: center;">Analyse architecturale, discursive et interactionnelle des conversations écrites dans le forum du site 60 millions de consommateurs</p> <p style="text-align: center;">Mémoire présenté par Intareeya LEEKANCHA</p>
---	--

C'est bien à la fois l'authenticité de ces écrits qui nous intéresse, et leur actualité aussi : ils sont une représentation de l'écriture en français actuel, mais aussi une représentation de l'élaboration des discours en ligne. Par exemple, Intareeya Leekancha a très justement mis au jour des « architectures » spécifiques pour les conversations en ligne du Forum "60

millions de consommateurs". Elle a montré comment entre ouverture et fermeture les récits se déploient sur des modèles distincts qui délimitent des rôles énonciatifs et discursifs identifiables pour les uns et les autres des internautes. Armelle David, de son côté, a montré que les petites annonces du Bon coin, loin d'être pauvres, regorgent de traces de construction non seulement de l'objet à vendre, mais aussi du locuteur (vendeur) et de l'interlocuteur (acheteur) visé.

C'est donc tout à la fois dans leurs dimensions graphiques, orthographiques, mais aussi discursives, énonciatives et interactives que ces écrits sont pertinents et leur analyse exploitable tant pour l'analyse de discours que pour la didactique de la langue.

### **2.3.2.2 Élaboration d'un didacticiel actionnel numérique**

Deuxième exemple de projet: la création d'un didacticiel actionnel. Ici, les étudiants ont trois mois pour créer de toutes pièces une séquence pédagogique numérique de quatre heures d'enseignement en prenant pour cible un point de langue spécifique qu'ils devront pouvoir justifier.


À nouveau, il n'est pas question ici de rendre compte de toute la méthodologie mise en œuvre par l'équipe enseignante et par les étudiants pour mener à bien ce projet très ambitieux. Nous voudrions seulement ici mettre l'accent sur la posture professionnelle et réflexive imposée aux étudiants. En effet, l'équipe enseignante donne, volontairement, très peu de consignes aux étudiants, mais nous demandons d'inscrire les scénarios dans un domaine thématique élu par l'unité de recherche LIDILE, en lien avec des programmes de coopération nationale ou internationale avec des universités partenaires de l'unité de recherche. Je ne prendrai ici que deux exemples : le domaine de l'économie et le domaine de la santé. Le premier répond à une demande de la part de l'Institut National des Sciences Appliquées de Rennes 1 (INSA), le second à un partenaire américain (l'université Rhodes Island, USA).



EX : Didacticiel : "Sondage étudiant"




EX. : Didacticiel "Appel d'urgence"


DIDACTICIELS MASTER LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES > PROMOTION 2016-2017

 LE DIDACTICIEL D'ENSEIGNEMENT FLE : RÉALISEZ ET PRÉSENTEZ VOTRE ÉTUDE STATISTIQUE SUR LE BUDGET ÉTUDIANT

COMPAREZ, OPPOSEZ DES IDÉES : LES STRUCTURES À COMPARATIF ET SUPERLATIF, ET LES CONNECTEURS DE L'OPPOSITION

[ACCÉDER À LA RESSOURCE](#)



<https://www.lairedu.fr/media/multimedia/site/didacticiel-denseignement-fle-realisez-presentez-etude-statistique-budget-etudiant/>

<http://sondagebudgetetudi.wixsite.com/etude-statistique>

DIDACTICIELS MASTER LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES > PROMOTION 2016-2017

 LE DIDACTICIEL D'ENSEIGNEMENT FLE : AU SECOURS ! EFFECTUEZ L'APPEL D'URGENCE

LA FORME NÉGATIVE DE L'IMPÉRATIF

[ACCÉDER À LA RESSOURCE](#)



<https://www.lairedu.fr/media/multimedia/site/didacticiel-denseignement-fle-secours-effectuez-lappel-durgence/>

<http://au-secours-fle.wixsite.com/appel-d-urgence>

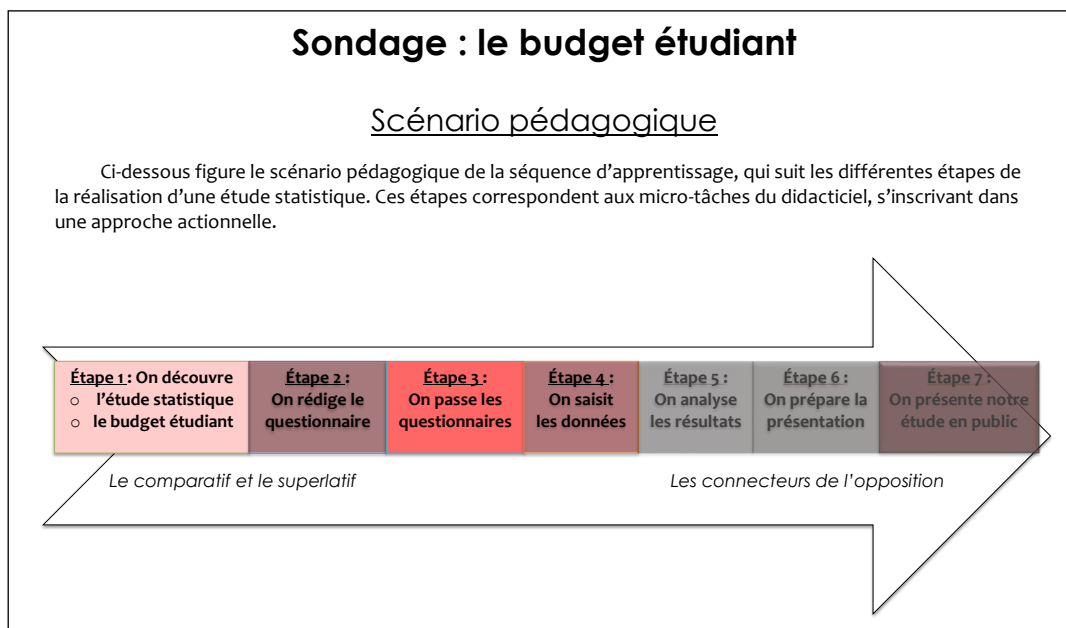
Lorsque nous présentons ces domaines de réflexion pour l'élaboration des didacticiels (économie, santé), on peut dire qu'ils ne font pas l'unanimité chez les étudiants, qui s'estiment immédiatement incompetents dans ces domaines. Notre objectif est bien de demander aux étudiants de se placer dans une posture professionnelle : ils ne font pas ce qu'ils veulent/aiment, mais répondent à une demande réelle de ces différents partenaires. Ce que l'on voudrait juste montrer ici, c'est que ce changement d'attitude de l'étudiant vaut tout autant pour le choix de départ (le domaine thématique de départ) que pour la conception de la séquence d'enseignement elle-même. En effet, c'est la perspective actionnelle le cœur du moteur, et le choix de documents authentiques son exigence. Conjointement, l'élection du point linguistique traité dans le didacticiel se fait en fonction des documents retenus pour mener à bien le scénario fixé et non l'inverse. Encore une fois, il s'agit pour les étudiants, d'une véritable déstabilisation.

Par exemple, pour le didacticiel "Sondage étudiant" : les étudiantes voulaient traiter des différents types de questions (ouvertes/fermées, à choix multiples, directes, indirectes...) car la macro-tâche visée est la réalisation d'un sondage et la tâche finale consiste à présenter publiquement les résultats du sondage ; mais il n'y avait pas beaucoup de variétés de questions dans les documents authentiques retenus et les étudiantes se sont aperçues qu'il serait difficile de traiter exclusivement ce point tout au long du didacticiel. C'est seulement l'analyse linguistique des différents documents qui leur a permis de sélectionner de façon pertinente et opérationnelle un nouveau point de langue : les structures de comparaison et d'opposition.

De la même manière, les étudiants qui ont choisi l'« Appel d'urgence » voulaient monter la séquence autour de la question des relatives « car ce point de langue est attendu au niveau A2/B1 » disaient-ils. Certes. Mais les documents n'en contenaient pas beaucoup et de plus il était très difficile d'imaginer construire toute une interaction finale en intégrant des relatives partout. Finalement, les documents retenus montraient tous un point de langue qui reste difficile même au niveau B1 : l'usage de l'impératif et l'insertion des pronoms compléments.

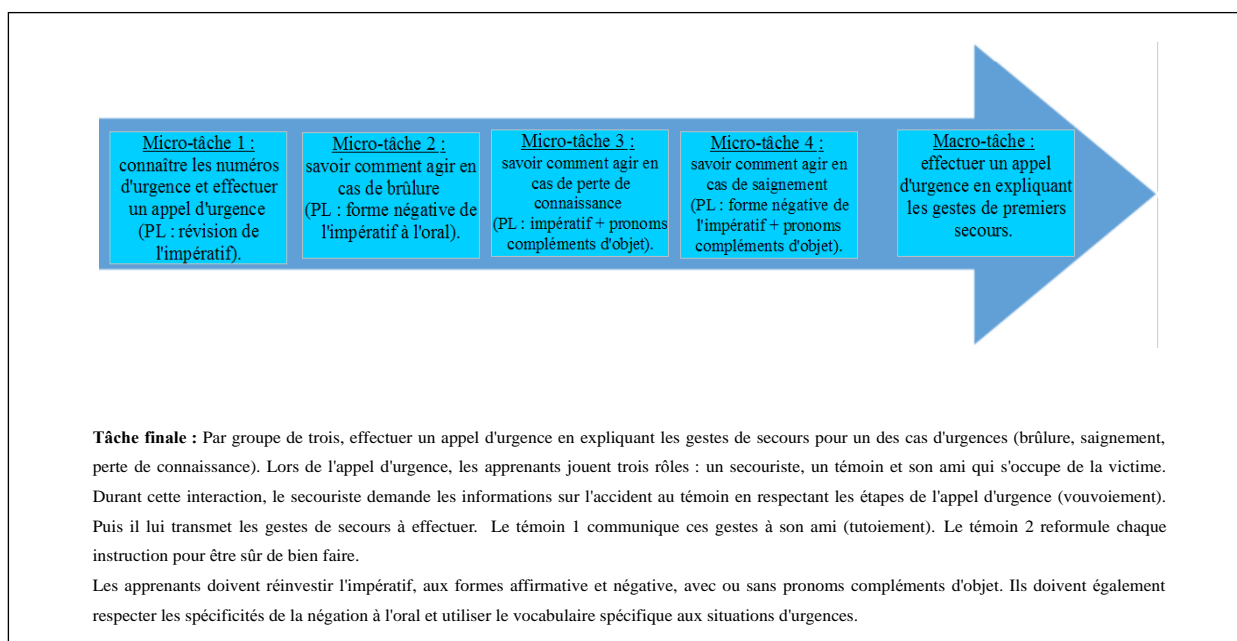
## Fiche Scenario « Sondage : le budget étudiant »,

A. Legendre, A. Lorre, A. Pineda, A. Poirier (M2 2016-2017)



## Fiche Scenario « Appel d'urgence »,

H. Geslin, N. Kuksanova, M. Roussel (M2 2016-2017)



Nous ne prenons ici que ces deux seuls exemples pour montrer encore une fois le sens premier de notre projet de formation pour ces étudiants : dans tous les cas, il s'agit pour nous de les former à l'écoute de la langue, à l'observation de son authenticité, c'est elle seule qui peut/doit guider leur réflexion didactique et leurs objets d'apprentissage.

## Conclusion

Nous espérons avoir montré que la dynamique scientifique impulsée par les politiques européennes depuis les années 2000 a porté ses fruits et se développe dans les différents projets menés dans les formations de master. On peut parler d'une véritable mise en abyme : pour l'unité de recherche, pour l'équipe enseignante, pour les étudiants, et pour les apprenants visés dans le cadre du didacticiel.

Il y a certainement d'autres formes d'enseignement à et par la recherche envisageables mais nous pouvons dire, au bout de quinze années d'expérience, que pour l'unité de recherche LIDILE le montage et le suivi de ces différents projets ont mobilisé et renforcé ses axes de réflexions transversaux (linguistique appliquée, didactique des langues, ingénierie des langues). L'unité a aussi pour objectif de promouvoir les études doctorales dans ses domaines de spécialité et les formations initiées dans le master sont la porte d'entrée vers le doctorat. Pour l'équipe enseignante, je dirais que l'enjeu majeur est la pérennisation et le développement de ces projets, c'est là aussi que le lien avec l'unité de recherche se fait le plus porteur notamment par le biais de ses collaborations internationales. Enfin, pour les étudiants, outre le co-culturel et le co-actionnel que ces projets développent au sein d'une même promotion, je voudrais insister non seulement sur les compétences scientifiques (en linguistique et en didactique) développées dans le cadre de ces projets mais aussi sur les compétences professionnelles mises en œuvre. Il me semble que la notion d'autonomie, prônée par la didactique des langues notamment par le biais de la perspective actionnelle, trouve un écho positif dans la mise en œuvre de ces projets dont les étudiants ont seuls la responsabilité. Pour ce faire, aux différentes phases du projet telles qu'énoncées par Boutinet<sup>74</sup>, nous ajoutons une première phase de déstabilisation/sidération, qui est, nous semble-t-il, elle aussi nécessaire pour mobiliser au plus fort les étudiants à s'appropriier leur projet (et non le projet).

Je dirais enfin qu'il reste pour l'unité de recherche, l'équipe enseignante et les étudiants à travailler la phase de valorisation<sup>75</sup> de ces travaux de master. En effet, toutes les ressources élaborées sont diffusables (qu'il s'agisse du corpus d'apprenants / des didacticiels / ou des corpus de langue ordinaire) mais leur diffusion reste discrète et peut encore certainement être améliorée. Dans ce cadre, le corpus d'apprenants (Corpus CIL) est en cours d'édition sur la plateforme Huma-hum (<http://www.huma-num.fr/>), les didacticiels font l'objet d'une présentation publique lors d'une Journée d'étude annuelle organisée par LIDILE, et sont depuis deux années soutenus par la plateforme mise à disposition par l'université Rennes 2

---

<sup>74</sup>Selon l'auteur, tout projet se déroule en quatre phases : phase préparatoire, conception, réalisation et évaluation. Selon Elis (2003), la mise en place de la perspective actionnelle nécessite 3 phases : phase de pré-tâche, macro-tâche, post-tâche.

<sup>75</sup>on peut penser à une phase post-évaluation selon la terminologie de Boutinet, peut-être post-tâche, selon Elis ?

(Aire d'U) mais l'université signale aux équipes enseignantes qu'il y « a trop de travaux numériques à diffuser et qu'il faudra choisir », ce que nous avons pour le moment refusé. Enfin, *quid* des corpus oraux et écrits constitués, des ressources multiples didactisées ? Un des grands enjeux pour nous ces prochaines années, c'est bien la diffusion, promotion, valorisation de toutes ces « données prêtes à l'emploi », enregistrées, transcrites, didactisées pour certaines, et en tous cas didactisables pour toutes.

### Références bibliographiques

- ARBACH N. & ALI S. (2013). « Aspects théoriques et méthodologiques de la représentativité des corpus », *Corela* [En ligne], HS-13 | 2013, mis en ligne le 15 mai 2014, consulté le 14 août 2017. URL : <http://corela.revues.org/3029> ; DOI : 10.4000/corela.3029
- ARBACH N.(2015). *Constitution d'un corpus oral de FLE : enjeux théoriques et méthodologiques*, Thèse de doctorat sous la direction de M.C. Le Bot, Université Rennes 2, LIDILE EA 3874.
- BOIGET N. (2016). « L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL », *Carnets* [En ligne], 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 16 juillet 2017. URL : <http://carnets.revues.org/1905> ; DOI : 10.4000/carnets.1905
- BOUTINET J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF
- ELIS R. (2003). *Task-bases language learning and teaching*, Oxford University Press
- GOULLIER F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langues*, Didier.
- PUREN CH. (2015). « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », in DEFAYS J.-M., HAMMAMI S., MARECHAL M. *et al.* (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. Vol. 1, EME Intercommunications, pp. 195-216.
- SOULAS J. (2005). *Rapport sur la mise en place du LMD*, n° 2005-031, juin 2005.  
[http://ancmsp.com/IMG/pdf/Rapport\\_LMD\\_2005.pdf](http://ancmsp.com/IMG/pdf/Rapport_LMD_2005.pdf)
- SUSO LOPEZ, J. (2006). *De un « Niveau-Seuil » au « Cadre européen commun de référence pour les langues »*. Grenade-Barcelone : Université de Grenade.

# La formation des enseignants de français au développement durable au Vietnam : enjeux et défis

Quang Thuan NGUYEN  
Université nationale de Hanoï

## Résumé

La présente communication a pour but de décrire l'intégration du développement durable dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam. Une analyse de contenu, une enquête par questionnaire et des entretiens semi-structurés ont été menés auprès des étudiants et des enseignants de français. L'analyse des données fait ressortir des enjeux et défis importants liés au problème de l'intégration du développement durable dans la formation des enseignants de français dans les universités du Vietnam.

## 1. Introduction

Quelles que soient économiques, sociales ou environnementales, les problématiques soulevées par le développement durable sont multiples. En effet, les ressources naturelles ne sont pas indéfinies. L'eau, l'air, les sols, la faune et la flore qui sont indispensables à notre survie sont en voie de dégradation. Les enjeux d'une économie responsables et d'une cohésion sociale sont nombreux, liés souvent au développement durable. Ce constat de rareté et de finitude des ressources naturelles se traduit par la nécessité de protéger ces grands équilibres écologiques pour préserver nos sociétés et la vie sur la planète. Les éducateurs et les formateurs sont de puissants agents du changement, capables de mettre en œuvre la réponse de l'éducation au développement durable. Mais pour qu'ils puissent contribuer à stimuler la transition vers une société viable, il leur faut d'abord acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires.

Ainsi, les systèmes éducatifs se trouvent, aujourd'hui plus que jamais, confrontés à des enjeux de taille : le rôle de l'école dans la société, son accessibilité, mais aussi son efficacité interne et externe et son équité. Les systèmes éducatifs se sont largement emparés du concept de développement durable. L'école étant un lieu d'appropriation des savoirs, les enseignants sont invités à développer des compétences disciplinaires et transversales. Parmi les facteurs qui conditionnent ces enjeux, personne ne nie l'importance particulière de la formation des acteurs du système, et en particulier la formation des enseignants. Mais comment l'éducation au développement durable sera-t-elle intégrée dans l'enseignement des langues étrangères ? Avec quel contenu disciplinaire et quelle mise en œuvre dans le cadre d'une vision systémique et prospective du développement durable ?

Au Vietnam, l'éducation au développement durable est tout au début. La problématique est d'autant plus importante que le Vietnam fait partie des dix pays qui sont les plus

touchés par le changement climatique. Ce travail vise à apporter une réponse aux difficultés que rencontre la formation des enseignants de français en vue du développement durable au Vietnam. L'objectif de la présente étude est donc d'identifier d'abord les enjeux et défis et de décrire par la suite l'intégration du développement durable dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam.

## **2. Méthodologie de recherche**

Pour atteindre les objectifs de la recherche, nous avons choisi la démarche descriptive. Nous nous sommes inspirés de la démarche adoptée par Prevost et Jouffray (2013). L'analyse de contenu, une enquête par questionnaire et une série d'entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès des acteurs du système éducatif pour recueillir des données. En effet, nous avons proposé d'effectuer une démarche de diagnostic, qui a été abordé à partir de trois entrées :

- celle de l'institution, qui propose des formations affichant des objectifs et des contenus de formation, intégrant de manière plus ou moins claire le concept de développement durable ;
  - celle des enseignants à qui on demande d'intégrer le développement durable dans leur enseignement ;
  - celle des étudiants, à qui l'on demande de devenir des enseignants de français langue étrangère intégrant les différentes dimensions du développement durable dans leur métier.
- L'engagement de l'institution a été analysé à partir des documents de référence que sont le projet d'établissement, surtout les référentiels de formation. La méthode d'analyse a consisté ici à lister les concepts et les outils du développement durable présents dans ces documents officiels.

Le point de vue des enseignants a été étudié de manière partielle, par des entrevues semi-structurées sur l'intégration du développement durable dans la formation, surtout dans leur enseignement. Les résultats des entrevues ont été enregistrés et retranscrits, et ont fait l'objet d'une analyse textuelle.

Enfin, une enquête par questionnaire a été menée auprès d'un échantillon constitué de l'ensemble des étudiants de français inscrits dans la filière de formation des enseignants de français du département de français de l'université des langues étrangères de l'université nationale de Hanoi. 98 étudiants dont 15 garçons et 83 filles, âgés de 21 à 22 ont donc participé à l'enquête. L'équilibre des sujets quant à la variable de sexe n'a pas pu être obtenu car la grande majorité d'entre eux sont de sexe féminin. Pour recueillir des données un questionnaire réalisé par l'auteur, visant à recueillir des éléments d'information sur leurs connaissances du concept de développement durable, leurs attitudes et leurs intérêts face au développement durable. En effet, le questionnaire comporte 22 questions qui sont divisées en quatre parties. La première partie comprend 10 questions portant sur les

connaissances générales, transversales, techniques et juridiques concernant le développement durable. La 2<sup>e</sup> partie est composée aussi de 10 questions concernant les attitudes et des intérêts personnels des participants face au développement durable. La 3<sup>e</sup> partie comprend six questions portant sur ce que les participants pensent du comportement de leur établissement en termes de développement durable. Les 3 dernières questions concernant des informations personnelles des participants constituent la dernière partie du questionnaire. Pour construire le questionnaire, nous avons emprunté un certain nombre des questions du questionnaire élaboré par Prevost et Jouffray (2013). Nous en avons modifié aussi pour les adapter aux objectifs de notre étude. Les questions du questionnaire sont à la fois fermées et ouvertes, mais la grande majorité d'entre elles sont fermées, ce qui permet de faciliter le travail des participants.

Des entrevues semi-structurées ont été effectuées auprès d'un échantillon aléatoire tiré à partir de la liste des enseignants de français du département de français de l'université des langues étrangères de l'université nationale de Hanoi. L'échantillon se compose de 30 enseignants dont 22 enseignantes. Ils sont âgés de 25 à 58.

Des entrevues semi-structurées ont été effectuées auprès des enseignants-participants, de façon directe ou par téléphone. Les questionnaires ont été envoyés par courriel et distribués directement aux étudiants-participants. Nous en avons recueilli 95 en retour, soit un taux de réponses de 97%. Avec ce taux de réponses, l'analyse des données ne pose donc pas de problèmes en termes de fidélité et de validité pour les résultats de recherche.

### **3. Résultats**

#### ***L'engagement de l'établissement***

L'analyse textuelle des documents officiels de l'établissement fait apparaître clairement l'ambition d'intégrer le développement durable dans la formation des enseignants de langues étrangères dont les enseignants de FLE. Cependant, l'analyse des référentiels de formation mis en œuvre depuis la rentrée universitaire 2010 ne met pas en évidence l'engagement de la part du département ainsi que de l'université dans une formation qui intègre le développement durable. Cette analyse révèle aussi une absence presque totale des thèmes évocateurs du développement durable dans les programmes de formation et dans les cours à l'université en général et au département de Français en particulier. Ces différents éléments justifient la place que l'établissement souhaite donner au développement durable dans les formations, mais l'analyse des cours des quatre années universitaires ne permet pas de vérifier que la compréhension de la notion de développement durable et des différents concepts intégrés est connue en fin de formation. En effet, les programmes de formation restent encore disciplinaires et non conçus de manière à prendre en compte tous les aspects et les dimensions du développement



durable. Dans les programmes de formation et dans les cours, on trouve très rarement des mots-clés relatifs au développement durable dans les objectifs de formation, les connaissances et les compétences visées en fin d'unité d'enseignement, l'organisation pédagogique de l'unité d'enseignement, et les modalités d'évaluation, etc. En effet, les objets de formation portent essentiellement sur les compétences de communication (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite) et sur les compétences linguistiques telles que la phonétique, le vocabulaire, la grammaire à faire acquérir aux étudiants. En fait, depuis plusieurs années, très peu de programmes de formation universitaire ont vu le jour pour répondre aux problématiques environnementales émergentes. De même, l'acquisition de capacités nouvelles liées aux problématiques du développement durable ne peut pas non plus être garantie, le dispositif d'évaluation ne prévoyant pas, ni à l'échelle d'un cours ou d'une unité d'enseignement, ni à l'échelle de la formation, des modalités spécifiques portant sur les concepts et les outils du développement durable. Il manque vraiment des éléments de preuve dans les documents officiels que l'établissement diffuse pour caractériser son engagement dans la prise en compte du développement durable. D'autre part, intégrer le développement durable dans la formation universitaire selon la direction de l'université, c'est lancer de temps en temps quelques projets de développement durable.

### ***Difficultés d'intégration du développement durable dans l'enseignement***

Les résultats obtenus dans les entrevues effectuées avec les enseignants montrent que ces derniers n'accordent pas une grande importance à la notion du développement durable. Même si ces résultats restent partiels, ils ont cependant permis de constater les difficultés rencontrées par des enseignants pour enseigner le développement durable.

Un premier type de difficultés se rapporte à la compréhension du développement durable. Selon certains d'entre eux, cette notion est trop floue et trop générale (« *le développement durable, c'est tout et c'est trop général* »). D'autre part, la grande majorité des enseignants ressentent la difficulté à se sentir légitimes et compétents pour enseigner le développement durable, dont ils ne maîtrisent pas la compréhension. En effet, les enseignants ne se sentent pas assez compétents en DD et ils n'oseront pas intégrer le DD dans leurs cours (« *on parle beaucoup du développement durable, mais comment faire pour l'intégrer dans l'enseignement ?* »). Enfin, le développement durable est, pour eux, un terme politique et plus ou moins polémique. Et il est, de leur point de vue, difficile, même très difficile, de l'afficher dans la formation.

La nature de la formation des enseignants présente un second type de difficultés pour les enseignants. Dans une formation des enseignants, le développement durable fait partie des enjeux de la formation, mais son caractère diffus dans tous les enseignements ne permet pas de savoir ce qui est précisément enseigné.

Ces résultats montrent que les enseignants ne sont pas formés ni motivés pour la valorisation du développement durable qui se traduit très souvent dans nos comportements quotidiens. Ils n'en ont pas même conscience.

### ***La compréhension et les représentations du développement durable des étudiants***

Quant aux connaissances et quelques concepts clés du développement durable, les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants montrent d'abord que ces derniers ont une faible connaissance du développement durable. Seul un tiers des enquêtés ont une idée précise de ce que recouvre le concept de développement durable (35%). Seulement 37% des enquêtés ont cité les trois dimensions du DD. Il faut remarquer que la grande majorité des étudiants n'ont pas donné la définition générique du DD mentionnée dans le rapport Brundtland (plus de 90% ont répondu en cochant la case « *Je ne sais pas* ». Ils sont nettement nombreux à ne pas citer les trois enjeux prioritaires du DD (76%). De même pour les trois principes de la charte de l'environnement, ils sont 71% à ne pas mentionner ces trois principes.

Presque la totalité des étudiants se sentent concernés par le développement durable (55%) mais très peu d'entre eux s'engagent par des gestes quotidiens (36%). Malgré tout, un certain nombre d'informations sont intéressantes à relever et à intégrer dans une réflexion stratégique sur la formation au développement durable dans les formations d'enseignants. Les résultats de cette étude permettent de mieux caractériser ce que peut représenter le développement durable dans une formation universitaire et de préciser les conditions pour la mise en œuvre d'une stratégie de formation des enseignants intégrant le développement durable.

D'abord, il est évident que le concept de développement durable dans l'enseignement demande une clarification. L'analyse des documents officiels, la perception des enseignants et les réponses des étudiants montrent la double nature du concept de développement durable. Les postures prises dans les usages du terme montrent que la seule compréhension scientifique du développement durable ne suffit pas à en expliquer toutes les dimensions. Dans les pratiques sociales, le caractère pragmatique et projectif du développement durable est fortement mobilisateur et il est donc important de préciser cette double nature du développement durable (Prevost et Jouffray, 2013). La qualité de la formation des enseignants qui apporte aux étudiants des connaissances théoriques et pratiques permettant d'aboutir à un développement durable s'avère nécessaire (Inanan, 2014). Au-delà de la transmission de connaissances et de la construction de capacités, le développement durable interroge ainsi les valeurs éducatives dans les objectifs de formation : finalités des métiers de l'économie, de l'écologie, de la société... pour que les enseignants s'engagent comme acteurs responsables dans la société. En questionnant les valeurs transmises par la formation et l'université, très rarement explicitées dans

l'enseignement supérieur, l'intégration du développement durable dans la formation des enseignants demande d'élargir le programme de formation, qui ne vise plus alors seulement la professionnalisation mais également l'éducation à la citoyenneté et à la responsabilité des futurs enseignants face au DD. Enseigner le développement durable dans l'enseignement supérieur oblige donc à réintégrer la dimension éducative dans la formation, en la formalisant tant dans les documents officiels que dans les pratiques pédagogiques.

Afin que le développement durable ne reste pas une notion conceptualisée dans les différentes disciplines scientifiques, il est nécessaire d'explicitier, d'une part, la compréhension du terme de développement durable pour la partager au sein d'une communauté éducative, et d'autre part, la contribution possible de chaque discipline d'enseignement à la construction des concepts et des outils intégrés dans la notion de durable (Sibbel, 2009). Pour sortir du sens commun du développement durable, correspondant à la définition du rapport Bruntland, et pour permettre à l'établissement de contribuer à intégrer le développement durable dans la formation des enseignants, il est indispensable d'accroître d'abord la vulgarisation des textes officiels relatifs à l'environnement au niveau universitaire et éventuellement au niveau national (Mekdssi, 2014), de renforcer le cadre de diffusion de l'information environnementale à la disposition des décideurs, des enseignants et des étudiants et enfin de construire une représentation commune du concept de développement durable au sein de l'université afin de mieux comprendre comment l'éducation au développement durable sera intégrée dans l'enseignement la formation des formateurs de langue. Et quelle compétence disciplinaire mettre en œuvre dans une vision systémique et prospective du développement durable ? Quels concepts et outils sont nécessaires à l'acquisition de connaissances et d'habileté chez les étudiants ? Il est absolument nécessaire de construire un référentiel spécifique de formation des enseignants. Au-delà de la nécessaire clarification de cette notion au sein des équipes pédagogiques, ce travail pourrait permettre de renforcer la formation interdisciplinaire pour l'acquisition de connaissances ou de compétences encore mal identifiées dans le programme de formation, le développement durable jouant alors le rôle de concept intégratif (Prevost et Jouffray, 2013).

#### **4. Discussion et conclusion**

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Son objectif est de décrire l'intégration du développement durable dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam. Les résultats obtenus ont bien révélé des enjeux et des défis importants de l'intégration du développement durable dans la formation des enseignants de français langue étrangères au Vietnam. Globalement, les résultats de notre recherche ont répondu à nos attentes et à nos questions posées au départ et ils pourraient contribuer à faire évoluer des recherches interdisciplinaires. La présente étude, loin d'être

finie, ouvre de nouvelles voies de réflexion et d'investigation. D'ailleurs, elle présente certes certaines limites inhérentes à une recherche descriptive. Il est souhaitable de recourir à un autre mode d'investigation, une recherche-action par exemple, afin de mieux intégrer le développement durable dans la formation des enseignants de français au Vietnam.

### Références bibliographiques

- Inanan, K.G. (2014). La formation des formateurs au développement durable : le cas des enseignants du secondaire en Côte d'Ivoire. In Karsenti, T., Coulibaly, M., Depover, C., Fauquet, J.-L., Garry, R.-P., Komis, V., Moukkadam, D., Ngoy Bitambile, B. F., Petrovici, C; Quang Thuan, N., Russbach, L. (2014). *La francophonie en question*. RIFEFF, Montréal (Canada).
- Mekdessi, S. (2014). La sensibilisation et la participation des acteurs dans les actions de développement durable: une priorité stratégique Cas du Liban. In Karsenti, T., Coulibaly, M., Depover, C., Fauquet, J.-L., Garry, R.-P., Komis, V., Moukkadam, D., Ngoy Bitambile, B. F., Petrovici, C; Quang Thuan, N., Russbach, L. (2014). *La francophonie en question*. RIFEFF, Montréal (Canada).
- Prevost, Pet Jouffray, A. (2013) « Le développement durable dans les formations d'ingénieur en France : comment se situer entre formation professionnelle et « éducation à... » », *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 06 octobre 2017. URL: <http://edso.revues.org/104>; DOI : 10.4000/edso.104
- Sibbel, A. (2009). Pathways towards sustainability through higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 10, n° 1, p. 68-82.

# Recourir à une pédagogie plurielle dans un programme de formation de professeurs de français en Norvège

Nelly FOUCHER-STENKLØV

Université norvégienne de sciences et de technologie

## Résumé

Notre communication se fera en deux temps: elle commencera par une présentation d'un nouveau programme de cours de français et didactique proposé à l'Université de Caen-Normandie à l'intention des futurs professeurs de français en Norvège, en défendant l'idée d'une pédagogie plurielle, combinant à l'intention de futurs enseignants de français en Norvège une approche contrastive à la didactique du français langue étrangère.

Nous nous attarderons ensuite sur l'intérêt de cette approche mixte dans l'enseignement de la structuration textuelle française par les marqueurs discursifs. En effet, elle permet de traiter les difficultés spécifiques des apprenants, tantôt inhérentes à des défis psychocognitifs propres à la pratique de la linéarisation du discours, tantôt de l'ordre des calques linguistiques encore mal gérés, syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques. Ainsi, en nous appuyant sur les exemples d'un corpus de productions écrites d'étudiants, nous montrerons que le repérage de ces difficultés et la combinaison des approches didactiques pour les régler renforcent les compétences linguistiques de l'apprenant tout en lui fournissant les outils didactiques qui lui seront nécessaires dans sa future mission d'enseignant.

## Mots-clés

Pédagogie plurielle – articulations textuelles – Repérage sur corpus

## Introduction

Le présent article vise à rendre compte d'une réflexion propre à la révision d'un programme de cours de français et didactique proposé à l'Université de Caen-Normandie à l'intention des futurs professeurs de français en Norvège. Nourrie d'une évaluation largement qualitative des acquis des étudiants des promotions 2015 et 2016, notre démarche tend à cautionner une pédagogie plurielle où l'enseignement du français langue étrangère, à ce groupe exclusivement composé de Norvégiens, conjugue une approche contrastive des langues et cultures françaises et norvégiennes, à la didactique du français. Ceci dans l'objectif spécifique de conduire une formation d'enseignants de français en Norvège dans le respect des standards universitaires.

Afin d'illustrer nos positions, nous nous attarderons sur l'intérêt de cette approche mixte dans l'enseignement de la structuration textuelle française par les marqueurs discursifs. En effet, elle permet de traiter les difficultés spécifiques des apprenants, tantôt inhérentes à des défis psychocognitifs propres à la pratique de la linéarisation du discours, tantôt de

l'ordre des calques linguistiques encore mal-gérés, syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques. Ainsi, en nous appuyant sur les exemples d'un corpus de productions écrites d'étudiants, nous montrerons que le repérage de ces difficultés et la combinaison des approches didactiques pour les régler, renforcent les compétences linguistiques de l'apprenant tout en lui fournissant les outils didactiques qui lui seront nécessaires dans sa future mission d'enseignant.

## **1. Pour une pédagogie plurielle**

### **1.1. Point de départ**

La formation annuelle en français et didactique s'adresse aux étudiants en première année de licence qui se destinent à l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans les collèges et lycées norvégiens. La propriété administrative et académique de ce cours revient à l'Université de Trondheim, en Norvège et la formation est délivrée à l'Université de Caen, en France. Une enseignante-chercheuse employée par le département de langue et littérature de l'Université de Trondheim occupe les fonctions de coordinatrice de la formation. Parallèlement à ses heures d'enseignement, elle gère l'équipe enseignante issue du corps enseignant de l'Université de Caen, suit la promotion d'étudiants et garantit les contenus du programme selon les standards universitaires définis par l'Université de Trondheim. La formation proposée est ainsi l'un des grands projets mis en place dans le cadre de la collaboration universitaire franco-norvégienne dont l'Office franco-norvégien d'échanges et de coopération (OFNEC), situé sur le campus de l'Université de Caen, est l'un des principaux acteurs depuis 1983.

En raison de la situation critique de l'enseignement du français en Norvège en termes d'effectifs d'élèves mais aussi d'enseignants formés, les enseignants-chercheurs ont consacré ces deux dernières années à une révision totale du programme, en s'appuyant sur les évaluations des formes et des contenus appliqués, sur les évaluations d'acquis et en tenant compte des nouvelles directives académiques de l'Université de Trondheim.

Sans surprise aucune, au terme de ce premier bilan, nous relevons trois défis principaux, intrinsèques aux ambitions liées à la formation annuelle proposée à Caen. Ils ne sont pas nouveaux et définissent à eux trois les tenants et aboutissants de la formation. Toutefois, un regard critique sur les pratiques installées permet aujourd'hui de rappeler la teneur de ces défis et de rafraîchir en conséquence les buts d'enseignements, les contenus de programmes et les méthodes à adopter.

Le premier de ces trois défis consiste à faire accéder en dix mois (de septembre à juin) 24 étudiants de niveau A1 initial au niveau B2/C1 requis pour l'enseignement en collège ou lycée en Norvège. Ces niveaux définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues incluent des évaluations de compétences de compréhension et d'expression orales et écrites.

Dans le même espace de temps, les contenus disciplinaires inhérents au programme de licence 1 de français devront être enseignés. En cohésion avec la formation de licence 1 de français délivrée en Norvège, le programme devra couvrir l'histoire de la littérature française, l'analyse littéraire, une initiation à l'histoire de France et aux institutions de la France, puis, sur le plan linguistique, un enseignement des rudiments de l'analyse syntaxique, de la morphologie et de la phonologie. Enfin, puisqu'il s'agit d'une formation de futurs enseignants, la compétence en langue française devra être doublée d'une compétence en didactique du français langue étrangère pour un public norvégien.

S'il ne fait aucun doute que l'opportunité de reforcer cette formation permet de faire le point sur les buts d'enseignements et les compétences requises pour les atteindre, il demeure difficile de se libérer de la tentation d'isoler, pour mieux le définir et le relever, chacun des défis donnés. Or, une évaluation sur le terrain de ces enseignants en herbe montre que la qualité de leurs prestations dépend plus de leur aptitude à concilier la forme langagière, les contenus disciplinaires et la didacticité que de leur excellence dans l'un ou l'autre de ces domaines. En conséquence, et au vu du temps restreint imparti aux enseignements – 28 semaines à raison de 20 heures de cours par semaine – sans perdre de vue les difficultés de parcours et les potentiels écueils qu'elles impliquent, nous avons dégagé trois stratégies prioritaires dans l'élaboration de ce cours :

- le décroisement des disciplines universitaires,
- l'optimisation par la contrastivité linguistique et phonétique,
- l'usage critique de l'interculturalité.

Nous verrons maintenant comment ces plans d'attaque participent d'une vision méthodologique holistique ambitieuse de la formation des enseignants du français langue étrangère qui place la compétence communicationnelle, en langue cible comme en langue source, au cœur de ses missions.

## 1.2. Décloisonner les disciplines universitaires

Le programme que nous établissons s'inscrit dans le cadre strict de la licence et doit répondre aux consignes universitaires d'ancrage de l'enseignement délivré dans les courants de la recherche. C'est là toute l'originalité du cours qui se démarque d'autres cours de français langue étrangère donnés dans d'autres institutions privées ou publiques en France. Ainsi, de façon similaire aux cursus de français pratiqués dans les universités norvégiennes, le programme annuel de formation des professeurs est divisé en modules consacrés aux contenus et méthodes propres à une discipline donnée. L'impératif universitaire consiste à former puis évaluer les étudiants dans les domaines de la grammaire, de la phonétique, de l'histoire, de la littérature et de la didactique du français. Une telle approche n'est pas sans inconvénient. Elle suppose un compartimentage philosophiquement contestable des disciplines et de leurs appartenances théoriques – nous y reviendrons – et, plus concrètement, probablement contre-productif en termes d'apprentissage de la langue. Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère qui nous concerne ici, nous critiquons ainsi avec Cécile Canut (2001) le recours à « la notion de « langue » telle qu'elle a été définie par Saussure (1967) comme un tout homogène ou par Chomsky (1965) qui voit en elle une langue organe. (Canut, 2011 : 392). L'auteure explique la position que nous défendons : « En instaurant systématiquement une frontière entre interne et externe, que prolonge l'éviction de l' « externe » et donc tout lien avec les autres sciences humaines, les linguistes induisent que la linguistique se suffit à elle-même, comme si le langage pouvait être étudié sans référence au sujet, à l'histoire, aux sociétés, aux modes de production culturels, littéraires, etc. »

En pratique, l'orientation que nous prôtons suppose des chassés-croisés permettant de conserver l'identité de chaque module, avec une dominante littéraire, linguistique ou civilisationniste, mais invitant à définir leurs objets d'études comme des points de rencontres des disciplines, de leurs théories et de leurs méthodes. Cécile Canut va dans ce sens quand elle écrit : « Du point de vue méthodologique, cela implique d'adopter une approche de terrain prenant en compte l'ensemble des contextes énonciatifs, aux niveaux *micro* (type interaction, situation de parole, etc.) et *macro* (discours idéologiques, histoire des sociétés, cultures, etc.) afin de concrétiser une démarche interdisciplinaire et empirico-déductive.» (394)

Dans le programme de notre formation d'enseignants en français, l'approche de terrain préconisée ici se révèle dans le set de questions associées aux textes historiques et littéraires d'une anthologie conçue par la coordinatrice des cours. Voyons sur pièces l'illustration du chevauchement des niveaux « micro » et « macro » de la textualité :



L'étude d'un extrait choisi de *Le tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (1877) est introduite par une question : « Dans quelle partie de la France actuelle l'action de cet extrait se déroule-t-elle ? ». Malgré la nature littéraire du texte, la question ne fait pas appel aux connaissances propres à la discipline (théories, analyse stylistique, etc.) mais implique que les étudiants se lancent dans un repérage, au niveau « micro », des mots susceptibles de les guider vers la réponse. Parallèlement, la réponse – la Lorraine – révèle au niveau « macro » un contexte géographique et historique qui, s'il n'est pas déjà connu des étudiants norvégiens, laissera lieu à une transmission de savoir sur le sujet.

Si cette approche pluridisciplinaire n'a rien d'original dans l'enseignement du français langue étrangère en ce qu'elle s'appuie sur la réalité communicationnelle sans frontière entre interne et externe, elle révolutionne les programmes de cours de langue étrangère au sein des formations universitaires telles que la licence, contraints, par tradition, à compartimenter les savoirs et les compétences en termes de disciplines.

Nous argumentons ici en faveur d'un décloisonnement des disciplines et l'avons appliqué au nouveau programme de la formation d'enseignants norvégiens en français langue étrangère. Au-delà de la porosité des disciplines, nous défendons aussi une autre forme d'ouverture ; celle qui consiste à prendre en compte le bagage culturel et linguistique de l'apprenant afin de rendre plus efficace l'enseignement de la grammaire et de la phonétique d'une part ; pour accéder enfin à une forme de dialogisme interculturel où l'identité de l'apprenant devient une forme d'atout au cours de son propre apprentissage mais également dans la situation de classe.

### **1.3. Optimiser l'apprentissage de la grammaire et de la phonétique françaises par des repérages contrastifs**

Nous l'avons déjà souligné, le programme de formation d'enseignants en français proposé à Caen par l'université de Trondheim vise à mener en dix mois des étudiants de niveau de français A1 à un niveau écrit et oral B2/C1. En conjuguant un souci d'efficacité d'enseignement à une dimension didactique de prise en compte du public intéressé – des locuteurs norvégiens – nous défendons avec Franck Delbarre (2013) l'idée d'une « adaptation de la grammaire du français langue étrangère aux contextes d'apprentissage locaux » et rappelons avec lui et aux côtés de Beacco (2010 : 95-97) les directives du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

« Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas

- la base sur laquelle les éléments grammaticaux, les catégories, les structures, les opérations et les relations sont sélectionnés et organisés en progression

- les moyens d'accès au sens que l'on donne aux apprenants
- le rôle de la grammaire contrastive dans l'enseignement et l'apprentissage des langues
- l'importance relative accordée au registre, à l'aisance et à l'exactitude de la langue utilisée en relation à la construction grammaticale des phrases
- dans quelle mesure on rendra les apprenants conscients de la grammaire a. de leur langue maternelle, b. de la langue cible, c. de leurs relations contrastives. »

(<https://rm.coe.int/1680459f98>)

Dans le contexte d'enseignement du français langue étrangère au Japon, Franck Delbarre cite la notion d'état et son expression comme champ d'enseignement où l'adaptation de la grammaire française au contexte japonais est à privilégier. Il s'agit là pour lui d'affirmer l'importance que revêtent certaines notions identifiées comme difficiles pour le public concerné et négligées d'une grammaire du français « francocentrique ». Dans le même esprit, la sonorité de certaines consonnes – [z], [ʒ], par exemple – pose problème aux Norvégiens. Côté grammaire, on relèvera, entre autres défis, la question aspectuelle propre aux usages de l'imparfait et du passé composé en français comme une difficulté majeure concernant l'expression de la temporalité en français par les Norvégiens. La formation tient ainsi compte de l'absence de connaissances préalables en matière de bornage aspectuel dans le patrimoine métalinguistique des Norvégiens et consacre désormais un temps approprié à son enseignement. Il s'agit en grande partie de faire prendre conscience, sur la base d'occurrences en tous genres, du rôle de la notion d'aspect et de la façon dont elle intervient dans l'expression des événements passés. Plus concrètement, on s'attarde sur des couples d'occurrences tels que « Le jour de la naissance de Paul, sa mère avait 20 ans / Le jour de la naissance de Paul, sa mère a eu 20 ans. ». Ensuite, un va-et-vient avec les réalisations norvégiennes correspondantes vient en renfort du processus d'acquisition, en faisant appel à l'arsenal cognitif des apprenants. En effet, avec Franck Delbarre ou encore Jean-Claude Beacco (2010), nous défendons l'idée que « la sensibilisation linguistique [...] promue va de pair avec la sensibilisation langagière, elle-même couplée à la sensibilisation interculturelle. » (Delbarre, 2013 : 129).

Le recours à la contrastivité prôné ici se justifie en premier lieu par l'efficacité du repérage des difficultés des apprenants. De plus, il participe d'une dynamique d'enseignement tributaire de l'ouverture à l'autre, « une construction conjointe de savoirs culturels [qui] requiert un travail de déconditionnement méthodologique de la part de l'enseignant » pour reprendre les termes de Brigida Ticiane Ferreira da Silva (2013 : 99).

#### 1.4. Avoir recours au dialogisme interculturel

Comme nous l'avons signalé en introduction, la formation que nous évoquons ici n'est pas seulement un cours de français langue étrangère. Les composantes disciplinaires et didactiques y côtoient l'enseignement du français langue étrangère. Le troisième défi inhérent à l'élaboration de cette formation réside ainsi dans l'équilibre subtil des composantes de la mission de formateur d'enseignants. Comment enseigner des contenus et des méthodes tout en assurant la transmission des manières de véhiculer ensuite ces contenus et ces méthodes ? Dans l'esprit de Brigida Ticiane Ferreira da Silva, nous préconiserons « une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre » (87) en mettant à contribution la rencontre des cultures sources et cibles dans les pratiques d'enseignement. Frédérique Grim fait à cet effet une description intéressante de l'apprentissage par le service communautaire en avançant sur la base de nombreuses études qu'« [il] a des effets positifs sur l'apprentissage d'une langue étrangère. » (2011 : 253). Illustrant son propos par l'exemple d'un projet de son université américaine au sein duquel ses étudiants auraient donné des cours de français de trente minutes à des enfants d'écoles maternelles (*preschool*), elle nous a inspiré une pratique assez semblable. En effet, les futurs enseignants norvégiens de notre cours, préalablement en stages d'observations de cours d'anglais dans un lycée professionnel de jeunes français, ont ensuite été invités à opérer en tant qu'assistants en anglais auprès de ces jeunes, en raison de leur aisance dans la langue de Shakespeare. Pour les uns comme pour les autres, l'opération a été une réussite, principalement pour la prise de conscience respective de la valeur communicationnelle des langues en situations authentiques. Le grand atout d'une telle pratique est par ailleurs un nivelage de la hiérarchie pédagogique. Chacun devient à la fois élève et enseignant et intègre l'idée qu'il apprend tout en transmettant.

Les trois stratégies pédagogiques que nous venons de présenter convergent finalement vers la prise de position que nous adoptons de Da Silva : « [...] le défi majeur est donc d'engager la formation des enseignants sur des voies nouvelles, qui donnent priorité au renouvellement épistémologique et méthodologique à travers une réorientation de la formation vers l'humain, le social, le changement, le pluriel, renonçant ainsi à un enseignement mythique, produit d'une série d'habitudes éducatives déterminées par un ancrage culturel fort. [...] » (2013 : 87). Cette souscription à la mise à contribution des rencontres et des confrontations identitaires dans l'enseignement du français langue étrangère et de la didactique place la cognition au centre du processus d'apprentissage. Nous y revenons maintenant afin d'expliquer en quoi les trois piliers de notre démarche pédagogique ont la psychologie cognitive pour assise commune. Ce qui façonne l'apprenant, comme tout humain, correspond à la façon dont il appréhende le monde et

devient, s'il est respecté et nourri dans un contexte de dialogisme culturel, un capital de départ favorable à la situation d'enseignement. On verra sur pièces le processus didactique qu'une telle vision engendre.

## **2. Application d'une pédagogie plurielle dans l'enseignement des marqueurs de relations discursives en français**

### **2.1. Présentation du projet**

La deuxième partie de notre article illustre la pédagogie plurielle que nous avons présentée et défendue dans le cadre d'une formation d'enseignants norvégiens en français langue étrangère. Cette illustration détaillée s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'optimisation de l'enseignement de la production écrite en français. Nous partirons ainsi d'un repérage sur corpus des difficultés des apprenants norvégiens à utiliser les marqueurs de relations discursives français qu'on définira ici de 'générateurs de cohésion textuelle'.

Ici, nous nourrissons deux desseins : l'un consiste en l'établissement d'un corpus écrit de textes créés tout au long de l'année par des étudiants en formation annuelle de français et didactique ; pour l'autre, il s'agira à plus long terme d'appliquer les résultats de cette recherche dans les explications et les sets d'exercices d'un cours en ligne à l'intention des étudiants norvégiens (intitulé FRANOR) dont la promotion de futurs enseignants de la formation annuelle. Ce que ces deux projets ont en commun, c'est leur ancrage dans les trois positions pédagogiques avancées plus tôt, la pluridisciplinarité, la dimension fondamentalement contrastive (français/norvégien) et le dialogisme interculturel, axes méthodologiques et prérogatives d'une stratégie d'enseignement où l'enseignant tire parti du bagage intellectuel et culturel de l'apprenant et, finalement, « en rompant avec le statut de détenteur exclusif du savoir, [...] laisse place à une démarche de construction conjointe et œuvre à une pédagogie de curiosité culturelle et d'ouverture à l'autre. » (Ferreira da Silva, 2013 : 99)

Mais pourquoi consacrer une nouvelle étude aux marqueurs de relations discursives ? D'autres, spécialistes en psychologie cognitive (Karmiloff-Smith 1985), en psycholinguistique (Hickmann, 2001) ou en analyse du discours (Adam, 1992) se sont attardés sur la question il y a déjà bien longtemps. Personne ne semble toutefois s'être penché sur la dimension contrastive intervenant dans l'apprentissage de ces marqueurs appelés plus vulgairement mots de liaison et, s'ils sont effectivement la clé de voûte de l'architecture textuelle, leur maîtrise occupe un rôle central dans l'évaluation des compétences en langue étrangère.

C'est ainsi l'une des compétences mises en exergue dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

« C2 : Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.

B2 : Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent...

A2 : Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». »

([https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf))

Paradoxalement, toutefois, le domaine d'apprentissage des mots de liaison n'est pas vraiment abordé de façon systématique dans les manuels d'enseignement du français en Norvège. Si douze étudiants sur quinze en formation annuelle à Caen disent avoir entendu parler des mots de liaison au lycée (2017), c'est tout à l'honneur de leurs professeurs mais ils peuvent confirmer que la notion même bénéficiait rarement de plus que de listes traduites.

Ainsi, les buts de cette étude sont doubles. Il s'agira dans un premier temps d'établir une véritable typologie des erreurs propres à l'usage des marqueurs de relations par les apprenants norvégiens. À plus longue échéance, cette typologie devrait participer à un ciblage meilleur des enseignements concernant ces marqueurs de relations.

Notre recherche est une recherche en cours, tant au niveau théorique qu'analytique. Côté corpus, les textes sont rassemblés mais un lourd travail de digitalisation est à prévoir. Cependant, un premier repérage des difficultés associées à l'usage des mots de liaison a été effectué sur la base de quatre textes produits à quatre moments bien échelonnés sur l'année universitaire 2015-2016.

D'un autre côté, soumise aux principes didactiques rappelés tout au long de cet article en tant que piliers de la formation proposée, une orientation théorique se profile dans notre dessein typologique. Parallèlement aux classifications tantôt syntaxiques où se côtoient les connecteurs, les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination, tantôt sémantiques pour lesquelles « le mot de liaison (ou marqueur de relation) est un mot ou groupe de mots dont la fonction dans le discours est d'établir des relations logiques, spatiales ou temporelles entre les phrases. » selon le site du centre d'aide en français de l'Université de Montréal, nous accorderons pour notre part une place privilégiée à la classification psycholinguistique, issue d'un regard sur la faculté de l'apprenant à structurer ses textes. Tout comme pour les enfants locuteurs natifs du français, l'acquisition des mots

de liaison se réalise selon trois types d'opérations liées à la faculté de structurer les textes (Schneuwly et al. (1989), Adam (1992)). Chacun de ces stades révèle des types d'erreurs spécifiques concernant les mots de liaison et nous argumentons ici que toutes les difficultés relevées par les enseignants seront traitées plus efficacement si on les replace dans un schéma d'apprentissage partant du stade cognitif de structuration textuelle.

Un tel point de départ théorique permettra ainsi de dégager les erreurs qui, comme pour les locuteurs natifs, tiennent de la représentation cognitive associée au texte: la cohérence. L'apprenant parvient-il à anticiper lors de la réalisation du texte sur la suite et à concevoir sa production comme un tout cohérent ? On voit à ce stade que la démarche enseignante implique une prise en compte de l'identité et des pratiques de chaque apprenant en termes de composition textuelle.

Voici, selon Schneuwly repris par Favart (2005), les trois opérations cognitives intervenant dans la structuration des textes :

- L'opération de liage : niveau local, il s'agit là d'assurer les enchaînements des segments textuels (et, mais, alors, donc, etc.)
- L'opération d'empaquetage : elle reflète une certaine volonté de planification. L'empaquetage dit 'intégratif' « traduit un début de prise en compte de la structure globale du texte » (de plus, cependant, etc.)
- L'opération de balisage : elle marque la hiérarchie textuelle, de manière comparable au balisage assuré par la ponctuation et témoigne d'une faculté à anticiper dans la conception textuelle. (dans un premier temps, par ailleurs, d'une part... d'autre part, d'ailleurs, etc.)

Nous appliquerons ainsi les avancées de Favart au public étranger – et plus spécifiquement norvégien – en soutenant par exemple que la récurrence de l'archi-connecteur 'et' pourra plus simplement être enrayée par une gestion globale de la planification textuelle – en norvégien comme en français – que par une correction ponctuelle du français.

Le corpus dont nous disposons rend compte assez clairement du rôle des trois opérations cognitives dans l'acquisition des mots de liaison. Le repérage des difficultés nous a permis de classer les difficultés des apprenants dans les catégories suivantes :

- Difficultés liées aux stades cognitifs de la planification textuelle
- Difficultés syntaxiques
- Difficultés sémantiques
- Fautes d'usage

De plus, nous en ressortons clairement que les difficultés purement textuelles ne tiennent pas obligatoirement du fait que le français est une langue étrangère. Ce, par opposition aux difficultés syntaxiques – ainsi la place du mot de liaison dans la phrase – aux difficultés sémantiques telles que les faux-sens et aux fautes d’usage.

## **2.2. Repérage sur corpus des difficultés d’emploi des marqueurs de relations discursives**

L’analyse de corpus que nous allons maintenant présenter est une analyse qualitative de l’usage à l’écrit des marqueurs de relations discursives par un petit échantillon de cinq étudiants parmi les vingt de la promotion 2015-2016 de la formation d’enseignants en français langue étrangère. Cette sélection a pour but de visualiser des parcours d’acquisition assez différents, en raison du point de départ de chacun, certes, mais aussi pour leurs profils d’apprenants tout au long de l’année. Ainsi, cinq moments clés ont été choisis pour l’établissement de ce mini-corpus : Août, pour le test de niveau, puis septembre, décembre, mars et juin.

Le test d’évaluation eLAO<sup>76</sup> auquel chaque étudiant a été soumis en août ne compte pas précisément l’usage des mots de liaison parmi ses critères. En rendant compte de ces évaluations, nous avons retenu deux paramètres évalués, considérant leur impact sur la faculté future à produire des textes cohérents : 1) la maîtrise des structures grammaticales 2) le vocabulaire général passif.

Voici les résultats pour chacun des participants (nommés conséquemment A, B, C, D et E) dans une représentation où plus la couleur tire vers le rouge, plus le texte apparaît comme cohérent et plus on pourra dire, enfin, que l’apprenant maîtrise les opérations cognitives de structuration textuelle. Les courts commentaires sont précédés de leurs tableaux et renvoient, pour plus de détails, aux occurrences fournies dans l’exemplier en annexe.

---

76 <http://www.comefica.com/tests-de-niveau-de-langues-formations-a-distance/test-de-niveau-de-langues-elao/>

### 2.2.1. Participant A

<b>Participant A</b>		(test eLAO en août: 34%/58%/47%- <b>niveau B1</b> )			
	<b>Septembre 2015</b>	<b>Décembre 2015</b>	<b>Mars 2016</b>	<b>Juin 2016</b>	
<b>Opérations cognitives</b>	Absence totale de marqueur de relations	Stade du liage: récurrence de 'mais' et 'et' Empaquetage avec 'parce que' bien utilisé	Structure textuelle: 'd'une part... puis, enfin'	Récurrence de 'mais', 'et' et 'et puis'	
<b>Difficultés syntaxiques</b>			'Car' mal placé en début de phrase	'Même si' + subjonctif	
<b>Difficultés sémantico-pragmatiques</b>					
<b>Fautes d'usage</b>			'En première lieu' 'd'un autre part'	'En même temp'	

Les résultats du test de niveau du participant A révèlent un point de départ correct au niveau de la compréhension générale avec une maîtrise de 58 % du vocabulaire passif. En revanche, la maîtrise syntaxique évaluée à 34 % est, en ce début de formation, le point faible du candidat. Ceci se confirme dans les premières productions écrites du participant. En effet, il n'y a pas de véritable prise de risque textuelle en début d'année et on peut imaginer que l'étudiant se concentre en priorité sur la correction syntaxique globale. Ceci doit d'ailleurs constituer l'un des points forts de l'enseignement des premiers mois. On remarque ensuite, au fil des textes, une plus grande aisance syntaxique, parallèle à un recours plus fréquent aux marqueurs de relations discursives. À ce niveau, on peut parler de véritable compétence textuelle et passer à un niveau de correction local. En effet, plus les colonnes virent à l'orange et indiquent que le participant s'approprie les nuances de l'architecture textuelle et accède au stade cognitif de l'empaquetage voire du balisage textuel, plus cet étudiant cumule les difficultés ponctuelles d'ordre syntaxique ou orthographique.



### 2.2.2. Participant B

<b>Participant B</b> (test eLAO en août: 46%/48%/43%- niveau A2)				
	Septembre 2015	Décembre 2015	Mars 2016	Juin 2016
<b>Opérations cognitives</b>	Volonté de structure textuelle au niveau de l'empaquetage: 'En conséquence' 'Néanmoins'	Structure textuelle assurée au niveau de l'empaquetage: 'Donc', 'd'ailleurs', 'en plus'	Bonne maîtrise de l'articulation textuelle à tous les niveaux: 'tout d'abord', 'ensuite', 'pour conclure', 'Globalement', 'En outre', 'toutefois'	Bonne maîtrise de l'articulation textuelle, surtout au niveau de l'empaquetage: 'tandis que', 'de plus', 'pourtant', 'néanmoins'
<b>Difficultés syntaxiques</b>		'd'ailleurs' placé correctement dans deux contextes différents	'Bien que' est bien utilisé	
<b>Difficultés sémantico-pragmatiques</b>	Maladresse: 'Autrement'	Réurrence de 'En plus' en tête de phrase	'En plus' en tête de phrase	Usage un peu curieux de 'pourtant' en tête de la phrase finale
<b>Fautes d'usage</b>			'En fin du compte'	

Le participant B fait montre d'un point de départ moyen dans son test de niveau avec des scores de 46 % en syntaxe et 48 % en vocabulaire. Le progrès enregistré durant l'année révèle une capacité cognitive croissante de structure textuelle dans les textes produits très nettement illustrée par le rouge prononcé des colonnes. Cette dernière se précise durant l'année. Au niveau de la correction de points de détails, l'étudiant passe du 'en plus' récurrent, mais propre à l'oral, au 'de plus' plus adapté à l'écrit.

### 2.2.3. Participant C

<b>Participant C</b> (test eLAO en août: 15%/13%/17%- niveau A1)				
	Septembre 2015	Décembre 2015	Mars 2016	Juin 2016
<b>Opérations cognitives</b>	Absence totale de marqueur de relations.	Stade du liage/empaquetage: récurrence de 'mais', 'et' et 'donc'. 'parce que' est bien utilisé.	Volonté de balisage: manque de voc. compensé par les expressions 'La première chose..., la deuxième chose...', Usage de 'puis', 'd'un autre côté', 'pour finir' Abondance de 'mais'	Volonté de balisage 'avant tout' récurrence de 'mais', 'donc' et 'aussi'
<b>Difficultés syntaxiques</b>			'En fait' est mal placé dans la phrase	
<b>Difficultés sémantico-pragmatiques</b>		'contre' mal utilisé pour exprimer l'opposition		
<b>Fautes d'usage</b>		'Parce que il...'		

Le point de départ du participant C est très faible dans toutes les rubriques évaluées. On note ici un score de 15 % en syntaxe et 13 % en vocabulaire. Notre tableau dévoile toutefois que plus le participant progresse au niveau cognitif – d’où l’orange plus soutenu de la troisième colonne – plus il prend de risques aux niveaux sémantiques et syntaxiques. Pour cet étudiant, comme pour les autres, le dernier texte, qui était un examen, ne prête pas à la prise de risque et on note une petite régression quant à l’articulation textuelle de la production écrite.

#### 2.2.4. Participant D

<b>Participant D</b> (test eLAO en août: 30%/53%/43%- <u>niveau A2</u> )				
	septembre 2015	Décembre 2015	Mars 2016	Juin 2016
<b>Opérations cognitives</b>	Stade du liage: 'mais', 'et' Volonté de structure: 'enfin'	Aucun balisage. Liage avec 'et', Empaquetage avec 'parce que'	Volonté de planification textuelle: 'tout d'abord', 'En même temps', 'Somme toute' Récurrence de 'mais'	Aucun balisage. Empaquetage avec 'car', 'comme'
<b>Difficultés syntaxiques</b>			'Done' et 'Mais' souvent mal placé. 'Tandis que' mal placé en tête de phrase.	
<b>Difficultés sémantico-pragmatiques</b>			'tandis que' mal utilisé pour exprimer la simultanéité des événements	'Comme' utilisé systématiquement pour exprimer le temps. Lourdeur: 'les conséquences sont que...'
<b>Fautes d'usage</b>		'parc qu'		

Le test d'évaluation du participant D annonçait un bon niveau de vocabulaire, avec un score de 53 % mais des failles du point de vue syntaxique dont le score s'élevait seulement à 30 %. Ces difficultés réapparaissent lorsque l'étudiant se risque à enrichir son expression pour structurer son texte. Les erreurs syntaxiques et sémantiques sont nombreuses et freinent le progrès en structuration textuelle bien que la compréhension cognitive accède à un niveau d'empaquetage signalé par le rouge clair de la troisième colonne. On peut imaginer qu'elles relèvent de transferts linguistiques encore mal gérés, ainsi l'usage de la locution conjonctive 'tandis que' pour traduire 'imens', adverbe qui se contente globalement d'exprimer la simultanéité, comme le fait par exemple la locution adverbiale 'pendant ce temps'.

### 2.2.5. Participant E

<b>Participant E</b> (test eLAO en août: 40%/59%/52%- niveau B1)				
	septembre 2015	Décembre 2015	Mars 2016	Juin 2016
<b>Opérations cognitives</b>	Niveau d'empaquetage: 'Si j'étais...' 'En fait' 'aussi'	Bon niveau de liage / empaquetage, sans prise de risque: 'et', 'mais', 'pourtant'	Bon niveau d'empaquetage: 'pourtant', 'cependant', 'néanmoins' Volonté de balisage: 'A l'autre côté', 'en plus', 'pour conclure', 'en fait'	Empaquetage et balisage assurés par un vocabulaire varié et naturel: 'Pourtant', 'donc', 'finalement'
<b>Difficultés syntaxiques</b>			'Donc' mal placé en tête de phrase	
<b>Difficultés sémantico-pragmatiques</b>			Erreur de placement dans la phrase, qui tient du domaine oral: évidemment il faut ... 'En plus' au lieu de 'de plus' en tête de phrase	'En plus'
<b>Fautes d'usage</b>			'A l'autre côté'	'Au même temps'

Le participant E faisait preuve d'une maîtrise évaluée comme relativement élevée, surtout au niveau du vocabulaire. Il totalisait dans cette rubrique un score de 59 % contre seulement 40 % en syntaxe. Ceci laisse entrevoir une aisance lexicale qui s'est largement concrétisée dans les textes ponctués de marqueurs de relations très variés. L'étudiant, systématiquement conscient de l'importance de l'architecture textuelle et des différents stades cognitifs de la structuration mis en évidence par le passage du orange vif au rouge soutenu, prend des risques engendrant de 'petites' erreurs syntaxiques, sémantiques et orthographiques qui devront, pour leur part, être traitées ponctuellement.

### 2.3. Observations finales

Au terme de cette courte analyse, on fera trois observations :

- Les progrès linguistiques des étudiants vont de pair avec leur faculté à structurer les productions écrites.
- La prise en compte des opérations cognitives de structuration textuelle dans l'étude de l'acquisition des marqueurs de relations discursives permet de classer les difficultés selon qu'elles relèvent du contrastif ou non. Pour les étudiants débutants, les obstacles sont d'un ordre cognitif, et comparables à ceux que rencontre un enfant locuteur natif.

- Les difficultés d'ordre contrastif (erreurs sémantico-pragmatiques et syntaxiques) interviennent lorsque les étudiants ont commencé à prendre conscience d'un besoin d'architecture textuelle : leurs tentatives inhérentes au domaine cognitif engendrent des erreurs qui, cette fois, pourront être traitées syntaxiquement (ordre des mots dans la phrase) ou ponctuellement, par des mises en contextes révélant les nuances de sens.

## Conclusion

Les orientations pédagogiques que nous avons défendues dans cet article étayent une volonté pratique de fournir aux étudiants de notre formation une panoplie complète d'enseignant de français en Norvège. Malgré le temps réduit consacré à cette formation, elle se doit d'assurer trois missions :

- Fournir puis consolider la maîtrise orale et écrite de la langue française
- Suppléer cette compétence d'une connaissance de la langue et de la culture française
- Développer une compétence en partage didactique des connaissances acquises

La maquette du programme s'articule en conséquence à partir de trois stratégies didactiques privilégiées : un décloisonnement disciplinaire, une approche contrastive et une volonté de dialogisme interculturel.

La deuxième partie a offert une illustration de cette prise de position pédagogique par le cas d'une étude de corpus de textes d'étudiants des années passées en amont d'un enseignement des marqueurs de relations discursives françaises. Tout en réconciliant nos priorités pédagogiques en un recours à la considération des aptitudes psycho-cognitives de structuration textuelle, nous avons donné un bref aperçu de la façon dont une telle méthode permet de différencier la nature des erreurs effectuées à l'écrit. Grâce à un tel repérage des difficultés des apprenants, on adaptera les corrections, en améliorant ainsi, individuellement, le niveau d'écrit de chaque étudiant et en lui fournissant, parallèlement, des pistes de pratiques pédagogiques qu'il pourra à son tour exploiter en tant qu'enseignant.

## Références bibliographiques

- ADAM JM. (1992) *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*, Nathan, Paris.
- BEACCO J.C. (2010) *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.
- CANUT C. (2001) « Pour une nouvelle approche des pratiques langagières », *Cahiers d'Etudes Africaines*, Vol. 41, Cahier 163/164, langues déliées, p. 391-397.
- DELBARRE F. (2013) « Adaptation de la grammaire du FLE aux contextes d'apprentissage locaux », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 8. n° 1, Études didactiques, septembre, p. 121-135.
- [http://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii\\_20170722004407.pdf?id=ART0010496133](http://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20170722004407.pdf?id=ART0010496133) (page consultée le 15/06/2017)
- FAVART M. (2005) « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte », *Psychologie française* 50, Elsevier, 305-322.
- FERREIRA DA SILVA B.T. (2013) « Pour une pédagogie différenciée en classe de FLE. Une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre », *Synergies Chili* n°9, p.87-101.
- GRIM F. (2011) « J'apprends et j'enseigne le français : les étudiants dans leur communauté », *The French Review*, Vol. 85, n° 2, décembre, p. 252-260.
- HICKMANN M. (2001) « Le développement de l'organisation discursive » In: Kail, M., Fayol, M., (Eds.), *L'acquisition du langage, Tome 2 : le langage en développement au-delà de trois ans*, P.U.F., Paris, pp. 83-115.
- KARMILOFF-SMITH A (1985) « Language and Cognitive processes from a developmental perspective », *Language and cognitive processes* 1 (1), 61-85
- WAAHLBERG H. (2016) *Anthologie*, Panorama littérature et culture, Office franco-norvégien d'échanges et de coopération.
- Université de Montréal, Centre d'aide en français
- <http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm> (consulté le 23/1/2017)

## Annexe : Relevé des occurrences

### *Participant A:*

#### - Septembre 2015:

Le Mont st Michel est situé dans la région Basse-Normandie.

Le Mont St Michel est une abbaye.

#### - Décembre 2015:

Il y a différents déterminants, **mais** ils se placent devant le nom...

En français, le déterminant se place devant le nom qu'il détermine, **mais** en norvégien le déterminant se place derrière le nom.

Le verbe se construit avec la préposition à **et** s'emploie pour des personnes seulement.

L'imparfait est utilisé **parce que** on ne sait pas pour combien du temps il avait cinq ans

L'emploi du passé composé est utilisé **parce que** le verbe mettre marque une transition

#### - Mars 2016:

**D'une part** les impressions sont bonnes et **d'un autre part** mauvais.

C'est donc pourquoi **en première lieu**, je discuterai ... **puis** je parlerai de la salle des professeurs pour **enfin** donner mes opinions...

**Car** j'étais dans d'autres classes au lycée et les élèves étaient beaucoup moins intéressés...  
il n'a pas été échangé un seul mot en anglais...

#### - Juin 2016:

**Même si** notre pays soit occupé... les français se battaient..

**En même temp** c'est la guerre de hiver en Finlande.

Le héros Phillippe Pétain est chef de gouvernement **et puis** il est voté chef de l'Etat.

### *Participant B:*

#### - Septembre 2015:

**En conséquence**, on peut voir plusieurs styles architecturaux différents

**Néanmoins**, il y avait aussi des marques au fil du temps

**Autrement** la construction a été rénovée plusieurs fois.

#### - Décembre 2015:

**D'ailleurs**, ils peuvent avoir plusieurs fonctions syntaxiques...

On a **d'ailleurs** l'élision.

Et ils peuvent **donc** avoir tous les fonctions grammaticales du nom

**En plus**, cela serva à distinguer l'adjectif de son contraire

**En plus**, on peut dire que c'est aussi un cas d'un adjectif épithète de nature..

**En plus**, c'est quelque chose qui n'est pas déjà introduit dans le texte

- Mars 2016:

**En plus**, cela peut être difficile pour les formules de politesse.

**Tout d'abord**, la France est un pays un peu isolé du monde anglophone...

**Pour conclure**, j'ai observé des méthodes bien intéressantes

**Globalement**, j'ai l'impression qu'on fait des tentatives pour améliorer la motivation...

**En fin du compte**, j'ai vu le système éducatif de la France à travers l'exemple d'un lycée professionnel.

**Ensuite**, je pense aussi que les discussions seraient avantageuses...

**En outre**, c'est quelque chose qui peut toucher plusieurs domaines

La communication était **donc** possible, **bien qu'**il y ait eu des défis linguistiques.

- Juin 2016:

Montesquieu ... développe l'idée de la séparation des pouvoirs **tandis que** Diderot dirige le développement de l'Encyclopédie.

**Pourtant** cette guerre fait partie des raisons des caisses vides... qui favorise l'éclatement de la Révolution en 1789.

**De plus**, ils rencontrent des défis.

**Néanmoins**, il a toujours des opposants dans le royaume.

**Participant C:**

- Septembre 2015:

On emploie une roue pour soulever les choses lourdes. La roue exige environ huit hommes qui marchent.

La abbaye Mont st Michel était un prison.

- Décembre 2015:

Il y a plusieurs types des adjectifs, **mais** ici on regardera l'adjectif épithète.

L'adjectif épithète qualifie le group nominal, **donc** les adjectifs qualificatifs.

L'adjectif est antéposé **parce que** il est dans le group "courts et fréquents"

Il s'accorde avec du nom qui est pluriel, **donc** le "s" à la finale.

La plupart des adjectifs sont postposés du nom, **contre** en norvégien où l'adjectif est toujours antéposé du nom.

On utilise épithète pour indiquer que quelque chose est ajouté **et** pour le distinguer des autres types des adjectifs.

- Mars 2016:

**Mais** c'est un point de vue subjectif par moi.

Toutes les formations ont des cours d'anglais, **mais** j'ai remarqué qu'il y a une grande différence...

**D'un autre côté**, ce lycée a beaucoup plus de matières...

J'ai été étonné que plusieurs élèves ne savaient rien en anglais, **en fait** qu'ils ne pouvaient pas dire leur nom...

**La première chose qu'on a faite** dans ce lycée, était une visite guidée.

**La deuxième chose que j'ai faite**, était observer un conseil de classe.

**Puis** dans ce dossier, j'écrirai...

**Pour finir** je pense qu'il y a une grande similarité entre les deux pays

- Juin 2016:

La pièce est avant tout une pièce tragique.

En tous la pièce le chaos augmente

On verra donc comment c'est utilisé...

#### ***Participant D:***

- Septembre 2015:

Le Mont st Michel est une abbaye **mais** il a été aussi une église.

Il est sur une île **et** cette se trouve entre deux régions.

**Enfin**, le Monte Saint Michel est aussi connu pour d'être le troisième site ...

- Décembre 2015:

On peut aussi dit que l'adjectif décrit un enfant qui manque de force, **et** dans le texte l'adjectif donne une qualité ...

Il y a certains adjectifs longs qui sont par analogie avec les adjectif court, **et** ils sont en antéposition

Dans cette phrase on emploie l'article défini "les" **parce qu'**il désigne un nom connu

Il y a plusieurs types des pronoms **et** on emploie les pronoms...

Dans cette phrase on a utilisé l'imparfait **parc qu'**il exprime une action inacheve

- Mars 2016:

**Tout d'abord** je voudrais écrire

C'est à dire que nous devons nous adapter... **mais toutefois** c'était un peu provocant...

**Tandis que** j'ai suivi un professeur j'ai seulement observé et fait des notes

**Tandis que** les professeurs en Norvège font l'impossible pour terminer les préparations avant de partir chez eux.



**Donc** la plupart du temps j'observais.

**Mais** une raison pour laquelle ces élèves ont un bas niveau peut être que le système a commencé plus tard...

**D'autre part**, j'avais eu l'expérience...

**Somme toute**,... j'ai constaté que plusieurs choses sont différentes...

- Jun 2016:

On lui reproche **car** il se concentrait surtout sur les questions sociales.

**Comme** les français trouve comme une défaite qui déclenchait les conséquences terribles...

**Les conséquences sont que** l'Europe face une montée du totalitarisme

*Participant E:*

- Septembre 2015:

Si j'étais une princesse, j'habiterais là.

**En fait**, c'est une abbaye.

Il y a **aussi** beaucoup de vêtements

- Décembre 2015:

**Pourtant**, l'adjectif s'accorde avec le nom.

- Mars 2016:

**Pourtant**, cela n'est probablement pas juste.

**Cependant**, ce que l'on a fait s'agissait plutôt des choses pertinentes...

**Néanmoins**, évidemment il faut pratiquer oralement...

**A l'autre côté**, suivre le programme ... n'est pas une mauvaise idée.

**Pour conclure**, il y a des objectifs similaires...

**Donc**, il fallait que les élèves fassent une feuille...

**En plus**, cet exercice est meilleure

**En fait**, le niveau d'anglais de la prof m'a surprise.

- Jun 2016:

**Pourtant**, on ne sait pas si cela est la vérité.

**Donc**, c'était important pour eux de ne pas perdre le contrôle des églises.

Quand l'Allemagne  **finalement**  ont lancé leur attaque, la France ne pouvait pas résister longtemps.

**En plus**, la France devait payer des impôts...

**En plus**, pendant la guerre, la collaboration entre la France et l'Allemagne a été forte.

**Au même temps**, Charles de Gaulle voulait continuer lutter...

## Comment associer la formation des professeurs à la pratique de la pédagogie de classe ?

Shu-Chuen (Julia) YANG  
Université Tamkang

### Résumé

L'enseignant ne peut se limiter au discours *ex cathedra* et, son livre à la main, verbaliser ses propres connaissances. Autrement dit, enseigner ne consiste pas seulement à maîtriser une matière d'enseignement et à transmettre ses connaissances. Il est donc important de réfléchir sur trois questions ainsi posées : pourquoi avons-nous choisi cette activité professionnelle si particulière ? Comment devons-nous jouer ce rôle déterminant devant notre public ? et que pouvons-nous lui apporter pour faciliter son apprentissage ?

Selon notre expérience, l'enseignant doit se présenter comme quelqu'un

- qui prend plaisir à enseigner, car cette activité professionnelle ne peut être exercée d'une façon machinale. Il faut être toujours conscient de son rôle, de son action ;
- qui doit guider l'apprenant afin qu'il intègre les connaissances acquises dans sa propre structure cognitive et l'amener à prendre une part active dans le processus d'apprentissage dans lequel il est engagé ;
- qui doit sans cesse se documenter ;
- qui continue à perfectionner ses connaissances dans la langue enseignée.
- Dans cet article, nous nous proposons de développer les trois points suivants :
- présenter deux types stages de formation à Taiwan : « La formation du BELC à Taiwan » et « Partage des expériences pédagogiques ».
- intégrer dans le cours de conversation quelques stratégies d'enseignement acquises pendant ces stages de formation pour parfaire les compétences du professeur en FLE.

En tant que professeur de français, nous sommes encouragés par des recherches et des formations qui nous permettent de mieux connaître les motivations et les besoins spécifiques des apprenants, de repérer leurs difficultés afin de rendre l'enseignement / apprentissage plus attrayant et plus efficace.

En fin de compte, l'enseignant n'a pas seulement la vocation de transmettre du savoir mais aussi du savoir-faire et du savoir être.

**Mots-clés** : rôles de l'enseignant, stages de formation, stratégies d'enseignement.

## Introduction

Dans n'importe quel métier, y compris celui de professeur, on recherche toujours des opportunités d'améliorer notre qualité de travail. En tant qu'un enseignant, comment éveiller la curiosité de notre public et le sensibiliser à toutes sortes de découvertes ? Comment rendre l'enseignement du français plus efficace et plus attrayant ?

À l'heure actuelle, grâce à la nouvelle technologie (Internet), l'enseignant peut se procurer beaucoup plus facilement des ressources pédagogiques qu'autrefois. À part cela, d'autres moyens (par exemple, supports multi-ressources pour la classe de FLE) dans la bibliothèque et la médiathèque universitaires sont à la disposition des enseignants :

- les méthodes de français. Une méthode riche en médias comprend un CD-rom de ressources numériques, un CD audio, un CD mp3 et des DVD pour enrichir leurs cours et animer leurs classes ;
- les magazines et les revues qui présentent l'état de la recherche en didactique des langues avec différents aspects théoriques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ;
- de nombreux ouvrages avec des supports numériques variés présentés par un spécialiste de FLE venant de France dont la mission est de proposer des solutions adaptées à notre environnement et à nos pratiques.

Outre ces ressources, ce qui est plus précieux et avantageux pour chaque enseignant, c'est de suivre un stage pédagogique de courte ou longue durée, soit en France soit sur place (dans son pays); mais dans le premier cas, c'est trop coûteux. L'objectif de ce genre de stages de formation, c'est d'approfondir ou de découvrir un domaine de la didactique du FLE et de renouveler des pratiques pédagogiques et d'actualiser des connaissances et enfin d'échanger des expériences pédagogiques intéressantes avec d'autres professeurs.

Dans cet article, nous allons :

- présenter deux stages de formation à Taiwan, « La formation du BELC à Taiwan », et « Partage des expériences pédagogiques » ;
- intégrer dans le cours de conversation quelques stratégies d'enseignement acquises pendant ces stages de formation pour parfaire au niveau pratique les compétences de l'enseignant en FLE.

### 1. Stages de formation des professeurs

L'enseignement du français langue étrangère est un domaine en constante évolution. Il est donc primordial pour les enseignants de se recycler constamment afin de réactualiser leurs connaissances ou d'acquérir de nouvelles techniques d'enseignement. De plus, Taïwan étant loin des pays francophones, il a moins de contacts avec des formateurs français et les offres en matière de formation sont aussi moins nombreuses que pour ces pays en question.

Or, les techniques et pratiques de classe, aussi bien que la didactique FLE, nécessitent d'être renouvelées régulièrement. Pour répondre à ce besoin, l'organisation d'une formation intensive locale est primordiale.

La création de l'Association des Professeurs de français de Taiwan (APFT) date de 1996 ; au cours de ces 21 ans, des stages de formation et des séminaires ont été organisés. En voici quelques-uns parmi les plus importants pour l'enseignement du français à Taiwan :

**Tableau 1 Stages de formation / séminaires**

2003	Journée pédagogique Thème : évolution de la méthodologie d'enseignement du FLE au lycée et à l'université
2004	Stage de formation continue
2006	1 <sup>er</sup> congrès régionale Asie-Pacifique CAP-FIPF Thème : Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique : spécificités et interrogations
2009	Formation régionale en écriture et technique théâtrale Thème : Utilisation du conte en classe de langue
2010	Deuxièmes assises du français en Asie du Nord-Est
2013-2016	BELC (voir les contenus plus loin)
2013-	Partages des expériences pédagogiques (voir les contenus plus loin)
2017	Séminaire de formation (proposé par l'Alliance française de Paris) Thème : Faisons évoluer nos pratiques pédagogiques

Autrefois le Bureau français de Taiwan (BFT) envoyait trois ou quatre professeurs de français au BELC<sup>77</sup> d'été ou au CAVILAM pour la formation d'un stage d'un ou deux mois. Parallèlement, l'APFT invite des formateurs français à assurer une formation de stage de cinq jours ou d'une semaine pour tous les enseignants de français de Taïwan. Pour que ce genre de stage bénéficie à un maximum de professeurs, le BFT a proposé en 2012 pour la première fois une formation du BELC à Taïwan, et l'APFT s'est mise au service de tous les postes de l'Asie afin d'organiser cette formation.

À part cette formation régionale, l'APFT organise depuis 2014 pour les professeurs de français de Taïwan un séminaire intitulé « Partages des expériences pédagogiques ».

<sup>77</sup>CUQ J.-P. et GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2002, p.35. Créé en 1959 sous le sigle BEL (Bureau d'Études et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde) [ ... ] et BEL devient en 1965 le BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger) et passe l'année suivante sous la dépendance administrative du CIEP de Sèvres.

Toutes ces initiatives ont pour but d'actualiser le savoir-faire pédagogique des professeurs de français et de diversifier leurs pratiques en classe, d'exploiter des outils innovants, autrement dit, de faire vivre l'enseignement du français sur notre île. Nous expliquons en détails les deux formations suivantes :

### **1.1 Universités (BELC), les métiers du français dans le monde**

Chaque année, le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de Sèvres organise en France ses universités : BELC d'hiver et BELC d'été, sont deux formations reconnues internationales. La première a lieu à Sèvres depuis 2000, et la deuxième à Nantes depuis juillet 2008. Depuis 2012, Le CIEP organise des universités régionales : BELC, pour la zone du Moyen-Orient (à Doha, au Qatar, au Koweït et à Abou Dabi), en Asie (à New Delhi, à Taïpei et à Bangkok), en Afrique du sud (Le Cap), en Amérique latine (à Mexico et à Bogota). En 2017, de nouveaux partenariats permettront de proposer de nouvelles universités régionales : BELC : dans la zone du Golfe, en Inde, au Mexique, en Roumanie, en Chine. L'objectif de l'internationalisation des universités régionales « vise à accompagner la formation continue des professionnels de l'enseignement du français et à promouvoir le français dans les systèmes éducatifs nationaux »<sup>78</sup>.

### **1.2 Université régionale : BELC, les métiers du français à Taïwan**

La première édition asiatique du BELC a été organisée à l'initiative du BFT en 2013, en partenariat avec l'APFT, avec l'appui du Ministère de l'éducation, le BFT et le CIEP et dont l'ambition est de répondre aux attentes et aux besoins des enseignants de français de Taïwan et de la région. Les enseignants asiatiques francophones de FLE sont venus de Chine, de Hong-Kong, du Japon, de Corée et de Taïwan. Ces professeurs enseignaient à un public varié, allant de l'école primaire à l'université mais aussi aux centres de langues. Les cours étaient assurés par des spécialistes de la didactique du français langue étrangère et des experts associés du CIEP. La formation s'est déroulée sur 5 jours, avec 60 heures de formation dispensées, soit 30 heures par participant. Elle a été composée de quatre modules de 15 heures chacun. Le contenu de ces 4 ans (2013-2016) de formation portait sur les axes suivants :

---

<sup>78</sup> Cette citation est tirée du site: [Universités régionales - BELC CIEP](#).

**Tableau 2 Participants / thèmes**

Année	Enseignants	Parcours A	Parcours B
2013	31 (Taiwan), 11 (Chine), 2 (HongKong), 1 (Japon)	- Construire un cours de FLE à partir d'un document authentique - Enseigner le français à l'université pour des étudiants en programme non-francophone	- Faire évoluer ses pratiques grammaticales - Animer des activités motivantes pour favoriser l'acquisition d'automatismes langagiers
2014	25 (Taiwan), 5 (Chine), 2 (Hong Kong), 6 (Corée), 4 (Japon)	- Piloter et animer les activités en FLE - Construire un cours de FLE à partir d'un document authentique	- Stimuler l'expression et la relation en classe de FLE - Enseigner le français à l'université pour des étudiants en programme non-francophone
2015	30 (Taiwan), 6 (Chine), 2 (Hong Kong) 6 (Corée), 1 (Hong Kong)	- Faire évoluer ses pratiques pédagogiques - Animer et concevoir des activités motivantes pour favoriser l'acquisition d'outils langagiers	- Identifier des principes et concevoir des activités pour la production écrite - Développer la dynamique de groupe pour favoriser la motivation des apprenants
2016	27 (Taiwan), 2 (Chine), 3 (Corée)	- Evaluer des compétences des apprenants - Animer les activités orales en classe	- Exploiter des textes littéraires en classe de FLE - Favorier l'apprentissage de la phonétique

Cette formation intensive a permis aux enseignants de se familiariser avec des aspects théoriques de l'enseignement et de les mettre en pratique. Elle a offert un renouvellement et une réactualisation des connaissances liées à l'enseignement du français langue étrangère et a également permis aux enseignants de partager leurs expériences pédagogiques.

### **1.3. Partage des expériences pédagogiques à Taiwan**

Outre la formation du BELC, l'APFT organise depuis 2013 un séminaire intitulé « Partage des expériences pédagogiques ». Il s'agit d'un séminaire annuel et il s'adresse à tous les enseignants de français langue étrangère de Taiwan, aux niveaux primaires (très peu), secondaires et universitaires. Un intervenant de chaque université disposant d'un département de français ou de chaque lycée est invité à partager ses expériences pédagogiques. Les contenus du séminaire sont orientés vers les pratiques de classe et les connaissances de la culture française. Un vaste choix de thèmes nous permet d'enrichir nos

domaines de spécialité et d'expérimenter des démarches concrètes et innovantes pour la classe de langue. A la fin du séminaire, une excursion a lieu en dehors de la capitale ; cela permet aux participants de se détendre et de mieux se connaître. Voici les thèmes proposés au cours de ces quatre années (2013, 2015, 2016, 2017). Pour chaque intervention, nous vous invitons à les lire dans l'annexe 1:

**Tableau 3 Thèmes**

Année et Lieu	Thèmes
2013, Taïpei	Comment enseigner la composition, la grammaire, la conversation, la presse, etc ?
2015, Miao-Li	Utilisation des médias dans un cours de français
2016, Taïpei	Enseigner le français à travers de divers textes
2017, Pou-Li	Comment insérer la culture française dans un cours de français ?

## Conclusion

Le rôle de l'enseignant vis-à-vis de ses apprenants est de susciter constamment leur intérêt et leur motivation. Il est important de proposer des supports riches (dialogue, chanson, photo ...) et des activités variées en classe. Comment s'enrichir constamment dans son enseignement ? L'enseignant doit fréquenter les bibliothèques, médiathèques, se tenir au courant des dernières parutions (nouveaux manuels, nouveaux ouvrages de réflexion théorique,), chercher des ressources linguistiques certes informationnelles, mais également culturelles sur Internet, lire des revues sur la langue française et se perfectionner en français, s'inscrire à une association des professeurs de français pour échanger ses expériences. Enfin, La formation (longue/courte) permanente des professeurs de F.L.E est indispensable car l'enseignant doit se recycler en vue d'acquérir de nouvelles compétences dans la didactique du FLE, cela permet de suivre l'évolution des recherches en didactique, Dans ces conditions favorables, l'enseignant peut prendre plaisir à son travail.

Nous pensons que le recyclage des professeurs de langues vivantes est nécessaire, et il est important de poursuivre une formation tout au long de la vie professionnelle. L'objectif des formations est d'innover les techniques pédagogiques dans le quotidien de la classe, et d'aider les enseignants dans leurs pratiques professionnelles,

Les objectifs de la formation ont pour objectif d'améliorer la pédagogie des enseignants, ainsi que de s'ouvrir à des champs nouveaux. Il s'agit également de renforcer leurs compétences en FLE mais aussi de les faire réfléchir à leurs pratiques d'enseignement. La formation permet la rencontre entre participants qui s'enrichiront mutuellement de leurs expériences pédagogiques et culturelles. On peut conclure que toute rencontre créera des liens pouvant aboutir à des projets de coopération future.

## Références bibliographiques

### Didactique du FLE

BOAL.A.(2004), *Jeux pour acteurs et non acteurs*, La Découverte.

CASTELLOTTI V., et DE CARLO M. (1995), *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international.

CUQ J.-P. et GRUCA I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.

GALISSON R., et PUREN C. (1999), *La formation en questions*, Paris, CLE international.

HERIL, Alain, MEGRIER, Dominique (1994), *Entraînement théâtral pour les adolescents : expression corporelle de développement de la personnalité : à partir de 15 ans*. Retz

LEMEUNIER V., (dir) & CARDON J., GRACIA M. (2010), *En jeux*. CNDP de Guyane

MIALARET G. (1983), *La Formation des enseignants*, Paris, P.U.F., « Que sais-je ? »

PIERRE M.et TREFFANDIER F. (2012), *Jeux de théâtre*, PUG.

TAGLIANTE C. (2006), *La classe de langue*, CLE international.

### Numéros thématiques de revues

D'après *Le Français dans le monde* (2012), n° 396, Paris : CLE International.

D'après *Le Français dans le monde* (2014), n° 396, Paris : CLE International.

D'après *Le Français dans le monde* (2017), n° 411, Des formations pour les formateurs, p.40-41, Paris : CLE International.



## Didactiques de spécialités

- Nouvelles technologie
- Linguistique
- Littérature

## Médiation informationnelle au travers d'un dispositif socio-numérique : hybridation d'un cours pour étudiants de 4<sup>e</sup> année de licence

Bruno MARCHAL  
Université Thammasat

### Résumé

L'essor des plateformes d'enseignement à distance puis des réseaux, est lié à des bouleversements tout à la fois économiques, politiques et sociétaux accompagnant les évolutions des technologies et des médias, dont le pouvoir industriel s'est empressé de s'emparer depuis les années 1930 à 40 (Moeglin, 2012). Dans le monde de l'enseignement et de la formation à distance, cinq grandes évolutions ont suivi, correspondant aux grandes innovations techniques : médias éducatifs dans les années 60 et massification de l'éducation ; informatique à coût réduit dans les années 70 ; multimédia des années 80 et approche pédagogique communicative ; développement des TICE associé à une approche actionnelle cadrée par le CECR ; plates-formes et espaces numériques de travail dans le secteur de l'enseignement supérieur, campus numériques (Albero, 2004). Aujourd'hui, il nous semble assister à l'éclosion, si ce n'est d'une nouvelle vague, du moins de nouveaux usages et de nouvelles pratiques transplateformes (Millette, 2010) par le biais des nouveaux médias et réseaux sociaux pensés d'abord pour les terminaux mobiles (Schrock, 2016) et développant un capital social (Ellison, Steinfield and Lampe, 2007) tissé sur la distribution de l'information transformée en connaissances puis en savoirs. C'est dans ce cadre que nous avons notamment développé un dispositif hybride intégrant l'usage d'un réseau social dédié, au sein d'un cours de langue de niveau avancé ciblant l'exercice de synthèse de documents. Ce dispositif résolument tourné vers la contribution (Stiegler, 2008) en autonomie de ressources ciblées, retravaillées et validées pour construire une intelligence collective (Lévy, 1994) développe un thème invitant le voyage autour du monde et la rencontre vers l'autre – mondialisation et altermondialisme – dont nous nous proposons de dévoiler l'architecture techno-pédagogique.

**Mots-clés :** contribution, présence et distance, réseau

## Introduction

L'essor de l'enseignement à distance est lié à des bouleversements tout à la fois économiques, politiques et sociétaux accompagnant les évolutions des technologies et des médias, dont le pouvoir industriel s'est empressé de s'emparer depuis les années 1930 à 40 (Moeglin, 2012). Pour les chercheurs francophones de l'enseignement et de la formation à distance, ces évolutions posent la question de leur exploitation au regard d'instruments de connaissances pour les apprenants, de développement pour les enseignants et d'innovation dans les institutions (Lebrun, 2011). Brigitte Albero recense ainsi ces innovations technologiques au nombre de cinq, associées à des pratiques et des approches pédagogiques spécifiques (Albero, 2004) : la première, née avec les années 60, voit apparaître les médias éducatifs comme des auxiliaires d'enseignement dans une époque de massification de l'éducation accompagnant le baby-boom ; la deuxième, dans les années 70 consacre l'informatique, les laboratoires de langue et l'enseignement assisté par ordinateur avec pour conséquence une meilleure productivité et une forte diminution du coût économique ; la troisième, apparue dans les années 1980 voit apparaître le multimédia et l'approche pédagogique communicative ; la quatrième, dans les années 90, est celle du développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), pour l'éducation (TICE), technologies que l'on associe volontiers à une approche actionnelle liée à l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) ; une cinquième vague se développe dans les années 2000 autour des plates-formes et des espaces numériques de travail (ENT), notamment dans le secteur de l'enseignement supérieur, avec les campus virtuels (Paquette et al., 1997) ou numériques (Paquelin et al., 2006) et sur des logiciels libres et gratuits (ou quasi) dont Moodle représente l'archétype en contexte universitaire pour les pays émergents ou récemment industrialisés comme en Asie du Sud-est et du Sud.

### 1. Du dispositif technologique aux médiations en SIC : un cadre théorique

Cette approche historique de la distance dans la formation et l'enseignement (Perriault, 1981 ; Dieuzeide, 1982 ; Albero, 2004 ; Peraya, 2010 ; Moeglin, 2012) nous incite à penser le terme de médiation comme le plus souvent associé à celui de dispositif dans les Sciences de l'Information et de la Communication parce que le dispositif technique est considéré comme médiateur de l'apprentissage d'où l'idée généralement admise qu'un dispositif médiatique vecteur d'apprentissage doit se concevoir au sein d'une action institutionnelle de formation construite pour un public (Pothier, 2003 ; Demaizière, 2008) et formalisée autour d'un outil technologique dit « sérieux » dans le sens où il est serait formel et institutionnalisé.

Mais cette approche purement technique a évolué vers une approche plus anthropocentrée dès lors que le Web 2.0 et les plateformes numériques se sont immiscés dans le quotidien faisant place à d'autres médiations comme celle du document dans l'exercice de la mémoire (Pédaque, 2006 ; Patrascu, 2010), ou celle qui s'énonce comme sociale voire cognitive (Bouvier, 2002) dans l'interaction entre acteurs (Willaime et Hocquet, 2015) et permettant ainsi de s'appuyer « sur des dispositifs à la fois matériels et humains en capacité de joindre usager et information » (Gardiès, 2012, p.145), donc plus ouverts et moins formalisés.

Dans le même temps, le modèle transmissif et vertical qui accompagnait les dispositifs au travers de plateformes pédagogiques d'apprentissage s'est progressivement délité au profit d'un autre modèle fondé, lui, sur de nouvelles normes. De ce modèle « préfigure une nouvelle économie de l'information dans laquelle les rôles des producteurs et des consommateurs s'échangent. » (Delamotte, 2012, p.23). De plus, la nouvelle accessibilité à l'information (Liquète, 2015) facilitée par les interactions entre un réseau d'acteurs que sont les objets informationnels et les membres communautaires du réseau a engendré deux phénomènes : d'une part, un monde informationnel réservoir d'informations et de connaissances se déclinant en dispositifs, outils et systèmes d'information pour rendre disponible ce bien commun (Guyot, 2009) ; et d'autre part, « un accroissement de la dispersion et de la décentralisation des processus de création de connaissance » par des usagers experts de leur propre contexte ou situation (Foray, 2004) pour le passage des données brutes à celui des savoirs (Nonaka et al., 1994 ; Davenport et Prusak, 1998 ; Dumouchel et Karsenti, 2013).

Poursuivant notre réflexion, nous nous sommes alors interrogé sur le système complexe qu'est un dispositif numérique et dans lequel il y a cette circulation entre données brutes, informations, connaissances et savoirs vers laquelle tend une activité de transformation, production et de création, une « praxis » qui existe au niveau du tout social et culturel (Morin, 1988) ou technologique (Perriault, 2011) et qui revient sur les parties pour permettre le développement des individus. Dans cet ordre d'idées, Serge Proulx suggère que l'idée de culture participative ou contributive, alliée à l'omniprésence d'Internet et des technologies numériques pour faire surgir de nouvelles pratiques de communication et d'échange, devient ainsi « la source possible de formes nouvelles d'une puissance d'agir [...] parmi les utilisateurs de ces plateformes numériques. » (Proulx, 2011, p.49).

Cela pose bien évidemment la question des formes de l'autonomisation (Bourdages, 1996 ; Demaizières, 2000 ; Linard, 2001, 2003 ; Bal, 2007 ; Liquète et Maury, 2007 ; Paquelin, 2011) ainsi que celle des dichotomies entre distances et présences lorsqu'un dispositif se situe dans une perspective éducative s'il émane d'une institution ou bien socio-organisationnelle voire socio-cognitive lorsqu'il se constitue hors institutions, au travers des acteurs et des

communautés réseautées (Garrison et Anderson, 2005 ; Jézégou, 2010). Repensant la distance (Jacquinot, 1993), ces perspectives ont ouvert la voie vers des modèles de transaction sur la base des travaux de John Dewey comme la distance transactionnelle (Moore et Marty, 2015) ou une approche transactionnelle de l'action (Payeur et Zacklad, 2007) conduisant à « un amenuisement de la distinction présence/distance au profit d'un processus de généralisation de l'hybridation » (Peraya, 2014).

Ce sont donc des changements profonds qui ont eu des incidences sur les pratiques informationnelles, en déplaçant le paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage (Tardiff, 1998) afin de répondre désormais à une logique économique d'un apprentissage tout au long de la vie (Grosbois, 2012) rendu possible par les nouvelles formes de médiation. Ainsi, les bouleversements technologiques ont cassé les mécanismes habituels du traitement de l'information « décroissant et modifiant les pratiques informationnelles en banalisant l'accès aux dispositifs de médiation » (Chaudiron et Ihadjadene, 2010, p.2). Ceux-ci ont suscité l'émergence d'échanges au travers de communautés dites de pratique (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2003), virtuelles (Dillenbourg, 2003) ou d'apprentissage (Henri, 2011). Les pratiques ont elles-mêmes permis que les usages acquièrent de nouvelles dimensions, non plus seulement liées à l'objet technique et sa représentation parfois détournée comme pour Michel de Certeau, mais faisant circuler des savoirs culturels et sociaux (Devallon et Le Marec, 2000). Ces nouveaux usages placent définitivement l'utilisateur au centre du dispositif selon un construit social qui peut être un processus de construction identitaire selon Dominique Pasquier (Flichy, 2008, p.155), ou une création d'un monde social à part (Metton, 2004), « partagé avec les pairs et interagissant selon des valeurs et des formes de communication qui leur sont propres » (Fluckiger, 2007, p.19). Le réseau social numérique intervient dorénavant dans le cadre de ces usages.

Prenant alors appui sur la notion d'un (RSN), telle que l'ont définie Dana Michele Boyd et Nicole Batt Ellison dès 2007 et affinée en 2013, nous envisageons un site de réseau social comme une plate-forme de communication en réseau dans laquelle les participants disposent de profils identificateurs, s'exposent à d'autres utilisateurs et accèdent à des flux de contenus multimédias. Dans une approche anthropocentrée, nous suggérons par ailleurs que ce sont par des médiations multiples que se jouent désormais les apprentissages en langue étrangère : d'abord double, la médiation étant « à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique » et « aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët, 1993, p.101 ; 2000, p.497), elle devient triple lorsque la pratique documentaire permet de faire passer ou partager une information par un document dématérialisé afin de contribuer à l'existence d'une intelligence collective (Lévy, 1994 ; Stiegler, 2008) « augmentée » [...] « par une mise en

commun des activités de contribution de la part du plus grand nombre d'internautes » (Proulx, 2014, p.3)

## **2. Un réseau socionumérique médiateur d'un apprentissage hybride et informel**

Ce postulat étant posé, nous avons cherché quel pouvait être l'outil de médiation susceptible à la fois d'être accepté dans la description d'un curriculum par l'institution universitaire, et par les apprenants cibles autrement dit des étudiants de cette même université.

### **2.1 Edmodo, un RSN fiable et éprouvé**

Initialement développée en 2008 par Nic Borg et Jeff O'Hara, deux anciens employés du district scolaire de Chicago dans l'État de l'Illinois, la plateforme Edmodo fournit dans son interface technologique et sa structure pédagogique l'espace virtuel d'apprentissage gratuit suffisamment proche des préoccupations sociales des étudiants pour être sur un schéma d'appropriation courte, augmentant le sentiment d'efficacité et la motivation pour les connexions (Chênerie, 2011). Elle est devenue une composante importante dans la cible *blended learning* du système d'apprentissage hybride mis en place dans le système éducatif américain pré-universitaire du K-12 (Staker et Horn, 2012) qui est aussi celui mis en place en Thaïlande et qui correspond à 12 années d'apprentissage à l'école. C'est donc un dispositif éprouvé.

Par ailleurs, dans la typologie de Lucie Audet pour le Réseau francophone d'enseignement à distance du Canada (REFAD) en 2010 ou celle de Olivier Le Deuff, si Edmodo est tout d'abord citée comme une application pédagogique relevant du microblogging appartenant à la panoplie des outils du Web 2.0 (Le Deuff, 2011), elle offre en plus la possibilité de créer des groupes, d'attacher des documents et de contraindre par des délais grâce à un échéancier (Audet, 2010). Dans la typologie la plus récente proposée par Matt Bower aux éducateurs (Bower, 2015), la plateforme Edmodo est citée comme un système de réseautage social alternatif aux plateformes comme Facebook ou Google Classroom. Dans celle de Lara Lomicka et Gillian Lord, de 2016, c'est clairement devenu un *SNS* ou *Social Networking System* soit un réseau socionumérique (RSN) dans l'acceptation francophone la plus commune du terme, offrant un environnement éducatif privé et sûr, pour se connecter, collaborer, partager du contenu et avoir accès à ses notes et aux consignes de l'éducateur ou de l'école (Lomicka et Lord, 2016).

### **2.2 Gouvernance et contexte institutionnel**

Il vise à respecter les impératifs politiques et économiques du gouvernement thaïlandais qui tente une conversion à l'ère de la connaissance sous l'appellation « Thaïlande 4.0 », à partir de concepts proposés par Bernie Trilling (2007) directeur senior de la Fondation Oracle pour l'Éducation (OEF). Cet organisme à but non lucratif fondé en 2000 aux États-Unis a

commencé par fournir du matériel aux écoles américaines qui manquaient de technologie. Les concepts de Trilling sont au nombre de sept : *Critical Thinking-and-doing*, *Creativity*, *Collaboration*, *Cross-cultural Understanding*, *Computing / ICT Literacy*, *Career & Learning Self-Reliance*. Ils sont eux-mêmes cadrés sur le modèle du *P21's Framework for 21st Century Learning*<sup>79</sup>, un partenariat mis en place en 2002 réunissant des milieux d'affaires, des leaders de l'éducation et des décideurs politiques pour une réflexion nationale aux États-Unis sur l'importance des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle pour tous les élèves jusqu'à l'entrée à l'université.

À l'université, bien avant que ne s'impose cette version *Thailand 4.0* de ce que devrait être toute éducation innovante et en phase avec son époque, nous avons déjà mis en place un curriculum autour de deux grandes thématiques porteuses de sens dans le contexte de ce que vivent ou vont vivre nos étudiants au sortir de la dernière année de licence qui se déroule en quatre ans ici : d'une part, celle de la mondialisation et de son modèle opposé qu'est l'altermondialisme ; d'autre part, celle de l'écologie et de son pendant plus engagé, l'écologisme. Associées à un environnement numérique et à une hybridation de l'apprentissage, *in* et *out*, elles ont été le fondement d'une mise en application de la règle des « 7 C » pour rester en adéquation avec les contrôles qualité exercés sur l'actualisation des cursus universitaires, et dans le même temps offrir une culture humaniste et francophone voire francophile. Tout d'abord la notion de "*Critical Thinking-and-Doing*" qu'on pourrait simplement traduire par l'esprit critique cher aux Lumières et qui se veut à la fois un état d'esprit et des pratiques qui se nourrissent mutuellement ; celle de "*Cross-Cultural Understanding*" dans le contexte plurilingue et multiculturel du français langue étrangère et enfin la créativité, toutes trois sont des notions intrinsèques d'un cours qui met l'apprenant au cœur de l'apprentissage dans une approche actionnelle propre à stimuler le développement des interactions par des acteurs sociaux. Ajoutons-y la notion de "*Career & Learning Self-Reliance*" autrement dit les perspectives de carrière et surtout l'autonomisation, celle de "*Computing / ICT Literacy*", les compétences du numérique avec la collaboration et nous obtenons un environnement tout à fait adapté au monde des plateformes pédagogiques en ligne que l'on peut qualifier d'élastique grâce à « sa capacité à évoluer et à s'adapter selon les contextes, qu'ils soient techniques ou nationaux. » (Le Deuff, 2012, p.133)

Ces notions engageant des littératies diverses pose d'emblée l'existence d'une translittératie<sup>80</sup>, soit « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de la signature à l'oralité en passant

---

<sup>79</sup> P21, « Le partenariat pour l'apprentissage du 21<sup>e</sup> siècle »

En ligne à l'adresse <http://www.p21.org/> consulté le 8 juillet 2017

<sup>80</sup> Voir THOMAS A., et al. (2007), "Transliteracy: Crossing", *First Monday*, Volume 12 Number 12.

par l'écriture, la presse écrite, la télévision, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux numériques » (Thomas et al., 2007). Elle nous a par conséquent conduit à médiatiser l'ensemble des ressources documentaires sur Edmodo pour un enseignement désormais médié par la technologie, un environnement socio-cognitif et les ressources documentaires numériques.

### 2.3 Méthodologie de la médiation informationnelle au sein du dispositif

L'apprentissage se dessine désormais au travers de dispositifs anthropocentrés dans lesquels se produisent les savoirs et la médiation du savoir grâce à la circulation de documents numériques médiatiques. Plus concrètement, un dispositif se composant d'acteurs – au sens de Bruno Latour, c'est-à-dire des objets et individus agissant ensemble dans un objectif qui est celui d'apprendre –, le développement d'un curriculum avec ses objectifs d'enseignement et d'apprentissage, ses contenus, ses évaluations formative et sommative se construit sur un scénario dichotomique, alliant pédagogies et technologies ; ces deux termes au pluriel parce qu'un type de modèle de pédagogie est associé à un outil technologique et non l'inverse. On peut citer par exemple l'appel à un modèle behavioriste pour répondre à un questionnaire à questions fermées, socio-cognitiviste pour un débat d'idées en présentiel ou en ligne sur un outil forum en interopérabilité multimodale, socioconstructiviste pour l'élaboration de documents en collaboration (voir figures ci-après).

Figure 2 – Coopération et collaboration sur Edmodo

Dépôt des productions individuelles ou collectives, des commentaires, des comptes rendus de séance et les synthèses d'écriture collaborative



Figure 3 – Élaboration de cartes heuristiques

Les concepts présentés en arborescence favorisent la métacognition et fixent les connaissances dans la mémoire

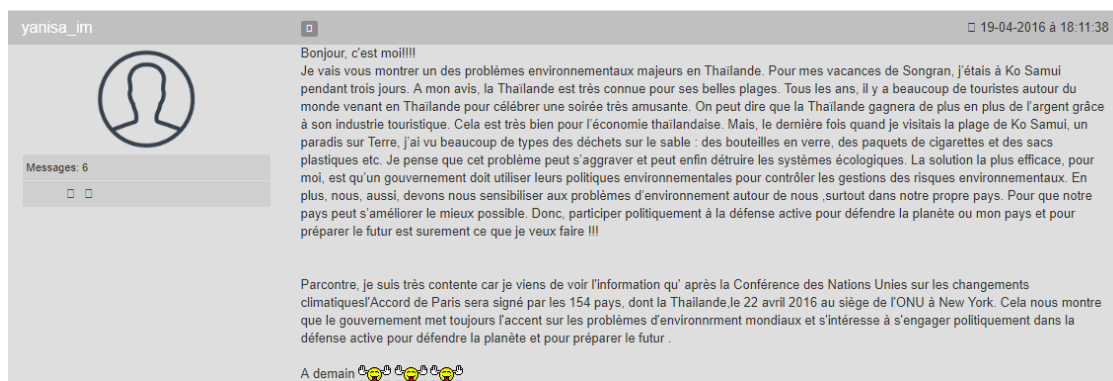




La connaissance est ainsi liée à l'activité, à l'expérimentation, au vécu de l'individu avec son environnement ; elle se construit par l'interaction entre celui-ci et l'objet de la connaissance ; celle-ci et le processus qui l'y amène se structurent dans la récursivité qui se crée entre le résultat et le processus d'acquisition de ce résultat. Le dispositif est conçu pour « faciliter ce passage entre savoir, information et connaissances » (Gardiès, 2014) d'où l'enjeu fondamental qu'il représente car il allie, par la médiation d'une plateforme numérique, tant des processus documentaires, informationnels et communicationnels que des technologies permettant le stockage d'informations, le partage des connaissances et la disponibilité pérenne des savoirs.

Figure 4– Hybridation présence et distance

Débat d'idées avec préparation en amont sur la plateforme des questions du débat. Compte rendu déposé à l'issue du débat.



## 2.4 Trois notions : autonomie, créativité et apprentissage informel

Le réseau social dédié Edmodo est pour nous une mise en expérimentation de nos recherches sur les réseaux sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère avec à la clé des notions qui transparaissent. Nous y observons d'abord un accroissement du potentiel autonome des étudiants grâce à la médiatisation qui permet de « conserver et de gérer les productions sémiotiques de manière de plus en plus libre » (Pédauque, 2006) en rappelant cependant que cela nécessite un accompagnement par l'enseignant dans l'usage des technologies de l'information et de la communication, selon le niveau d'apprentissage : « Bien utilisées dans tous leurs potentiels cognitifs de manipulation, transformation,

circulation et stockage des connaissances, elles peuvent aussi rendre de grands services aux apprenants confirmés lors du passage à la conceptualisation » (Linard, 2001).

Ensuite, si la créativité est quelque chose de difficile à enseigner voire contradictoire avec les consignes qu'il faut suivre dans un processus d'apprentissage, y compris si celui-ci est autonomisant, elle peut se développer pour peu que le dispositif soit conçu comme une médiation. La création se niche dans le processus de mise à disposition et d'amplification des connaissances, dans un effet de cristallisation et de connexion à un système de connaissances d'une organisation, autrement dit une connaissance organisationnelle qui commence par la création de connaissances individuelles vers l'extérieur, celui de l'organisation-réseau, par le tri, la réorganisation, le partage des informations et validées par les interactions sociales. (Nonaka et al., 1994 ; Gardiès, 2012)

Enfin, un apprentissage informel (Livingstone, 2001) se dessine dans les interactions entre acteurs du dispositif, à la fois dans les connaissances fondamentales requises et évaluées pour être inscrites dans le cursus, mais aussi dans les savoirs additionnels liés aux usages des technologies de l'information et de la communication, qui pourront être assimilées à des compétences professionnelles au sortir de la licence et poursuivre l'idée d'un apprentissage tout au long de la vie.

## **Conclusion**

Ce sont donc des changements très profonds qui se sont installés dans les usages et les pratiques au fil des évolutions technologiques, culturelles et sociales. D'une première génération en formation à distance de type behavioriste et cognitive très individualiste dans son approche de l'apprentissage, puis d'une deuxième où les principes du socio-constructivisme ont permis l'échange, la troisième dans laquelle nous vivons serait celle du connectivisme (Anderson et Dron, 2011) voire celui de l'énactionisme (Cristol, 2014) soulignant le développement de la présence sociale et du capital social. Leurs modes de fonctionnement continuent aujourd'hui d'être évolutifs et suivent les outils technologiques d'information et de communication qui sont ceux du Web dit participatif, le Web 2.0, dont les réseaux sociaux pourraient être l'un des multiples bras « armés » d'une intelligence collective tournée vers un Web 3.0 sémantique et mobile soutenu par les objets connectés. Ils impliquent d'autres rapports entre différentes plateformes, créant des pratiques transplateformes (Millette, 2010) et des productions multimodales (Richard et al., 2015) mais aussi une évolution du métier d'enseignant qui devient un facilitateur « se déroulant dans l'interaction » (Papi, 2016, p.32) transdisciplinaire (Anderson et Dron, 2011) comme celui de l'étudiant qui semble y gagner en autonomie – même si on peut s'interroger sur cette autonomie en tant que gain, pré-requis ou objectif à atteindre –, dans un changement de paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage (Tardif, 1998), celui-ci étant « autant basé sur l'appropriation d'informations que sur la création de contenus » (Papi, 2016, p.18).

Suivant en cela les évolutions des technologies, l'apprentissage des langues médié par ordinateur introduit depuis les années 60/70 au sein des classes et théorisé par Françoise Demaizière dans les années 80 (Guichon, 2012), tente aujourd'hui de s'approprier l'univers interactionniste des réseaux sociaux du numérique comme autant de moyens d'échanges et de contacts interculturels. De fait, l'usage des réseaux socionumériques qui peut sembler peu structurant dans l'apprentissage d'une langue (Mangenot, 2013) correspond à une approche qui est la tendance dans le milieu de la pédagogie des langues secondes ou étrangères, dite actionnelle et donc (inter)actionnelle. Les étudiants apprenants sont devenus des acteurs sociaux de leur propre apprentissage, dans un contexte réticulaire numérique facilité par le fait que « les efforts cognitifs et techniques requis sont quand même assez faibles par rapport aux compétences qui étaient exigées jusque-là pour maîtriser l'usage des technologies informatiques » (Proulx, 2012, p.11). Et puis, dans ce domaine, cela constitue une petite (r)évolution et une direction prometteuse car ce genre de structure ouverte, participative et interactionnelle encourage les utilisateurs à contribuer aux ressources linguistiques alimentant en cela un apprentissage informel autour de pratiques qui font « que la classe ou les contextes institutionnels en général sont loin d'être les seuls lieux où peut se produire un apprentissage » (Zourou, 2012). La question en tous les cas se pose, en termes de jonction entre un apprentissage formel institutionnel et celui, informel, « où l'on s'affranchit des programmes, des curricula et de l'institution » (Grosbois, 2012, p.147). Pourtant, bien que les technologies fassent partie du quotidien de ces étudiants, ils ne paraissent pas tous versés dans l'art et la manière d'un apprentissage médiatisé : *“although technology is an integral part of neomillennial students' lives, they often do not know how to use technology in ways that would benefit them in computer-assisted language learning”* (McBride, 2009, p.38). Les universités et au-delà, le phénomène de l'Éducation ouverte<sup>81</sup> (OE), ont tout intérêt à s'investir et à investir dans ce qui semble désormais être un changement de paradigme vers un partage de valeurs et de croyances (Thorne, 2016) et vers ce qui se dessine, une translittératie, ensemble complexe de pratiques, au niveau des apprentissages informels au sein, ou hors, du système universitaire.

---

<sup>81</sup> L'Éducation ouverte, traduction littérale de l'anglais « *Open Education* » mais souvent préférée sous le terme de « Ressources Éducatives Libres (REL) est telle que le définit l'UNESCO « des matériaux d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche appartenant au domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation et distribution à titre gratuit ». En ligne à l'adresse <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>. Consulté le 14 novembre 2017

## Références bibliographiques

ALBERO B. (2004), « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté », *Savoirs* 2 n° 5, p. 9-69.

DAVENPORT T.H. AND PRUSAK L. (1998), *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Boston, MA:Harvard Business School Press.

DILLENBOURG P., POIRIER, C. & CARLES, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies.Net*. Montréal, Presses.

DUMOUCHEL G., KARSENTI T. (2013), « Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête », *TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures*, sous la direction de Thierry Karsenti et Simon Collin, Volume 41, numéro 1.

ELLISON N.B., BOYD M. D. (2013), "Sociality through Social Network Sites". In Dutton, W.H. (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press, p. 151-172.

GARDIES C. (2012), *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation*. [HDR]

GARRISON D.R., ANDERSON T., ARCHER W., (2004), "Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education", *American Journal of distance education* 15 (1): 7-23.

GROSBOIS M. (2012), *Didactique des langues et technologies – De l'ÉAO aux réseaux sociaux*, Paris : PUPS.

GUICHON N. (2012), « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* », *Alsic*, Vol. 15, n° 3.

LEBRUN M. (2011), « Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, ATIEF, p.18-20.

LIQUETE V. & MAURY Y., (2007), *Le travail autonome ; comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris : Armand Colin.

LINARD M. (2003), « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie ». B. Albero. Autoformation et enseignement supérieur, *Hermès / Lavoisier*, p. 241-263.

LOMICKA L., LORD G. (2016), "Social networking and language learning", in *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, chap. 19, p. 255.

MANGENOT F. (2013), Internet social et perspective actionnelle. Recherches et applications n°54, dans *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, p. 41-51. Paris : CLE International.

MCBRIDE K. (2009), "Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation", In *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 35-58). San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO). L. Lomicka & G. Lord (Eds.).

METTON C. (2004), « Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux 1* (n° 123), p. 59-84.

MILLETTE M. (2013), « Pratiques transplateformes et convergence dans les usages des médias sociaux », *Communication & Organisation 1* (n° 43), p. 47-58.

MOEGLIN P. (2012), « Une théorie pour penser les industries culturelles et informationnelles ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication 1*.

MORIN E. (1988), « Le défi de la complexité » *Chimères* n° 5 / 6.

PAQUELIN D., AUDRAN J., CHOPLIN H., HRYSHCHUKS. & SIMONIAN S. (2006), « Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation », *Distances et savoirs*, vol. 4, (3), p. 365-395.

PERAYA D. (2010), « Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. » *Médiations*, CNRS Éditions, p. 33-48.

PROULX S. (2012), L'irruption des médias sociaux: enjeux éthiques et politiques. In *Proulx, S. & Millette, M. & Heaton, L. Médias sociaux: Enjeux pour la communication*. Presses de l'Université du Québec, Project MUSE.

THORNE S. L. (2016), « Epilogue: Open Education, social practices, and ecologies of hope », *Alsic*, Vol.19.

SCHROCK A. R., (2016), "Exploring the Relationship Between Mobile Facebook and Social Capital: What Is the "Mobile Difference" for Parents of Young Children?", *Social Media + Society*, July-September, p. 1-11.

ZOUROU K. (2012), "On the attractiveness of social media for language learning: a look at the state of the art", *Alsic*, Vol. 15, n°1.

# La plateforme LANSAD : un outil innovant pour une transition vers l'autonomisation des apprenant-es et des enseignant-es de langues à l'université

Sophie BAILLY  
Université de Lorraine

## Résumé

Cet article présente les fondements théoriques, les origines et les résultats d'une recherche de type recherche-développement et recherche-intervention visant à concevoir une plateforme dédiée à l'apprentissage en autodirection de langues additionnelles à l'université. En appui sur la théorie socio-cognitive de l'apprentissage et sur les principes didactiques établis par la recherche dans le domaine de l'autonomie en apprentissage des langues, cette plateforme a été conçue comme un outil d'aide à la gestion et à l'activité pédagogique des centres de ressources en langues de l'université, et comme un instrument de promotion des pratiques d'apprentissage autodirigé. Après deux années de mise en œuvre et d'observation nous constatons que la plateforme semble effectivement agir comme un levier pour l'émergence de pratiques apprenantes et enseignantes agitives et créatives.

**Mots-clés:** apprentissage de langues, autonomisation, environnement numérique, pédagogie universitaire

## Introduction

À l'ère de la mondialisation des échanges de biens et de connaissances, les besoins de communication et les profils des apprenants de langue sont de plus en plus nombreux et variés, y compris à l'université. La formation en langues de très grands nombres d'étudiants représente un défi majeur pour l'université, soucieuse de préparer ses diplômés à la mobilité internationale. Pour optimiser les conditions de la formation linguistique de ses 50 000 étudiants spécialistes et non spécialistes de langues, l'université de Lorraine mise depuis 2013 sur un dispositif original alliant des espaces physiques (centres de ressources en langues, ci-après CRL) et une interface numérique multifonctions (plateforme Lansad : <http://plateforme-lansad.univ-lorraine.fr/>) permettant de concilier distance et coprésence, et modalités individuelles et sociales d'apprentissage.

L'objectif de ce dispositif dont la conception s'appuie sur les connaissances produites par les recherches sur les processus d'apprentissage de langues est de favoriser

l'autonomisation des apprenants et des enseignants, en leur offrant la possibilité de définir par eux-mêmes les contenus et les modalités de leur apprentissage, pour les premiers, et de leur enseignement pour les seconds, à l'intérieur d'un système de contraintes. En complément ou en alternative aux modalités et lieux classiques d'enseignement (groupe-classe et enseignant), des CRL, installés sur différents campus de l'université, offrent des ressources documentaires consultables sur place et des lieux réservés à des services tels que des ateliers en mini-groupe, des conversations avec natifs, ou de la médiation individualisée (tutorat et conseil), et prochainement, un espace de réalité virtuelle (oculus rift). Les étudiants utilisent à distance la plateforme numérique pour s'inscrire à un service au créneau de leur choix, sélectionner des ressources et garder des traces de leur parcours d'apprentissage dans un carnet de bord électronique. Les enseignants l'utilisent pour proposer des créneaux de service, annoncer les thèmes des ateliers, approvisionner le dispositif en ressources supplémentaires, et suivre le parcours des étudiant.es<sup>82</sup> à distance.

Nous montrerons en quoi, depuis sa mise en place en 2015, le dispositif expérimenté à l'université de Lorraine soutient l'activité des étudiants et la créativité des enseignants, et participe ainsi de leur autonomisation. Dans une première partie nous définirons les notions clé d'autonomie, d'apprentissage en autodirection et d'autonomisation des enseignants et des apprenants, ainsi que ce que signifie apprendre à apprendre les langues à l'ère du numérique. La deuxième partie est consacrée à une présentation des contenus et fonctionnalités de la plateforme Lansad. Et la troisième partie présente les retombées de la mise en place de la plateforme sur les pratiques des étudiant.es et des enseignant.es de langues.

## **1. Définitions théoriques**

Le terme autonomisation est un néologisme forgé sur le mot autonomie. Il désigne le processus par lequel un.e apprenant.e devient de plus en plus capable d'apprendre efficacement par lui-même ou elle-même. Ce processus résulte en une aptitude à faire des choix d'action pertinents pour l'apprentissage des langues, c'est-à-dire qu'ont de bonnes chances de conduire à des acquisitions langagières à court, moyen et long terme.

### **1.1. Apprendre en autonomie ou apprendre en autodirection**

Apprendre en autonomie est une description imprécise qui signifie aussi bien apprendre indépendamment d'un enseignant, qu'apprendre de manière isolée, en réalisant par exemple des activités qui ont été préparées par un enseignant, sur le modèle des devoirs à la maison, ou bien en auto-contrôlant le processus entier. Dans les définitions les plus souvent citées se trouve l'idée que l'autonomie est une capacité à la fois matérielle et

---

<sup>82</sup> Cet article est rédigé en écriture inclusive pour réduire les inégalités de représentations entre les femmes et les hommes dans la publication scientifique.

cognitive à prendre en charge son apprentissage (Holec, 1979) et un engagement psychologique et affectif qui relève de la motivation, de la réflexion et de l'action : « The essence of learner autonomy is willing, proactive and reflective involvement in one's own learning » (Little, NP). La définition de Leni Dam en 1995 met l'accent sur la double dimension de capacité et de volonté et sur la dimension sociale de l'autonomie de l'apprentissage : « Learner autonomy entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person. » (Dam, 1995 : 1). Plus récemment, on insiste davantage sur la complexité de la notion d'autonomie. Pour Paiva (2006) l'autonomie dans l'apprentissage des langues est un système socio-cognitif complexe et adaptatif dans lequel interviennent non seulement le sujet, ses capacités, ses motivations, son histoire etc., mais aussi l'environnement socio-économique-historique-éducatif :

[...] a complex socio-cognitive system, subject to internal and external constraints, which manifests itself in different degrees of independence and control of one's own learning process. It involves capacities, abilities, attitudes, willingness, decision making, choices, planning, actions, and assessment either as a language learner or as a communicator inside or outside the classroom.

As a complex system it is dynamic, chaotic, unpredictable, non-linear, adaptive, open, self-organizing, and sensitive to initial conditions and feedback. Paiva 2006 : 88-9)

Pour Tassinari (2012) l'autonomie est une métacapacité : « Learner autonomy is the metacapacity, i.e. the second order capacity, of the learner to take control of their learning process to different extents and in different ways according to the learning situation » (Tassinari, 2012 : 27). Une méta-capacité ou capacité de second ordre est une capacité de grande complexité produite par des facteurs ou des capacités de premier ordre (par exemple : capacité à trouver des ressources, à les analyser, à les utiliser ; capacité à gérer le processus matériellement et émotionnellement ; etc.). Ces capacités s'acquièrent surtout par la pratique, en accomplissant des tâches requises pour atteindre des objectifs particuliers dans des contextes particuliers. L'environnement a donc un rôle à jouer et l'autonomie en ce sens est une aptitude adaptative : moins l'environnement exige d'autonomie, moins on en développe, et plus l'environnement requiert d'autonomie plus on est susceptible d'en développer. D'où la notion d'autonomisation, qui implique une idée de construction (l'autonomie en train de se faire), et l'idée de degrés, d'une progression individuelle possible.

Apprendre en autodirection est une description plus précise d'une manière d'apprendre où l'apprenant est en quelque sorte son propre professeur et produit son apprentissage au lieu de simplement le consommer, pour reprendre une image chère à Henri Holec (1988). Dans



l'apprentissage autodirigé, l'apprenant.e entreprend de définir avec ou sans aide ce qu'il ou elle va apprendre, comment, avec quels supports, à quel rythme, à quel(s) endroit(s) et auto-évalue son parcours aussi bien que ses résultats. Une telle modalité de formation est favorisée par un environnement propice qui met à disposition des apprenants une variété de supports d'apprentissage sélectionnés et répertoriés, qui sont accessibles, adaptables et autosuffisants (Holec et Carette, 1995) et des soutiens humains essentiels au maintien de la motivation et à la construction d'une pensée réflexive critique (Gremmo, 1995).

## **1.2. Pédagogies de l'autonomisation, pédagogies autonomisantes**

L'autonomisation de l'apprentissage est le but visé par les pédagogies que nous appelons autonomisantes (Chateau et al., 2015), c'est-à-dire qui mettent au centre du processus l'apprenant et son processus d'apprentissage personnel et qui ont une visée d'efficacité. L'expression 'mettre au centre dans une visée d'efficacité' signifie pour nous que l'action pédagogique institutionnelle et l'ingénierie de formation sont tout entières orientées vers la réussite de l'apprenant.e en lui fournissant les supports, les soutiens et les aides nécessaires adaptées à son contexte et à ses possibilités. L'apprentissage autodirigé de langues avec soutien est une modalité de formation dont la conception (ou l'ingénierie) s'ancre dans les théories de l'apprentissage actuelles, ou actualisées, élaborées scientifiquement à partir d'une multitude d'observations empiriques, d'expérimentations contrôlées ou non, dans des contextes variés et à des époques différentes. La conception d'outils et de dispositifs pédagogiques peut actuellement s'affranchir des modèles pédagogiques classiques de type transmissif qui ont pu avoir leur pertinence à un moment donné de l'histoire, mais dont les résultats aujourd'hui ne sont pas toujours à la hauteur des attentes sociales. En réponse à un manque d'efficacité avéré de ces modèles traditionnels de transmission pour l'apprentissage des langues, un dispositif de formation alternatif tel que l'apprentissage autodirigé prend sa place institutionnelle dans le système scolaire et universitaire et la formation des adultes un peu partout dans le monde.

## **1.3. Apprendre à apprendre des langues à l'ère du numérique**

Il est aujourd'hui largement reconnu que pour apprendre une langue en auto-direction, c'est-à-dire en prenant en charge les décisions et les actions nécessaires à l'appropriation de la langue cible, de manière efficace, il est utile de recourir à certains savoirs, savoir-faire et savoir-être généraux et spécialisés, également parfois pensés comme des stratégies ou comme des méta-connaissances. Ainsi un auto-apprentissage efficace requiert de mettre en œuvre des stratégies de communication et de socialisation spécifiquement tournées vers l'apprentissage de la langue, et requiert de s'auto-discipliner, d'alimenter et conserver sa motivation et de gérer ses émotions. Les décisions à prendre en autonomie requièrent d'activer des connaissances et méta-connaissances mises à jour sur le processus d'apprentissage, sur les langues et sur les moyens à mettre en œuvre pour les apprendre,

ce que Holec (1988) nomme culture langagière et culture d'apprentissage. Ces cultures sont constituées de croyances et de pratiques socialement et historiquement situées et dont une partie, plus ou moins grande selon les individus, demande une actualisation pour favoriser des choix plus pertinents et des actions plus efficaces. Il est intéressant de prendre en compte, plutôt que de les ignorer, les cultures langagières et d'apprentissage (telles au moins qu'elles sont supposées) lors de la conception d'environnements autonomisants, car dès lors qu'elles constituent des entraves possibles à l'efficacité de leur démarche l'un des enjeux éducatifs à relever est d'aider les apprenants à les déconstruire. Ainsi, à l'ère du numérique et de la mondialisation il peut être utile pour les apprenant.es de langues étrangères de prendre conscience que les langues ne sont pas des objets stables, fixes et "purs" et que surinvestir dans la maîtrise des normes prescriptives peut entraver l'acquisition de compétences à communiquer qui permettent de continuer d'apprendre à partir des interactions sociales en langue étrangère. D'autres méta-connaissances peuvent aider les apprenant.es à prendre les bonnes décisions pour leur apprentissage dans la mesure où elles aident à :

- comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre lorsque l'on s'exprime à l'écrit ou à l'oral, lorsque que l'on écoute et qu'on lit des messages à interpréter dans une autre langue que sa langue première ;
- comprendre les processus d'apprentissage et d'acquisition et comment l'on peut améliorer les résultats de ses efforts d'apprentissage, notamment en comprenant son propre rôle et celui d'autrui dans l'apprentissage, ou en comprenant le rôle de certaines activités mentales (par exemple la répétition ou l'analyse) et de certaines émotions (par exemple la honte, la peur, la confiance ou la joie) dans ces processus ;
- comprendre le rôle des outils numériques dans le processus d'apprentissage des langues et savoir choisir et utiliser des outils et des environnements numériques pertinents.

Apprendre à apprendre les langues revient ainsi à cultiver un capital cognitif qui « [...] s'appuie sur la cumulation de savoirs, le contrôle des sources et des facteurs de connaissances, les réseaux de production de savoirs ou encore sur la capacité individuelle et collective à apprendre (Azais et al., 2003), (Levy et Jouyet, 2006) » (Jézégou, 2014 : 271). L'objectif visé est le développement de l'agentivité individuelle et le soutien de pratiques d'apprentissage autodéterminées et autorégulées par le sujet. De telles pratiques ne sont pas, soit uniquement déterminées par l'environnement, soit uniquement le résultat de caractéristiques personnelles (Jézégou, 2014) mais elles résultent plutôt de « [...] l'interaction continue et réciproque avec des facteurs environnementaux (humains, socio-économiques, culturels, matériels, etc.) et des caractéristiques personnelles [...] » (Jézégou, 2014 : 273). Selon les théories métacognitives et motivationnelles de l'apprentissage, avec un environnement et un accompagnement appropriés les apprenants peuvent plus et mieux que jamais devenir leur propre enseignant et apprendre plus efficacement : « Our

previous work in the field [convinced] us that learner autonomy is not an optional extra, to be developed or not [...]. On the contrary, we believe that autonomy is an essential characteristic of all truly successful learners, regardless of their age or the domain in which they are learning .» (Little, Ridley et Ushioda, 2002, p. 1). Plusieurs auteurs, dont Tazl (2013) et Little, (1999) insistent sur le fait que l'influence de l'environnement et des organisations éducatives sur le développement de l'autonomie aurait été sous-évaluée.

À ces arguments scientifiquement établis, s'ajoutent des arguments éducatifs liés aux missions de l'université aujourd'hui (notamment l'injonction de professionnalisation). Le savoir apprendre produit par la pratique d'apprentissage autodirigé de langues est un savoir-faire social, transférable et transposable à une multitude de situations de la vie quotidienne et professionnelle. Apprendre à apprendre une langue participe ainsi du développement personnel et professionnel des étudiants.

#### **1.4. Autonomisation des enseignants**

Plusieurs spécialistes de l'autonomie dans l'apprentissage des langues soulignent l'importance de l'autonomisation des enseignants pour soutenir celle des apprenants (par exemple Little, 1995, Mc Grath, 2000). Comme l'écrit Little (1995 : 180) : « [...] language teachers are more likely to succeed in promoting learner autonomy if their own education has encouraged them to be autonomous. ».

De nombreux enseignant.es de langue ressentent aujourd'hui le besoin de s'affranchir de modèles pédagogiques qui ne sont plus adaptés aux publics actuels, à leurs attentes ou à leurs manières d'apprendre. Ils et elles sont nombreuses à souhaiter transformer leurs rôles et leurs pratiques et à assumer d'autres formes de relation pédagogique rendues nécessaires par les nouvelles pratiques des apprenant.es, notamment les pratiques d'apprentissages informelles basées, par exemple, sur les séries télévisuelles en version originale ou les jeux de plateau en ligne. Si les apprenant.es changent de rôle il est logique que les enseignant.es adoptent également d'autres conduites et pratiques, puisque selon les théories interactionnistes, tout rôle est en fait rapport de rôles (Vion 1992). Il semble également logique de penser que l'accompagnement des apprenant.es vers la découverte et la mise en œuvre de manières d'apprendre qui leurs sont propres et qui leur conviennent le mieux, gagnera à être pris en charge par des enseignant.es eux et elles-mêmes formé.es aux principes de l'apprentissage autodirigé (Gremmo 1995, Bailly 1995).

## **2. Un outil pour soutenir des pratiques nouvelles**

Dans cette partie nous présentons le dispositif qui fait l'objet de notre étude. Celui-ci comprend des lieux physiques (CRL) et une plateforme numérique (plateforme Lansad) multifonctions. Nous nous intéressons au rôle joué par les différentes composantes de la plateforme dans le processus d'autonomisation des apprenant.es et des enseignant.es.

Notre hypothèse de départ est, en accord avec Edlin (2016), que la promotion de l'apprentissage autodirigé bénéficie logiquement de la conception d'environnements, physiques ou numériques spécifiquement pensés et réalisés pour permettre aux apprenants et aux enseignants de s'approprier cette pédagogie. Comme l'écrit Blin (2003 : 225) : « La mise en place d'une structure sociale elle-même autonomisante est une condition nécessaire pour que les nouvelles technologies puissent contribuer à l'autonomisation des apprenants en langue étrangère ». Une autre idée, présente dans la psychologie constructiviste de Vygotsky, sous-tend également notre réflexion, et est exprimée par le psychologue russe O.K. Tikhomirov : « Tools are not just added to human activity; they transform it. » (1974, p. 374, cité par Maynard et al., 2005 : 30). Nous pensons que c'est par l'expérience et l'utilisation des outils que les étudiant.es et les enseignant.es de langue de notre université développeront une autre culture d'apprentissage.

### **2.1. Origine et historique du projet**

Le projet est né du constat qu'à l'ère du numérique et des ressources accessibles sur Internet partout et à tout moment, les CRL, dont l'une des fonctions est de rassembler, organiser et mettre à disposition des apprenants des ressources de toutes sortes, sont susceptibles de perdre leur raison d'être et de périliter en tant qu'espaces de formation (Mynard, 2016 et Rivens-Monpean, 2013). De fait le CRL de notre université, connu sous le nom de CLYC (Centre de Langues Yves Chalon) a connu une baisse importante de fréquentation entre les années 2000 et 2010 qui correspondent à l'extension des usages privés du numérique et d'Internet. Il s'est alors engagé au sein de l'UFR Lansad (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'université de Lorraine une réflexion autour d'un renouvellement de l'offre pédagogique et des usages de ces espaces qui prendrait en compte cette réalité. Sur une impulsion donnée par le DEFLE (département de français langue étrangère) à partir de l'année 2008, les salles du CLYC, qui avaient été conçues à l'origine plutôt pour l'accueil de grands nombres d'individus ont été repensées et rénovées pour permettre également (i) des usages collectifs et collaboratifs pour de petits groupes (jusqu'à 8 étudiants) ; (ii) l'accès à de nouveaux types de ressources (notamment des abonnements à des plateformes d'apprentissage en lignes par exemple Busuu ou Yabla ou à des ressources en ligne ayant fait l'objet d'une curation professionnelle) ; et (iii) de nouvelles pratiques enseignantes (petits espaces physiques spécifiquement dédiés à l'accueil individuel pour des entretiens de conseil, mobilier moins formel).

Afin de proposer l'accès à ces pratiques innovantes à d'autres langues que le français langue étrangère et à d'autres enseignants et étudiants que ceux du Défle, il a été imaginé qu'un outil numérique « global », c'est-à-dire intégrant toutes les fonctions nécessaires à la prise en main de son apprentissage, et s'adressant à tous les acteurs des CRL - apprenants, enseignants, documentalistes et personnels administratifs- pourrait soutenir et favoriser cette

transition pédagogique. En même temps que se formaient les prémises du cahier des charges de ce projet de plateforme globale (nommée plateforme Lansad) dans le cadre du mémoire de master 2 de Valérie Willié (2012), une autre plateforme numérique visant à promouvoir les principes et pratiques de l'apprentissage autodirigé auprès des enseignant.es de langue se développait grâce au soutien financier de l'université et de la région lorraine. Cette plateforme, dont les contenus sont librement accessibles par les enseignant.es de langues de l'université de Lorraine, et sur simple demande d'inscription à tous les enseignant.es de langue du monde, permet de se sensibiliser à, ou d'approfondir les connaissances professionnelles sur l'ingénierie et l'accompagnement de l'apprentissage autodirigé.

Un autre élément de contexte à prendre en compte dans la genèse du projet de plateforme Lansad, est la fusion institutionnelle des trois universités lorraines en 2012, et la création d'une UFR spécifique pour le secteur de la formation en langues des étudiants, nommée UFR Lansad (pour Langues pour spécialistes d'autres disciplines que les langues). Dans la logique de ce mouvement de fusion et mutualisation de trois universités auparavant distinctes, le projet de la plateforme Lansad est apparu également comme un moyen de réunir dans un même espace virtuel les trois centres de langues physiques situés sur différents campus de la nouvelle grande université fusionnée sous l'appellation Université de Lorraine.

## **2.2. Principales fonctions de la plateforme**

Le projet de plateforme numérique globale se précise alors ainsi comme remplissant trois grandes fonctions. Premièrement, c'est un outil de communication, ou « site vitrine », qui présente les différents CRL de l'université et réifie leur lien institutionnel au sein de l'UFR Lansad. Il s'agit de faire connaître aux usagers de l'université de Lorraine, l'existence des CRL physiques, des activités qui s'y déroulent, et du rôle que les CRL peuvent jouer dans le développement de leurs compétences en langues et en apprentissage de langues. Il s'agit aussi de présenter et d'expliquer en quoi consiste l'apprentissage autodirigé.

Deuxièmement, c'est un outil d'autogestion, pensé et conçu pour aider les étudiant.es à mieux contrôler leur processus d'apprentissage. L'idée est qu'ils et elles puissent prendre certaines décisions par eux-mêmes, et agir notamment à distance, en s'inscrivant facilement à des ateliers, des séances de conversation, des entretiens de conseil et en sélectionnant facilement des ressources physiques ou en ligne référencées dans la plateforme. Cette dernière leur permet également de garder des traces de leur parcours d'apprentissage et de s'auto-évaluer en remplissant un carnet de bord personnel ou en répondant à des questionnaires et des tests d'auto-évaluation.

Troisièmement, la plateforme est un outil de formation et d'autoformation à destination des enseignant.es (et futur.es) de langues souhaitant intégrer les principes théoriques de l'autonomie à leur pratique pédagogique pour mieux accompagner les étudiant.es sur le chemin de leur autonomisation d'apprentissage. Cet outil se compose de contenus multimodaux (texte et vidéos) de nature théorique et pratique, et d'un forum d'échanges sur le rôle de conseil.

Une version prototype de la plateforme Lansad, « bricolée » à partir de différentes technologies numériques pour le catalogage de ressources (Calao) et pour la création et la gestion de sites Internet (Drupal), a été lancée à titre expérimental au cours de l'année universitaire 2014. Un co-financement Université de Lorraine et Région Lorraine a été obtenu en 2015 pour développer une version plus aboutie et unifiant les différentes fonctions dans une seule et même technologie. Cette version devrait voir le jour à la rentrée 2018 et pourra être mise à disposition gratuitement à d'autres universités à travers une licence de type Creative Commons.

### **2.3. Vers l'autonomisation des apprenants**

Rappelons qu'un environnement promouvant l'apprentissage autodirigé est un environnement qui permet aux apprenants de faire des choix, mais que la réussite dans ce contexte dépend en partie aussi de la capacité de s'évaluer des apprenants : « Lee (1991) observe que les sujets de son expérimentation prennent plus en charge leur apprentissage si l'ordinateur leur donne le contrôle que s'il leur impose un mode de travail, mais qu'il faut encore que les sujets sachent s'auto-évaluer correctement et utiliser les fonctions de contrôle à bon escient pour tirer un bénéfice de cette situation. » (Duquette et Renié, 2003 : 241). Un environnement autonomisant est donc un environnement qui par sa conception même fournit aux apprenants l'occasion de faire des choix personnels et de s'auto-évaluer. Dans la plateforme Lansad, les choix de l'apprenant portent sur :

- des ressources : catalogue, curation de documents adaptables, auto-suffisants et accessibles (Holec et Carette, 1995)
- des services : conseil, ateliers, conversation, tandems ;
- des modalités de travail : distance ou présence ; lieu ; mode collectif ou individuel ; rythme de travail ; activités et tâches ;
- des objectifs : à court, moyen et long terme.

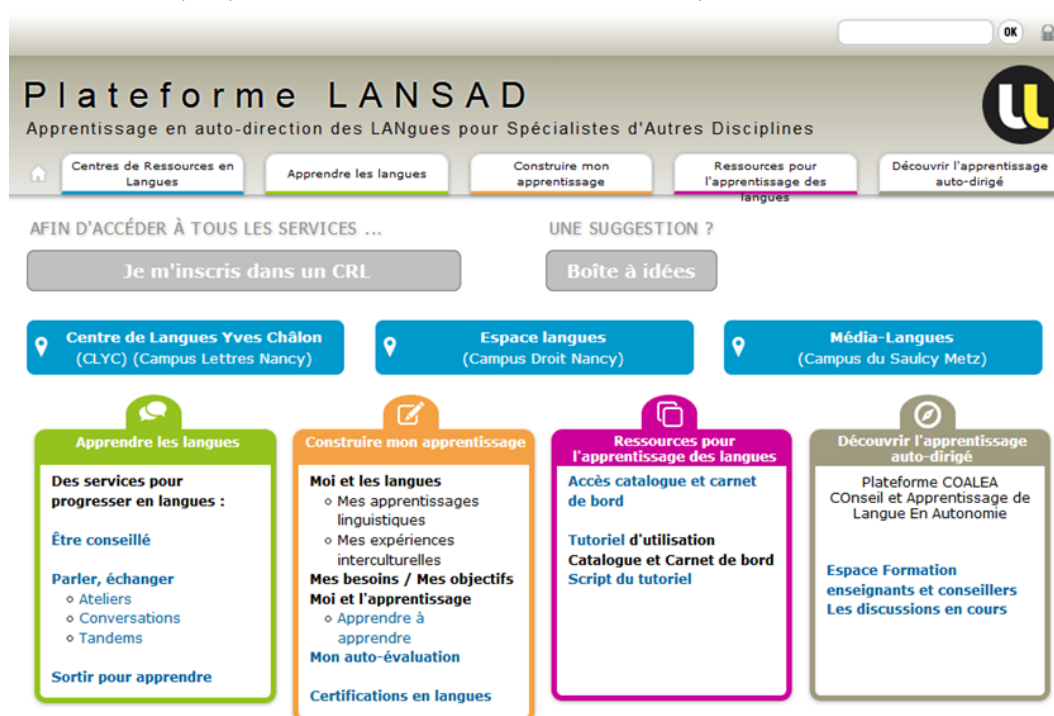
Quant à l'auto-évaluation, qu'il s'agisse d'auto-évaluer les connaissances et les compétences en langues et en culture, ou d'évaluer l'efficacité des pratiques d'apprentissage, elle est soutenue par :

- l'encouragement à une activité d'écriture réflexive dans le carnet de bord ;
- des entretiens individuels de conseil en face à face ;

- des instruments d'auto-évaluation : questionnaires interactifs en ligne, tutoriels.

Le recours à ces pratiques et instruments d'auto-évaluation est soit obligatoire soit facultatif, selon les demandes et attentes des enseignants, mais il est toutefois toujours encouragé. En plus de ces dispositifs d'auto-évaluation pouvant donner lieu ou non à une note, les étudiants sont amenés à passer des examens ou des certifications en langues (par exemple Delf DalF, Cles, Toeic, Toefel, etc) soit dans le cadre de leur cursus, soit en dehors.

Nous ne ferons pas ici une présentation complète de la plateforme faute d'espace, et nous nous concentrerons sur certaines pages illustrant notre propos. La plateforme est en accès libre à l'adresse <http://plateforme-lansad.univ-lorraine.fr/fr/plateforme-lansad>.

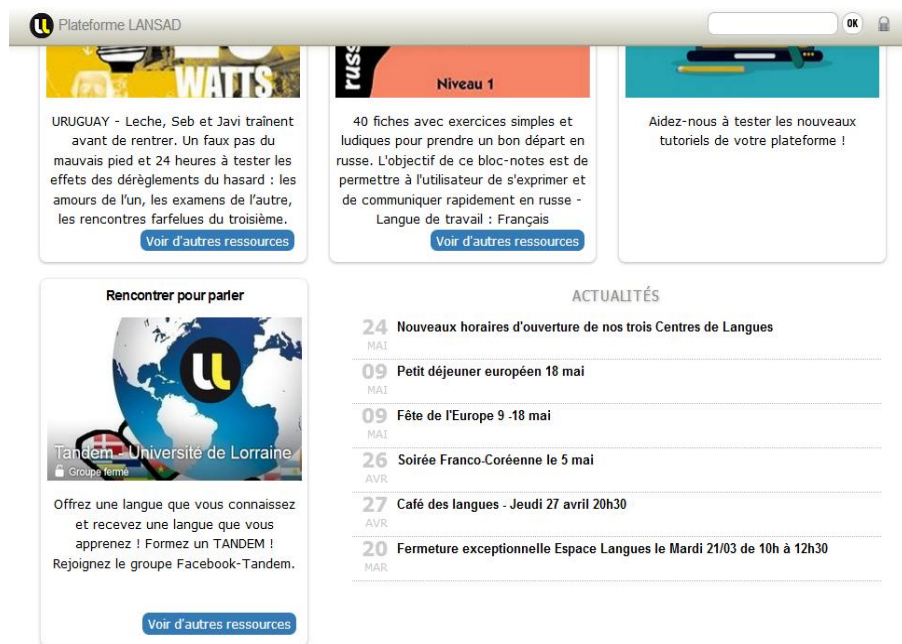


Capture d'écran 1. La première vue d'accès à la plateforme Lansad

En arrivant sur la première page de la plateforme Lansad qui est, en d'autres termes, un environnement numérique de travail spécifiquement dédié à l'apprentissage autodirigé en langues (contrairement à Moodle qui est un environnement d'enseignement général pour toutes les disciplines) l'apprenant.e découvre les espaces de choix et d'action qui lui sont proposés. De gauche à droite en haut de la page, l'onglet bleu l'oriente vers le choix d'un CRL de l'université (au nombre de trois pour le moment). L'onglet vert (détaillé dans l'encadré vert en bas de page à gauche) l'oriente vers un choix d'activités sociales : ateliers, conversations, tandems, sorties. L'onglet et l'encadré oranges le mènent vers des instruments d'auto-évaluation, de retour réflexif sur son histoire et sa trajectoire langagières . L'onglet et l'encadré rose vif permettent d'accéder à un catalogue des ressources linguistiques et culturelles enlangues cible et à un carnet de bord individuel de chaque apprenant inscrit. Ces deux fonctions sont étroitement unies par une même technologie qui

permet une interaction entre les données : les ressources choisies par l'apprenant s'inscrivent automatiquement dans son carnet de bord. L'onglet et l'encadré gris s'adressent plus spécifiquement aux enseignants de langues dans une perspective de formation et de recherche.

Plus bas dans la page on arrive vers une rubrique intitulée Voir d'autres ressources, présentant des actualités et des nouveautés pédagogiques et documentaires à partir d'un travail de curation spécifiquement orienté vers l'auto-apprentissage réalisé par une équipe mixte de documentalistes, enseignants et ingénieurs de l'UFR Lansad, sous la houlette de Valérie Willié notre ingénieure projet.



Capture d'écran 2. Partie inférieure de la page d'accueil

On trouve également un nuage de mots-clés cliquables (tags) qui permet une exploration guidée de la plateforme.



Capture d'écran 3. Nuage de mots hypermédiaique



Outre ce nuage de mots, chaque page, y compris la page d'accueil, comporte un moteur de recherche en haut à droite pour une recherche encore plus ciblée à partir de mots-clés personnels de l'utilisateur.

Les menus de la page d'accueil (partie supérieure de la première vue d'accès), permettent différentes actions et les premières occasions de choisir entre :

- s'inscrire à distance à des activités du centre ; (voir Capture d'écran 4 ci-dessous)
- communiquer avec des enseignants, des conseillers ;
- accéder à des ressources en ligne ou des références de ressources physiques (pour apprendre des langues et pour apprendre à apprendre), spécialement sélectionnées ou conçues pour l'apprentissage de langues de manière autodirigée (voir un exemple dans Capture d'écran 5 ci-dessous).

Ces ressources relèvent des catégories suivantes :

- des documents authentiques et didactiques pour 30 langues différentes ;
- des documents et tutoriels de soutien pour apprendre à apprendre, pour découvrir ou améliorer ses techniques d'apprentissage ;
- des instruments de réflexivité et d'auto-évaluation : par exemple, des questionnaires interactifs ;
- un carnet de bord en partie automatisé où l'apprenant peut garder des traces discursives et documentaires de son parcours d'apprentissage.

Par exemple, la vue suivante est celle obtenue si l'on clique sur le lien Être conseillé dans l'encadré vert Apprendre les langues.

**Plateforme LANSAD**  
Apprentissage en auto-direction des LANGUES pour Spécialistes d'Autres Disciplines

Centres de Ressources en Langues | **Apprendre les langues** | Construire mon apprentissage | Ressources pour l'apprentissage des langues | Découvrir l'apprentissage auto-dirigé

Accueil > Apprendre les langues > Parler, échanger > Ateliers / Conversations > Être conseillé

**Être conseillé**

Qu'est-ce qu'être conseillé ? [Trouvez ici les réponses aux questions que vous vous posez.](#)

**Type d'activité:** Conseil

**SESSIONS DISPONIBLES**

**Centre de Langues**   **Langue travaillée**

- Tout -   - Tout -   **Appliquer**

Aucune session planifiée pour l'instant.  
Rendez-vous à la rentrée.

Capture d'écran 4. La page « être conseillé » : choix et actions et informations pour apprenant.es et pour enseignant.es

Ici les apprenant.es sélectionnent le site du CRL qui les intéresse, précisent quelle langue ils ou elles souhaitent apprendre, et planifient leur séance en se pré-inscrivant à un créneau horaire. Les enseignant.es qui souhaitent recevoir individuellement des apprenant.es en entretien de conseil peuvent publier dans le système leurs moments de disponibilité. Pour mieux éclairer leur décision, le système propose une rubrique de type foire aux questions à partir du lien cliquable « Trouvez ici les réponses aux questions que vous vous posez ».

Ce modèle est reproduit pour chaque type de service offert au CRL : conversation, atelier ou tandem (et prochainement, réalité virtuelle) qui sont les autres sous-menus de l'onglet Apprendre les langues. Il est amené à évoluer dans les prochaines versions du développement. Chaque encadré coloré de la première page contient sur ce modèle un menu de sous-menus d'actions de décision, et des informations fournies pour aider, si nécessaire, le processus de prise de décision. Les apprenant.es auront ainsi à sélectionner des ressources et à en évaluer la pertinence pour leur propre usage, aidés en cela par les conseils des enseignants. Ils et elles pourront le faire à distance, sur le site, et individuellement ou en collaboration (avec un.e enseignant.e conseiller.e par exemple ou un.e pair). Ils et elles devront choisir entre différents types de ressources aidés dans leur prise de décision par des tutoriels vidéo, des forums, des conseiller.es. Ils et elles pourront s'autoévaluer à tout moment du processus, selon différentes modalités proposées ou imposées par le système/environnement et avec des instruments proposés ou qu'ils ou elles se construisent eux/elles-mêmes.

La capture d'écran suivante montre un exemple de résultat de requête adressée au catalogue de ressources pour le Français langue étrangère, dans la catégorie Ressources audio.

The screenshot shows the 'Ressources pour l'apprentissage des langues' interface. The header includes the platform name 'Plateforme LANSAD' and the user 'Sophie BAILLY'. The main content area displays a list of audio resources under the heading 'Documents audio'. The list includes items like 'Audio Lingua Français', 'Conte-moi', 'Fleuron\*', and 'Mort du jeune aviateur anglais (La) ; Ecrire (1993) / Benoît Jacquot, réal. La mort du jeune aviateur anglais. Roma. Ecrire / Marguerite Duras, aut.' Each item has a support icon, category, domain, and 'Ajouter' button.

Nom	Support	Catégorie	Domaines	Favoris	Publiée
Audio Lingua Français	e	Autre	Sans domaine particulier	Ajouter	✓
Conte-moi	e	Autre	Littérature	Ajouter	✓
Fleuron*	e	Reportage	Sans domaine particulier	Ajouter	✓
Le français à la mesure d'un continent	e	Autre	Sans domaine particulier	Ajouter	✓
Les plus grandes chansons [d'Edith Piaf] - 1935-1950	🎧	Chant		Ajouter	✓
Les plus grandes chansons [d'Edith Piaf] - 1951-1962	🎧	Chant		Ajouter	✓
Mort du jeune aviateur anglais (La) ; Ecrire (1993) / Benoît Jacquot, réal. La mort du jeune aviateur anglais. Roma. Ecrire / Marguerite Duras, aut.	🎬	Film documentaire		Ajouter	✓
Podcast France	e	Multicritère	Sans domaine particulier	Ajouter	✓

Capture d'écran 5 : exemple de résultat de requête dans le catalogue automatique (technologie CALAO développée par l'université Lille 3)

Le sigle dans la colonne Support indique que la ressource est une ressource en ligne qui peut être lancée directement depuis le catalogue. Au bout d'une minute d'activité sur cette ressource, sa référence s'intégrera directement et automatiquement sur le carnet de bord de l'étudiant, avec la date, l'heure et la durée de l'activité (exemple dans Capture d'écran 6). L'étudiant n'aura plus qu'à rédiger manuellement un commentaire ou une description du travail effectué avec cette ressource s'il souhaite que l'enseignante valide ou le conseille sur son activité.

Date	Temps passé		Ressources	Description du travail effectué
	CRL	Extérieur		
11/05/2017		01h27	▪ Se souvenir des belles choses (2001) / Zabou Breitman, réal. (01h27)	
10/05/2017		02h41	▪ Espace de travail - Multimédia Français (02h41)	
27/04/2017		01h47	▪ Emotifs anonymes (Les)* (2010) / Jean-Pierre Améris, réal. (01h47)	
26/04/2017		04h07	▪ Espace de travail - Multimédia Français (04h07)	
05/04/2017		01h55	▪ Espace de travail - Multimédia Français (01h55)	
29/03/2017		01h29	▪ Espace de travail - Multimédia Français (01h29)	
22/03/2017		01h44	▪ Espace de travail - Multimédia Français (01h44)	
15/03/2017		01h29	▪ Espace de travail - Multimédia Français (01h29)	
08/03/2017		02h53	▪ Espace de travail - Multimédia Français (02h53)	
01/03/2017		01h16	▪ Espace de travail - Multimédia Français (01h16)	
15/02/2017		01h17	▪ Espace de travail - Multimédia Français (01h17)	
<b>Total</b>		<b>22h11</b>		
		<b>22h11</b>		

*Capture d'écran 6 : exemple d'un carnet de bord automatique*

Dans cet exemple, on voit à gauche du tableau, les dates, le temps passé avec une même ressource ou activité, le titre de la ressource, de l'activité ou du service. La partie commentaire est vide car l'étudiant n'y a rien reporté.

#### 2.4. Vers l'autonomisation des enseignants

Dans la plateforme Lansad le principal vecteur de formation ou de sensibilisation des enseignants aux principes de l'apprentissage autodirigé est l'espace de Formation et de Recherche. Cet espace est dédié aux professionnels de l'apprentissage autodirigé. Le prototype de cet espace est la plateforme Coalea. Mais leur autonomisation en tant qu'enseignants est conditionnée par la prise en main facilitée de la plateforme de gestion des services offerts par les CRL.

L'espace de Formation et Recherche destiné aux professionnel.les et futurs professionnel.les de l'enseignement-apprentissage des langues a pour vocation d'être un lieu de rencontres, de discussion et de formation pour toute personne qui souhaite approfondir ses connaissances ou les partager avec d'autres.



*Capture d'écran 6. Espace Formation et Recherche (nom de prototype Coalea) pour les professionnels de l'apprentissage autodirigé en langues*

Cet espace Formation et Recherche est organisé en une série de menus et de sous-menus situés à gauche, et de pages d'information dont les contenus sont présentés de manière multimodale, sous la forme de ressources en format audio, vidéo et textuel : des entretiens de conseil en apprentissage autodirigé filmés ou enregistrés, des transcriptions, des extraits de textes scientifiques, des liens hypertextes, des documents en PDF, etc. Un chat et un forum de discussion complètent cet espace qui se veut interactif. Les fils de discussion du forum sont directement accessibles à partir de la plateforme Lansad, en cliquant sur Les discussions en cours dans l'encadré gris ci-dessous :



*Capture d'écran 7 : Accès au forum de conseillers par l'onglet*

Découvrir l'apprentissage autodirigé

Depuis son lancement en 2013, le forum de la plateforme Coalea contient 134 messages répartis sur 25 thématiques.



*Capture d'écran 8. L'accès direct au Forum Coalea (Espace Formation et Recherche) à partir de la plateforme Lansad*

Les thématiques abordées dans le forum concernent principalement l'ingénierie, l'organisation et la gestion de l'apprentissage autodirigé en langues, et des questions liées aux outils, instruments et ressources, aux acteurs, aux rôles et aux pratiques pédagogiques dans le contexte de l'apprentissage autodirigé. Ces contenus sont en accès libre sur simple inscription pour les personnes qui ne sont pas membres de l'université de Lorraine. La plateforme Coalea compte actuellement 600 inscrits (chiffres de juillet 2017), et en comptait seulement 200 à la même époque en 2015. Le système informatique prévoit la possibilité d'organiser un accompagnement personnalisé pour des individus ou des groupes en cas de demande formelle de formation.

Pour conclure sur cette présentation de la plateforme Lansad de ses contenus et fonctions, il nous semble que celle-ci est loin d'être un instrument parfait. Toutefois, en synergie avec les CRL et les activités qui s'y déroulent, elle nous semble à même de répondre à la complexité de l'acte d'apprendre, c'est-à-dire à la diversité des publics et de leur projet de formation, des styles et des manières d'apprendre. Dans cet environnement hybride, mi-physique-mi-numérique, chacun.e peut apprendre une langue de son choix, à son rythme, selon ses besoins langagiers, et développer sa capacité à apprendre seul.e ou avec autrui et à des degrés divers. De plus la plateforme semble remplir les rôles attendus d'elle, à savoir,

redynamiser les CRL et favoriser l'activité des apprenants et la créativité des enseignants et l'autonomisation de ces deux groupes d'acteurs. C'est ce que nous allons voir dans la troisième et dernière partie où nous présentons quelques retombées de la mise à disposition de l'outil à la rentrée 2015 sur les pratiques apprenantes et enseignantes de 2015 à 2017.

### **3. Transformations dans l'activité des enseignants et des apprenants**

Depuis la mise en fonction de la version Beta de la plateforme Lansad en 2015, plusieurs avancées ont été atteintes en termes d'autonomisation des étudiant.es et des enseignant.es. En ce qui concerne les enseignant.es de langues, ceux-ci et celles-ci ont pu commencer : (i) de publier en ligne leur offre de créneau de conseil et d'ateliers à la rentrée 2015 ; et (ii) d'alimenter les ressources du catalogue en documents adaptables, auto-suffisants et accessibles. D'autres observables, comme les titres des ateliers proposés par les enseignant.es, semblent montrer une recherche d'originalité et de créativité avec des propositions qui mettent l'accent sur des activités basées sur la culture pop (les séries télévisuelles, la musique) censées éveiller l'intérêt, la motivation des étudiant.es en s'adressant à leurs émotions. Quelques exemples de propositions d'ateliers : 'Writing your CV in English', 'F.R.I.E.N.D.S. Vs How I Met Your Mother', 'Atelier culturel sur le nouvel an chinois', 'Game of Thrones – Understand the best scenes' ou encore 'Scandinavia in popular culture'.

En ce qui concerne les étudiant.es, ceux et celles-ci peuvent désormais (i) aisément s'inscrire en quelques clics aux activités et services proposés dans les trois CRL de l'université ; et (ii) accéder en quelques clics également à des ressources d'apprentissage en ligne ou présentes dans les CRL. L'analyse quantitative de l'activité étudiante (statistiques sur la fréquentation des différents services et activités) nous renseigne sur les services et activités préférés des étudiants, qui sont surtout les groupes de conversation et les ateliers ; et celles dont il faudrait faire la promotion comme le conseil, ou l'usage du carnet de bord.

Nous ne disposons malheureusement pas des statistiques de fréquentation des CRL pour les années 2012 à 2014, mais la comparaison des nombres d'heures dédiées en 2012 et en 2015 aux entretiens de conseil, aux ateliers et aux groupes de conversations indique une nette augmentation des chiffres d'inscrits aux ateliers au cours de l'année 2015. On passe de :

- 46 heures de conseil sur un seul CRL en 2011-2012, à 305h en 2015 sur trois CRL ;
- 888 heures de conversation en 2011-2012 sur un seul CRL à 4103 heures en 2015-2016 sur trois CRL ;
- 0h à 1543h d'ateliers sur trois CRL (il s'agit d'une création qui n'existait pas en 2011-2012 ce qui explique le 0).

Au total, en trois années, on est passé de 934 heures à 3747 heures de présence dans les CRL. Sur le seul centre du CLYC basé sur le campus lettres et sciences sociales, on est passé de 934 heures d'activités à 2204 heures d'activités en 2012 et 2015.

Depuis le lancement de la plateforme Lansad dans sa version beta il y a deux ans, en septembre 2015, il y a eu de toute évidence un effet d'entraînement, ou de synergie, qui se traduit par une fréquentation accrue des CRL par les étudiant.es et par une augmentation de l'implication des enseignant.es dans les activités des CRL et que nous tentons d'illustrer par un schéma de spirale vertueuse (Fig. 1 ci-dessous).

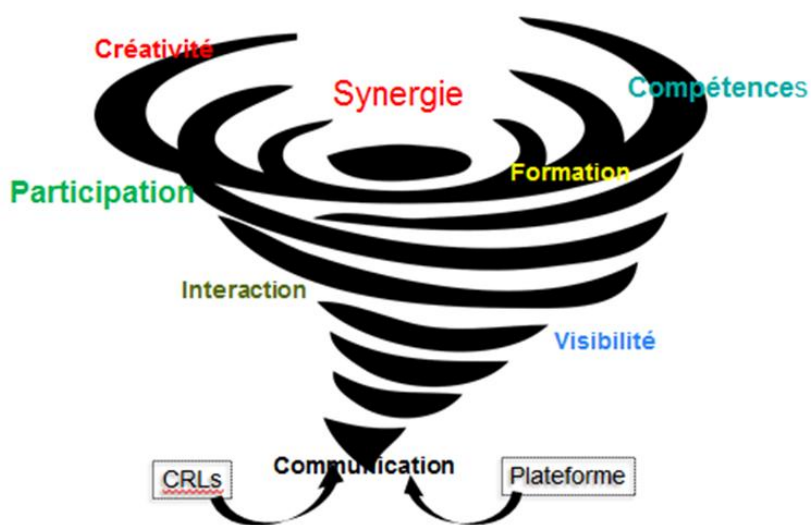


Figure 1. Spirale vertueuse produite par l'interaction entre l'activité sur la plateforme et l'activité dans les centres

La plateforme a permis de mieux communiquer sur les CRL, notamment grâce à un affichage en première page dans les environnements numérique de travail (ENT) des étudiant.es et des enseignant.es, et de rendre plus visibles leur localisation géographique, leurs horaires d'ouverture, ainsi que les activités et services qui y sont proposés. Ces derniers sont décrits et expliqués, et l'inscription est possible directement en ligne sans passer par l'accueil physique du centre et en utilisant des formulaires automatiques. Ces activités et services sont en rupture avec les cours classiques par les nombres d'utilisateurs acceptés : on privilégie les très petits groupes de maximum 8 étudiant.es et les interactions duales (entretien de conseil et tandem), qui mettent l'accent sur la dimension sociale et interactionnelle de l'apprentissage des langues. Coalea, l'espace Recherche et Formation a également vu sa fréquentation s'accroître, passant de 200 inscrits en 2015 à 600 en 2017. Chaque année, des enseignant.es de langues de notre université et d'ailleurs rejoignent cette « communauté de pratiques virtuelle » de conseillers. Le haut de la spirale vertueuse représentée dans la figure 1 ci-dessus évoque la possibilité d'un accroissement de compétences et de créativité tant chez les enseignant.es que chez les apprenant.es. Cette

montée en compétences et créativité est susceptible d'être générée par la synergie entre la plateforme et les CRL, ce qu'il faudra démontrer dans une prochaine phase de la recherche.

## Conclusion

Le développement de la plateforme n'est pas encore terminé et certaines fonctionnalités importantes au regard de l'apprentissage autodirigé et prévues au cahier des charges n'existent pas encore. Il manque notamment la possibilité pour les conseiller.es d'intervenir en soutien du travail des apprenant.es directement dans leur carnet de bord numérique, par le biais de commentaires rédigés, et il manque également des instruments d'auto-évaluation sous formes de questionnaires interactifs. En attendant que ces fonctionnalités soient opérationnelles, la plateforme a tout de même été lancée auprès des usagers en 2015. Les premiers tests s'avèrent concluants. Au bout de deux années de retour d'expérience nous avons pu constater que les étudiant.es et les enseignant.es se sont habitués à la technologie proposée et utilisent ce nouvel environnement d'apprentissage numérique pour la gestion quotidienne de leurs activités. En outre les CRL ont connu un regain de fréquentation et une dynamique nouvelle s'est créée dans les équipes d'accueil et d'encadrement des CRL.

Nous ne pouvons toutefois pas encore conclure de manière définitive que la plateforme entraîne à elle seule une transformation de pratiques. Il y a d'autres facteurs à prendre en compte, comme la politique pédagogique générale de l'UFR Lansad autour des CRL et de la promotion de l'apprentissage auto-dirigé. En revanche nos observations semblent soutenir l'idée que les outils sont essentiels à tout type de mise en situation (Gauvain 2001). Notre outil a été conçu pour favoriser le développement de pratiques apprenantes performantes et de pratiques enseignantes innovantes et il semblerait, d'après les quelques données statistiques et qualitatives dont nous disposons, que les utilisateurs et utilisatrices de la plateforme ont effectivement commencé de s'approprier relativement aisément les nouvelles pratiques d'apprentissage et d'enseignement proposées. En particulier, il semble que l'outil favorise l'exercice de leur capacité à décider par eux-mêmes comment ils et elles vont apprendre et enseigner. Les retours empiriques du terrain de la part des enseignant.es et des étudiant.es témoignent par ailleurs de nombreux cas de progrès dans les connaissances et compétences en langues, constatables soit dans les productions évaluées par les enseignant.es, soit par la réussite aux examens et évaluations diplômantes et certifiantes (Delf Dalf ; Cles), observation qui mériterait d'être approfondie par une recherche spécifique.

La prochaine phase du projet de recherche devrait donc prendre la forme d'une campagne d'évaluation de grande ampleur sur plusieurs cohortes d'étudiant.es dont les pratiques d'apprentissage et les processus d'autonomisation dans l'apprentissage des langues seront suivies sur une période de trois années consécutives, dans plusieurs universités de plusieurs



pays, et mis en perspective avec l'évolution de leurs connaissances et compétences en langues et cultures cibles. Ce projet de recherche ambitieux sur la question globale de l'efficacité de l'apprentissage autodirigé en langues, pourrait commencer en 2019 si les fonds nécessaires à sa mise en œuvre lui sont accordés.

### Références bibliographiques

AZAIS C., CORSANI A., DIEUAIDE P. (2003), Vers un capitalisme cognitif. Entre mutation du travail et territoires. Paris, L'Harmattan.

BAILLY, S. (1995). La formation de conseillers. Mélanges CRAPEL, (22), p. 63-83.

BAILLY, S., GUÉLY-COSTA, E. & CIEKANSKI, M. (2013), « Training language teachers to sustain self-directed language learning: An exploration of advisers' experiences on a web-based open virtual learning environment ». EurocallReview, vol. 21, n° 1. p. 35-53. Disponible en ligne : [http://eurocall.webs.upv.es/index.php?m=menu\\_00&n=news\\_21\\_1](http://eurocall.webs.upv.es/index.php?m=menu_00&n=news_21_1) (page consultée le 30/07/2017).

BANDURA A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

BERGER J-L. et BÜCHEL F. (2012), « Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison », Revue française de pédagogie [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 14 novembre 2017. URL : <http://rfp.revues.org/3705> ; DOI : 10.4000/rfp.3705.

BLIN F. (1998), « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », Etudes de linguistique appliquée, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, p. 215-226. <edutice-00000231> (page consultée le 30/07/2017).

CHATEAU, A., BAILLY S. et CIEKANSKI M. (2015), « Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant – La technologie, soutien et obstacle à l'innovation », Alsic [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, mis en ligne le 30 octobre 2015, Consulté le 24 juillet 2017. URL : <http://alsic.revues.org/2838> ; DOI : 10.4000/alsic.2838 (page consultée le 30/07/2017).

DAM L. (1995), Learner Autonomy<sup>3</sup>: From Theory to Classroom Practice, Dublin, Authentik, 1.

DUQUETTE L. et RENIE D. (2003), « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », Etudes de linguistique appliquée, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, p. 237-246. <edutice-00000233> (page consultée le 30/07/2017).

- EDLIN C. (2016), « Informed eclecticism in the design of self-access language learning environments », *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7 (2), p. 115-135.
- ESCORCIA D. et FENOUILLET F. (2011), « Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 34, No. 2 (2011), p. 53-76. Canadian Society for the Study of Education  
<http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.2.53> (page consultée le 30/07/2017).
- GAUVAIN M. (2001), « Cultural tools, social interaction and the development of thinking », *Human Development*, 44, p. 126-143.
- GREMMO, M.-J. (1995). *Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil*. Mélanges CRAPEL, (22), p. 33-61.
- HOLEC H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- HOLEC H. (1988), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- HOLEC H. et Carette E. (1995), « Quels matériels pour les centres de ressources ? », Mélanges Crapel 22. p. 85-94.
- JEZEGOU A. (2014), « L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage », *Sticef*, vol. 21, 2014, p. 269-286, en ligne sur [www.sticef.org](http://www.sticef.org) (page consultée le 30/07/2017).
- LEE M.-J. (1991), « Metacognitive and Cognitive Effects of Different Loci of Instructional Control », *Proceedings of Selected Research Presentations at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology*.
- LEVY M., et JOUYET J.-P. (2006), *L'économie de l'immatériel. La croissance de demain*, Paris, Rapport de la commission sur l'économie de l'immatériel.
- LITTLE D. (non publié), « Language learner autonomy : what, why and how? » En ligne [http://languagesinitiative.ie/images/Language\\_Learner\\_Autonomy\\_WhatWhyHow.pdf](http://languagesinitiative.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf) (page consultée le 30/07/2017).

# Le tutorat dans un cours hybride, un accompagnement innovant pour les étudiants vietnamiens

Thi Thanh Huong NGUYEN & Thi Nguyet Anh TRINH  
Institut Polytechnique de Hanoi

## Résumé

Cet article résulte d'une expérience de tutorat exercé dans le cadre d'une formation hybride à l'insertion professionnelle réalisée auprès des étudiants de 5<sup>e</sup> année du Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV) via un dispositif implémenté sur Moodle. Dans ce contexte, le rôle des enseignants doit bien changer par rapport à l'ancien, dont la réussite des apprenants dépend considérablement. Pour éclaircir les apports des tuteurs nous allons traiter la problématique en trois parties. Dans un premier temps, nous aborderons les objectifs de la création de ce dispositif innovant et plein d'enjeux en faveur de nos futurs jeunes diplômés et montrerons en quoi les outils informatisés soutiennent les apprenants dans leurs acquisitions des connaissances. Puis nous insisterons sur l'analyse du rôle et des fonctions du tutorat dans ce processus avec une synthèse de la littérature portant sur les typologies d'interventions des tuteurs et les attentes des différents acteurs du dispositif. Pour terminer, nous illustrerons notre analyse avec des exemples issus des échanges sur les forums. Cette analyse est basée sur le modèle de la « *boucle des réalisations* » inspiré de l'analyse transactionnelle, qui souligne la conscience et la responsabilité des enseignants-tuteurs dans la réussite des apprenants, représentant notre envie d'une amélioration constante de la pratique pédagogique.

**Mots-clés :** dispositif hybride, insertion professionnelle, tutorat.

## Introduction

Avec le développement rapide d'Internet, le volume des informations partagées a explosé ; le rôle des enseignants, traditionnellement transmetteurs du savoir, et des étudiants, placés en récepteurs de ce savoir, a changé, chacun pouvant maintenant apporter sa contribution à la création collective et à l'acquisition de ce savoir. L'enseignement, comme tous les autres secteurs de la société n'échappe pas à cette évolution. Le modèle traditionnel de formation est remis en question, de nouveaux dispositifs de formations sont créés afin de mettre plus l'accent sur l'apprenant, en favorisant l'apprentissage et en améliorant la qualité. Convaincues que les technologies de l'éducation permettent de concevoir des dispositifs de formations plus modernes, équipés de plusieurs ressources interactives et actualisées, nous avons décidé de créer un dispositif hybride sur l'Insertion Professionnelle (IP) pour proposer aux futurs diplômés des outils indispensables pour la recherche d'un emploi par une approche innovante. En menant plusieurs fois cette formation en expérimentation auprès des étudiants francophones sur Hanoï, récemment chez les étudiants de 5<sup>e</sup> année du Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV), nous trouvons que dans l'enseignement supérieur comme à l'école, le numérique peut en outre rendre l'organisation de l'enseignement plus collaborative et plus créative, où l'accompagnement des enseignants-tuteurs jouent un rôle important dans la réussite des séances à distance.

Pour cet article, nous aborderons l'analyse du tutorat dans un cours hybride, basée sur le modèle de la « *boucle des réalisations* » inspiré de l'analyse transactionnelle. D'une façon générale, nous cherchons à améliorer notre pratique de tuteur, à partager des idées et à suggérer quelques pistes d'application pour les enseignants-tuteurs de ce cours dans l'avenir.

Pour éclairer l'utilité des outils informatisés intégrés sur la plateforme, nous présenterons d'abord les objectifs la création du dispositif, et compte tenu des moyens actuels liés aux nouvelles technologies, nous considérerons des supports d'enseignement informatisés et véhiculés sur Internet, favorisant l'apprentissage des étudiants en autonomie.

Puis afin de préciser les fonctions tutorales dans ce processus, nous présenterons une synthèse de la littérature, étudiant la thématique et les réactions des acteurs participants à la formation. Tout en discutant sur la pratique de cet accompagnement, nous essaierons d'illustrer avec les exemples d'échange sur les forums pour affirmer que le geste pédagogique accompli par le tuteur avec l'utilisation de la plateforme est un facteur de qualité dans l'enseignement à distance.

## 1 Création du dispositif

Afin de faciliter la recherche d'emploi des étudiants francophones, le Bureau Asie-Pacifique a introduit le Module d'Insertion Professionnelle (MIP) dans des cursus universitaires. À partir d'une enquête menée auprès de sept filières universitaires francophones sur Hanoï en 2013, nous constatons que même si les jeunes enquêtés avaient bien apprécié l'utilité du module, ils se plaignaient d'un déficit d'échanges et de possibilités de prises de parole durant ces apprentissages. Nous avons donc réfléchi à un nouveau dispositif pédagogique, permettant aux jeunes de travailler en présentiel aussi bien qu'à distance. Il s'agit de créer à la fois, un espace d'échange pour un travail plus collectif et une ressource d'informations régulièrement actualisée afin d'alterner mieux les activités de préparation à domicile et de présentation orale en classe (Nguyen, 2016).

### 1.1 Méthodologie

Dans la lecture des ouvrages de fin des années 1990 et début 2000, on constate un mouvement net de la création de dispositifs hybrides. Plusieurs chercheurs se mettent d'accord sur le fait qu'un programme hybride associe une ou plusieurs des dimensions suivantes : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. Cette approche permettrait d'enrichir les modes de formation « traditionnels » tout en limitant l'investissement financier. Par ailleurs, ce nouveau dispositif paraît posséder des avantages, et est décrit par Valdès (cité par Charlier (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006)) comme un espace de formation articulant plusieurs aspects nécessaires pour la réussite de l'apprenant : *« des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée »*. Lui, Charlier (p. 474) a insisté également sur le fait qu'*« un « dispositif hybride » renvoie généralement à des dispositifs centrés sur l'apprenant »*.

Le Brun a, pour sa part, défini l'hybridation (Lebrun, 2007, 2016) comme *« un mélange fertile et en proportions variables de différentes modalités de formation, en présentiel et à distance mais aussi entre des postures d'enseignement transmissif (l'enseignement au sens strict n'exige plus la présence physique en un temps et un lieu donnés, mais peut sortir de l'ex-cathedra<sup>83</sup> pour atteindre l'étudiant où il se trouve) et des postures davantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage »*.

Respectant toutes les caractéristiques d'un dispositif hybride, la création de notre cours vise effectivement à moderniser la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans une visée professionnalisante en accompagnant les futurs diplômés à la

---

<sup>83</sup> Il s'agit d'une appellation de l'enseignement magistral en présentiel. L'enseignant transmet les savoirs au départ de la chaire. (explication donnée par Lebrun M. (2016, p. 75))

recherche d'un emploi. On s'aperçoit, en fait, des changements radicaux dans la pratique pédagogique. Les enseignants ne devraient plus jouer le rôle des transmetteurs de savoir mais plutôt adopter une approche plus innovante comme le rôle d'enseignants-tuteurs, bien différente de l'approche traditionnelle. En accompagnant les étudiants, nous essayons de les mettre dans une posture plus autonome et interactive, dans laquelle ils peuvent toujours compter sur nos activités tutorales pour réussir.

## **1.2 Rôle des TICE**

Concernant le nouveau dispositif, on peut considérer l'apport des moyens de pédagogie numérique, en constatant que les outils informatisés pour l'apprentissage à distance sont primordiaux, car « *les TIC offrent d'énormes possibilités de stockage, de reproduction et de distribution de l'information* ». (Greffier, 2005, p. 238). En réalité, à partir du cours classique et des nouvelles ressources, notre équipe a rédigé le scénario du nouveau dispositif, selon lequel la formation est dispensée en six modules, composés de plusieurs activités. Cette base de données est illustrée par une interface conviviale qui rassemble, dans un style infographique original, marqué de cinq couleurs du logo de l'AUF, les six modules thématiques, constitués généralement des trois parties (objectifs du module, programme, discussion).

Dans chaque module, l'apprenant accède aux exercices organisés par thème et par catégorie. Dès le début de l'apprentissage les apprenants peuvent découvrir les outils d'apprentissage à leur disposition, tels que les présentations du tuteur et les discussions en classe ; les forums, les devoirs, le wiki, les quiz, qui sont faits à distance et les outils communs pour tous les deux types de travail comme les diaporamas, les vidéos, les documents téléchargeables et les liens utiles pour aller plus loin.

Notre expérience depuis des années avec le cours classique nous montre que la seule collection des exercices ne suffit pas pour que l'apprenant acquière des techniques indispensables. Dans chaque module, au moins un forum de discussion est donc implanté et plus le tuteur anime régulièrement ce forum, plus il devient support d'échanges et lieu de rendez-vous.

## **2 Analyse des fonctions tutorales**

### **2.1 Lien entre l'approche adoptée et le travail des tuteurs**

Pour réussir ce projet, il nous faut beaucoup de conditions, dont l'une est la réussite de la partie à distance, l'innovation pédagogique dans notre pratique de l'enseignement, qui exige plusieurs compétences des enseignants-tuteurs.

Pour la création de cette partie, on a recouru aux fondements théoriques bien qualifiés par Keegan (cité par Quintin (Quintin, 2008, p. 16)) comme suit :

- « théories de l'autonomie et de l'indépendance » ;
- « théories de l'industrialisation » ;
- « théories de l'interaction et de la communication ».

D'après ces théories, on constate que les compétences transversales comme l'autonomie, l'indépendance et la responsabilité dans le processus de formation sont nécessairement à développer chez l'apprenant ; l'industrialisation des ressources est marquée par « *la rentabilité de l'investissement consenti au niveau de la production, qui serait atteinte par la prise en compte, lors du développement des contenus de formation, d'un ensemble de facteurs destinés à réduire les coûts des mises à jour des contenus (maintenance), à allonger la durée de vie des produits créés (durée de vie), à garantir leur insertion dans de multiples environnements techniques (multi-support) et à assurer leur réutilisation* » (p. 19), et l'approche centrées sur l'interaction entre les participants représente « *le caractère bidirectionnel de la communication qui doit, selon Holmberg, nécessairement s'établir entre l'enseignant et l'étudiant dans un tel dispositif de formation..* ». (p. 20) Cette « conversation » joue un rôle vraiment important dans le suivi et le guide de l'apprentissage des étudiants.

En effet, d'autres auteurs insistent également sur l'accompagnement de la part des enseignants-tuteurs, car c'est un « *geste pédagogique* » très importante (Greffier, 2005, p. 234). Comme nos modules sont constitués selon le modèle de la « *classe inversée* » (Lebrun, 2015, p. 43), les étudiants ont à découvrir la part théorique à la maison avant d'aller en classe, où les séances servent aux débats et à des présentations. Ainsi pour que les productions écrites et orales des étudiants soient bien rédigées et présentées, les missions des tuteurs consistent sans doute à tourner vers l'accompagnement de ces travaux réalisés à distance et le suivi de l'apprenant. Pourtant il est évident que cet accompagnement est très varié d'un dispositif à l'autre selon l'approche pédagogique privilégiée. En effet, « *un dispositif privilégie un mode d'approche soit transmissive, individualiste ou collaborative* » (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003, cité par Charlier (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006)). Charlier a précisé également les éléments influençant sur les approches tels que « *le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage, la représentation du but de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et le rôle du tuteur* ». Ainsi on reconnaît que le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction paraît particulièrement déterminant mais comme le dispositif, la plateforme, les modalités de travail sont tous neufs pour nos étudiants, nous avons privilégié l'approche collaborative, qui estime que « *la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun* » (p. 482). Cette approche privilégiée influence, bien

entendu, la conception du scénario pédagogique, qui a prévu non seulement des activités tutorées mais aussi des forums suite à des études de cas et fin des modules pour échanger sur le contenu transmis, sur les quiz et un wiki, dans lequel tous les participants peuvent rédiger pour élaborer la liste des entreprises cibles en fonction de la spécialité.

## 2.2 Rôle et fonctions du tutorat

Différentes études ont tenté d'identifier les rôles et les fonctions que les tuteurs sont amenés à assurer dans le suivi d'une formation à distance. Dans sa thèse, Quintin (Quintin, 2008) a bien classé ces études en deux groupes de recherche, l'un procède à « *une analyse conceptuelle de la littérature afin de dégager une typologie des actions tutorales* » et l'autre adopte en revanche « *une démarche empirique utilisée pour examiner les rôles et fonctions des tuteurs à partir d'une analyse qui, selon les recherches, porte tantôt sur les activités de suivi proposées par les concepteurs de cours, sur les échanges asynchrones entre les étudiants et le personnel d'encadrement, sur la perception des tuteurs ou encore sur l'opinion des étudiants à propos du soutien tutoral offert.* » Nous sommes tout à fait d'accord avec ce classement en nous y basant pour analyser notre cas dans la partie « Illustrations ».

### Typologies fondées sur une analyse conceptuelle de la littérature

Toujours d'après Quintin (2008), selon les typologies proposées par les auteurs, on relève la présence de quatre catégories d'intervention : « *pédagogique (et pour certains, métacognitive), organisationnelle, (socio-)affective (ou motivationnelle) et technico-administrative* » (p. 29). Quelques années plus tard, avec d'autres auteurs, il a identifié les fonctions tutorales comme *organisationnelle, socio-affective, évaluative et métacognitive* (Depover, Lièvre, Peraya, & Quintin, 2011). Jézégou A. a partagé également son point de vue sur les interventions tutorales dans un article, où on trouve des points communs (Jézégou, 2010).

Au niveau pédagogique, les tuteurs ont à centrer les étudiants sur des savoirs importants à découvrir et à proposer « *l'analyse du problème envisagé, la confrontation des points de vue et l'incitation à appliquer concrètement les notions découvertes* » (Quintin, 2008, p. 19). Afin d'atteindre les objectifs pédagogiques, l'accompagnement des tuteurs se figure comme la création d'une collaboration mutuelle avec les apprenants, pour lesquels cette approche est encore peu naturelle et automatique. Concernant les interventions centrées sur le contenu et le processus d'apprentissage, l'ensemble des auteurs souligne l'importance d'offrir un soutien socio-affectif et motivationnel en créant un climat favorable afin de faciliter l'apprentissage, les transactions de la pratique, spécialement de « *maintenir la motivation des étudiants et d'encourager leur implication dans les activités, ainsi que leur participation dans les échanges* » (Quintin, 2008, p. 30). En outre, les transactions



déroulées permettraient à tous les participants d'apprendre à respecter l'avis d'autrui, à partager des opinions constructives (Jézégou, 2010, p. 266). Les auteurs essaient encore de regrouper les interventions tutorales destinées à soutenir l'organisation du travail des étudiants dans une catégorie distincte, qualifiée, d'« organisationnelle », de « régulative » ou de « managériale ». A ce niveau, « *les chercheurs soulignent l'intérêt de fournir un soutien dans la gestion du temps en facilitant la planification des activités afin de respecter les échéances fixées* » (Quintin, 2008, p. 30). Nous pensons que ce niveau d'intervention sert à faire travailler plusieurs compétences chez les apprenants : la gestion du temps, le planning du processus d'apprentissage et le respect de l'engagement d'apprentissage ; ces compétences se figurent toujours parmi les ensembles de compétences que nous visons (Nguyen, 2016, p. 67). Une dernière catégorie renvoie aux interventions destinées à « *répondre à des difficultés d'ordre technique ou à renseigner les étudiants quant au fonctionnement administratif de l'institution de formation* » (Quintin, 2008, p. 31). Les tuteurs sont, en fait également des enseignants, responsables de l'évaluation, une des tâches administratives de la formation, donc la 4<sup>e</sup> catégorie du classement ancien (*technico-administrative*) rejoint avec une catégorie (*évaluative*) des celles de l'année 2011, respectant toujours la même idéologie. Durant notre formation expérimentale, les problèmes techniques ont parfois surgi, le recours à d'autres moyens de communications était indispensable pour maintenir la régularité du processus et l'organisation des évaluations formatives au sein de l'établissement.

## Réactions et attentes des acteurs

- **Point de vue des tuteurs**

Même si notre dispositif est expérimenté dans un champ encore limité (trois tuteurs, chargés de trois groupes d'étudiants), nous avons mené un sondage d'avis portant sur les différences perçues entre leur pratique en face-à-face et à distance. Selon leurs avis, le suivi asynchrone leur a permis de disposer de plus de temps pour détecter les erreurs commises et pour élaborer des interventions répondant mieux aux difficultés rencontrées (pédagogiques ou techniques), parfois pour se perfectionner eux-mêmes sur le contenu du cours et de la navigation de la plateforme. Ainsi, par les fils de discussion enchaînés de questions et de réponses, ils considèrent qu'ils avaient un bon outil pour guider les apprenants, pour les orienter vers de bonnes pistes de recherche d'information et contribuer à un processus correct d'apprentissage en tenant compte de la situation et de l'expérience de chacun des étudiants. Les séances à distance leur a permis également d'engager les étudiants dans un processus actif d'apprentissage. Au niveau socio-affectif, la présence régulière des tuteurs dans les forums durant les modules a créé une ambiance conviviale, l'environnement de travail devient plus humain et les étudiants ne sentent pas

l'isolement dans l'acquisition de la partie théorique. Les commentaires faits servent à soutenir les efforts des étudiants. Cela complète parfaitement les séances en présentiel.

- **Point de vue des concepteurs de cours**

En tant que concepteur et tuteur du dispositif, moi, personnellement, souhaite vivement que les tuteurs explorent le plus possible tous les outils implémentés sur la plateforme afin de bien accompagner les étudiants en voie d'acquisition de compétences.

Les activités d'encadrement ont été identifiées et analysées à partir des documents proposés par les concepteurs. Ont été considérées comme telles, les forums « *Annonces du cours* », « *Signaler un problème* » et « *Questions sur le fonctionnement du cours* » dès la 1<sup>re</sup> page du dispositif et les forums « *Echanges sur le module* » et les « *Etudes de cas* » au sein des modules. Les concepteurs observent que les informations postées dans les premiers forums (100 %) sont d'ordre cognitif, pédagogique ou méthodologique, le soutien socio-affectif étant quasiment oublié, sauf les « *Bienvenues* ». Apparemment les tuteurs, considérant que les encouragements et les commentaires positifs ont été introduits dans les fichiers attachés (« *Bilans de productions* » dans ce cas), ne voient plus l'intérêt d'en mettre les traces sur les forums ; il y a des fois, où des questions d'ordre technique n'ont même pas reçu les réponses. Ils suggèrent de ce fait que les concepteurs de cours accordent une attention plus grande aux activités visant des objectifs socio-affectifs de soutien et des réponses plus ponctuelles à des difficultés. En effet, ce constat et nos recommandations rejoignent ceux d'autres études. Ainsi, Deschênes et al. (2001, cité par Quintin), au terme d'une approche similaire (*i.e.* analyse de la documentation de six cours à distance) complétée par des entrevues avec les concepteurs, relèvent également que les activités de soutien socio-affectif sont délaissées au profit d'un encadrement centré sur les aspects pédagogiques.

C'était le cas des trois premiers forums du dispositif, en revanche lors des « *échanges sur les modules* », les concepteurs ont témoigné une participation beaucoup plus active des tuteurs, favorisant le développement d'un climat favorable à l'apprentissage, rendant le processus d'accès au savoir plus agréable.

- **Point de vue des étudiants**

Suite au résultat du questionnaire de satisfaction de la formation, on trouve que 94,3% ( $n^{bre} = 53$ ) des étudiants sont contents du mode d'accompagnement et 100% du contact avec tuteurs, un seul ne l'est pas concernant les bilans de productions. Il est à ajouter que certains étudiants ont relevé leurs souhaits que les tuteurs soient moins exigeants face à leurs faiblesse linguistique. D'autres aimeraient connaître les productions des camarades et non seuls les leurs pour pouvoir échanger davantage. Cette proposition nous a fait penser à une modification des modalités de travail. Au lieu de garder la confidentialité des devoirs,

on pourrait les faire travailler par pairs avant de déposer sur la plateforme; le partage de tous les devoirs est aussi à considérer.

Ces remarques sont présentées dans plusieurs recherches, tendant à montrer que les étudiants attendent non seulement des aides qui relèvent d'un plan cognitif, centrées sur le contenu à apprendre, mais aussi d'un soutien socio-affectif, voire d'un appui organisationnel.

Nous aimerions signaler que la perception des étudiants de leurs besoins d'encadrement ne constitue pas nécessairement une donnée stable. Ainsi, en comparant les avis recueillis au questionnaire d'entrée et ceux du questionnaire de satisfaction, on constate qu'une évolution peut s'observer à ce niveau entre le début et la fin d'une formation. Au début de la formation analysée, les attentes des apprenants se tournent surtout vers les aspects cognitifs du tutorat (« fonction méthodologique cognitive ») comme les connaissances du monde professionnel, les techniques de rédaction des dossiers de candidature, la préparation à l'entretien d'embauche ; nous relevons qu'à l'issue de la formation, les étudiants semblent accorder une attention plus importante au soutien que le tuteur pouvait leur fournir au niveau organisationnel et socio-affectif, ils proposent plusieurs activités de suivi et de soutien (le système de notifications, la correction des devoirs plus détaillée...), et aussi de mettre davantage d'images et couleurs sur l'interface, souhaitant un environnement d'apprentissage plus agréable pour mieux réussir.

Tenant compte de l'expérimentation vécue et du fait que, à ce titre, les besoins d'encadrement exprimés par les étudiants doivent être interprétés en regard du contexte dans lequel s'est déroulée la formation et par rapport au tutorat qui leur a été offert, nous allons détailler cette analyse dans la partie suivante, portant sur les messages écrits et les supports accordés par nos tuteurs.

### **3 Analyse de la pratique de suivi - illustrations**

Comme on a présenté dans la partie précédente, les fonctions du tutorat consistent à atteindre quatre types d'interventions importantes, dont la réussite dépend effectivement d'une part des typologies des apprenants, qui varient souvent selon la motivation, les connaissances de base de la matière, les compétences techniques de navigation sur Internet et bien sûr de l'adaptation à un apprentissage autonome. La distance physique risque de mettre certains étudiants dans un sentiment d'isolement et un contexte assez stressant, car la demande d'acquisition de la partie théorique est sérieuse, et elle se conclut avec le dépôt des devoirs sur la plateforme, une des conditions pour pouvoir passer l'examen final. D'autre part, il est à révéler d'autres barrières comme la psychologie asiatique qui empêche parfois le partage des avis en public ; la peur de perdre la face en commettant des erreurs linguistiques fait les étudiants hésiter à poser des questions sur les forums et préférer les

discussions plutôt en présentiel, qui ne sont pas consultables pour tous les participants. Quoique les besoins des étudiants ne soient pas les mêmes, certains d'entre eux ont vraiment besoin « *d'être accompagnés par le tuteur sur le plan psychologique, pour un soutien moral et un encouragement à maintenir un rythme de travail* » (Viviane Glickman (2002), cité par Quintin).

Il nous semble important en effet de ne pas « *déléguer totalement le développement des capacités métacognitives aux apprenants, qui « devraient » les avoir acquises, ou arriver à s'en doter sur le tas ou à travers des activités prévues à cet effet* » (Greffier, 2011, p. 545) . Pour la réussite de l'apprentissage des étudiants, dès que la formation est déroulée, tous les acteurs doivent y participer : les étudiants, les tuteurs, les techniciens de salle multimédia, le responsable du service de la scolarité. Il nous faut spécialement créer la co-responsabilité des tuteurs et des étudiants. Dans notre cas, cette co-responsabilité n'était pas définie sous forme d'un contrat pédagogique, mais sous forme d'un engagement de travail. Dès le début, lors de la 1<sup>re</sup> séance en présentiel, on s'est mis d'accord sur les modalités de travail, sur la fréquence d'accès à la plateforme et les délais impartis. Nous visons toujours à faire acquérir les techniques de recherche d'emploi définies par les objectifs de modules, ainsi que les savoirs et les savoir-faire indispensables, en tenant compte des éléments psychologiques des apprenants d'une formation hybride. Les interventions considérées comme des facteurs de réussite seront explicitées selon la présentation du modèle de la « boucle des réalisations » et le travail très laborieux des tuteurs durant l'accompagnement des jeunes dans la production des dossiers de candidature.

### 3.1 Messages écrits et le modèle « boucle des réalisations »

Afin de présenter en détail nos activités sur le forum de discussion, donnons quelques chiffres issus d'une étude statistique. Tous les étudiants inscrits (55/55) ont participé aux discussions, en ayant posté au moins un message. Il y a eu au total 1017 messages sur 581 fils de discussions. Ce nombre de fils de discussion est assez étonnant pour certains mais c'était dû à une habitude de navigation encore très neuve pour les étudiants en question : chacun essaie de poster son propre sujet sans répondre à des discussions similaires déjà existantes. Selon la nature des forums, on peut les classer en quatre catégories correspondant à quatre modalités d'intervention tutorale (MiT) :

- Intervention d'ordre pédagogique (50%) : portant sur le contenu du cours (la création et le développement du réseau relationnel, les études de cas sur la présentation de soi-même, la rédaction des CV et des lettres de motivation, la préparation à la simulation d'un entretien d'embauche).
- Intervention d'ordre socio-affectif (6%) : les participants font connaissance pour créer un environnement de travail virtuel mais humain ; grâce à l'image que les tuteurs

demandent de donner au profil, les conversations à distance deviennent relativement plus réelles.

- Intervention d'ordre organisationnel et évaluatif (17%) : portant sur les annonces du cours, les bilans de production, les modalités et le calendrier de l'évaluation.
- Intervention combinée d'ordre pédagogique et socio-affectif (28%) : il s'agit des échanges sur le contenu des modules. C'est sur ses forums, que les étudiants reçoivent le plus de commentaires sur leurs points de vue, leurs recherches d'information et les encouragements des tuteurs. Ils peuvent poser toutes sortes de questions, partager leurs ressources, remercier suite à une aide apportée.

Comme c'est une forme de l'enseignement également tout neuve pour quelques enseignants, on aimerait parler de ce processus avec des exemples tirés des échanges sur les forums. Notre analyse est basée sur le modèle de la « *boucle des réalisations* » inspiré de l'analyse transactionnelle.

### Le modèle de la « boucle des réalisations »

Le modèle appelé « boucle des réalisations » ou « boucle de la réussite » a été proposé par Gysa Jaoui (1987, cité par Greffier (2011, p. 548), spécialiste de l'analyse transactionnelle, qui a pour objet d'analyser ces échanges - ou transactions - qui sont notre pain psychologique quotidien pour mieux comprendre les gens, pour aider à reconnaître leurs problèmes et à les résoudre. Gysa Jaoui (Jaoui, 1979) indique qu'il faudrait reconnaître les voix qui parlent en nous, à prendre conscience des jeux, des "transactions", des scénarios auxquels nous obéissons et grâce auxquels nous essayons de réussir dans la vie, en général et dans différents projets professionnels, en particulier.

Le modèle de la « boucle des réalisations » présente la réussite d'un projet comme étant un processus qui comprend quatre étapes successives.

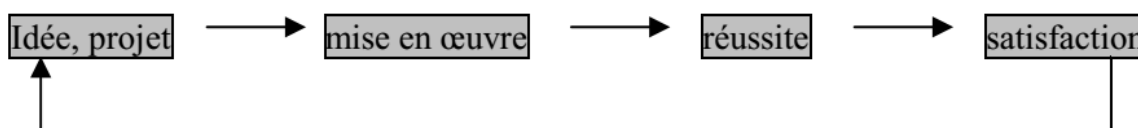


Figure 1. Les quatre étapes de la « boucle des réalisations » (Greffier (2011))

Ces étapes sont chronologiques, attribuées chacune d'un nom sous la forme d'une boucle. Reprenons chacune des quatre étapes pour en donner une description succincte et des illustrations de l'expérimentation.

### ***Etape 1 : idée, projet***

Tout projet commence par une idée, qui devient une réussite si l'objectif précis est atteint. Cette étape comprend les élaborations qui, à partir des premières réflexions, conduisent à un objectif défini.

*Exemples d'objectifs liés à un projet :*

- Un étudiant veut atteindre le seuil de 70% de réussite globale des quiz hebdomadaires, dont les questions sont de plus en plus difficiles.
- Le tuteur veut que tous les étudiants fassent le quiz correctement, respectant le délai paramétré sur la plateforme.

Ainsi l'objectif est bien défini, c'est d'« améliorer mes résultats », et pour réussir, il faut franchir avec succès toutes les trois étapes suivantes.

### ***Etape 2 : mise en œuvre***

La mise en œuvre est la recherche de moyens utiles à l'aboutissement du projet, ces moyens peuvent être matériels, organisationnels ou humains.

*Exemples de mise en œuvre :*

- L'apprenant choisit de travailler en binôme ou en groupe, car il sait qu'il est efficace quand il échange avec un ou plusieurs étudiants.
- Il prévoit de discuter avec des camarades en présentiel ou d'aller dans les « liens utiles ».
- Le tuteur ouvre des fils de discussions spécifiques sur le devoir, en donnant des suggestions sur les pistes de recherche des informations. Il établit un calendrier du travail en accord avec le groupe sur les activités à faire en présentiel et à distance. Il encourage les étudiants à réfléchir davantage sur les bonnes solutions. Il recueille des résultats intermédiaires et les commente rapidement pour que les étudiants aient le temps de remanier leur travail et de le redéposer sur la plateforme.

### ***Etape 3 : réussite***

Cette étape est l'évaluation de la réalisation du projet, réalisation effectuée en utilisant les moyens retenus dans l'étape précédente.

Exemples de réussites

- L'évaluation de la réussite pour l'apprenant est donnée par sa note au quiz. Si l'apprenant obtient une note au moins égale à 70%, alors il a réussi.
- L'évaluation de la réussite pour le tuteur est donnée par la proportion importante des réponses correctes données par les étudiants.

Nous voyons qu'un objectif donné doit être suffisamment précis pour que, une fois atteint, sa réussite soit évaluable.

#### ***Etape 4 : satisfaction***

Une fois la réussite atteinte, la satisfaction est le résultat du processus, la satisfaction par laquelle l'auteur du projet reconnaît qu'il a réussi, et qui le nourrit et le réjouit. Cette étape est importante car elle a pour fonction, entre autres, d'entretenir la motivation de l'individu à réaliser des projets.

#### **Exemples**

- L'étudiant et/ou le tuteur se réjouit avec ses amis de classe, ses collègues. Il en parle et partage la joie d'avoir réussi son projet (parfois c'est le score de 100 % du Quiz).
- Le tuteur reconnaît et exprime auprès des apprenants de façon spécifique et positive la réussite accomplie. Dans le bilan du module, il peut préciser le nom de certains étudiants qui avaient bien rédigé les productions et/ou bien gagné les bonnes notes au Quiz.

Selon nous, la satisfaction est la source des stimulations qui généralement nourrissent le plaisir d'apprendre.

#### **Sur le forum de discussion**

Dans les exemples développés ci-après, pour chaque fil de discussions, introduit dans des étapes correspondantes, les messages sont numérotés chronologiquement, les noms des étudiants sont donnés par une lettre et le tuteur est appelé *tuteur*<sup>84</sup>.

#### ***Etape 1 : idée, projet***

##### *Exemple de l'idée :*

Dans le quiz 3, il y a une question portant sur les types de CV existant. Les tuteurs, tenant compte que dans les fondamentaux de la rédaction du CV, cette information n'était pas abordée, pour y parvenir, il faut que les étudiants fassent une petite recherche dans les ressources implémentées dans les « liens utiles ». Naît alors la nécessité de faire rechercher les étudiants avant de faire le quiz.

#### ***Etape 2 : mise en œuvre***

##### *Exemple sur le forum : Fil de discussion « Types de CV »*

Message 1

**Tuteur** : Quels sont les types de CV que vous connaissez ?

Message 2

QV. : Je connais (*connais*) 3 types CV. C'est CV écrit par ordre chronologique, CV fonctionnel, combinaison de CV.

Message 3

---

<sup>84</sup>Comme il s'agit d'un cours en langue étrangère, les fautes langagières sont commises souvent dans des expressions. Nous gardons telles quelles pour assurer l'authenticité des informations.

PH. : Comme je sais, il y a trois grands types de CV : - Le CV Thématique. - Le CV Anti-chronologique. - Le CV Chronologique

Message 4

**Tuteur** : D'accord avec PH:-)). Merci bien a PH et QV

*Analyse*

Avec cette approche, le tuteur a créé un fil de discussion pour compléter les savoirs du cours. Il a laissé du temps aux étudiants pour réfléchir, sans répondre immédiatement à leurs premières réactions. Par contre, selon nous, pour convaincre davantage les étudiants, il pourrait préciser la source d'information de sa réponse en développant la recherche sur le type de CV le plus approprié aux futurs jeunes diplômés.

### ***Etape 3 : réussite***

*Exemple sur le forum : Fil de discussion « Mes commentaires » (portant sur la rédaction d'une lettre de motivation-exemple)*

Message 1

TA. : En général, la structure de lettre est bonne mais je pense que la position de la référence ne sont pas la même ligne (*ne doit pas être sur la même ligne*) avec coordonnées du correspondant.

Message 2

**Tuteur** : Oui, tu as raison. Il faudrait sauter une ligne.

Message 3

VT. : Je pense aussi.

Message 4

LP. : Je trouve que, dans sa lettre de motivation il n'a pas mentionné précisément sa capacité pour adapter aux exigences de l'emploi.

Message 5

**Tuteur** : Mais oui, il a tout laissé tomber !

*Analyse :*

Les commentaires faits par les étudiants ont montré qu'ils avaient bien acquis les fondamentaux de la rédaction d'une lettre de motivation sur le fond et sur la forme. Le tuteur en était d'accord, montrant son contentement avec des réponses positives, encourageant l'avis des apprenants.

### ***Etape 4 : satisfaction***

*Exemple sur le forum : Fil de discussion « Quelles sont vos remarques sur le CV2 ? Comment faire pour l'améliorer ? »*

Message 1

VN. : Ce CV2 a encore des fautes comme CV1 mais ce CV2 est plus claire que CV1. Les fautes comme : la photo, l'adresse de communication (Email, téléphone mobile), le



statut personnel (le sexe, la situation). Il y a la répétition mais je trouve que ce CV n'a pas sa spécialité dans la formation.

Message 2

**Tuteur :**

Tu as fait de très bonnes remarques. Félicitations !

Pour l'améliorer, c'est déjà facile maintenant, on corrige et complète les infos manquantes.

Bon courage !

*Analyse :*

Le commentaire de l'étudiant présente une observation très fine du CV-exemple. Il a détaillé les erreurs de la rédaction du CV2, en comparant avec le CV1. Content, le tuteur l'a félicité. Nous pensons, pourtant qu'on peut mieux développer ces échanges en laissant les jeunes répondre eux-mêmes à la 2<sup>e</sup> partie du sujet et en posant d'autres questions sur le contenu du CV.

Face à ces observations, nous trouvons nécessaire de proposer quelques suggestions de fils de discussion dans le guide pédagogique. Même si le tutorat est vraiment personnel, ces suggestions pourraient aider à accompagner les jeunes dans le bon sens.

### **3.2 Le travail de suivi : bilan de productions**

Durant la formation, les étudiants ont à déposer huit devoirs sur la plateforme. Pour le cas de cette session, la moyenne de dépôt de devoirs est 7. C'est un chiffre très important et remarquable, par rapport au cours classique. Surtout pour l'évaluation finale, la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation a été parfaitement respectée, certains étudiants les ont rédigés plusieurs fois pour mieux répondre aux besoins des entreprises.

Le rôle des tuteurs dans cette réussite est indiscutable. En effet, au cours de chaque module, les tuteurs reçoivent les devoirs des étudiants pour en faire des commentaires, soit courts soit longs sur leurs productions, entièrement confidentiels, respectant la typologie des interventions. Cependant nous ne nous sommes pas contentés de ce niveau d'accompagnement. Nous mettant dans la peau des apprenants, nous croyons extrêmement important de connaître systématiquement les erreurs à éviter pendant le processus et les bonnes compétences à développer dans le futur.

Nous essayons de synthétiser tous les points forts et points faibles dans ces rédactions, en orientant les recommandations vers la révision d'une fiche du cours, d'un site en ligne ou d'un service du dispositif, en fonction des acquis des étudiants. Nous n'avons pas hésité à citer les noms des étudiants, ayant fait de grands efforts et bien réussis dans le travail autonome à distance. Ces bilans sont très profitables aux étudiants, comme en témoigne leur nette progression tout au long des modules et le résultat du questionnaire de satisfaction (99% se déclarent satisfaits des bilans de productions).

En bref, tous nos efforts ne sont pas perdus. Les traces de cet accompagnement restent toujours sur la plateforme. Tout apprenant peut y recourir et les consulter, télécharger. Ce « geste pédagogique » des enseignants-tuteurs avec l'utilisation de la plateforme constitue un facteur de qualité dans une formation hybride dont les séances à distance occupent une partie importante.

## Conclusion

Dans l'optique de présenter un nouveau type d'accompagnement des enseignants dans un cours hybride, nous avons analysé les principes primordiaux du nouveau dispositif en mettant l'accent sur le rôle et les fonctions du tutorat. En effet, outre l'envie de motiver plus les étudiants dans l'apprentissage, grâce au dispositif, les enseignants-tuteurs ont la possibilité de faire explorer une richesse de ressources, de nouveaux moyens issus des TICE pour une innovation dans l'enseignement. Ces fonctions exigent chez les enseignants-tuteurs une approche collaborative, soulignant la position de l'apprenant, dont la réussite de l'apprentissage demeure le but essentiel. Les différentes interventions des tuteurs pour contribuer à cette réussite sont bien identifiées et illustrées par des activités sur la plateforme. Nous avons analysé des messages rédigés et extraits des forums de discussion d'une formation expérimentée sous l'éclairage d'un modèle issu de l'analyse transactionnelle appelé « boucle des réalisations ». Ce modèle décrit, sur le plan psychologique, le processus de la réussite. Avant, ces interventions étaient menées, généralement dans des séances en présentiel mais avec les séances à distance, le dispositif hybride fournit aux enseignants-tuteurs de nouveaux outils pour accompagner de plus près les étudiants, pour proposer non seulement des aides collectives mais encore individualisées, tout en respectant l'objectif et la confidentialité des échanges. Nous voudrions faire remarquer également que le travail des tuteurs dans cette formation demande beaucoup d'investissement personnel, du temps et de l'énergie, mais que cela en vaut la peine, vu l'amélioration des compétences linguistiques, la motivation et la réussite des futurs diplômés dans leur recherche du premier emploi.

Dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas encore abordé les entraves de ce processus, qui sont, selon nous, difficiles à éviter dans les transactions habituelles. Nous voudrions étudier davantage l'influence de messages contraignants du tuteur, qui aurait pu ralentir le rythme d'acquisition des compétences chez les étudiants, dû à la caractéristique plutôt négative des interventions. L'idée sur cette perspective de recherche concernerait le référentiel de la fonction tutorale et la charte du tutorat à envisager et que nous aimerions continuer à étudier dans le futur.

## Références bibliographiques

- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Lavoisier*, 4(4), 469-496.
- Depover, C., Lièvre, B. D., Peraya, D., & Quintin, J.-J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse : <http://www.deboecksuperieur.com/collection/perspectives-en-education-et-formation>
- Greffier, F. (2005). Le tutorat dans l'enseignement à distance, un geste pédagogique, 3(2), 231-250. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3166/ds.3.231-250>
- Greffier, F. (2011). Une lecture des messages écrits par le tuteur en rapport avec la réussite en FOAD, Abstract. *Distances et savoirs*, 8(4), 541-563.
- Haeuw, F. (2003). Vers un redéploiement des compétences des formateurs, dans les dispositifs de formation ouverts et à distance. *Lavoisier*, 1, 47-59.
- Jaoui, G. (1979). *LE TRIPLE MOI. L'analyse transactionnelle* (Réponses). Robert Laffont. Consulté à l'adresse : <https://www.decitre.fr/livres/le-triple-moi-9782221001974.html>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning, Abstract. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre* (3è, Vol. 1-1). Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. *économie&management*, 15, 41-47.
- Lebrun, M. (2016). Un « cours », plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation. In *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée* (p. 73-94). De Boeck Supérieur.
- Nguyen, T. T. H. (2016). Dispositif hybride du Cours d'Insertion Professionnelle - un outil pour enseigner le français dans une visée professionnalisante. *Synergie pays riverains du Mékong*, 8, 63-75.
- Quintin, J.-J. (2008, septembre). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* (Thèses). Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal - Grenoble III. Consulté à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013>

## Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France

Virginie ANDRÉ

Université de Lorraine et CNRS

### Résumé

La France accueille de plus en plus d'étudiants étrangers depuis une quinzaine d'années. Elle en a accueilli 310 000 en 2015, dont 17,5% étaient originaires des pays de la zone Asie-Océanie. Le nombre d'étudiants choisissant de venir faire un séjour universitaire en France ne cesse de croître depuis plus de 15 ans. L'agence Campus France prend en charge ces étudiants pour les aider à trouver une université d'accueil, une bourse, un logement mais également à comprendre la culture française, à comprendre le système universitaire ou encore à suivre des cours magistraux. Cependant, aucune structure n'apprend aux futurs étudiants à interagir dans les situations de communication auxquelles ils vont participer lors de leur arrivée en France. C'est ce manque que nous cherchons à combler avec le projet FLEURON dont l'acronyme signifie « Français Langue Etrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques ». Le site Internet associé au projet (<https://apps.atilf.fr/fleuron/>) met à disposition des apprenants un corpus multimédia d'interactions authentiques se déroulant à la scolarité, à la bibliothèque universitaire, au restaurant universitaire mais aussi à la banque ou au guichet de vente de billets de transport en commun. Ces interactions sont essentielles pour les étudiants qui arrivent en France et qui doivent gérer leur installation, résidentielle et universitaire. Le site FLEURON est un dispositif d'apprentissage du français, en autoformation ou en formation guidée, qui permet d'éviter les problèmes d'intégration des étudiants. Le dispositif pédagogique s'inscrit dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire et de l'approche originale de l'apprentissage sur corpus. Les apprenants visionnent et interrogent le corpus multimédia, notamment grâce à un concordancier qui leur permet d'observer les pratiques langagières des locuteurs. Cet outil, emprunté à la linguistique de corpus, est simplifié pour que les apprenants et les enseignants puissent l'utiliser à des fins d'apprentissage.

**Mots-clés :** Français sur objectifs universitaires, apprentissage sur corpus, interactions verbales authentiques

## Introduction

Depuis une quinzaine d'années, le nombre d'étudiants étrangers venant faire un séjour universitaire en France ne cesse de croître. Au cours de l'année universitaire 2015-2016, la France a accueilli 310 000 étudiants étrangers<sup>85</sup>. Pour faciliter l'arrivée et l'accueil de ces étudiants, l'agence Campus France met en place un certain nombre d'actions. Néanmoins, l'intégration langagière des étudiants étrangers peut davantage être soutenue. En effet, lors de leur arrivée dans une université française, les étudiants sont souvent démunis d'un point de vue langagier dans la mesure où ils n'ont pas appris à participer aux situations de communication qu'ils rencontrent.

Notre objectif est de montrer de quelle façon un corpus multimédia de situations de communication authentiques peut aider les étudiants étrangers à acquérir des compétences sociolangagières facilitant leur intégration. Le projet Français Langue Etrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques (FLEURON) propose un dispositif d'apprentissage du français grâce à une interface numérique (André, 2016), disponible à l'adresse : <https://apps.atilf.fr/fleuron/>. Ce site Internet met à disposition un corpus multimédia que les apprenants peuvent exploiter, avec différents outils, à des fins d'apprentissage de la langue. Les recherches menées dans le cadre de ce projet montrent que la méthodologie innovante qu'il propose facilite l'appropriation sociolinguistique du français.

Dans un premier temps, nous expliquerons le contexte migratoire des étudiants étrangers en France, en insistant sur leurs besoins d'intégration. Dans un deuxième temps, nous précisons le cadre scientifique de notre étude visant à permettre aux étudiants, apprenants de français, d'acquérir les compétences sociolangagières nécessaires pour interagir en situations universitaires en utilisant un corpus multimédia de situations de communication authentiques. Enfin, dans un troisième temps, nous montrerons comment ce corpus peut être exploité à des fins didactiques. Nous illustrerons cette démarche avec des exemples d'utilisation.

### 1. La mobilité étudiante : un contexte et des besoins

L'origine du projet FLEURON est liée à l'accroissement de la mobilité étudiante depuis les quinze dernières années. À Nancy (en France), lieu de naissance du projet, un constat régulier a été fait lors d'interactions entre le personnel, administratif et enseignant de l'université, et les étudiants étrangers : dans de nombreuses situations de la vie étudiante, des problèmes de communication sont fréquents.

---

<sup>85</sup> Les derniers chiffres disponibles sont produits par l'agence Campus France pour l'année universitaire 2015/2016. Ils sont disponibles à l'adresse suivante : [http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/etude\\_prospect/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles.pdf)

## 1.1 Un contexte propice

Le contexte de la mobilité étudiante accrue est propice au développement de projets scientifiques visant à faciliter l'intégration des étudiants étrangers dans le pays qu'ils ont choisi pour faire un séjour universitaire. C'est dans ce cadre que le projet FLEURON voit le jour dès les années 2000. Les déplacements étudiants ne sont pas récents mais ils ne cessent de croître. En 2002, deux millions d'étudiants étaient en mobilité internationale, c'est-à-dire qu'ils effectuaient un séjour universitaire dans un pays étranger. En 2015, ils étaient plus de quatre millions.

La France est le premier pays, non anglophone, d'accueil d'étudiants étrangers. Ils étaient 310 000 en 2015. En Europe, les échanges internationaux ont été facilités au sein de l'espace européen avec le programme ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*). Ce programme a été créé en 1987, il permettait aux étudiants de faire une partie de leurs études (entre 3 et 12 mois par cycle) dans un des 33 pays européens, ou entrés dans un processus d'adhésion à l'Union européenne. La France est le deuxième pays d'accueil des étudiants européens ERASMUS, derrière l'Espagne. En 2015, près de 30 000 étudiants européens étaient accueillis en France. Le programme ERASMUS est aujourd'hui un programme d'échange mondial. Rebaptisé ERASMUS+, il rassemble tous les programmes de mobilité internationale. Les étudiants européens ne représentent pas les plus importants flux d'étudiants en mobilité. Les quatre premiers pays d'origine des étudiants étrangers en France sont le Maroc avec 36 768 étudiants (ce qui représente 11,9 % des étudiants étrangers), la Chine avec 28 043 étudiants (9,1 %), l'Algérie avec 22 660 étudiants (7,3 %) et la Tunisie avec 12 077 étudiants (3,9 %). En dehors de l'Union Européenne, la zone Asie-Océanie représente la troisième zone mondiale d'origine des étudiants étrangers en France avec plus de 50 000 étudiants, après l'Afrique du Nord et l'Afrique.

Les étudiants étrangers viennent faire un séjour universitaire ou la totalité de leurs études en France. Certains viennent également pour obtenir un diplôme particulier qui enrichira ou complètera leur cursus initial dans leur pays d'origine. Les étudiants étrangers viennent très majoritairement rejoindre les universités françaises mais certains intègrent également les écoles d'ingénieurs et les grandes écoles (de management, de commerce, d'arts, par exemple). Un nombre important d'étudiants en mobilité s'inscrit en doctorat, 41 % des doctorants en France sont étrangers.

Ainsi, la mobilité étudiante est en constante progression. De plus en plus d'étudiants migrent pour effectuer des séjours universitaires en dehors de leur pays d'origine. À l'instar de la majorité des pays du monde, la France encourage ses étudiants à partir à l'étranger pour découvrir d'autres systèmes universitaires mais aussi d'autres langues et d'autres cultures. La France cherche également à attirer de plus en plus d'étudiants étrangers dans

ses universités (et ses écoles). En quinze ans, le nombre d'étudiants étrangers a doublé. Le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche souhaite qu'il double de nouveau d'ici 2020. En 2013, la ministre de l'époque, Geneviève Fioraso, déclarait au Sénat que la France devait adopter une nouvelle politique d'attractivité universitaire et scientifique. Cette politique, destinée à attirer des étudiants mais également des enseignants-chercheurs et des chercheurs, comprend l'amélioration des conditions d'accueil et de séjour. Le projet FLEURON entre dans ce processus d'amélioration en proposant un dispositif innovant d'apprentissage du français qui permet de répondre aux besoins langagiers des étudiants étrangers arrivant en France.

### **Des besoins langagiers**

Si 90 % des étudiants étrangers en France sont satisfaits de leur séjour universitaire, selon Campus France, il reste certains problèmes d'intégration liés à la maîtrise du français. En effet, ces problèmes sont fréquents bien que les étudiants étrangers se préparent à leur séjour universitaire en France. Les pays d'origine dispensent des cours de français, souvent spécialisés et sur objectifs universitaires. Il existe aussi des sites d'apprentissage du français en ligne. Les alliances françaises proposent également une offre de formations en français langue étrangère (FLE) dans tous les pays du monde. Certains étudiants suivent des cours intensifs de français dans des centres de langues en France, dès leur arrivée et avant de commencer leur année universitaire. Néanmoins, certaines compétences sociolangagières manquent aux étudiants et ces manques nuisent à une bonne intégration. Les échecs universitaires des étudiants migrants sont souvent dus à des problèmes d'intégration.

Les formations en français sur objectif universitaire (FOU) cherchent à faire acquérir aux étudiants étrangers des compétences langagières disciplinaires. Celles-ci concernent la compréhension d'un cours magistral ou plus généralement d'un discours scientifique, la participation à un exposé à l'oral, la construction d'une argumentation, la rédaction d'un écrit scientifique ou encore la prise de parole dans un cours. Le FOU concerne également l'acquisition de savoir et de savoir-faire méthodologiques tels que la compréhension d'une consigne lors d'un examen, la rédaction de réponses à des questions évaluatives, la restitution d'un travail ou encore la prise de notes de cours ou l'élaboration d'un résumé. Mangiante et Parpette (2011) ont très bien montré les enjeux du FOU ainsi que les domaines langagiers concernés.

Notre objectif n'est pas l'enseignement et l'apprentissage des compétences langagières précédemment décrites et habituellement traitées par le FOU. Nous avons recueilli des constats de différents collègues sur les problèmes de communication des étudiants étrangers en dehors des cours. Le personnel administratif et les enseignants-chercheurs remarquent régulièrement les problèmes d'interaction de la plupart des étudiants en mobilité. L'objectif du projet FLEURON est donc de proposer un dispositif d'apprentissage

du français utilisé dans des situations de communication rencontrées par des étudiants en France et en dehors des cours. Au-delà des compétences langagières nécessaires à la réalisation d'un cursus universitaire, les étudiants ont d'autres besoins langagiers qui leur permettent de s'intégrer en tant qu'étudiant au sein d'un système universitaire ainsi qu'en tant que citoyen migrant dans une société d'accueil.

Les besoins langagiers des étudiants que nous ciblons avec le dispositif FLEURON concernent donc ceux qui sont nécessaires pour participer aux situations de communication universitaires. Plus précisément, nous permettons aux étudiants de se préparer à participer aux situations administratives qui leur permettront d'organiser et de gérer leur séjour en France. Avec FLEURON, les étudiants peuvent par exemple apprendre à interagir avec le personnel de la scolarité, à comprendre les démarches administratives qu'ils doivent entreprendre, à poser les bonnes questions, à échanger avec le personnel de la bibliothèque, à emprunter un livre, à interagir avec les enseignants ou encore à prendre les transports en commun, et plus généralement à comprendre et à participer à la vie étudiante en France. Les compétences sociolangagières acquises grâce à ce dispositif permettent aux étudiants de participer aux situations de communication qu'ils rencontrent de façon efficace, d'un point de vue linguistique, pragmatique, interactionnel et culturel.

## **2. Cadre scientifique du projet**

Le projet FLEURON est né de l'avancée des recherches en linguistique et en didactique des langues. Il s'inscrit à l'interface même de la linguistique et de la didactique. Nous verrons tout d'abord comment un corpus, qui est originellement un outil de la linguistique, peut être utilisé à des fins d'apprentissage. Ensuite, nous montrerons que les analyses (socio)linguistiques actuelles permettent de faciliter l'apprentissage de la langue.

### **2.1 L'apprentissage sur corpus**

Les recherches récentes en didactiques des langues s'orientent vers l'utilisation des corpus à des fins didactiques (Johns, 1991), appelée également l'apprentissage sur corpus (Boulton & Tyne, 2014). Cette nouvelle méthodologie trouve son origine dans l'utilisation des documents authentiques, la linguistique de corpus et les nouvelles technologies.

Tout d'abord, l'importance de l'utilisation de documents authentiques, c'est-à-dire non fabriqués à des fins didactiques, n'est plus à démontrer. Depuis les années 1970, nous pouvons lire des plaidoyers en faveur des documents authentiques (Duda et al., 1972). Abé et al. (1979, p. 3) proposent une définition générale : « on peut définir le document authentique, de façon négative, comme tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde. En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication ». Depuis, le caractère authentique des documents a été discuté (voir par exemple Widdowson, 1998 ; Adami, 2009 ; Chambers, 2009) sans remettre



en cause l'utilité des documents authentiques dans les processus d'acquisition et d'apprentissage des langues (Holec, 1990). L'acquisition de compétences langagières est favorisée par l'exposition à la langue cible, à condition que l'apprenant soit exposé à de la *vraie* langue, réellement produite par des locuteurs, dans des situations de communication réelles. Ce principe didactique remet en cause l'utilisation de manuels qui proposent des interactions jouées ou imaginées ou des écrits inventés ou fabriqués. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons uniquement aux données orales et multimodales proposées comme support d'apprentissage de la langue.

Ensuite, notre étude propose d'utiliser des corpus à des fins d'apprentissage. Nous pouvons définir un corpus comme « a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language » (Sinclair, 1996, p. 4). Il existe plusieurs corpus de français parlé qui sont des échantillons plus ou moins grands de la langue française, sélectionnés en fonction d'un certain nombre de critères extralinguistiques. Nous pensons par exemple aux corpus TCOF, CLAPI, ESLO 1 et 2, PFC<sup>86</sup>. Ces corpus rassemblent des enregistrements audio et/ou vidéo, accompagnés de leur transcription et de leurs métadonnées qui nous donnent des informations sur la situation de communication (locuteurs, genre de discours, lieu d'enregistrement, etc.). L'analyse du français parlé et du fonctionnement de la langue parlée en interaction est permise grâce aux différents corpus oraux (voir par exemple les travaux pionniers en France de Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987 ; Gadet, 1989 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990-1994).

La linguistique de corpus<sup>87</sup> bénéficie de l'avancée du traitement informatique des données orales. Elle s'est également développée avec les nouvelles possibilités toujours plus performantes de recueil de données. Il est en effet possible aujourd'hui d'enregistrer et de filmer simplement, avec des outils qui ne sont pas trop intrusifs, et de produire des données d'excellente qualité. De plus, les corpus oraux sont désormais facilement manipulables et stockables. Les capacités actuelles des ordinateurs et des réseaux de communication permettent le stockage, le traitement et l'échange de telles données. Les corpus sont surtout interrogeables de différentes façons. Les outils de la linguistique facilitent l'observation et l'analyse de langue et de ses usages. En effet, nous y reviendrons avec un exemple d'exploitation de corpus à des fins d'apprentissage, des outils sont créés pour observer les données de différentes façons, notamment avec des concordanciers.

Les corpus oraux sont des ensembles de documents authentiques. Ils semblent donc offrir de nouvelles possibilités et de nouvelles perspectives à la didactique des langues. Les

---

<sup>86</sup> Disponibles respectivement aux adresses suivantes : <http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/>, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr>, <http://eslo.huma-num.fr>, <http://www.projet-pfc.net> ou sur la plateforme ORTOLANG : <https://www.ortolang.fr>.

<sup>87</sup> Nous précisons de nouveau que nous nous intéressons uniquement aux données orales mais la linguistique de corpus concerne tous les domaines de la linguistique (Williams, 2005).

enseignants de langue qui mettent en œuvre des méthodologies qui s'appuient sur des documents authentiques sont souvent confrontés au manque de données<sup>88</sup>. Les corpus créés par des linguistes semblent alors pouvoir combler ce manque. Néanmoins, la manipulation de ces corpus n'est pas simple que ça soit pour les enseignants ou pour des apprenants de langue. Il existe plusieurs façons d'utiliser des corpus dans un cadre didactique (André à paraître). Nous verrons un exemple d'utilisation d'un corpus et des technologies associées à des fins d'apprentissage du français avec le corpus multimédia de FLEURON.

Ainsi, notre étude dans le cadre du projet FLEURON met en synergie différentes disciplines et différentes pratiques afin de proposer une nouvelle méthodologie pour l'enseignement et l'apprentissage du français. Nous faisons également appel aux nouvelles technologies de développement Web afin de rendre disponible et accessible cette méthodologie didactique et les outils qui lui sont associés. Au-delà de ce cadre général, notre étude s'inscrit également dans un cadre d'analyse plus fin, celui de l'analyse des interactions verbales.

## **2.2 Analyse sociolinguistique des interactions verbales**

L'utilisation des documents authentiques en didactique des langues est apparue avec l'avancée des travaux en linguistique et notamment en linguistique interactionnelle (voir les travaux américains fondateurs de Sacks et al., 1974, Sacks, 1992 et Garfinkel, 1967 ; puis en France, par exemple, Kerbrat-Orecchioni 1990-1994 ; Traverso, 1999 ; Mondada, 2002). L'analyse des mécanismes interactionnels et du fonctionnement des interactions intéresse nécessairement la didactique des langues dans la mesure où mieux une langue est décrite mieux elle est enseignée. Les compétences orales sont souvent moins travaillées que les compétences écrites par les enseignants et les apprenants de langue justement parce que l'écrit est bien décrit et l'oral beaucoup moins. C'est notamment la notion de variation qui rend l'oral plus complexe et moins figé que l'écrit.

L'analyse sociolinguistique des interactions verbales (André, 2014) permet de saisir le fonctionnement des échanges et des multiples influences qui font varier la langue en fonction des situations de communication. Cette approche cherche « à appréhender les pratiques langagières, en analysant leurs spécificités linguistiques, interactionnelles, pragmatiques et contextuelles. En d'autres termes, les pratiques langagières (c'est-à-dire les productions linguistiques et interactionnelles) actualisées par les interlocuteurs sont appréhendées comme apparaissant dans une situation de communication toujours particulière. Ces pratiques langagières permettent d'accomplir des activités langagières (c'est-à-dire des actions communicatives telles que informer, questionner, remercier, etc.),

---

<sup>88</sup>La linguistique de corpus, et notamment les études sur l'oral, a été confrontée au même problème, c'est pourquoi nous voyons depuis quelques années maintenant naître des actions de diffusion de données (TCOF, CLAPI, etc.) et de mutualisation de données (c'est le cas par exemple avec la plateforme ORTOLANG que nous avons déjà mentionnée).

elles aussi particulières et dépendantes du genre de discours (conversation, réunion de travail, débat, etc.) dans lequel elles sont produites. En résumé, cette approche exige de saisir les multiples interinfluences entre les productions ou pratiques langagières et leur contexte d'apparition » (André 2015, p. 2). Nous reproduisons notre schéma pour illustrer ces influences :

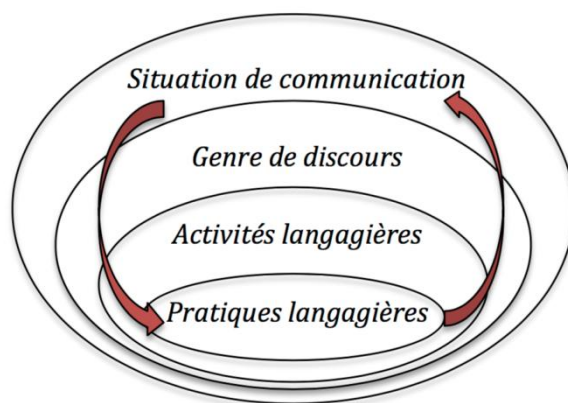


Figure 1 : Influences en interaction

Ce schéma permet d'identifier les influences présentes lors d'interactions verbales. Les pratiques langagières, les activités langagières, le genre de discours et la situation de communication sont imbriqués les uns dans les autres, chacun influençant la réalisation ou l'existence de l'autre. « Les flèches représentent la réciprocity des influences, de la situation vers les pratiques (la relation entre des interactants peut par exemple conditionner leur tutoiement) et des pratiques vers la situation (celle-ci peut être redéfinie au fur et à mesure de l'interaction, par exemple, à la suite de paroles injurieuses des locuteurs peuvent décider de rompre leur relation qui peut donc passer d'amical à inamicale) » (*ibid.* p. 2-3). Cette façon d'appréhender la langue est en complète cohérence avec l'utilisation de corpus de documents authentiques en didactique des langues comme ressources pédagogiques.

### **Analyse des pratiques langagières**

Dans le cadre de l'analyse sociolinguistique des interactions verbales, nous portons une attention particulière aux pratiques langagières (voir figure précédente). Ces dernières sont les réalisations effectives de la langue et donc ce que les apprenants de langue doivent pouvoir comprendre et produire. Cependant, comme nous l'avons précisé auparavant, elles varient en fonction de plusieurs éléments. Pour être compétent dans une langue, il faut savoir produire les bonnes pratiques langagières de façon appropriée. Plus précisément, cela signifie qu'un apprenant doit apprendre à prendre en compte, les activités langagières visées, le genre de discours auquel il participe et les éléments de la situation de communication afin de produire un discours approprié. La compétence en langue ne se

réduit pas à la connaissance de son vocabulaire et de ses règles de grammaire, les règles d'utilisation en contexte s'ajoutent et rendent les premières inutiles si celles-ci ne sont pas respectées. La « compétence de communication » (Hymes, 1984) est donc la capacité d'adapter son discours en fonction de la situation et de ce qu'elle comporte.

Cette conception sociolinguistique de la langue oblige les enseignants de FLE à utiliser différents documents, recueillis dans différentes situations, avec différents locuteurs, ayant des objectifs différents, etc. afin de montrer la variabilité des pratiques langagières. Nous verrons de quelle façon cet objectif didactique est rendu possible grâce à l'exploitation de corpus. Néanmoins, nous souhaitons tout de même illustrer notre approche avec des exemples de pratiques langagières qui varient d'une situation de communication à l'autre.

Par exemple, pour accomplir l'activité langagière « poser une question », différentes pratiques langagières sont possibles, le choix de leur production dépendant de la situation de communication. Dans les manuels de langue, sont mentionnés comme procédés langagiers permettant de poser une question : l'inversion du sujet et du verbe, l'utilisation d'un mot interrogatif et parfois l'ajout d'une intonation montante en fin d'énoncé. Les corpus montrent que certaines pratiques sont réservées à des genres de discours particuliers et montrent également que d'autres pratiques sont possibles. Debaisieux et Boulton (2007) ont déjà montré ce décalage entre la langue des manuels et la langue des corpus. Dans les corpus que nous avons analysés, TCOF et FLEURON, lors d'une conversation entre amis, nous ne trouvons aucune inversion sujet-verbe alors que nous pouvons en rencontrer quelques unes lors d'entretiens formels. Par contre, nous rencontrons d'autres pratiques langagières permettant de poser une question dans des extraits tels que :

*Exemple 1 : deux étudiants parlent de linguistique (Corpus TCOF – How\_PRO\_14)<sup>89</sup>*

|L2|> mais euh c'était plutôt l'écrit donc la linguistique de corpus euh destinée à  
l'apprentissage des langues < voilà  
<|L1|> des > langues étrangères ou  
<|L2|> bah surtout de l'anglais < hein

Dans cet extrait, nous rencontrons un phénomène assez fréquent en français. L1 pose une question avec un énoncé inachevé se finissant par la conjonction « ou ». Son interlocutrice saisit immédiatement qu'il s'agit d'une question et produit une réponse. Ce type de pratique langagière n'apparaît dans aucun manuel et sans analyse de corpus de données authentiques, il est peu probable que notre intuition de locuteur nous fasse penser à cette façon de poser une question. Nous rencontrons également un autre procédé qui pourrait être enseigné comme une stratégie de compensation à des apprenants de FLE. Voici un exemple :

---

<sup>89</sup> Les conventions de transcription sont celles du projet TCOF. Dans cet extrait, les chevrons délimitent les paroles superposées.

*Exemple 2 : une locutrice raconte son mariage (Corpus TCOF – Mariage\_ELO\_14).*

<|L1|> d'accord et euh si vous auriez quelque chose à à changer dans cet événement euh +  
<|L3|> après si j'avais quelque < chose  
<|L1|> de mieux >  
<|L3|> à changer c'est que j'aimerais que mes parents justement euh soient (...)

Dans cet extrait, L1 produit une hésitation suivie d'une pause (+) pour signaler à son interlocutrice qu'elle a terminé la formulation de sa question et qu'elle lui laisse la parole. Ces énoncés inachevés accomplissent les effets pragmatiques escomptés par les locuteurs, ils servent à poser une question. Seule l'analyse de corpus de données orales authentiques permet d'observer ces phénomènes langagiers. En outre, l'analyse de grands corpus montre que ces phénomènes ne sont pas rares.

Nous prendrons un second exemple qui illustre bien la différence entre ce que les manuels de langue préconisent et les réels usages du français en interaction. Dans une étude précédente (André 2010), nous avons analysé les phénomènes de reprise. Nous avons montré que les reprises (allant de la répétition exacte de ses propres paroles ou de celles de son interlocuteur à la reformulation où seul le sens est repris, pas la forme) remplissent des objectifs pragmatiques particuliers et ne sont pas des lacunes ou un manque de compétence de la part des locuteurs. En effet, les reprises remplissent des objectifs pragmatiques et interactionnels tels que : poser une question, insister sur une information, marquer son accord avec un interlocuteur ou encore prendre son tour de paroles.

Depuis que l'analyse du français parlé est devenue un véritable objet d'étude, de nombreux travaux montrent les spécificités de l'oral. Ces dernières sont observables grâce aux corpus et à leurs modes d'interrogation. Les avancées de l'analyse des interactions sont utiles à la didactique des langues dans la mesure où elles orientent les apprentissages. Nous allons examiner plus précisément de quelle façon il est possible d'utiliser un corpus pour apprendre à interagir.

### **3 Utilisation du corpus multimédia FLEURON à des fins didactiques**

Comme nous l'avons déjà expliqué, le projet FLEURON s'inscrit dans le cadre des recherches actuelles en linguistique et en didactique des langues. Nous allons maintenant préciser comment le corpus a été conçu et traité pour qu'il puisse servir à l'appropriation du français par des apprenants.

#### **Présentation du corpus multimédia**

Le corpus FLEURON comporte des vidéos de situations de communication authentiques que les étudiants étrangers sont susceptibles de rencontrer dès leur arrivée en France pour gérer

et organiser leur séjour<sup>90</sup>. Le corpus a été constitué (et ne cesse d'être enrichi) afin d'être un échantillon représentatif des interactions auxquelles les étudiants doivent ou peuvent participer lors de leur séjour universitaire. Le corpus FLEURON fait partie du cœur du dispositif d'apprentissage du français.

Ce corpus est composé d'interactions authentiques :

- avec le personnel administratif de l'université : scolarité, secrétariat, bibliothèque, santé, maison de l'étudiant, appariteur, service des relations internationales, centre de langues, service d'aide aux logements, service d'assistance sociale et médicale, service informatique, associations étudiantes, etc. ;
- avec des enseignants ;
- avec des services non universitaires mais indispensables à la vie étudiante : préfecture, transports en commun, lieux de culture, etc. ;
- avec des étudiants étrangers qui témoignent de leurs problèmes, surprises ou découvertes.

Les interactions sont de trois natures différentes :

- les situations de communication écologiques, c'est-à-dire qu'elles ont eu lieu en milieu naturel et qu'elles auraient eu lieu même si nous ne les avions pas filmées ;
- les situations de communication sollicitées pour obtenir des explications, elles auraient pu exister sans notre intervention ;
- les témoignages.

D'un point de vue méthodologique, les premières situations sont généralement filmées par des caméras installées de façon permanente dans le bureau de l'agent qui accepte d'être filmé. Tous les participants sont informés de l'enregistrement et peuvent refuser d'être filmés. Pour filmer les deuxièmes situations, nous nous déplaçons avec le matériel nécessaire pour réaliser les films. Enfin, pour les témoignages, nous filmons dans différents endroits, en fonction des disponibilités des étudiants.

Les vidéos sont entièrement sous-titrées et transcrites. Voici l'interface présentant un exemple de ressource sous-titrée et transcrite :

---

<sup>90</sup> Le corpus FLEURON contient également des ressources audio. Ce sont des documents que nous avons conservés pour leur pertinence. Cependant, désormais les ressources qui alimentent le site sont toutes des vidéos.

The screenshot shows a video player interface for a video titled "Inscription en AES". The interface is divided into several sections:

- Navigation Menu:** Located at the top, it includes "Retour" (Return), "Media", "Description", "Conseils" (Advice), "Glossaire" (Glossary), and "Notes".
- Video Player:** The central part of the interface shows a video of a man and a woman in an office setting. Below the video is a progress bar showing "00:08" and "-02:00". A button labeled "Masquer les sous-titres" (Hide subtitles) is positioned below the video player.
- Transcript Panel:** On the right side, there is a list of dialogue between two speakers, labeled "A" and "E". Above this list are buttons for "Cacher la transcription" (Hide transcription) and "Imprimer" (Print).
- Search Bar:** At the bottom right, there is a search bar with the label "Concordancier" and a "Rechercher" (Search) button.

The transcript text is as follows:

A : oui bonjour  
 E : euh excusez-moi j'aurais voulu savoir où c'est que je peux me procurer euh  
 E : un dossier pour d'inscription pour AES?  
 A : un dossier de validation d'acquis?  
 E : euh non juste d'inscription en faite  
 A : euh vous voulez faire votre préinscription sur le web?  
 E : euh bah j'ai été voir et c'était déjà coupé  
 A : non c'est pas possible vous pouvez encore vous inscrire  
 E : d'accord  
 E : et l'adresse du site c'est où?  
 A : euh je vais regarder mais  
 A : vous êtes pas encore inscrit donc là  
 E : non non  
 A : alors je vais regarder  
 A : normalement euh il y a pas de souci pour les...  
 A : oui non mais pour l'instant il y a pas de souci c'est encore euh  
 A : c'est encore ouvert hein largement  
 A : euh vous avez votre euh numéro étudiant?  
 E : euh non pas sur moi  
 F : mais

Figure 2 : Interface multimodale de la vidéo

L'apprenant peut choisir de faire apparaître ou de masquer les sous-titres ainsi que la transcription. Nous évoquerons l'utilité de ces outils dans le point suivant.

Le corpus est trié par catégorie, il en existe onze actuellement sur le site : procédure d'inscription, situations problèmes, demande d'informations, obtenir un document officiel, choisir ses cours, comprendre un itinéraire, explications du système universitaire, comprendre la vie étudiante, utiliser les transports, culture et lieux de culture et témoignages. Ces catégories sont amenées à évoluer en fonction des situations recueillies, des besoins des étudiants étrangers et des partenaires du projet.

Chaque ressource est décrite par un résumé qui présente les métadonnées utiles aux apprenants : lieu de l'interaction, locuteur, objectif de communication, etc. De plus, le titre donné à la ressource tente d'apporter également des informations pour orienter l'apprenant dans ses choix de visualisation et pour qu'il saisisse les éléments de la situation de communication. L'illustration suivante montre trois exemples de la catégorie « Culture et lieux de culture » :

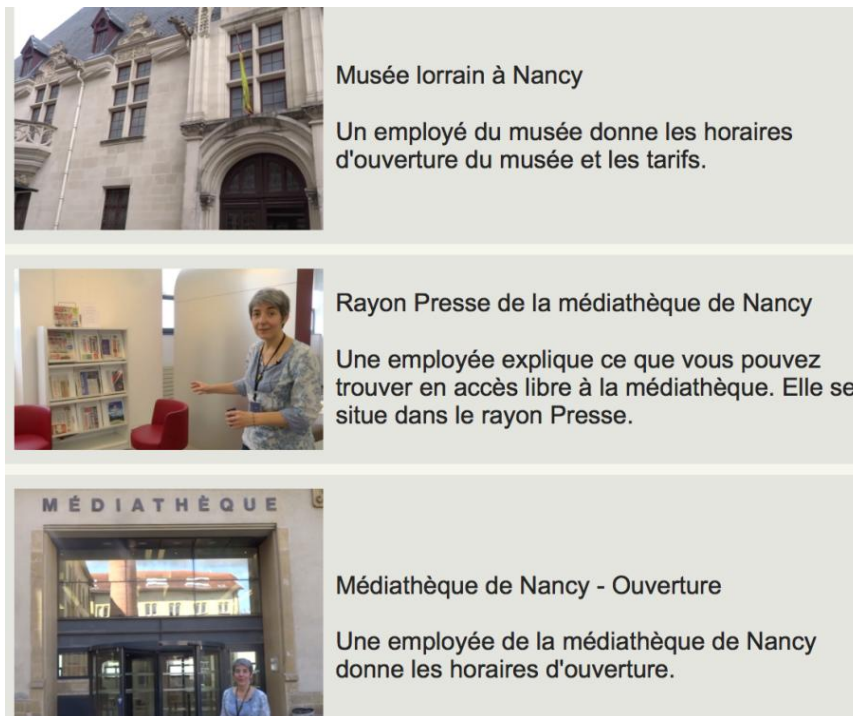


Figure 3 : Titres et résumés de ressources du corpus

Lors d'une expérimentation du site FLEURON, des étudiants nous ont mentionné l'importance du choix des titres et des résumés. Nous y reviendrons dans le point suivant.

Nous souhaitons préciser également que le corpus FLEURON comporte des interactions exolingues, c'est-à-dire entre un locuteur natif du français et un locuteur non natif. C'est le cas de tous les témoignages d'étudiants mais également de certaines situations administratives, entre des agents de service français et des étudiants étrangers. Ces données sont recueillies et mises en ligne afin de montrer qu'un locuteur non natif peut participer à ces interactions. Les étudiants filmés dans ces situations sont des « étrangers compétents » (Adami et al., 2003), c'est-à-dire qu'ils réussissent à atteindre leurs objectifs communicationnels dans les interactions auxquelles ils participent. Nous pouvons préciser d'ailleurs que l'étranger compétent s'est souvent comporté en ethnographe avant de pouvoir interagir de façon appropriée. Il a observé les règles d'usages, les règles sociales et les comportements communicatifs adéquats (André & Castillo, 2005).

La totalité du corpus a été constitué à Nancy. De nombreuses situations de communication sont largement transposables dans une autre université française dans la mesure où les procédures d'inscription, de validation des acquis ou d'obtention des diplômes sont les mêmes. C'est également le cas pour les interactions à la bibliothèque ou dans les autres services administratifs de l'université ou d'ailleurs (SNCF pour les transports, préfecture, etc.), ces interactions pourraient avoir lieu dans toutes les universités et villes de France. Néanmoins, il existe des spécificités régionales. Nous pensons notamment à la variété langagière, au lexique spécifique de la région et à l'accent. En outre, si comprendre les



horaires d'ouverture d'un musée ne nécessite pas un document dans le musée que l'on souhaite visiter, il est toute fois plus facile de se projeter dans l'interaction si le musée de sa ville est représenté. Pour ces différentes raisons, nous souhaiterions enrichir le corpus avec des documents recueillis dans d'autres villes de France.

### **Accès au corpus et apprentissage du français**

L'accès au corpus à des fins d'apprentissage de la langue n'est pas toujours aisé. Comme nous l'avons précisé, cet accès permet pourtant aux apprenants d'observer puis d'apprendre la langue en contexte, produite par des locuteurs réels. Cette confrontation à la langue permet de déconstruire le mythe du locuteur idéal, souvent visé en didactique des langues. L'apprenant constate qu'il est plus efficace, en situation de communication, de construire un énoncé approprié avec une syntaxe approximative ou non normative plutôt qu'un énoncé syntaxiquement bien construit mais inadapté à l'objectif pragmatique ou à son interlocuteur. En observant les corpus authentiques, l'apprenant apprend à construire un discours en interaction et à développer des compétences sociolangagières qui lui permettront d'interagir dans les situations qu'il va rencontrer.

Pour atteindre ces objectifs, l'utilisation de corpus est fortement appropriée. Néanmoins, cette nouvelle méthodologie s'accompagne pour que les voies d'accès au corpus ne soient pas un obstacle à l'apprentissage. Pour exploiter le corpus FLEURON, nous proposons deux voies d'accès : par ressource et par concordancier. L'accès est par conséquent non linéaire, il ne suit pas une hypothétique progression pédagogique.

#### **3.1 Par ressource**

Le corpus FLEURON est enrichi régulièrement mais reste encore de taille moyenne. Par conséquent, il est possible de naviguer dans le corpus en choisissant les documents à visualiser. Nous avons vu précédemment que les ressources du corpus étaient classées par catégories. Ces dernières représentent la première voie d'accès au corpus. L'interface présente les ressources de façon non linéaire et non ordonnée :

Ressources multimédias		
Choisir une catégorie :		
Procédure d'inscription	Situations problèmes	Demande d'informations
Obtenir un document officiel	Choisir ses cours	Comprendre un itinéraire
Explications du système universitaire	Utiliser les transports	Comprendre la vie étudiante
Témoignages	Culture et lieux de culture	

Figure 4 : Accès au corpus par catégorie

En procédant de cette façon, l'approche est davantage qualitative. L'apprenant choisit d'abord la catégorie qui l'intéresse puis le document qu'il souhaite visionner (la liste des documents avec titre et résumé apparaît une fois que la catégorie est choisie).

Une fois que le document est choisi, l'apprenant peut réaliser différentes activités. Certaines sont proposées par le dispositif sous forme de « conseils » associés à chaque ressource (voir les onglets de la figure 2). Ces conseils peuvent être par exemple :

- *Ecouter pour comprendre et dire : écoutez l'extrait et relevez la terminologie universitaire (les mots, les sigles). Si vous ne connaissez pas leurs significations, recherchez-les.*
- *Ecouter pour comprendre : essayez de relever les informations essentielles concernant la visite médicale (est-elle obligatoire ? qui vous demande de la faire ? où se déroule-t-elle ? etc.).*
- *Observer pour dire : observez la manière de se présenter et d'insister poliment mais fermement.*
- *Observer pour dire : l'étudiante exprime l'impossibilité de venir le lendemain pour régler son inscription : observez les formules qu'elle utilise (vraiment pas, pas du tout, non plus).*
- *Ecouter pour comprendre : essayez de relever les horaires d'ouverture du musée.*
- *Ecouter pour comprendre : quel est le moyen de transport utilisé ?*

L'enseignant ou l'apprenant peut choisir d'utiliser ces conseils pour orienter la visualisation du document.

D'autres activités sont possibles lors de la visualisation d'une ressource. Comme nous l'avons expliqué dans la présentation du corpus, ce dernier est intégralement sous-titré et transcrit. Les apprenants ont la possibilité de faire apparaître les sous-titres et/ou les transcriptions. Cette multimodalité aide les apprenants à comprendre les vidéos et à acquérir des compétences langagières. L'apprenant, guidé ou non par un enseignant, peut également observer, grâce à la transcription, le déroulement d'une interaction. Il peut observer l'ouverture et la clôture d'une interaction, en d'autres termes observer de quelles façons les locuteurs commencent et terminent un échange. Ensuite, l'apprenant peut observer le corps de l'interaction, de quelle façon poser des questions, demander des renseignements, se présenter, expliquer un problème, etc. dans un contexte particulier. L'apprenant devient un apprenti analyste des interactions verbales. Il explore les ressources pour observer le fonctionnement de la langue en situation.

### 3.2 Par concordancier

Le dispositif FLEURON permet un accès au corpus grâce à un concordancier. Cet outil emprunté à la linguistique de corpus permet de rechercher une occurrence (ou une chaîne de caractères) dans un texte. Comme tous les concordanciers qui interrogent des données orales, celui du site FLEURON va rechercher les occurrences souhaitées dans les transcriptions. L'avantage du concordancier FLEURON est qu'il permet un retour dans la ressource au moment même où l'occurrence a été prononcée. Par exemple, un apprenant recherche le mot « inscription » dans le concordancier<sup>91</sup> :

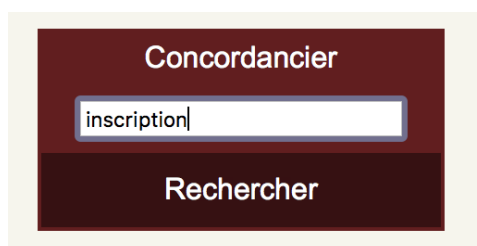


Figure 5 : Concordancier sur le site FLEURON<sup>92</sup>

Le résultat s'affiche sous forme de liste, l'occurrence au milieu et son contexte gauche et droit :

---

<sup>91</sup> Le mot « inscription » est actuellement le plus recherché sur le site.

<sup>92</sup> Nous pouvons remarquer que le concordancier est simple d'utilisation. Il est ici adapté aux besoins didactiques. Les enseignants et les apprenants qui utilisent le site ne sont pas supposés être formés à la linguistique de corpus.

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
je peux pas vous faire l'	inscription	pour la carte parce que j'ai vraiment besoin de ce document
et puis je vous ferez l'	inscription	entre deux rendez-vous
donc ce serait pour une	inscription	pour tout de suite ou pour le 2ème semestre?
et puis on fera l'	inscription	en fonction de de votre emploi du temps quand vous n'aurez pas cours
la fiche d'	inscription	aussi
quand je vais faire l'	inscription	je dois reprendre le numéro d'INE
ou c'est une	inscription	...
nous ce qu'on veut c'est	inscription	annuelle
elle peut faire une inscr-... non mais elle peut faire une	inscription	annuelle
donc il faut faire deux chèques parce qu'on fait l'	inscription	sur deux logiciels hein
donc la... la 1ère	inscription	dans l'enseignement supérieur c'était en 2006-2007 alors
donc là c'est une	inscription	pour un semestre
hein d'	inscription	il n'y a aucun euh vous n'avancez pas vous ne payez pas
alors je viens vous voir parce que j'arrive pas à faire mon	inscription	administrative
euh j'ai eu des problèmes avec mon	inscription	via le web
en... à la cellule d'	inscription	web
hum en fait euh c'est pour mon	inscription	voilà
un dossier pour d'	inscription	pour AES?
euh non juste d'	inscription	en faite
c'est vraiment un dossier d'	inscription	qu'il me faut

Figure 6 : Extrait des résultats de la requête « inscription » dans le concordancier

À partir de cette liste, l'apprenant peut faire différentes observations. Cette présentation permet une première phase d'observation, indispensable dans le processus d'apprentissage. L'apprenant peut travailler seul, en autonomie. Il peut ainsi observer « des réalisations linguistiques communicativement situées pour découvrir ce qu'il a à apprendre » (Gremmo, Riley, 1997). Il peut aussi être accompagné ou guidé par un enseignant. Nous reviendrons sur ces deux façons d'utiliser le dispositif.

Ensuite, si un apprenant souhaite observer une occurrence en contexte, il lui suffit de cliquer sur l'occurrence correspondante et la ressource apparaît. Voici un exemple lorsque l'on clique sur la huitième occurrence du mot « inscription » dans la liste précédente :

The screenshot displays a web-based interface for a video lesson titled "Inscription sans visa". At the top, there is a dark red navigation bar with buttons for "Retour", "Media", "Description", "Conseils", "Glossaire", and "Notes", along with a star icon. The main content area is split into two parts. On the left, a video player shows a woman sitting at a desk in an office, talking to two men who are looking at a computer screen. Below the video player, there is a subtitle: "E : nous ce qu'on veut c'est inscription annuelle". On the right, a transcript of the video's dialogue is displayed, showing a conversation between 'E' and 'A' about visa applications and course fees. At the bottom right, there is a search box with the word "inscription" entered and a "Rechercher" button. A "Concordancier" button is also visible above the search box.

Figure 7 : Interface multimodale de la vidéo renvoyant à l'une des occurrences du terme « inscription »

Les fonctionnalités du concordancier offrent donc la possibilité aux apprenants d'observer un mot dans son contexte textuel ainsi que dans son contexte situationnel. L'apprenant peut également remarquer des fréquences d'apparition de certains mots ou de collocations, « inscription annuelle » par exemple. Nous verrons dans le point suivant d'autres utilisations possibles du concordancier.

### Expérimentations et résultats

Le site FLEURON a été expérimenté par différents apprenants dans différents pays. Les expérimentations ont porté sur l'ensemble des outils disponibles sur le site. Le site propose un glossaire, un compte personnel pour conserver des traces de son parcours de navigation, la possibilité de laisser des commentaires pour les utilisateurs et pour les administrateurs, un espace pour prendre des notes ou encore un moyen de mettre de côté des vidéos pour les visualiser plus tard. Dans cette étude, nous ne mentionnerons que les résultats des expérimentations qui concernent l'utilisation du corpus multimédia.

### 3.3 L'apprenant - analyste

L'objectif d'utiliser des corpus à des fins d'apprentissage semble fonctionner dans la mesure où la phase d'observation des données langagières est tout à fait remarquable (Johns 1991 ; Gavioli 2001 ; Cobb 2014). Elle va même bien plus loin que la phase d'observation telle que nous l'avions imaginée au départ. En effet, faire observer des

pratiques langagières, quelle que soit la voie d'accès au corpus, était notre première ambition avec un corpus comme celui de FLEURON. Nous avons pu constater, lors de différentes expérimentations, que cette étape est une réussite pour différentes raisons. Ainsi, l'apprenant, seul ou guidé par un enseignant, devient un observateur de la langue et des usages en situation. Il peut faire des observations de l'apparition de certaines pratiques langagières au sein d'un échange complet ou regarder les différentes actualisations et sens d'un terme dans plusieurs échanges. Il peut comparer différents emplois en fonction des locuteurs, du degré de formalité de l'échange, etc.

Le plus intéressant et peut-être le plus surprenant est que l'apprenant devient, sans s'en rendre compte, un analyste de la langue. Il est capable, souvent accompagné par un enseignant ou un formateur, de faire des analyses distributionnelles suffisamment fines pour qu'il comprenne le fonctionnement de certaines pratiques langagières, certains mots ou certaines constructions. Par exemple, avec Florence Poncet, Directrice du Département de Français Langue Etrangère à Nancy, nous avons expérimenté l'exploitation du corpus FLEURON pour faire observer à des étudiants le fonctionnement de la négation en « ne... pas » ou « pas ». Nous avons donc demandé aux étudiants d'analyser les conditions d'apparition du « ne » de négation en recherchant « pas » dans le concordancier<sup>93</sup>. Nos étudiants se sont littéralement pliés à l'exercice de l'analyse de la langue et on pu observer par eux mêmes les règles ou l'absence de règles qui régissent le fonctionnement de la négation.

Lors d'une autre expérimentation, suite à une question d'un apprenant sur le fonctionnement de « même », nous avons demandé aux apprenants de chercher ses occurrences dans le corpus FLEURON. Ils ont obtenu une liste d'occurrences :

---

<sup>93</sup> Dans une première étape de notre séquence pédagogique, nous avons utilisé plusieurs corpus, y compris des corpus écrits pour que les étudiants puissent faire des comparaisons.

A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
qui font le	même	travail que moi en fait c'est c'est au niveau de c'est une politique des sites
en	même	temps
ah 16h bah très bien parfait il y a	même	5 minutes d'avance
c'est quand	même	plus facile pour vous
pas pour l'instant bon bah si vous avez d'autres questions	même	plus tard
ah d'accord ou	même	par fax hein c'était
là on doit avoir le same la	même	chose et
c'est pour votre sécurité hein parce que s'il y a un souci	même	pour le médecin euh
ah ici pour moi c'est la	même	chose
donc il me faut quand	même	la la carte de séjour qui est qui est expirée
ah Epinal ça vous fait loin quand	même	pour venir
oui c'est la	même	chose
je fais la	même	chose pour euh toutes les 2
vous avez... vous êtes ensemble dans la	même	résidence
si si si vous pourrez les faire quand	même	ouais
ils se retrouveront tous dans le	même	cas
d'accord bon oui il y avait juste ça à joindre il y avait peut-être quand	même	votre euh
qu'on vous donne pas non plus du	même	renseignement E : oui c'est pour ça A : donc ça bah je vous le redonne
nous avons eu quand	même	des vacances et donc euh
	même	si vous n'êtes pas inscrit vous avez la possibilité d'aller en cours
je l'ai pas c'est le	même	de mon mari
si si si vous pourrez les faire quand	même	ouais
ils se retrouveront tous dans le	même	cas
mais je viens quand	même	la première journée le vingt et un

Figure 8 : Extrait des résultats de la recherche de « même »

Avec cette liste d'occurrences, les étudiants ont procédé à une analyse distributionnelle en observant les contextes gauche et droit d'apparition du mot, les différentes collocations possibles (*même chose*, *quand même*, *même si*, *même cas*, *même + nom*, etc.) et par conséquent les différents sens de ce mot. Cette phase d'observation des pratiques langagières ainsi que de leur condition d'apparition et d'utilisation favorise l'appropriation de la langue. En outre, en donnant la possibilité à l'apprenant d'analyser lui-même les pratiques langagières, nous facilitons la compréhension du fonctionnement de la langue.

### 3.4 Autres résultats

Nous n'aborderons pas tous les résultats que nous avons pu conclure des différentes expérimentations de FLEURON mais nous en présenterons ici une sélection. Tout d'abord, le corpus FLEURON présente des situations de communication auxquelles les étudiants vont être confrontés, l'intérêt du corpus est alors immédiatement perçu. Dans le cadre d'une expérimentation en Chine (Varinot, 2017), des étudiants ont utilisé le site pour préparer leur séjour universitaire en France. Ils ont soulevé l'intérêt d'un tel corpus dans la mesure où aucune de ses ressources n'existe, même sur Internet<sup>94</sup>. Nous mentionnerons deux remarques supplémentaires faites par ces utilisateurs. Ils soulignent l'importance de se

<sup>94</sup> Si cette remarque est d'autant plus pertinente en Chine où la censure d'Internet accroît la difficulté de trouver des documents authentiques, il est également vrai que les ressources du corpus FLEURON sont introuvables.

rendre compte des situations réelles et insiste également sur le fait que les vidéos permettent de voir à « quoi ressemblent » des Français. Ainsi, les interactions verbales situées proposées par le corpus multimédia augmentent l'intérêt que les apprenants lui portent.

Ensuite, nous constatons que les apprenants choisissent les pratiques langagières qu'ils souhaitent apprendre et celles qu'ils ne jugent pas utiles. Ces choix sont parfois faits en fonction des locuteurs du corpus. En effet, certains apprenants ont fait le choix de n'apprendre que des pratiques langagières produites par des locuteurs de leur âge, d'autres ont souhaité apprendre des formes apparaissant dans des situations formelles en premier puis se sont intéressés aux situations moins formelles par la suite.

Enfin, l'apprentissage sur corpus est une méthodologie nouvelle, elle doit donc être présentée et expliquée aux enseignants et aux apprenants. En tant que linguiste, nous n'avons aucun problème pour utiliser le concordancier, pour imaginer quelles analyses peuvent faire les apprenants à partir des résultats en liste ou encore pour proposer une analyse sociolinguistique des interactions verbales. Cependant, nous constatons, même avec des enseignants de FLE très expérimentés, que l'application de ces méthodologies à des fins didactiques doit être accompagnée.

## **Conclusion**

L'utilisation de corpus à des fins d'apprentissage, ou le *data-driven learning* (Johns, 1991 ; Aston, 2001), voient le jour dans des études anglo-saxonnes dès la fin des années 1980 mais elle n'en est qu'à ses débuts en France. L'utilisation de corpus multimédia pour apprendre à interagir est encore plus rare (voir l'expérience de Braun, 2007). Cette nouvelle méthodologie permet à l'apprenant d'observer les pratiques langagières en contexte puis de s'approprier ces pratiques et de se construire sa langue, en fonction de ses objectifs, de ses envies, de ses motivations et de son style. L'objectif du dispositif d'apprentissage FLEURON n'est pas de remplacer un enseignant, il apporte un complément tout en pouvant viser l'autonomisation de l'apprenant.

Notre projet propose donc une intrication entre la linguistique et la didactique. L'utilisation de corpus est née avec l'analyse du fonctionnement de la langue orale. Aujourd'hui, nous tentons d'exporter et d'adapter l'exploitation de corpus oraux et multimodaux à des fins d'apprentissage du français. Dans d'autres études (André à paraître), nous tentons de montrer comment il est possible d'utiliser des corpus constitués et traités pour des analyses linguistiques dans un cadre didactique. Dans cet article, nous nous sommes concentrée sur l'utilisation du corpus multimédia FLEURON par des apprenants de FLE ayant besoin d'interagir dans des situations universitaires en France.



Le dispositif FLEURON permet de faire face à l'hétérogénéité de ses utilisateurs. Ces derniers peuvent effectivement exploiter le corpus multimédia avec différents objectifs d'apprentissage. Les explorations qualitative, par ressource, et quantitative, par concordancier, permettent une exposition directe à la langue cible et à ses variations. Les futurs étudiants étrangers apprennent alors à interagir dans diverses situations universitaires en France grâce au corpus multimédia proposé. Ce travail permet alors de garantir à ces apprenants-migrants une intégration universitaire, sociale et citoyenne.

### Références bibliographiques

ADAMI H. (2009), « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », *Mélanges Crapel*, 31, p. 159-172.

ADAMI H., ANDRE V., BAILLY S., CASTILLO D., PONCET F. & RILEY P. (2003), « L'étranger compétent. Un nouvel objectif pour la didactique des langues étrangères » dans Groux D. & Lemeunier M. (Eds). *Une identité plurielle: mélanges offerts à Louis Porcher*, Paris, Editions L'Harmattan, p. 535-550.

ANDRE V. (à paraître), « Des corpus oraux et multimédia authentiques pour acquérir des compétences sociolangagières » dans Gajo L., Luscher J.-M., Racine I., *Variation, plurilinguisme et évaluation en FLE*, Genève, Peter Lang.

ANDRE V. (2016), « FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire - Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives ». *Mélanges Crapel*, 37, p. 69-92.

ANDRE V. (2015), « Sociolinguistique des interactions verbales : de l'analyse des situations de travail aux implications sociales », *Langage, Travail et Formation*, numéro zéro, p. 1-10, <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/10/Virgine-Andre.pdf>, (page consultée le 18/07/2017).

ANDRE V. (2014), « L'énonciation conjointe : trace et ressource de la construction collaborative du discours », *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014*, p. 1891-1904, [http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01323.pdf](http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01323.pdf), (page consultée le 19/07/2017).

ANDRE V. (2010), « Eléments de construction collaborative du discours au sein de réunions de travail : la reprise et le couple *oui non* », *Pratiques*, n°147/148, p. 199-222.

ANDRE V., CASTILLO D. (2005), « The 'Competent Foreigner' : A new model for foreign language didactics ? » dans Preisler B., Fabricius A., Haberland H., Kjaerbeck S. & Risager K., *The Consequences of Mobility : Linguistic and Sociocultural Contact Zones*, Roskilde (Denmark), Roskilde University, Department of Language and Culture, p. 154-162.

- ASTON G. (ed) (2001), *Learning with corpora*, Houston, Athlestan.
- BLANCHE-BENVENISTE C., & JEANJEAN C. (1987), *Le français parlé*, Paris, Didier Eruditions.
- BOULTON A., TYNE H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- BRAUN S. (2007), « Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching » dans Hidalgo E., Quereda L., Santana J. (ed), *Corpora in the Foreign Language Classroom*, Amsterdam, Rodopi, p. 31-46.
- CHAMBERS A. (2009), « Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie », *Mélanges Crapel*, 31, p. 15-33.
- COBB T. (2014), « A Ressource Wish-list for Data-driven Learning in French » dans Tyne H., André V., Benzitoun C., Boulton A., Greub Y. (eds), *French through Corpora. Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, p. 257-292.
- DEBAISIEUX J.-M., BOULTON A. (2007), « Alors la question c'est...? Questions pragmatiques et annotation pédagogique des corpus », *Cahiers de l'AFLS*, 13(2), p. 31-59, <http://afls.net/cahiers/13.2/Debaisieux.pdf>, (page consultée le 18/07/2017).
- DUDA R., ESCH E., LAURENS J.P., (1972), Documents non didactiques et formation en langues, *Mélanges pédagogiques*, p. 1-47.
- GADET F. (1989), *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- GARFINKEL H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*. Engelwood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- GAVIOLI L. (2001), « The learner as researcher : Introducing corpus concordancing in the classroom » dans Aston G. (ed), *Learning with Corpora*, Houston, Athlestan, p. 108-137.
- GREMMO M.-J., & RILEY, P. (1997), « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », *Mélanges Crapel*, 23, p. 81-107.
- HOLEC H. (1990), « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », *Mélanges pédagogiques*, p. 65-74.
- HYMES D. (1984), *Vers la compétence de communication*. Trad. franç. Paris, Hatier, Collection Langues et Apprentissage des langues.
- JOHNS T. (1991), « Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning » dans Johns T. & King P. (éds.), *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, 4, p. 1-16.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990-1994), *Les interactions verbales*, 3 tomes, Paris, Armand Colin.

- MANGIANTE J.-M., &PARPETTE C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- MONDADA L. (2002), « Pour une linguistique interactionnelle » dans Santacrose M. (Ed.), *Faits de langue - Faits de discours. Données, processus et modèles. Qu'est-ce qu'un fait linguistique ?*, Vol 2, Paris, L'Harmattan, p.95-136.
- SACKS H. (1992), *Lectures on Conversation*. Edited by Gail Jefferson, (1964-1972). Oxford: Basil Blackwell, 2 volumes.
- SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G. (1974), « A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation », *Language*, 50, p. 696-735.
- SINCLAIR J. (1996), « Preliminary recommendations on corpus typology », *EAGLES Document TCWG-CTYP/P*, <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpus/corpus.html>, (page consultée le 18/07/2017).
- TRAVERSO V. (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- VARINOT K. (2017), *Développer des stratégies métadiscursives en compréhension orale grâce aux outils proposés sur le site FLEURON*, Mémoire de Master Sciences du langage et didactique des langues, sous la direction de Virginie André, Université de Lorraine.
- WIDDOWSON H. (1998), "Context, community and authentic language", *TESOL Quarterly*, 32/4, p. 705-716.
- WILLIAMS G. (dir) (2005), *La linguistique de corpus*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

# L'autonomie et la motivation dans l'apprentissage nomade : cas d'un dispositif hybride avec WeChat

Maria-Luisa CASTILLA  
Université Grenoble-Alpes

## Résumé

Cet article reprend la recherche menée dans le cadre d'un mémoire de master. Ce projet a consisté en la mise en place d'un dispositif hybride avec le réseau social WeChat. Le programme décrit a permis aux étudiants d'une école d'ingénieurs de faire une révision pour la préparation à l'examen du DELF B2 par des exercices de discussion en ligne, en s'adaptant aux contraintes de temps liées à un emploi du temps chargé. Au delà de l'amélioration des compétences en méthodologie, son objectif était aussi de développer l'autonomie et la motivation des étudiants.

**Mots-clés** : réseaux sociaux, apprentissage nomade, innovation pédagogique

## Introduction

Notre projet de recherche mené dans le cadre d'un mémoire de master dans le domaine de la didactique des langues (Castilla, 2016) a consisté en la conception et la mise en place d'un dispositif hybride utilisant l'apprentissage nomade et le réseau social WeChat.

Meunier et Peraya (2004) constatent que les dispositifs de communication reposent sur des formes complexes de médiation et de médiatisation, et que par conséquent il est difficile de concevoir un dispositif qui soit entièrement satisfaisant et globalement efficace du fait des différents aspects imbriqués. C'est pourquoi nous nous proposons de revenir sur cette expérience qui nous est apparue très positive et a remporté l'adhésion des étudiants. Etant donné que d'autres expériences que nous avons menées dans d'autres contextes n'ont pas été aussi concluantes, nous allons nous pencher sur les facteurs qui ont contribué à la réussite de ce projet.

## Description du dispositif

### Contexte

Le SIAE est un institut franco-chinois (IFC) d'ingénierie en aéronautique basé à Tianjin en Chine. Dans cette filière scientifique au programme intensif, l'enseignement du français qui occupe une place importante les premières années en cycle préparatoire, se voit relégué au second plan dans la deuxième partie du parcours en cycle ingénieur avec seulement deux heures par semaine. Cependant la récente accréditation par la CTI (commission des titres d'ingénieurs) impose la nécessité aux étudiants d'obtenir le DELF B2 pour valider leur

diplôme français d'ingénieur, ce qui change la donne. Cette matière, qui ne représentait pas forcément la priorité pour ces étudiants jusque-là, a gagné un nouveau statut en devenant un enjeu de premier ordre.

C'est dans ce contexte que nous avons mis en place notre dispositif hybride, soit un complément en ligne au cours en présentiel, pour les étudiants de 5<sup>e</sup> année, intervenant trois mois avant cet examen. Nous avons suivi pendant deux ans cette promotion constituée de quatre groupes pendant leur quatrième et cinquième année d'étude. Nous avons réfléchi au type de soutien qui serait le mieux adapté. Vu le contexte qui laissait peu de marge de liberté du fait d'emplois du temps chargés, il n'y avait pas de possibilité de rajouter des cours, alors que leur nombre était insuffisant par rapport aux objectifs. Nous avons opté pour un dispositif hybride, solution qui apportait un complément en ligne pendant le temps libre. Le manque de temps lié à des emplois du temps chargés a été notre impératif majeur. Nous avons donc cherché un moyen pour les étudiants de travailler le français par de petites tâches accessibles, qui les accompagneraient au quotidien, de manière à rendre leurs révisions le plus efficaces possible pour la préparation à l'examen du DELF B2.

Nous avons imaginé un scénario pédagogique à l'aide de l'apprentissage nomade qui instille du français à petites doses, mais de manière répétée. Il est basé sur un travail collectif et orienté vers la méthodologie avec une mise en commun des résultats pour l'ensemble de la promotion. Du fait d'un travail collectif et collaboratif, nous avons procédé à une répartition du travail et des mises en commun successives suivant différentes étapes de travail, afin de rentabiliser au maximum ce travail de préparation et de révision.

Mais c'est surtout le choix de l'outil qui nous a semblé déterminant au bon déroulement de ce programme. Nous avons utilisé WeChat, qui est une application populaire auprès des jeunes Chinois et qui rend les transmissions d'informations faciles et rapides. Nous avons fait l'hypothèse que l'utilisation de ce réseau social pour notre programme de révision leur permettrait d'accéder plus directement aux tâches de discussion, et que cela les amènerait à une meilleure participation et à un meilleur engagement dans leur appropriation de la langue-culture en les aidant à développer leurs compétences argumentatives et discursives, puisque c'est le principal objectif visé au niveau B2 du CECRL. Du fait du caractère possiblement intrusif de cet outil, nous nous sommes demandé si enfin de compte ce dispositif avait été apprécié et motivant pour ces étudiants.

### **Caractéristiques techno-sémio-pragmatiques de WeChat**

Le réseau social WeChat est une application pour les Smartphones qui comprend deux outils : le blog et le chat. Chaque membre dispose d'un blog, dans lequel il publie son activité. Sur son mur, il peut voir son activité et celle de ses amis. Pour le chat, les membres peuvent créer des groupes de discussion en cercle privé. Il n'y a aucune contrainte sur la

création des groupes. Ils peuvent écrire en mode synchrone, envoyer tout type de fichier (photo, vidéo, etc.) et des autocollants animés.

Dans le cadre de notre travail de révision, nous avons eu recours seulement au chat, car c'est cet outil qui nous intéressait par rapport au type d'exercice visé, puisque nous voulions amener les étudiants à échanger sur des sujets dans des groupes restreints. Aussi, dorénavant, nous emploierons le terme générique WeChat en faisant référence au seul outil utilisé, le chat.

### **Entre écrit et oral**

Selon Maroccia (2007) la communication médiatisée par ordinateur (CMO) remet en question la thèse de Goody (1979) sur la distinction entre l'écrit et l'oral. Une des caractéristiques soulignées par de nombreux auteurs est que la CMO se présente comme un écrit interactif de type nouveau, une écriture oralisée en quelque sorte. Anis (2003) y voit une nouvelle forme d'écrit familier, affectif, ludique et socialisant avec une dominance de la fonction phatique et un partage de codes communs.

Du fait de sa proximité avec la communication orale, la CMO permet d'améliorer l'oral (Yun et Demaizière, 2009). Cela est dû aussi au fait qu'elle permet plus d'interactions, elle représente donc un bon entraînement pour la communication orale (Noet-Morand, 2003).

Par ailleurs la permanence de l'écrit permet d'analyser les interactions et donc de promouvoir une compétence métalinguistique pour développer les stratégies de communication. Kern (2006) souligne que dans ce type de projet, la visée pédagogique est essentielle, que le but pédagogique ne devrait pas se limiter à la communication, mais devrait viser la métacommunication.

Un autre avantage que ce type d'exercice a sur l'oral réside dans le fait qu'il laisse une trace écrite, ce qui permet de revenir dessus, et l'écrit possède des vertus cognitives que ne possède pas l'oral (Mangenot, 1994). Dans notre projet, le fait de transférer les discussions sur Word a permis un approfondissement des discussions à travers les corrections et les feedbacks, ainsi que la consultation des contenus. Cela représentait un élément décisif pour notre dispositif où les corrigés devaient servir de support pour la dernière étape du travail. Kern (1995) a observé que la CMO permettait une meilleure distribution de la parole, qu'elle avait un caractère désinhibant en offrant plus d'occasions de plaisanter, ce qui augmentait la motivation tout en diminuant l'anxiété, de plus elle permet de développer l'esprit de collaboration.

Enfin, elle permet de prendre conscience que l'écriture n'est pas une activité uniquement scolaire, mais surtout sociale, qu'elle permet tout autant de s'exprimer, d'apprendre et de partager des connaissances (Soubrié, 2006).

## **Espace virtuel et temporalité**

Nous pouvons envisager notre dispositif comme un prolongement de la classe. Selon Bourdet (2006) cela revient à la conception d'un espace virtuel qui se construit dans le mental et se structure par rapport à une répartition temporelle du travail. Cet espace est peuplé de partenaires qui créent des repères, fournissent une épaisseur et le structurent.

Du fait des créneaux horaires fixés pour les exercices, je dirais que nous nous situons à mi-chemin entre la synchronie et l'asynchronie. En effet, un chat est un outil dédié à des discussions synchrones, les interventions des uns et des autres défilent à mesure qu'elles arrivent et restent visibles à l'écran dans la mesure de ses dimensions physiques, supplantant les plus anciennes interventions dans la mémoire de l'application (on peut y accéder en faisant défiler, en remontant dans le temps en quelque sorte). Cela a donc permis de mener des discussions de manière synchrone.

Mais il était aussi possible d'intervenir à des moments différents dans la limite du cadre temporel fixé (créneau de 2 à 3 jours). Nous avons pensé le dispositif dans l'esprit d'un forum, qui fonctionne en mode asynchrone et qui, comme le précise Mangenot (2012), offre une souplesse chronologique, une liberté de gestion du temps, et permet le temps de réflexion.

Le choix de l'outil a eu des répercussions sur l'organisation du travail du fait de ses propriétés. En effet, un forum permet d'organiser les discussions. On peut créer des fils de discussion suivant les différents thèmes abordés, ce que ne permet pas WeChat puisque les interventions suivent l'ordre d'arrivée, sans structuration possible, et que cela peut donner une impression de fouillis. Il a fallu faire cette concession pour pouvoir tirer parti de la réactivité liée à la synchronie du chat.

## **Scénario de communication**

L'accent a été mis sur la méthodologie de l'argumentation, soit par étapes : la compréhension effective des sujets, la recherche d'arguments et d'exemples, et la problématisation. Le dispositif a consisté en une série de huit discussions sur le réseau social WeChat. Chaque week-end un document déclencheur était posté sur les chats de chacun des quatre groupes relatifs aux quatre classes de la promotion. Ainsi les quatre groupes menaient des discussions en parallèle sur les mêmes sujets.

## Sujet n°1



Expliquer et commenter cette campagne du Bureau de Vérification de la Publicité

### *Exemple de sujet*

L'objectif dans le sujet n°1 était de comprendre le sujet et de cerner le réel problème soulevé par le document. Nous avons procédé par étapes en augmentant la difficulté au fur et à mesure.

Ces huit discussions menées sur huit semaines, ont été suivies d'un travail de synthèse par la composition de plans en vue d'une dissertation à partir de ces mêmes discussions. Ce travail quant à lui n'était pas effectué en ligne. Il a donné lieu à une nouvelle répartition du travail entre des sous-groupes à l'intérieur de chaque classe, avant de mutualiser les résultats à nouveau.

Les étudiants ont dû effectuer une fouille collective afin de cerner les sujets et afin de comprendre ce qui leur était demandé de faire, ce qui devait leur permettre de développer leur autonomie. Ils ont également pu s'exercer au débat à travers les différents thèmes. Ces différentes tâches n'étaient pas toujours clairement formulées, elles se sont imposées aux étudiants au fil des discussions afin d'en permettre une progression logique et cohérente. Selon Mangenot (2004) l'ensemble des interventions constitue un texte collectif qui relève du champ de la cognition partagée, et repose sur l'élaboration d'un objet de pensée plus complexe qui va permettre la structuration. L'aspect public des échanges présente des similarités avec l'oral en classe. Ce contexte permet plus de partage et son caractère public oblige chacun à marquer ce qu'il pense et donc à le matérialiser (Mangenot, 2012). Du fait du caractère public des interventions dans le chat et du multi-adressage des messages, la menace pour la face est plus importante, car dans sa dimension pragmatique tout le groupe est destinataire. Un des points remarquables est que ces échanges vont offrir plus de temps



de réflexion pour formuler la pensée, ce qui pour un public asiatique représente un avantage important en permettant de peaufiner ses interventions et ainsi de ménager sa face.

Par ailleurs, nous avons défini les modalités de travail dans un contrat pédagogique, nous avons également pris quelques décisions quant à la forme du tutorat avec le parti pris de ne pas trop intervenir, et fait le choix d'une évaluation sommative en intégrant les notes de ce travail à l'examen terminal, et formative en passant par un système de corrigés assurant un suivi régulier grâce à des retours hebdomadaires. Cela consistait pour nous à récupérer les discussions des quatre groupes menées en parallèle, à les corriger et les commenter en relevant les idées intéressantes, et ensuite à remettre à la disposition de toute la promotion un corrigé de l'ensemble des discussions<sup>95</sup>.

## **2. Méthodologie**

Le projet a été conçu dans le sens d'une recherche-action en apportant des adaptations concrètes et progressives pour atteindre nos objectifs en améliorant le programme défini au départ. L'axe que nous avons privilégié est le développement de l'autonomie car il nous a semblé qu'associée à un minimum de connaissances, elle permettrait à ces étudiants de gérer n'importe quelle situation. En Asie les méthodes d'enseignement sont plutôt traditionnelles et éloignées des méthodes communicatives et actionnelles. Il est avéré que l'intégration des TIC va dans le sens de l'autonomisation. Comme ces publics sont friands de nouvelles technologies et qu'on leur reproche souvent un manque d'autonomie, ce travail en ligne nous a semblé être une piste intéressante à exploiter.

Étant donné que nous avons une bonne connaissance de ces groupes, nous avons choisi une approche ethnographique pour l'analyse. Les données sont plutôt de type qualitatif puisque nous avons voulu rendre compte de la teneur des échanges, en montrant comment les étudiants ont vécu cette expérience de l'intérieur. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur les observations de terrain faites pendant le cours en présentiel, les témoignages recueillis lors des questionnaires et des entretiens réalisés au terme de l'expérience. Nous avons croisé ces données avec le corpus des discussions menées sur WeChat pendant ce programme.

## **3 Résultats**

Nous avons évalué ce dispositif sur les résultats obtenus, à savoir si les objectifs avaient été atteints, c'est-à-dire s'il y avait eu plus de prises de risques, une acquisition de la méthodologie argumentative et un développement du degré de métacognition ; si le dispositif était adapté au contexte d'étude, c'est à dire s'il y avait une bonne articulation

---

<sup>95</sup> L'ensemble des discussions et des corrigés est rassemblé dans les annexes du mémoire.

avec le cours en présentiel, et si le travail sur le téléphone ainsi que le type de tutorat étaient adaptés ; et enfin, si ce programme avait été motivant pour les étudiants.

### Objectifs atteints ?

Concernant le développement de l'autonomie nous avons pu constater une évolution dans les prises de risque, alors même que l'affirmation de leur point de vue représentait un danger potentiel pour les étudiants, selon le concept de face (Goffman, 1974), et ce d'autant plus que les interventions étaient publiques (Mangenot, 2013). Nous avons relevé des arguments originaux, des confrontations entre les étudiants, nous l'avons observé même chez ceux qui avaient un niveau faible et qui n'intervenaient pas en temps normal en classe, y compris par des prises de position contre le tuteur parfois.

Shaoqin par exemple, donne un avis très tranché à un camarade en lui posant une question rhétorique *"c'est ridicule [...] certaine eaux mouillent plus que d'autres, c'est vrai ?"*, ou bien Jinsong qui lance à Xiaofei *"je ne comprends rien à ton chinglifrçais"*. Cette attaque se poursuivra par de longues tentatives de réparation de la face (Kerbratt-Orecchioni, 1994). Malgré cet incident la motivation de Xiaofei restera intacte tout au long des discussions.

Comme déjà dit, nous n'avons volontairement pas trop voulu orienter les étudiants vers des idées qui nous semblaient évidentes afin de les laisser exprimer leur propre point de vue, leur ressenti, leur vision des choses. Toutefois, certains sujets aboutissaient à des impasses, comme le sujet sur l'art. Nous avons suggéré d'aller chercher ce qu'était le mouvement Dada cité dans l'énoncé, afin d'apporter de nouveaux éléments. Les étudiants se sont pris au jeu, d'après les informations trouvées, ils ont commencé à fournir des explications aux autres et à émettre des hypothèses. Au fur et à mesure que nous avançons dans ces discussions certains ont commencé à prendre l'initiative d'aller chercher des informations pour comprendre les divers sujets en faisant part de leurs trouvailles à leurs camarades. Par exemple, Yan a cherché le sens de Télérama<sup>96</sup> pour tenter d'élucider le sens de l'énoncé, *"c'est peut-être une ONG, J'ai cherché le sens de rama et je trouve que rama signifie un groupe de choses, donc je pense que le travail de cette organisation (à vérifier) est d'indiquer les choses qui nous font mal au niveau de la moralité ou culture traditionnelle"*. Il est vrai que l'éloignement culturel peut rendre certains sujets assez énigmatiques. Le plus difficile pour nous était de savoir quand intervenir, parfois lorsque les étudiants tournaient en rond, nous décidions de les aiguiller un peu, mais nous pensions que si cela arrivait trop souvent, ils s'habitueraient à cette aide, prendraient moins de risques et attendraient qu'une orientation sécurisante soit fournie.

---

<sup>96</sup> Le sujet était extrait du courrier des lecteurs de Télérama (programme télé hebdomadaire qui présente l'actualité culturelle)

Les sujets des discussions étaient en relation avec les thématiques vues en cours pendant les deux années, ainsi ils ont pu approfondir certains points, réviser le cours et rechercher des exemples précis. Des ponts ont été faits avec la culture chinoise introduisant ainsi une dimension interculturelle. Ping cite une histoire chinoise en tant qu'exemple dans la discussion sur la consommation *"dans ancien royaume un jour ministre a dit que les gens mouraient de faim parce qu'ils n'avaient pas de riz à manger, le roi demande pourquoi ils ne mangeaient pas de la viande"*.

D'après les commentaires recueillis, les étudiants estiment avoir été aidés par ce dispositif car cela les a obligés à une régularité dans leur travail et a représenté un entraînement à la compréhension des sujets en leur apportant de nouvelles idées, ainsi qu'une révision du vocabulaire et de la grammaire du fait de la correction des fautes. Ils en ont retiré une impression de progrès. Toutefois nous n'avons pas d'information précise sur la façon qu'ils ont eue d'utiliser les corrigés. Ceux-ci ont été censés fournir des pistes pour repérer les éléments essentiels dans la globalité des productions grâce à un système de surlignage et d'encadrés prédéfini, le tout accompagné de commentaires pour pousser plus loin la réflexion. Il semble qu'il n'y ait pas eu de consultation régulière des corrigés mais plutôt à la fin du programme, peut-être par manque de temps, à moins que la consigne n'ait pas été assez claire. Or il était important d'obtenir l'adhésion de chacun pour que les étudiants s'approprient le dispositif en tant qu'outil de travail. Prendre la responsabilité de consulter les corrigés représente un indicateur du niveau de métacognition. De plus, il a subsisté un certain flou quant à la compréhension du processus pour ce qui est de l'objectif des productions attendues, encore une fois une demande de modèles s'est faite sentir. Certains semblent avoir été déroutés par le décalage avec le mode d'enseignement chinois qui est assez directif et donne des modèles à suivre.

#### **4.1 Le dispositif par rapport au contexte**

##### **Contrainte du temps**

Les questions liées au temps se sont posées à plusieurs niveaux. Par exemple, nous nous sommes demandé quel était le meilleur moment pour mener les discussions, en semaine ou pendant le week-end ? Ce point ne faisait pas l'unanimité, puisque certains auraient préféré faire ce travail en semaine. Le nomadisme abolit les frontières entre l'espace privé et l'espace public et présente un côté intrusif. Comme ces étudiants communiquaient déjà au préalable sur WeChat, ils disent ne pas avoir été dérangés par ces incursions du travail dans leur espace privé. De plus, le week-end ils disposaient de plus de temps libre.

Pour ce qui est du temps passé, 47% des étudiants disent avoir consacré de une à deux heures pour ces exercices chaque semaine, 50% moins d'une heure, 3% plus de deux heures, ce qui nous semble raisonnable pour des exercices de révision. D'après les

entretiens, si le sujet les motivait, ils pensent qu'ils auraient trouvé le temps pour les discussions même s'ils avaient eu beaucoup de travail par ailleurs.

Le temps reste un paramètre multiface qui soulève beaucoup de questions. Il faut prendre en compte le temps de travail vis à vis des autres cours et du temps libre, étudier la question de la synchronie, choisir la durée du créneau fixé et le moment le plus propice, tenir compte du fait que si le créneau est plus court tous les étudiants devront participer en même temps et ils n'auront pas de recul pour faire des recherches, etc. Ce type de dispositif pourrait aussi être envisagé en complément du cours en présentiel sur l'année en prolongement pour faire des approfondissements, des mises en pratique.

### Choix de l'outil

Si le portable est utilisé habituellement à des fins personnelles, l'écriture sur le téléphone pour les discussions a représenté une difficulté, même si dans les questionnaires ce facteur semble avoir eu moins d'importance que le facteur temps (moitié moins d'occurrences pour la question portant sur les inconvénients).

En plus de leur avis sur ce point lors des entretiens, on trouve quelques interventions allant dans ce sens en cours de discussion. Jiayin fait un petit aparté "电脑上不去网。手机打的，太恶心了" (*Je ne peux pas accéder à internet depuis l'ordinateur et taper sur le téléphone me donne la nausée*). Zhuyu poursuit "伤" (*Ça me rend malade*).

C'est pourquoi ce type d'exercice supposait des interventions adaptées à cet usage, c'est à dire pas trop longues pour ne pas paraître fastidieuses à la fois à lire et à écrire, mais aussi pour faciliter les interactions. Certains étudiants qui ont voulu développer leur point de vue comme ils l'auraient fait pour une dissertation ont trouvé l'exercice pénible, et pour ceux qui n'étaient pas trop habitués à communiquer sur WeChat, ils ont vécu le fait de taper sur le téléphone comme une perte de temps. Globalement il en ressort quelques réticences, mais nous continuons à penser que cela représente une bonne expérience et offre la possibilité de pratiquer de manière régulière.

WeChat peut s'utiliser également sur l'ordinateur mais ce n'est pas très pratique, car il faut procéder à quelques manipulations pour accéder à son espace, contrairement à son utilisation sur le téléphone qui offre un accès facile et direct, partout et à tout moment. C'est d'ailleurs ce mode d'utilisation qui a été majoritairement choisi. Les témoignages s'accordent sur ce point : le côté dynamique du chat sur le téléphone l'emporte sur l'utilisation d'une discussion sur un forum sur ordinateur qui présente un côté plus statique.

### Tutorat

Nous avons hésité sur la position à adopter au niveau du tutorat, sur le degré d'intervention. Bourdet (2006) insiste sur la difficulté du rôle du tuteur qui repose sur un équilibre entre

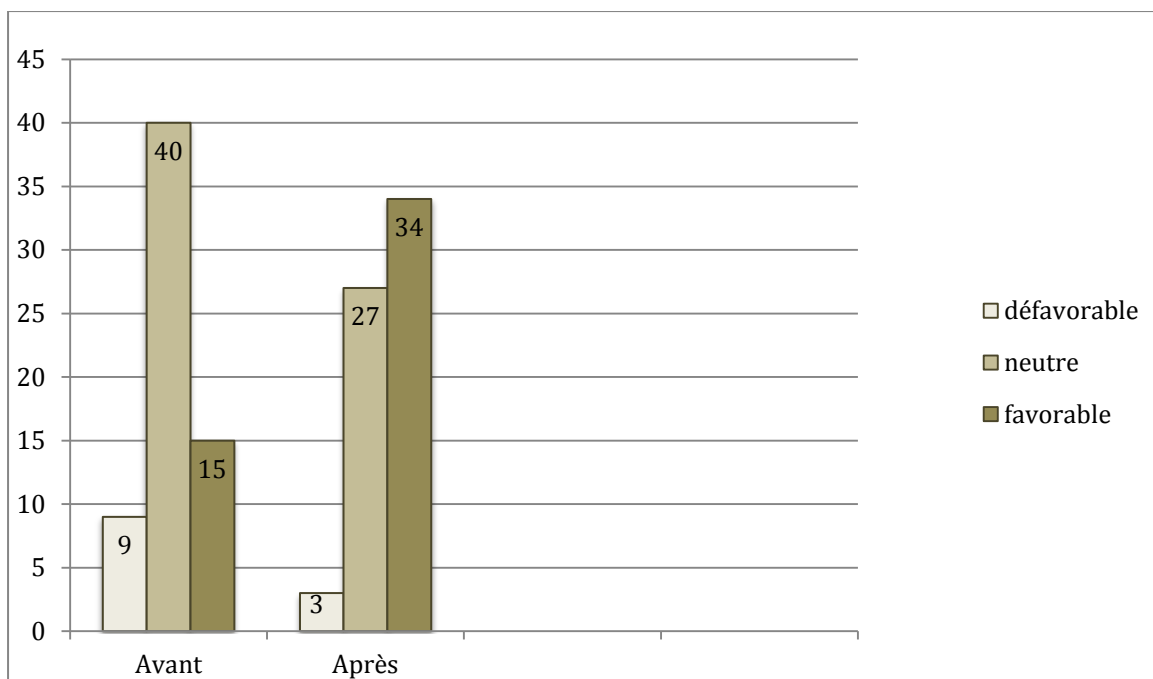
évaluation et parité. Comme nous avons privilégié le développement de l'autonomie nous avons opté pour un tutorat léger. La plupart des étudiants semblaient d'accord pour dire que *"c'était mieux comme ça car ils se sentaient plus à l'aise et plus libres"*, puisque les interventions du tuteur *"attiraient trop l'attention"* (Xiaolong). Cela n'a pas empêché des messages adressés au tuteur sur un ton décontracté et amical, parfois sous forme de clin d'œil. Alors que Weixin et Nanqing ont des échanges un peu incisifs, Shinannous interpelle *"Madame, désolé de vous déranger dans ce soir génial de la fête des travailleurs, mais Weixin et Nanqing ont oublié de prendre leurs médicaments..."*.

Toutefois dans certaines situations des étudiants ont regretté que le tuteur ne soit pas intervenu un peu plus, quand ils rencontraient des difficultés, pour les rediriger quand il y avait trop de répétitions. Nous sommes intervenue lorsque la situation restait bloquée trop longtemps, mais n'ayant pas pu suivre toutes les discussions dans le détail certaines situations sont passées inaperçues lors de l'échange et n'ont trouvé de réponse qu'a posteriori, au moment du corrigé, ce qui a eu moins d'impact. De plus, des réactions sur le moment auraient aussi permis de pousser plus loin le débat sans doute. C'est un des inconvénients d'un créneau horaire large, car il ne permet pas de concentrer la disponibilité de tous sur toute la durée, y compris celle du tuteur. Néanmoins cela a suscité des vocations puisque certains étudiants ont pris les devants et endossé le rôle du tuteur ponctuellement, en rappelant des consignes par exemple, en rappelant à l'ordre des camarades qui n'utilisent pas le français, mais aussi en tentant d'apporter des explications parfois. C'est le cas de Weixin qui semblait plus à l'aise avec ces exercices et donnait souvent des orientations à ses camarades sur la marche à suivre.

### **À propos de la motivation**

#### **Avis sur le programme**

Enfin la question essentielle pour nous, puisqu'elle se trouve à la source de la réussite du projet, résidait dans la motivation générée par ce programme. Les avis concernant ce dispositif montre une hausse notable des avis positifs entre le début et la fin.



#### *Evolution des avis des étudiants concernant le dispositif*

Nous avons relevé certains commentaires négatifs de quelques étudiants dans le corps des discussions en tout début de programme, mais nous avons assisté à un revirement de situation, puisque ces mêmes étudiants se sont investis dans les discussions avec une participation active finalement.

D'autres étaient conquis d'avance, tel Dewei qui exprime son enthousiasme dès le début de l'expérience : *"discuter en ligne nous aide à ouvrir les idées, on peut voir les méthodes différentes de penser à l'examen oral, je pense c'est génial"*.

De plus, nous relevons 22 termes positifs pour qualifier le dispositif dans les questionnaires, contre huit négatifs.

Nous pouvons nous demander ce qui a intéressé ces étudiants plus particulièrement. Une grande majorité exprime une satisfaction à avoir discuté ensemble (66%), à échanger des idées et lire les opinions des autres, à débattre mais ils ont aussi apprécié la liberté de parole accordée. Weixin constate que plus de personnes parlaient qu'en classe, ce qui lui donnait plus d'impressions.

C'est en effet le débat qui a retenu notre attention en tant que moteur des discussions car comme le constate Sun, *"si tout le monde est d'accord on s'arrête"*.

Nous avons pu assister à des joutes verbales assez spectaculaires entre certains étudiants qui avaient peut-être quelque contentieux à régler par ailleurs. Alors que Lin explique les bienfaits de la magie blanche dans la culture traditionnelle balinaise, Kun réplique *"Lin a dit le cas de Bali et la conclusion est cela marche, mais elle ne dit pas ce que l'on fait quand ça ne marche pas et combien de pourcentage il ne marche pas"*. Lin lui répond *"La vie*

*n'est pas si simple. Comme j'ai dit, ce qui n'est pas prouvé correct, n'est pas faux non plus [...]". Les tours de parole se poursuivent, et finalement Lin semble excédée ou épuisée et elle abandonne, "C'est simplement une perspective personnelle. Très compliqué à expliquer. Comme tu ne peux pas imaginer des gens religieux [...]. C'est fatiguant de taper sur le portable je fuis".*

Nous avons vu quelques petits agacements surgir, par exemple lorsque Jinsong exprime son avis sur un ton très catégorique comme à l'accoutumée, Fuguan lui répond *"peut-être oui, peut-être non. Comment peut tu être aussi sûr que tu es vrai. Ce n'est pas une bonne attitude pour le débat, quand on a des choses à montrer, et on ne peut pas bien décrire, on dit que on verra... donc, on n'a pas besoin de débattre car tous verront"*.

En tout cas ces petits règlements de compte se faisaient à travers l'expression d'idées. Tout cela donnait une vie au groupe, et rendait visible à nos yeux toutes ces petites tensions, ces complicités qui autrement seraient passées inaperçues. Nous avons remarqué à plusieurs reprises que lorsque la réponse tardait à venir la discussion s'arrêtait, la synchronie dans ces échanges apportait également une touche dynamique. L'intérêt du travail en grand groupe résidait aussi dans le fait que tous ne participaient pas en même temps, d'où une complémentarité dans ces phases de travail. Notre créneau sur deux ou trois jours permettait des regroupements ponctuels en sous-groupes, peut-être par affinités ou par intérêt pour la question du moment.

### **Amusement vs travail**

Les représentations des étudiants vont dans le sens que cet outil informel est destiné à s'amuser. En les questionnant, on se rend compte que pour eux cela ne représentait pas du travail, *"en fait la communication sur WeChat c'est plutôt pour se faire plaisir"* (Fuguan). Certains voient cela comme un problème et pensent que cela nuit à l'efficacité du travail. Nous avons effectivement observé quelques dérives, des moments de délire collectif prenant certains étudiants comme cible. Vers la fin d'un long échange sur le corps et l'esprit, certains commencent à plaisanter sur le compte de Jinglan, après qu'elle a exposé son opinion. Weixin lui demande *"Jinglan tu as fait du sport aujourd'hui ?"*, il va s'ensuivre une page de plaisanteries "gentilles" à son encontre, taquineries que seules permettent une complicité et une confiance suffisantes. Tao *"Jinglan fait du sport pour avoir une expression favorable mais peut-être ton corps ne peut jamais être mieux quel que soit le sport que tu fais..."*. Zhou *"Jinglan fait du sport mais elle grossit"*. Elle finit par se défendre *"Et moi je vais maigrir. Tu vas voir!!"*. Weixin lui souhaite *"Bon courage"*. Shirong envoie un autocollant d'un personnage se roulant par terre de rire, Jinglan en envoie un d'un personnage en colère avec le commentaire *"你的意思是要打架咯 !"*, lui indiquant qu'il cherche le conflit de toute évidence. Fin de la discussion !

Ces débordements ponctuels se sont résorbés d'eux-mêmes. Le fait que ces exercices étaient notés n'y est probablement pas étranger. En effet, nous traitions les discussions avec un système de surlignage et d'encadrement des bonnes idées prises en compte pour la notation. Nous avons obtenu des réponses disparates au sujet de l'importance accordée à ces notes. Certains étudiants ont également retiré de la fierté d'avoir vu leurs interventions retenues.

Comme le temps était vraiment rare et précieux, nombreux sont ceux à avoir reconnu que si ces exercices n'avaient pas été notés, ils auraient privilégié d'autres activités liées aux examens. Le temps devant être rentabilisé, la priorité était donnée aux notes. Toutefois, l'idée que leur participation était surtout liée à l'intérêt du sujet et au fait qu'ils trouvaient cela amusant est souvent revenue lors des entretiens.

### **Répercussion sur l'ambiance de la classe**

Les deux tiers des étudiants disent avoir trouvé plus facile ce travail, que celui effectué en classe car ils avaient du temps pour réfléchir et pour préparer, et ils trouvaient que c'était plus facile qu'à l'oral aussi. L'autre tiers au contraire dit avoir eu du mal à comprendre les sujets, à ordonner les idées à gérer ces grandes quantités d'informations et à écrire en français.

Les étudiants ayant moins de facilités à l'oral prenaient moins souvent la parole en classe, à cela s'ajoute la timidité et les questions de face. Or sur WeChat, des étudiants discrets habituellement, ou ayant un niveau plus faible, ont commencé à s'affirmer au fil des discussions, ce qui nous renvoie à l'idée développée par Kern (1995) de parole redistribuée dans la CMO. Xiaofei par exemple trouvait ce travail plus intéressant qu'en classe, car ici il avait le temps de répondre à ses camarades qui avaient un niveau supérieur (cf. exemple vu précédemment avec le "chingli français"). Il dit avoir aimé se confronter à Jinsong, car en classe il était souvent devancé par Kun. Ici donc il pouvait participer au débat.

Par ailleurs, Nanqing constate que *"les plus timides participent très motivés"*.

Dans l'ensemble, nous avons relevé une attitude générale plus ouverte et participative pendant le cours en présentiel, après que nous avons mis en place ce programme. Nous précisons que du reste, nous ne faisons pas tellement de références au travail effectué sur WeChat pendant le cours. C'était des moments de vie parallèles qui en apparence n'interféraient pas, et qui cependant avaient des incidences certaines.

### **Esprit de communauté**

Ces étudiants partageaient leur quotidien sur ce campus depuis cinq ans. D'après leurs dires, les deux tiers se sentaient encouragés par les commentaires de leurs camarades y voyant



une marque d'intérêt, seulement 7 disent avoir été bloqués par cet aspect public de leurs interventions.

Les discussions fluides et spontanées ont parfois nécessité toutefois un peu de temps pour se mettre en place. Notamment dans le groupe le plus faible qui était aussi constitué d'étudiants réservés. Au début, les discussions ressemblaient plus à une juxtaposition d'interventions sans lien les unes avec les autres, mais après quelques directives de notre part, et peut-être aussi après qu'ils aient consulté le corrigé des autres groupes, nous avons constaté une implication progressive des participants pour arriver finalement à des discussions fluides. A partir de la quatrième discussion, nous avons obtenu de réels échanges, des interactions où pouvait s'exprimer pleinement la connivence.

Enfin, nous nous sommes interrogée sur la dimension collective du travail. Dans l'ensemble, les étudiants disent avoir préféré travailler en groupe bien que ce fût difficile, car cela demandait beaucoup de négociations du fait des divergences d'idées, aussi parce que *"cela soulevait beaucoup de questions et de réflexions"* selon Lin, et que le fait de mettre en commun la motivait à faire mieux, parce qu'elle pouvait comparer avec les productions des autres.

## Conclusion

L'imbrication des différents aspects, la complexité à organiser ce type de dispositif transparait à travers notre analyse. Aussi nous notons un écart entre ce qui était visé et le résultat obtenu. Quelques adaptations telles que l'intégration de modèles et d'étapes supplémentaires dans l'utilisation des discussions pour la construction des plans auraient pu permettre d'améliorer les résultats.

Par ailleurs, au niveau de la compréhension du dispositif par les étudiants, il manquait peut-être certaines informations pour qu'il puisse être intégré de manière optimale. Il conviendrait donc d'adapter certaines directives et de tenir compte de leurs habitudes d'apprentissage.

Cependant, nous avons pu valider notre hypothèse selon laquelle notre programme sur WeChat améliorerait les compétences et développerait l'autonomie de ces étudiants. Le tutorat léger a favorisé la prise de risques, les initiatives, même si l'acquisition ne reste que partielle. De plus, ce programme semble avoir été globalement apprécié. Quelques éléments de notre analyse se sont détachés pour prendre une dimension particulière. Nous avons ainsi relevé un engouement pour le débat, s'appuyant sur une forme d'amusement. Cela nous paraît d'autant plus profitable que ce programme a été réalisé pendant le temps libre, et que cela a eu un effet positif sur le cours en présentiel.

Chaque dispositif est unique et nécessite une adaptation à un contexte précis, c'est pourquoi il doit être pensé en fonction des besoins des acteurs. Si l'on modifie un élément

cela aura des répercussions au niveau global. Par exemple, le choix du type de tutorat aura un impact sur la prise de risque et les initiatives, sur la métacognition, sur la relation entre le tuteur et les étudiants, sur l'ambiance dans les échanges, sur l'ambiance en classe, etc. De même les choix d'organisation temporelle (période longue sur plusieurs jours ou créneau de deux heures, extensif sur l'année ou intensif en révision) auront un effet sur la possibilité de suivi du tuteur, sur l'organisation au niveau de la participation des étudiants, sur le scénario de communication et les répartitions du travail, etc.

Et ainsi de suite.

Tout est question de choix et de compromis. Il n'existe pas de solution parfaite qui puisse résoudre tous les problèmes et satisfaire tout le monde de manière égale, mais il s'agit de trouver un équilibre et de faire les choix en connaissance de cause en anticipant les difficultés. Nous pensons qu'un dispositif conçu dans cet esprit est source de synergie.

### Références bibliographiques

Anis, J. (2003). Communication électronique scripturale et formes langagières : chat et SMS. In *Réseaux humains / Réseaux technologiques*, 4, *S'écrire avec les outils d'aujourd'hui*, p.57-70. Poitiers :CNDP

Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles des tuteurs, Echanges en ligne. In : Dejean-Thircuir, C. &Mangenot, F. (Coord.) (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation [numéro spécial]. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2006. Paris : CLE International.

Castilla, M.-L. (2016). *Mise en place d'un dispositif hybride pour la préparation au DELF B2 avec le réseau social WeChat dans une école d'ingénieurs en Chine* (mémoire de master, Université Stendhal Grenoble 3, France). <<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01288898>>

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : éditions de Minuit.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*, Tome 3. Paris : Ed. A. Colin.

Kern, R.G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production, *The Modern language journal*, n°79, p.457-476.

Kern, R. (2006). La communication médiatisée par ordinateurs en langues, Recherches et applications récentes aux USA. In Dejean-Thircuir, C. &Mangenot, F. (coord.) (2006). Les

échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, *Recherches et applications, Le français dans le monde*, n°40, juillet 2006, p.17-29. Paris :Clé International.

Mangenot, F. (1994). Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères, *Revue de l'EPI*, n°73.<http://www.epi.asso.fr/revue/73/b73p121.htm>

Mangenot, F. (2004).Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J.-M. Salaün& C. Vandendorpe (Ed.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.

Mangenot, F. (2012). Conférence sur les forums pédagogiques dans le cadre des Matinées du e-learning, INSA de Lyon, 14 décembre 2012.

Mangenot, F. (2013). Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediada da por computador. In Melo-Pfeifer, S. & Araujo e Sa, M.H., *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira*, p. 21-38. Lisbonne, LIDEL.

Marcoccia, M. (2007). L'analyse du rôle des smiley's en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques.*GLOTTOPOL*, n°10, juillet 2007, p.39-55. [revue en ligne]<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

Meunier J.-P. etPera D., (2004). *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, DeBoeck.

Noet-Morand, P. (2003). Le 'chat' favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Distances et savoirs*, vol.1, n°3, p. 375-398.

Soubrié, T. (2006). Le blog : retour en force de la " fonction auteur ". In Sidir, M., Bruillard, É. & Baron, G.-L. (dir.).*Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau*, juillet 2006, p.292-309. France : Amiens.<edutice-00138462>

Yun, H. &Demaizière, F. (2009). Des interactions à distance synchrones pour améliorer la compétence argumentative d'apprenants de FLE ? In Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.

## Motiver des apprenants passifs. L'utilisation de Kahoot et du téléphone portable

Sophie VAUCLIN

Université des techniques et des sciences de Norvège

### Résumé

L'utilisation des TICE est relativement importante en Norvège, principalement pour enrichir ou améliorer un enseignement-apprentissage dans l'ensemble traditionnel. Il s'agit également pour l'enseignant de se mettre au niveau de son public, parce que les usages du français ont changé. De plus, tous les apprenants norvégiens sont connectés car en Norvège, tous les jeunes ont un téléphone portable, avec un abonnement Internet.

Au cours de cette communication, cinq activités sont présentées pour un public-cible : lycéens ou des étudiants de niveaux A1-A2.

#### 1. Deux activités avec le téléphone portable:

a. Se donner rendez-vous : De type actionnel, l'activité présentée est cependant plus contextualisée par l'utilisation du téléphone. Ainsi, le fait de ne pas se voir permet de reproduire la situation de communication. L'activité repose sur le principe de la transmission d'information (numéro de téléphone) mais également sur celui d'une négociation puisque les deux apprenants se mettent d'accord pour construire du sens. Le résultat de cette activité est une production orale.

b. Les sms : Envoi de sms comme « piqûre de rappel » avant un cours universitaire pour une mise en route de l'activité par réactivation des connaissances acquises avant l'entrée des étudiants à l'université. C'est un moyen également de briser les frontières de faire rentrer l'apprentissage dans la vie quotidienne.

#### 2. Trois activités avec Kahoot :

a. Les vêtements : Cette activité a une fonction d'évaluation des connaissances acquises.

b. Des expressions françaises : Cette activité démarre par un travail à faire individuellement pour arriver à une mutualisation (mise en commun). Le Kahoot, lui, permet alors de vérifier la compréhension. C'est une activité d'auto-évaluation associée à un côté ludique.

c. Les impressionnistes : Dans cette dernière activité, le Kahoot sert à évaluer l'exercice fait préalablement en classe et non pas seulement les compétences langagières. Ainsi pour les apprenants ayant des difficultés dans l'apprentissage du français, le Kahoot leur donne dans ce cadre une expérience de la réussite parce qu'ils sont évalués sur les objectifs particuliers de l'activité et non sur leurs compétences langagières générales.

**Mots-clés** : TICE, stimulation, passivité

## 1. Introduction

Afin de répondre à différents défis rencontrés dans l'enseignement du français comme langue étrangère en Norvège, le Kahoot et le téléphone portable sont utilisés comme éléments de réponse. Les deux défis principaux dans l'enseignement des cours de langue en français langue étrangère (FLE) à NTNU ou encore dans une classe de seconde au lycée sont la passivité et la non-motivation des apprenants. Pour relever ces défis dans l'enseignement, les TICE sont un outil utile. Nous ferons pour commencer une présentation du cours FRA0501, Français I à l'université, puis une courte présentation de l'enseignement du français au lycée en Norvège. Ensuite, nous présenterons en détails les deux défis. Pour finir, je donne une présentation détaillée de cinq activités réalisées : deux avec le téléphone portable et trois activités avec le Kahoot. Ces cinq activités différentes peuvent être utilisées dans l'enseignement FLE.

## 2. L'enseignement du FLE en Norvège.

Il semble indispensable de donner une brève présentation de l'enseignement du FLE en Norvège, plus particulièrement à NTNU et dans une classe de première au lycée.

### 2.1. L'enseignement du FLE à NTNU : FRA0501 Français 1

FRA0501<sup>97</sup>, Français I est un cours qui donne aux étudiants un aperçu des études au-delà de leur propre programme d'études. Ce cours FRA0501 propose une introduction à la langue française en mettant l'accent sur les quatre compétences définies dans le Cadre Européen Commun de Référence ou CECR (Conseil, 2001) : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Le cours donne également un aperçu de la culture française et de la société à travers des textes et des conversations (authentiques ou non). Après avoir terminé le cours, les étudiants ayant réussi l'examen:

- ont une connaissance de base de la langue française, de la culture et de la société ;
- sont en mesure de comprendre et de se faire comprendre au niveau A1 du Cadre européen commun pour les langues " Niveau A : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) ”<sup>98</sup> ;
- sont en mesure de lire et comprendre des textes simples ;
- sont en mesure d'écrire de courts textes ;
- peuvent mener des conversations simples en français sur des thèmes familiers ;

L'enseignement est divisé entre des cours magistraux et des cours de groupe. L'examen final consiste en deux épreuves: écrite et orale.

---

<sup>97</sup> <http://www.ntnu.no/studier/emner/FRA0501#tab=omEmnet>

<sup>98</sup> <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-ccerl.html>

Pendant le semestre, les activités orales sont privilégiées en cours et les activités écrites sont faites de préférence à la maison. Cependant les quatre compétences : l'écriture, la lecture, l'expression orale et l'expression écrite font partie intégrante de ce cours.

Les défis pour l'enseignement du français langue étrangère à l'université sont :

- 1) des groupes d'apprenants de niveau hétérogène ;
- 2) une possibilité de grand groupe avec une participation au cours facultative ;
- 3) des étudiants habitués à un apprentissage passif.

## **2.2. L'enseignement du FLE au lycée en Norvège**

Dans le système scolaire norvégien<sup>99</sup>, l'anglais est la langue étrangère obligatoire dont l'enseignement commence dès le CP (première année en école primaire). Cette langue continue à être enseignée dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire. Lorsque les élèves commencent leur huitième année d'étude, ce qui correspond dans le système scolaire français à la classe de quatrième, ils doivent tous choisir l'étude d'une seconde langue étrangère<sup>100</sup>. Les langues les plus courantes choisies comme deuxième langue étrangère sont le français, l'espagnol et l'allemand, mais en fonction de l'offre des écoles, les étudiants peuvent choisir parmi un plus grand nombre d'autres langues. Les groupes d'apprenants où les activités présentées ici ont été expérimentées sont d'un niveau 2, VG1, ce qui signifie que les apprenants sont en première année de lycée et ont déjà trois ans d'études dans la langue française, avec deux heures de cours par semaine. Cependant les défis pour l'enseignement du français langue étrangère au lycée sont :

- 1) un groupe d'apprenants de niveau hétérogène (ils viennent de collèges différents avec des professeurs plus ou moins bien formés),
- 2) l'obligation d'apprendre une langue étrangère peut donner des apprenants non-motivés.

## **2.3. L'apprentissage**

Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères en Norvège ont pour but de permettre aux élèves de développer leur multilinguisme. Les apprenants utilisent diverses sources de textes authentiques dans leur propre apprentissage des langues et également des outils numériques et d'autres aides d'une manière critique et indépendante (LK06/Kunnskaploftet). Les apprenants peuvent évaluer leurs progrès dans l'apprentissage de la nouvelle langue.

---

<sup>99</sup> <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03>

<sup>100</sup> <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>

## **2.4. La communication**

Les objectifs pour la communication sont de permettre aux élèves de comprendre le contenu de textes authentiques écrits et oraux de divers genres, de lire des textes formels et informels de différents genres et de pouvoir expliquer les opinions et les attitudes de l'auteur. Il s'agit également de pouvoir participer à des conversations spontanées sur différents thèmes et sujets d'actualité et d'exprimer des expériences, des opinions et des attitudes, des désirs et des émotions. L'apprenant doit comprendre et pouvoir utiliser des nombres et des quantités dans des situations pratiques ainsi que communiquer avec une bonne prononciation et une bonne intonation. Il ou elle est capable d'adapter l'utilisation de la langue suivant les différentes situations de communication. L'apprenant peut écrire des textes cohérents dans différents genres et évaluer l'utilisation des technologies de communication pour collaborer et interagir avec la langue authentique.

## **3. Présentation du grand défi de l'enseignement du FLE en Norvège**

Comme mentionné précédemment, les deux grands défis dans l'enseignement du FLE en Norvège, à l'université et au lycée, sont la passivité et le manque de motivation des apprenants.

### **3.1. La passivité**

La passivité se retrouve surtout chez les apprenants à l'université qui sont habitués à un enseignement de type frontal et transmissif où le professeur transmet des connaissances à des étudiants qui écoutent. Le défi pour le professeur de FLE est d'entrer dans un enseignement actif et interactif avec une participation active des étudiants malgré la taille du lieu d'enseignement (grandes salles de cours magistral) et du groupe d'étudiants.

Le principal avantage de ce cours de FLE est que les étudiants sont relativement jeunes (la majorité ont entre 20 et 22 ans) et ont grandi avec les TICE. La connaissance des TICE par les apprenants font que ces activités plaisent énormément. Elles sont populaires et rendent l'apprentissage plus facile.

### **3.2. La motivation**

Il y a plusieurs théories différentes au sujet de la motivation. On a l'approche comportementale (behaviorisme), l'approche cognitive, l'approche de besoin etc. Ici, dans le cadre du lycée, c'est la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque qui nous intéresse particulièrement.

### 3.2.1. La motivation intrinsèque et extrinsèque.

Les actions réalisées grâce à la motivation intrinsèque se caractérisent par une auto-satisfaction. C'est-à-dire que l'apprenant a un intérêt personnel dans le sujet ou l'action (Skaalvik & Skaalvik, 2013 : 147)<sup>101</sup>. Cette motivation est souvent considérée comme la meilleure car l'apprenant oublie ce qui se passe autour de lui. Il ne regarde que la tâche qui se présente.

Cependant il existe également la motivation extrinsèque qui peut être divisée en deux parties : la première étant, par exemple, pour un apprenant de faire ses devoirs parce que l'enseignant responsable a décidé qu'il fallait les faire. Cependant si l'enseignant ne contrôle pas l'activité, cela peut contribuer à la démotivation des apprenants. Si les jeunes apprenants donnent une valeur aux devoirs faits à la maison, et s'ils comprennent qu'ils peuvent les mettre à profit, il y a alors motivation extrinsèque autonome (Ibid)<sup>102</sup>. Une bonne note peut également être une forme de motivation extrinsèque. Les apprenants travaillent sur une tâche en espérant avoir une bonne note. Cependant ce type de motivation ne dure pas aussi longtemps que la motivation intrinsèque. Elle peut ainsi souvent diminuer rapidement si l'apprenant a atteint son but. Il est probable alors que l'apprenant ne travaillera pas plus, pour apprendre plus, s'il n'est motivé que par une forme de motivation extrinsèque.

## 4. Utilisation du téléphone portable

Les jeunes norvégiens et leur utilisation des médias ont beaucoup changé. Les enfants utilisent les nouvelles technologies et le cadre social de l'utilisation s'est transformé. Ainsi qu'il est écrit très justement dans le blog Nlastudent : " Utiliser les TICE dans l'enseignement, permet de changer la relation avec l'apprenant, car aujourd'hui l'apprenant vit dans une société fortement influencée par l'informatique et les technologies. /Å benytte IKT i undervisningen tror jeg det kan påvirke relasjonen til elevene, fordi dagens skoleelever lever i et samfunn som er sterkt preget av data og teknologi " <sup>103</sup>. Le temps passé avec les TICE a également augmenté de façon spectaculaire. Les TICE offrent de nouvelles possibilités pour l'apprentissage, mais aussi de nouveaux défis, en autres, dans l'enseignement du FLE.

---

<sup>101</sup> Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget page 147

<sup>102</sup> Idem

<sup>103</sup> <https://nlastudent.wordpress.com/2016/08/29/iktiskolenelevenessprak/>



#### 4.1. Qui a un téléphone en Norvège ?

Pour répondre à cette question, nous avons consulté les enquêtes et les chiffres donnés par le département de l'enfance norvégien (Udirektoratet, 2016)<sup>104</sup>. Les smartphones et les nouvelles habitudes mobiles font que 91% de tous les jeunes entre 9 et 16 ans ont, aujourd'hui, un téléphone portable en Norvège. Seulement 3% disent qu'ils n'ont pas accès à un téléphone mobile du tout. L'augmentation est surtout la plus notable chez les jeunes enfants (9-11 ans). Ainsi un sur deux enfants possédait un téléphone de type smartphone en 2012, en 2016 il s'agit de quatre enfants sur cinq. L'utilisation de téléphones mobiles a également changé. Les enfants et les jeunes utilisent aujourd'hui les téléphones mobiles beaucoup plus pour appeler ou envoyer des messages. Les téléphones portables servent également de console de jeux, d'appareil photo, de source d'information et de lecteur musique. Parmi les 9-16 ans, 80% utilisent leurs téléphones pour prendre et partager des photos tandis que 71% utilisent leurs téléphones pour les réseaux sociaux.

#### 4.2. Pourquoi l'utiliser en classe de langue ?

Les avantages de l'utilisation du téléphone portable dans une activité de classe sont pour commencer une interface avec le réel et une participation accrue des apprenants. Cela peut préparer les apprenants à devenir des apprenants autonomes, c'est-à-dire que " Devenir autonome en langue, c'est réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire"<sup>105</sup>. En utilisant le téléphone, l'enseignant a pour but de développer les compétences de production et de compréhension orales chez l'apprenant tout en développant une volonté de communiquer. L'activité avec le téléphone portable permet également à l'apprenant de sortir du cadre institutionnel de la classe et instaure une ambiance de classe positive et agréable.

#### 4.3. Compte-rendu de deux expériences

Deux activités réalisées dans le cadre de l'enseignement du FLE, la première " Donner un rendez-vous " avec des groupes de niveau A2 et la deuxième " Piqûre de rappel " de niveau B1.

##### 4.3.1. Donner un rendez-vous

L'activité proposée se déroule en fin de séquence pédagogique. Il s'agit donc d'une activité qui permet à l'enseignant mais surtout à l'apprenant de s'auto-évaluer. Ce sont des jeunes apprenants (16-18 ans). Au cours des semaines précédentes, les apprenants avaient travaillé

---

<sup>104</sup> Barne, ungdoms og familie direktoratet, Barn og unges mediebruk,

[https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn\\_og\\_unges\\_mediebruk/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_mediebruk/) (page consultée le 05 janvier 2017)

<sup>105</sup> <http://portail-du-fle.info/glossaire/autonomie.html> (page consultée le 14 mai 2017)

sur le lexique des loisirs, de l'heure, du lieu, de l'emploi du temps, la vie scolaire d'un niveau A1/A2. En cours, un certain nombre d'adjectifs ont été travaillés ainsi que des constructions syntaxiques telles que « Voulez-vous ... ? », « Je voudrais... », « Pouvez-vous... ? », « Je suis occupé », « Je suis libre », etc.

### **Le déroulement de l'activité**

L'enseignant liste tous les numéros de téléphone des apprenants après les avoir consultés et avoir obtenu leur accord. Il est impératif d'avoir le consentement des apprenants. Les apprenants sont divisés en deux groupes. Un groupe A reste dans la classe alors que le groupe B sort. L'enseignant donne alors les consignes au groupe A :

1. “ Vos camarades/amis vont vous téléphoner. Attention, vous ne savez pas qui dans le groupe B va vous téléphoner ”.

Afin de pimenter l'exercice, l'enseignant ne permet pas aux apprenants d'appeler leur camarade de classe, celui ou celle à côté de qui ils sont toujours assis. L'apprenant va devoir alors communiquer en français avec un autre apprenant avec lequel il ne parle pas souvent. Cela permet une meilleure connaissance des autres, avec qui l'apprenant partage les temps de classe en français. Car, la plupart du temps, des apprenants suivant des études différentes sont regroupés afin d'avoir un cours de français. Il s'agit donc d'apprenants qui ne se côtoient pas pendant le reste de la journée ou de la semaine.

La deuxième consigne donnée toujours au même groupe est la suivante :

2. “ Aujourd'hui, vous n'êtes pas de très bonne humeur. Il va donc falloir que votre ami vous persuade d'accepter son rendez-vous. Vous pouvez raccrocher. Votre ami devra alors vous rappeler. ”

Cette consigne a pour but d'apporter à l'exercice un côté ludique car le groupe B n'en aura pas connaissance. Le jeu a beaucoup d'importance pour les apprenants. Il ne s'agit plus alors de motivation extrinsèque puisque l'activité n'est pas notée mais plutôt de développer la motivation intrinsèque car l'apprenant oublie ce qui se passe autour de lui et se concentre seulement sur la tâche à venir comme le disait Skaalvik et Skaalvik (2013).

La troisième consigne donnée est la suivante:

3. “ Vous devez accepter un rendez-vous. Attendez que quelqu'un vous appelle ”.

Il faut que l'activité ait une conclusion positive pour l'appelant et qu'il ne reste pas sur un échec. Comme l'écrit John Keller, fondateur de ARCS, les quatre principes: “attention, pertinence, confiance et satisfaction (ARCS)”<sup>106</sup> sont des éléments primordiaux pour qu'un apprenant soit motivé dans son apprentissage. L'échec n'en fait pas partie. Quoique la tâche puisse être ardue, les attentes seront confortées puisque l'apprenant du groupe B obtiendra un rendez-vous.

---

<sup>106</sup>Keller, John. M, *Motivational Design for Learning and Performance*, 2009

L'enseignant distribue alors des emplois du temps fictifs qui permettent aux apprenants d'avoir une base pour donner des excuses afin de pouvoir refuser les premiers rendez-vous. Chaque apprenant a un emploi du temps différent.

L'enseignant rejoint alors le groupe B qui est à l'extérieur de la classe. Il donne la consigne suivante:

“Je vais vous donner un numéro de téléphone.

1. Vous allez contacter la personne ayant ce numéro de téléphone et lui donner rendez-vous. Attention, il faut un lieu, une heure, une date et une activité. Par exemple: lundi 4 mars, 14h15, au cinéma Nova, pour voir le film “ Pirates des Caraïbes ”.
2. Soyez précis et ne vous découragez pas. Vous devrez, peut-être, appeler plusieurs fois la personne pour obtenir un rendez-vous. Ayez plusieurs propositions possibles.

Avant de débiter l'activité, il est important que l'enseignant vérifie que les consignes sont bien comprises parce que lorsque l'activité va commencer, l'apprenant sera seul avec son téléphone.

Chaque apprenant ayant reçu un numéro inconnu, se lance dans la tâche. Il y a alors beaucoup de rires, et des marques d'hésitations. Lorsque tous les apprenants du groupe B ont finalement eu un rendez-vous avec les apprenants du groupe A, l'enseignant échange les rôles afin que chaque apprenant fasse l'expérience des deux côtés de la tâche.

Puis les apprenants sont regroupés dans la classe, et il est alors temps de faire le bilan de l'activité. “ Quelles furent les difficultés rencontrées ? Qu'avez-vous appris? ”

Les retours sont toujours très positifs et mettent en exergue la difficulté de communiquer seulement avec l'aide des mots et non plus du langage corporel. Les apprenants apprécient énormément cette tâche qui leur permet d'utiliser leur téléphone en cours, qui leur permet de sortir des murs de la classe, et de jouer avec la langue française.

#### **4.3.2. Piqûre de rappel**

Cette deuxième tâche présentée est très différente de la précédente. Il ne s'agit plus d'une tâche faite en classe mais d'utiliser le téléphone comme moyen technologique pour envoyer des messages. Cette utilisation est réalisée avec un groupe d'apprenants universitaires en première année. Le professeur envoie un SMS à chaque participant, la veille du cours magistral en linguistique française. Ces SMS peuvent avoir différents buts: principalement des notions théoriques de linguistique mais aussi pour travailler des aspects plus pratiques comme la prononciation et la diction avec des virelangues ou la syntaxe. Aucun type de SMS ne se ressemble pour garder l'effet de surprise. Différents thèmes sont abordés et pas seulement ceux rattachés à la linguistique pour démontrer qu'une langue est un tout : linguistique, littéraire, culturel.

Cependant, chaque SMS sera repris lors du cours magistral du lendemain. Les SMS ne sont pas choisis au hasard.

1. SMS sur un thème linguistique :
  - Le but est de faire réfléchir l'apprenant sur le thème linguistique abordé le jour suivant. Exemple: " Qu'est-ce qu'un groupe nominal? "
2. SMS approche syntaxique : C'est aussi un thème linguistique, mais ce type de SMS leur demande d'être un peu plus pratique et d'utiliser leurs connaissances du français, parce qu'ils remarquent vite que ce n'est pas bien écrit donc, c'est aussi une expérience de réussite.
  - Avec la question suivante: " Ne je le pas mange. La phrase est-elle correcte ? "
3. SMS diction :
  - Le virelangue : " La pipe du pape Pie pue. Répétez. " qui favorise alors la diction. Ce SMS sera repris dans le cours sur le complément du nom.
4. SMS conjugaison :
  - " Conjuguez le verbe " aller " au présent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur simple, futur antérieur, et conditionnel présent ". Il sert d'introduction au cours sur les temps verbaux afin que l'apprenant puisse se remettre à niveau et arriver au cours fin prêt.
5. SMS actualité :
  - " Emmanuel Macron, nouveau président. " Celui-ci recouvre une information nouvelle dans la société française. C'est un exemple qui illustre la phrase nominale en opposition avec la phrase verbale mais il reflète aussi l'actualité et permet de relier le cours de linguistique avec la vie en France.

On voit donc que le but de ces différents SMS n'est pas seulement linguistique mais qu'ils permettent entre autres de motiver l'apprenant en lui rappelant que le cours de linguistique a lieu le lendemain. La présence en cours n'étant pas obligatoire à l'université, l'enseignant chargé de cours utilise les sms pour motiver l'apprenant soit en lui remémorant l'existence du cours, soit en lui stimulant l'esprit avec un SMS du type 1.

#### **4.4. Conclusion**

Que le téléphone portable soit utilisé comme outil pour téléphoner pendant une tâche précise ou comme vecteur de messages, les retours des apprenants sont très positifs. Ils apprécient le fait que leur téléphone, objet qui fait partie de leur vie quotidienne, soit intégré dans leurs études mais ils apprécient aussi le côté ludique qui en ressort grâce à l'utilisation que l'enseignant en fait. Les jeunes lycéens aiment le côté transgressif car il est normalement interdit de téléphoner pendant les heures de classe et les jeunes étudiants

amment recevoir un sms la veille du cours magistral afin de se motiver pour assister au cours et également pour se préparer au thème abordé lors de ce même cours.

## 5. Utilisation de *Kahoot*

Le *Kahoot* est un jeu en ligne inventé par le professeur Inge Wang de l'université des sciences et des techniques de Norvège : NTNU<sup>107</sup>. C'est également l'université à laquelle j'appartiens.

L'inventeur du *Kahoot*, M. Alf Inge Wang dit que : “ le *Kahoot* en changeant l'enseignement, change l'enseignant ainsi que les apprenants ”.

### 5.1. Présentation de *Kahoot*

*Kahoot* est une application en ligne qui permet de créer des QCM interactifs. Ces QCM peuvent être utilisés en classe sur ordinateur, téléphone portable (iPhone) ou tablette. Le jeu *Kahoot* donne la possibilité aux apprenants de s'autoévaluer, tout en visualisant en direct leur degré de réussite ainsi que celui des autres apprenants. Le *Kahoot* permet également une évaluation de chaque élève par l'enseignant en évaluant le degré d'acquisition des contenus étudiés.

L'inventeur du *Kahoot* est Inge Wang, professeur université de technologie du jeu. Comme décrit dans le paragraphe ci-dessus, le *Kahoot* est un jeu qui transforme la classe en un grand « gameshow » arène de jeu). L'enseignant est alors l'animateur et les apprenants les joueurs, qui peuvent d'ailleurs utiliser tous les supports possibles : téléphone portable, tablette, ordinateur, ipad... Le programme utilisé est de format HTML5. Tant que la connexion Internet existe, on peut utiliser le *Kahoot*<sup>108</sup>.

### 5.2. L'historique du *Kahoot*

#### 5.2.1. Origine

Alf Inge Wang a inventé *Kahoot* avec son étudiant en master Morten Versvik en 2006. Morten Versvik était alors en master et Wang était son tuteur. Après avoir constaté qu'Amiga en avait arrêté de fonctionner après un temps, Alf Inter Wang eut l'idée géniale de développer ce jeu en ligne : *Kahoot*. Pour commencer, il voulait développer un jeu clone de « Qui veut gagner des millions ». Ce jeu devait lui permettre de résumer les lectures obligatoires de son cours en fin de semestre et devait donc servir de moyen de révision ainsi que d'évaluations pour les apprenants. Comme il avait commencé à travailler avec des plateformes mobiles, il lui a semblé naturel de continuer.

---

<sup>107</sup> <https://www.ntnu.edu/employees/alf.inge.wang>

<sup>108</sup> Raymond, S, *Tutoriel du Kahoot*, <http://www.espe-lnf.fr/IMG/pdf/kahoot.pdf> (page consultée le 13 avril 2017)

Wang s'est également inspiré du jeu « Buzz » sur Playstation. Comme dans « Buzz », il peut y avoir beaucoup de joueurs en ligne en même temps. Afl Ingen Wang a essayé le *Kahoot* avec un public de 500 à 600 personnes en même temps.

Cette plateforme fut lancée à l'international le premier septembre de cette année-là, 2006. Le *Kahoot* est complètement gratuit et n'importe qui peut l'utiliser.

Depuis que l'idée du *Kahoot* a fait son apparition en 2006, Alf Inge Wang a développé beaucoup de prototypes différents. Car en 2006, la technologie mobile en était encore à ses balbutiements et il a fallu beaucoup de temps et beaucoup de travail pour arriver à une plateforme stable.

### 5.2.2. Kahoot aujourd'hui

Depuis le lancement international de *Kahoot* jusqu'en 2012, ce jeu en ligne a été employé par 300 000 apprenants dans 85 pays différents. La plupart des apprenants étaient alors aux Etats-Unis, mais la Norvège venait en deuxième place.

En 2014, selon Sølvi Waterloo Normannsen<sup>109</sup>, il y aurait eu alors un million de nouveaux utilisateurs de *Kahoot* par semaine. En 2014, 20% des actions de ce jeu qui a envahi le monde comme un cyclone ont été vendues à des investisseurs pour la modique somme de 11 millions.

En 2016, l'entreprise *Kahoot* est localisée à Oslo mais aussi à Londres ainsi qu'à Austin aux Etats-Unis. Aujourd'hui, selon la journaliste, Elin Sofie Lorvik, il y a plus de 40 millions d'utilisateurs de *Kahoot* par mois et il y a quelques 6 millions de jeux *Kahoot* différents<sup>110</sup>. Aujourd'hui, seule la Corée du Nord et quelques pays sur le continent africain n'utilisent pas encore le *Kahoot*.

## 5.3. Les avantages de Kahoot

### 5.3.1. L'esprit de compétition

*Kahoot* donne aux apprenants un sentiment de compétition. Cela permet de faire quelque chose de social et d'amusant même si la matière peut être rébarbative. Il y a une escalade d'adrénaline et la tension monte très vite. Tout le monde veut ou espère arriver dans les cinq premiers.

---

<sup>109</sup> Normannsen -Sølvi W. *Enda mer heder til teamet bak Kahoot*, Universitetsavisa, 2014

<sup>110</sup> Lorvik, Elin Sofie. *Kahoot med over 40 millioner månedlige brukere i 2016*, Tronderavisa, 2016

### **5.3.2. Approfondissement des connaissances.**

*Kahoot* permet d'approfondir les enseignements et de mieux comprendre certains aspects d'un cours. Cependant, l'inventeur Alf Inge Wang a pris en considération également le rôle de l'enseignant et de la classe. On peut dire qu'aujourd'hui *Kahoot* est absolument nécessaire pour l'enseignant. Car après chaque question, la réponse est immédiatement donnée. L'apprenant peut alors poser des questions à l'enseignant si par exemple la question n'a pas été comprise ou encore noter les réponses pour travailler ultérieurement.

### **5.3.3. Les apprenants peuvent créer leurs propres Kahoot.**

Les apprenants peuvent également inventer leurs quizz ou participer à la discussion. En inventant leurs propres *Kahoot*, les apprenants peuvent tester leurs pairs. Autre avantage de *Kahoot* est la possibilité de rester anonyme qui fait qu'il est plus facile d'aborder des thèmes difficiles, ardues, en grand ou petit groupe.

### **5.3.4. Kahoot pour tous les niveaux**

*Kahoot* est aujourd'hui plutôt utilisé au niveau des collèges ou des lycées, mais également au niveau universitaire. Cependant *Kahoot* n'est pas simplement un jeu. Il est tout à fait possible de préparer des *Kahoot* pour des niveaux très avancés.

### **5.3.5. Kahoot pour les entreprises**

*Kahoot* peut être aussi utilisé par des entreprises. Par exemple, il y a un projet pilote dont le but était d'utiliser *Kahoot* dans l'entreprise internationalement connue, le géant Suédois, IKEA. Ce magasin a beaucoup d'employés vacataires et la demande de formation est donc très élevée. Mais les cours ne sont pas toujours motivants, intéressants. *Kahoot* a excellemment répondu à la demande en rendant les cours attractifs et intéressants.

### **5.3.6. La gratuité et le partage**

Chaque jeu *Kahoot* peut être partagé gratuitement avec tous les utilisateurs du jeu.

## **5.4. Compte-rendu de trois séquences de classes**

### **5.4.1. Les vêtements**

Que ce soit à l'université au cours de niveau A1, ou au lycée dans le niveau 2, le thème des vêtements est à l'ordre du jour. Pour présenter ce thème, il y a plusieurs approches possibles dont je ne discuterai pas ici. Je me concentrerai sur l'utilisation de *Kahoot* pour l'aborder. Après avoir travaillé sur le thème des vêtements et des couleurs, je propose aux apprenants un *Kahoot* qui va leur permettre de réviser l'ensemble des notions acquises.

C'est une utilisation de *Kahoot* assez fréquente puisque même M. Inge Wang a développé *Kahoot* dans ce but.

Dans *Kahoot* sur les vêtements, j'ai inclus différents types de questions afin d'éviter la lassitude et de maintenir l'intérêt des apprenants. C'est à dire que pour chaque question, le défi sera différent même si le but est le même : vérifier l'acquisition du vocabulaire vu.

Le *Kahoot* utilisé se nomme " Les vêtements et les couleurs ". Je vais présenter quatre types de questions différents qui composent ce *Kahoot*.

La première question se compose d'une photo et de l'interrogation suivante : Que porte-t-elle ? L'apprenant a alors quatre choix :

1. Elle porte un short, une ceinture et des lunettes de soleil.
2. Elle porte un jean, un chemisier et des chaussures.
3. Elle porte un short, un sweatshirt et des lunettes.
4. Elle porte un pantalon, un foulard et des lunettes de soleil.

La seule et unique réponse correcte est la numéro 1. Les apprenants ont alors un temps de 30 secondes, car il ne s'agit pas seulement de donner le nom du bon vêtement, il faut aussi lire les quatre descriptions.

La deuxième question a deux buts : celui de vérifier que non seulement le vocabulaire de la couleur est connu, mais aussi celui des vêtements. L'apprenant a à sa disposition une image où apparaissent plusieurs types de vêtements. Après avoir lu la question, l'apprenant doit reconnaître le type de vêtement dont on parle dans la question : De quelle couleur est la robe ? Cependant la question porte sur la couleur et donc le *Kahoot* lui propose quatre couleurs possibles. Ce type de question permet à l'enseignant comme à l'apprenant de vérifier ses acquis dans les deux domaines qui nous intéressent aussi, c'est-à-dire les vêtements mais aussi les couleurs.

La troisième question porte sur l'orthographe du mot car il ne s'agit pas simplement de pouvoir nommer l'objet mais il faut également pouvoir l'écrire. En général, l'enseignant prend un mot de vocabulaire qui pose problème à ses apprenants par sa morphologie. Pour les Norvégiens, ce sera par exemple l'utilisation des accents et/ou les lettres qui ne sont pas prononcées. Ainsi la question simple « Qu'est-ce que c'est? » est associée à quatre différentes possibilités :

1. le chemisier
2. le chemisié
3. la chemise
4. la chemis



L'apprenant a bien-sûr une photo sur laquelle s'appuyer.



Après que les apprenants ont répondu, l'enseignant souligne de nouveau l'importance du genre en français. Cela permet d'ouvrir le jeu *Kahoot* vers d'autres thèmes. Il n'est plus simplement question de révision du lexique. Il est important de montrer aux apprenants que toutes les branches de la linguistique se rejoignent.

Le quatrième type de question ici dans ce *Kahoot* porte sur le lexique des vêtements et de la couleur.

“ Qu'est-ce qui est rose et jaune? ” De nouveau, il faut comprendre la question et en s'appuyant sur la photo, l'apprenant comprendra que ce sont les gants. Cependant, pour pouvoir répondre correctement, l'apprenant devra maîtriser “ rose ” et “ jaune ” mais également devra pouvoir nommer chaque vêtement différent.

Ce *Kahoot* comporte 15 questions. Il faut compter environ une bonne vingtaine de minutes pour le terminer. Cela dépend du nombre d'apprenants car plus ils sont nombreux, plus le temps pour démarrer est long, mais également, si l'enseignant choisit de donner une explication après chaque question/réponse ou si les questions sont enchaînées sans pause. C'est le choix de l'enseignant.

#### 5.4.2. Des expressions françaises

La démarche didactique pour cette deuxième activité *Kahoot* est différente. La première avait pour fonction de consolider, de réviser des connaissances acquises. Ce *Kahoot* “ les vêtements ” sert à conclure un thème donné. Le deuxième *Kahoot* présenté est lui aussi un *Kahoot* qui sert à conclure un apprentissage mais il est abordé de façon différente.

Le titre de ce *Kahoot* est “ Expressions-animaux ”. Il a été exploité plusieurs fois avec des classes de lycée. À chaque fois que ce *Kahoot* fut joué, les apprenants avaient étudié antérieurement le champ lexical des animaux. Le but premier de ce *Kahoot* est toujours de vérifier si l'acquisition des connaissances est faite. Cependant pour apporter un peu de variation dans l'enseignement, et dans le principe du jeu *Kahoot*, les apprenants doivent se préparer avant de pouvoir jouer.

Lors de la première étape, chaque apprenant tire au sort un papier sur lequel est inscrite une expression française avec le nom d'un animal. Chacun, avec l'aide d'Internet, prépare alors une page explicative de cette expression. Sur chaque page, nous trouverons

l'expression en français, l'explication de cette expression, un dessin/photo qui l'illustre et pour finir si celle-ci existe, la même expression dans la langue maternelle des apprenants. Toutes les pages sont rassemblées sur un document power-point.

Dans la deuxième étape, il s'agit alors pour les apprenants de commenter oralement la page power-point dont ils sont l'auteur. Chacun aura eu la consigne suivante: « Attention, écoutez bien vos camarades. Un *Kahoot* conclura la leçon ». Ceci ayant pour but de motiver les apprenants à écouter leur camarade, à le comprendre et à enregistrer ce dont parlent les autres apprenants. Le document power-point apporte un support visuel qui aide les apprenants les moins avancés à comprendre.

Une fois que la présentation power-point est finie, l'enseignant propose alors le *Kahoot*. Celui-ci reprend les expressions avec lesquelles les apprenants ont travaillé, et il s'agit alors de trouver la bonne définition. Par exemple, pour l'expression française “ Traiter comme un chien ”, les apprenants auront une photo de chien (afin d'aider ceux dont le niveau est très faible) et les quatre définitions suivantes :

1. Ne pas aimer
2. Être gentil
3. Ne pas respecter
4. Aller se promener

Seule la troisième est correcte. Pour cette image, les apprenants ont un temps maximum de 20 secondes. Comme ce sont des apprenants de niveau A2, et il est important qu'ils aient le temps de lire toutes les définitions avant de pouvoir répondre.

Cette forme de *Kahoot* est choisie, pour donner une variation au jeu *Kahoot*, mais également chaque apprenant pourra être à un moment donné le meilleur, le plus rapide. C'est à dire que même ceux qui sont d'un niveau faible seront “ récompensés ” puisque chacun aura travaillé sur une expression précise.

#### **5.4.3. Les impressionnistes**

Le dernier type de jeu *Kahoot* qui est présenté ici a également une approche encore différente. Le but de ce *Kahoot* n'est plus une acquisition linguistique mais surtout un apprentissage de la culture. Il s'agit pour l'enseignant de faire découvrir la peinture en France fin dix-neuvième/ début vingtième. Ce thème est au programme pour les apprenants de FLE au lycée en classe de seconde.

Avant le *Kahoot*, les apprenants ont un travail préparatoire à faire. Celui-ci est différent du précédent car l'apprenant ne travaille plus individuellement mais en groupe. Chaque groupe de deux à quatre participants reçoit une feuille. Sur cette feuille, il y a 17 questions sur des peintres français ou non mais tous ont vécu en France. Ces dix-sept questions sont

les questions qui seront posées lors du *Kahoot*. Pour répondre à ces questions, le nom de 19 peintres leur sont donnés.

Lors du premier stade de cet exercice, les apprenants doivent lire les questions et les comprendre. L'apprenant doit faire donc appel à ses connaissances de compréhension de l'écrit. Comme les apprenants travaillent en groupe, ils peuvent également s'entraider. C'est un exercice qui renforce la sociabilité. De plus, comme la consigne informe les apprenants que ce travail sur feuille se termine par un *Kahoot*, l'esprit de compétition est engagé.

Après avoir compris les questions, il s'agit d'en trouver la réponse. Pour ce faire, la seconde étape est alors de faire des recherches par internet pour trouver des informations sur les peintres dont le nom est dans la liste proposée. Il est signalé que deux de ces peintres n'appartiennent pas à la période proposée, ceci pour ajouter un clin d'oeil ludique.

Lorsque tous les groupes d'apprenants auront trouvé la réponse aux 17 questions, l'enseignant peut alors lancer le quiz *Kahoot*.

Cette nouvelle approche de *Kahoot* permet d'intégrer à l'activité tous les apprenants passifs ou non. En ayant préparé les questions aux réponses préalablement, cela permet à tous les apprenants d'avoir la même chance. Ce ne seront pas simplement les meilleurs en langue française qui gagneront mais surtout les plus rapides. Tous les apprenants ont leur chance ! Ceci permet d'apporter de la variation parmi ceux qui gagnent. Car si *Kahoot* se fait toujours avec la même classe, les mêmes apprenants et dans le même style, ce seront presque toujours les meilleurs en français qui gagneront. Ceci n'est pas motivant pour les moins avancés.

## 5.5. Conclusion

*Kahoot* peut donc être employé pour vérifier une acquisition qui peut être lexicale, linguistique ou culturelle. En abordant *Kahoot* de ces trois façons différentes, cela permet de motiver tous les apprenants du plus fort au plus faible en les valorisant, en permettant à tous de réussir.

## 6. Conclusion générale

Le défi principal pour l'enseignement du FLE à l'université en Norvège est de combattre la passivité des apprenants et concernant les lycéens, le défi principal est la motivation. Si les étudiants sont motivés car ils choisissent eux-mêmes de suivre le cours de FLE, l'apprentissage d'une troisième langue est imposé aux lycéens d'où ce problème de non-motivation. Les étudiants sont eux habitués à un enseignement passif où le professeur transmet son savoir. Il n'y a alors pas d'interaction entre l'enseignant et le professeur. Pour répondre à ces deux défis, l'enseignant peut alors utiliser le téléphone portable ainsi que le

*Kahoot*. Le téléphone portable sera utilisé comme soutien technologique dans une activité en présentiel qui sera alors actionnel ou comme remédiation. *Kahoot* peut être employé comme outil d'évaluation de connaissances soit lexicale, soit linguistique, soit culturelle.

Il est important de souligner que ces deux principaux outils, le téléphone portable et *Kahoot*, apportent un énorme plaisir chez les apprenants lorsque l'enseignant les intègre à son enseignement. En les utilisant, il est donc possible de combattre la passivité ainsi que la non-motivation chez les apprenants quel que soient leurs âges et leurs niveaux.

### Références bibliographiques

CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues,

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

(page consultée le 15 février 2017).

Utanningsdirektoratet, <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03> (page consultée le 24 mars 2017).

Utanningsdirektoratet, <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/> (page consultée le 2 mars 2017).

Nlastudent, KT i skolen = elevenes språk,

<https://nlastudent.wordpress.com/2016/08/29/iktiskolenelevenessprak/> (page consultée le 31 septembre 2016).

Barne, ungdoms og familie direktoratet, Barn og unges mediebruk,

[https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn\\_og\\_unges\\_mediebruk/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_mediebruk/)

(page consultée le 05 janvier 2017).

<http://portail-du-fle.info/glossaire/autonomie.html> (page consultée le 14 mai 2017).

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget page 147.

Keller, John. M, *Motivational Design for Learning and Performance*, 2009.

<https://www.ntnu.edu/employees/alf.inge.wang> (page consultée le 6 mai 2017).

Raymond, S, *Tutoriel du Kahoot*, <http://www.espe-lnf.fr/IMG/pdf/kahoot.pdf> (page consultée le 13 avril 2017).

Normannsen -Sølvi W. *Enda mer heder til teamet bak Kahoot*, Universitetsavisa, 2014.

Lorvik, Elin Sofie. *Kahoot med over 40 millioner månedlige brukere i 2016*, Tronderavisa, 2016.

## Comment l'analyse d'un corpus contrastif peut-il concourir à l'élaboration de propositions didactiques en français sur objectifs universitaires ?

Anne PRUNET

Université de Caen-Normandie

### Résumé

Lors du renouvellement de nos diplômes universitaires (DUEF), nous avons conçu un programme de Français sur objectif universitaire s'adressant à nos étudiants d'échange et aux étudiants désireux de poursuivre des études dans le système universitaire français. Nous avons alors pu analyser les outils utilisés en FLE et éprouver leur inadéquation avec un objectif de formation spécifiquement universitaire. La prise en compte des connaissances spécifiques comme plus-value cognitive et non comme biais à l'évaluation, l'interaction entre la maîtrise de ces dites connaissances et celle de leur expression en français, comme la dimension interculturelle inhérente à notre public plurilingue, nous ont conduit à produire des dispositifs plus adaptés pour cet enseignement. Nous avons donc procédé à un état des lieux du niveau de langue de nos étudiants, non seulement en référence aux niveaux du CECRL, mais en le comparant au niveau de langue des étudiants francophones natifs fréquentant les mêmes formations universitaires. Sur la base d'un sujet invitant à l'expression d'un point de vue à l'écrit, nous avons constitué deux corpus : l'un composé par les productions des étudiants étrangers, l'autre par les étudiants francophones natifs.

Ce sont les résultats de ce travail que nous souhaitons soumettre à la discussion dans le cadre de ce colloque. La spécificité d'un public de langue-culture asiatique a pu être mise en exergue dans le cadre de cette étude. Nous présenterons dans une première partie le sujet choisi, les modalités de constitution des deux corpus, et les hypothèses de départ, puis, dans un second temps, nous exposerons quelques unes des spécificités des productions des étudiants étrangers. Enfin, nous donnerons un exemple de l'analyse des dix mots les plus fréquemment employés dans les deux corpus révélant le prisme du genre dans la production d'un énoncé et la variabilité sémantique sous-jacente à l'emploi d'un même mot.

**Mots-clés :** Français sur objectif universitaire, corpus, interculturelité

## Introduction

En 2013, le Carré International de l'Université de Caen a proposé de nouvelles maquettes de cours pour ses diplômés universitaires de FLE. À ce titre, l'équipe pédagogique s'est penchée sur les enjeux d'un enseignement proprement universitaire. Ceci a donné lieu pour ce qui nous concerne à un travail de recherche plus ample dont l'objectif peut se résumer ainsi : quels éléments linguistiques peuvent être mis en exergue dans le cadre d'un tel enseignement qui le distinguerait à la fois du FLE « tout public », du FOS, qui n'a pas pour objectif de former aux contenus disciplinaires ? Notre travail a d'abord consisté en une analyse du matériel didactique et pédagogique utilisé par la majorité des centres universitaires de FLE en France. Ils sont constitués par le Cadre Européen de Référence pour les Langues et par les manuels qui se réclament de l'approche actionnelle parus entre 2005 et aujourd'hui. Par ailleurs, nous avons également analysé les travaux principaux publiés sur le FOU. Ces lectures nous ont permis de prendre position et de retenir quatre directions majeures pouvant définir le FOU par rapport aux champs disciplinaires connexes. Ces quatre points consistent en un enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires, un travail spécifique sur l'exposition d'un point de vue argumenté dans le cadre de littéracies universitaires françaises, un travail au plan particulier de l'énonciation, et une réflexion sur le plan de la cognition interlangue ou de l'intercompréhension. C'est à partir de ces directions que nous avons constitué un corpus de productions écrites comportant des productions d'étudiants allophones ayant atteint le niveau B2 et des productions d'étudiants francophones. Ce corpus a pour but d'évaluer si les quatre directions pointées par les travaux sur le FOU se trouvent effectivement répondre aux besoins révélés par la production des étudiants, et de permettre de construire un curriculum plus spécifique à l'enseignement du FOU, fondé sur les besoins émergeant de ces productions. L'objet de cet article sera de présenter les modalités de constitution de notre corpus, de développer l'une des hypothèses préalables à son étude ainsi que l'un des résultats obtenus.

### 1. Modalité de constitution du corpus

#### 1.1 Une étude écologique plus que contrastive

Notre objectif est d'analyser des productions écrites d'étudiants allophones de niveau avancé, non pour elles-mêmes, mais en comparaison avec des productions d'étudiants francophones natifs. Cette comparaison a pour but de révéler ce qui peut faire la différence entre les deux types de productions. Les études menées sur les littéracies universitaires – en langue maternelle comme en langue étrangère – nous font également prendre en compte que l'acculturation aux travaux universitaires n'est pas le seul fait des étudiants allophones. Ainsi, la dimension contrastive de notre dispositif ne doit pas masquer les lacunes communes aux productions des étudiants francophones et des étudiants allophones ni

évacuer ces besoins communs aux deux groupes d'étudiants dans un curriculum de formation en FOU.

Pour ce faire, nous avons travaillé de la manière suivante : nous avons procédé à une étude d'abord distincte des deux corpus : des productions des étudiants francophones natifs : FR, et des productions des étudiants allophones : ETR. Puis, nous avons confronté les résultats de ces deux études pour évaluer les points communs, mais aussi les différences observables et nous en avons proposé une analyse. Par ailleurs, nous avons étudié les deux corpus l'un par rapport à l'autre en travaillant sur les mots et les motifs<sup>111</sup> sous et sur-représentés dans le corpus ETR en référence avec le corpus FR. Ceci nous a permis d'observer ce qui représentait des traits distinctifs propres aux productions des étudiants étrangers, non *en soi* mais en référence à un corpus de productions d'étudiants francophones natifs. L'objectif de la constitution de ce corpus est donc d'évaluer le niveau des productions des étudiants étrangers en rapport non avec un niveau théorique qui pourrait être donné par des référentiels de langue ou par les critères qu'un enseignant – consciemment ou non – se fixe lors de la lecture/correction des productions de ses étudiants, mais avec le niveau effectif des étudiants avec lesquels ils vont suivre leur formation.

C'est en quelque sorte une évaluation relative ou dite écologique, que nous avons mise en place, ne prétendant pas que le niveau des Français soit le niveau exigible ou requis, mais bien le niveau réel des étudiants, du moins d'étudiants<sup>112</sup>.

## 1.2 Description du public d'étudiants

Le corpus est constitué de 40 étudiants allophones et de 20 étudiants francophones. Notre public cible est le premier groupe, constitué par les 40 étudiants allophones. Leur niveau est un niveau B2 acquis. Ce niveau a été évalué par un test en ligne autocorrectif : ELAO, Efficient Language Assessment Online, qui évalue les compétences de compréhension orale, de grammaire et de lexique actif et passif. Toutefois, les enseignants de FLE du Carré International proposent une évaluation complémentaire : une production écrite en temps limité. C'est à l'occasion de cette évaluation, complémentaire au test de positionnement en ligne ELAO, que nous avons pu proposer un même exercice aux étudiants pré-classés B2, C1 ou C1+ acquis. Ces étudiants sont constitués par deux publics distincts : ils peuvent suivre une licence d'échange, ou encore un DUEF, Diplôme Universitaire d'Eudes Françaises. Dans le premier cas, les étudiants sont intégrés dans les UFR et suivent en plus des enseignements disciplinaires, un cours de FLE au Carré International dans le cadre du

---

<sup>111</sup> Nous expliciterons dans l'analyse du corpus dédiée aux motifs la définition que nous donnons de ce terme.

<sup>112</sup> Nous avons bien conscience que le faible échantillonnage d'étudiants ne permet pas une réelle représentativité du niveau moyen des étudiants français. C'est bien sûr pour des questions de faisabilité que nous n'avons que 20 productions. Aussi, cette étude n'est à considérer comme un préambule à une analyse qui s'appuierait sur un échantillonnage plus important.

dispositif du SLF, Soutien Linguistique en langue Française, cours communs aux étudiants de DUEF intitulé « analyse des discours universitaires ». Le tableau, ci-après, précise le nombre d'années d'études, le niveau de langue acquis, la discipline, la langue première, qui est pour chacun d'entre eux leur langue de scolarisation et la langue des études supérieures<sup>113</sup>.

Le second groupe consiste en 20 étudiants francophones qui ont tous choisi ou une filière ou un module de didactique du FLE. Nous avons veillé à ce que les différents niveaux de cursus de licence et de master soient représentés, dans la mesure où notre public cible se répartit également sur les deux cycles.

### Constitution du corpus ETR

Nom de la production	années d'étude	Langue maternelle	Disciplines étudiées	Formation suivie
ETR1ALLIm_all	3	Allemand	Lettres modernes Allemand	LE <sup>114</sup>
ETR1ALLrus_Im	4	Russe	Russe Lettres modernes	LE
ETR1ESPéco	3	Espagnol	Sciences économiques	DUEF C1
ETR2ALLsoc	1	Allemand	Sociologie	LE
ETR2ANGads	3	Anglais	Arts du spectacle	DUEF C1
ETR2PORsdl-Im	4	Portugais	Sciences du langage Lettres modernes	LE
ETR3ALLang-all	3	Allemand	Anglais Allemand	DUEF C1
ETR3ESPmed	4	Espagnol	Médecine	LE
ETR3RUSSEfr-ang	3	Russe	Anglais Français	DUEF C1
ETR4ALLIm	3	Allemand	Lettres modernes	LE
ETR4I3ANGLAISfr	3	Anglais	Français	LE
ETR4MALAISIEang_Im	3	Malais	Anglais Lettres modernes	LE
ETR5ITAangesp	5	Italien	Anglais Espagnol	LE
ETR5PERSANphy	7	Persan	Physique	LE
ETR5RUSSEfr-ang	3	Russe	Français Anglais	DUEF C1
ETR6ANGLAISfr	3	Anglais	Français	DUEF C1
ETR6ESPesp	3	Espagnol	Espagnol	LE
ETR6ESPang-esp	3	Espagnol	Anglais Espagnol	LE

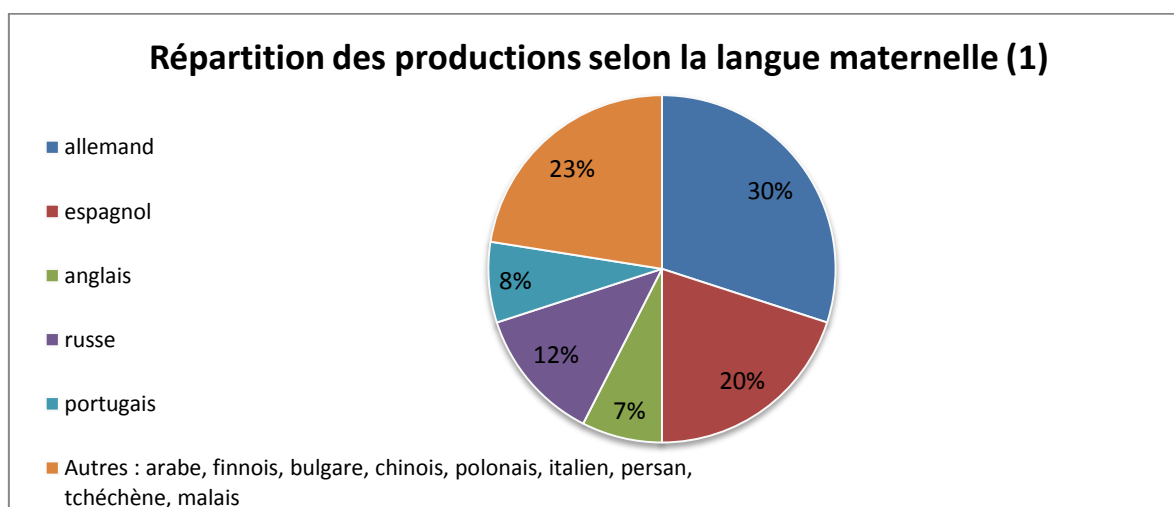
<sup>113</sup> A des fins d'uniformisation de notre groupe d'étudiants, nous avons fait le choix de ne retenir que les productions des étudiants qui ont fait jusqu'à ce qu'ils ne viennent en France leurs études dans un même pays, qui se trouve être leur pays d'origine.

<sup>114</sup> LE = Licence d'Echange



ETR7ALLang-lm	4	Allemand	Anglais Lettres modernes	LE
ETR7ALLpsy	5	Allemand	Psychologie	LE
ETR7POLita	4	Polonais	Italien	LE
ETR8ALLang-all	4	Allemand	Anglais Allemand	LE
ETR8CHlads	5	Chinois	Arts du spectacle	LE
ETR8ESPmed	4	Espagnol	Médecine	LE
ETR9ALLmed	5	Allemand	Médecine	LE
ETR9ALLsdl-lm	5	Allemand	Sciences du langage Lettres modernes	LE
ETR9ESPlc	5	Espagnol	Lettres classiques	LE
ETR10ESPing	4	Espagnol	Ingénieur	LE
ETR10PORagro	4	Portugais	Agroalimentaire	LE
ETR10RUSSEfr	4	Russe	Français	LE
ETR11ALLall	3	Allemand	Anglais	LE
ETR11ESPmed	5	Espagnol	Médecine	LE
ETR11RUSSEfr-ang	4	Russe	Français Anglais	LE
ETR12ALLfr-angl	3	Allemand	Français Anglais	LE
ETR12ARAinfo	5	Arabe	Informatique	LE
ETR12FINang	3	Finnois	Anglais Allemand	LE
ETR13ALLfr	4	Allemand	Français	LE
ETR13BULhist	4	Bulgare	Histoire	LE
ETR13TCHdroit	5	Tchéchène	Droit	LE
ETR14PORTfr	4	Portugais	Français	LE

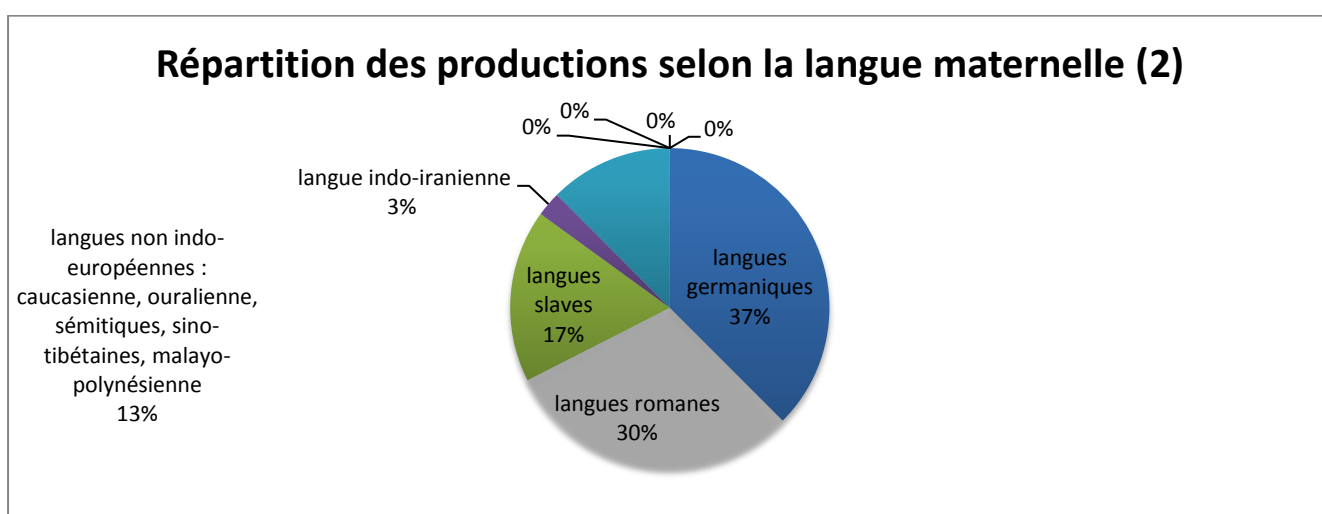
Afin d'illustrer les particularités de notre public cible d'étudiants : ETR, nous avons matérialisé la répartition des 40 étudiants en fonction de leur langue maternelle, par langue et par famille de langues.



Nous pouvons constater que les 40 étudiants étrangers sont locuteurs de 14 langues différentes. Les langues dominantes sont l'allemand, l'espagnol, le russe, le portugais et l'anglais. Toutes ces langues sont des langues indo-européennes et les cultures universitaires des étudiants ne sont pas très éloignées de celles des étudiants français. Tous les pays sauf la Russie appartiennent à l'Union Européenne, à l'exception également des étudiants anglophones des Etats-Unis.

Les langues germaniques représentent 47 % des étudiants, 30 % germanophones et 7 % anglophones. 12 étudiants sont de langues romanes, soient 30 % du corpus, locuteurs espagnols, portugais, et italien. Les langues slaves sont représentées par les locuteurs russes, polonais et bulgares soient 17,5 %.

La rubrique « autres » représentent toutefois un pourcentage de 23 %, constituée par un étudiant locuteur de chaque langue parmi lesquelles les langues indoeuropéennes : slave et romane, sont déjà incluses dans les pourcentages présentés auxquelles il faut ajouter le persan, appartenant au groupe indo-iranien. Les autres langues ne sont pas indo-européennes : l'arabe, langue sémitique, le chinois, langue sino-tibétaine, le tchéchène, langue caucasienne, le malais, langue malayo-polynésienne, ou le finnois, langue ouralienne constituent le reste de la rubrique « autres ». En concernant le finnois, on peut noter que c'est la seule à appartenir à l'espace de l'Union Européenne et à ne pas être une langue indo-européenne, ce qui lui confère un statut particulier, puisque par son appartenance à l'espace européen, le pays propose à ses étudiants une histoire et des référents culturels plus proches de ceux de la France que les pays extra-européens, alors que le fonctionnement du finnois est très éloigné de celui du français. Il faut également évoquer le statut particulier de la Russie, partiellement intégrée à l'espace européen, partageant certains référents culturels avec l'Europe.



Le tableau ci-dessus met en valeur les trois familles de langues majoritairement représentées : germaniques, romanes et slaves. Seulement 13 % des langues sont d'origine non-indoeuropéennes.

Le corpus FR est composé de 20 productions d'étudiants, tous inscrits dans une formation proposant un module de didactique du FLE, issus de filières de langues vivantes étrangères (LEA ou LLCER), ou de sciences du langage. Ils sont en L1, L2, M1 ou M2.

#### Constitution du corpus FR

Nom de la production	Années d'étude	Discipline étudiée
FR1 anglais LL2	2	Anglais
FR2 anglais LL2	2	Anglais
FR3 anglais LL1	1	Anglais
FR4 anglais LL2	2	Anglais
FR5 anglais L1	1	Anglais
FR6 anglais L1	1	Anglais
FR7 norvégien L1	1	Norvégien
FR8 anglais LL2	2	Anglais
FR9 anglais L1	1	Anglais
FR10 anglais LL1	1	Anglais
FR11 anglais L1	1	Anglais
FR12 Italien L1	1	Italien
FR13 Italien L1	1	Italien
FR14 anglais L2	2	Anglais
FR15 anglais L2	2	Anglais
FR16 ANG LL2	2	Anglais
FR17 ANG LL2	2	Anglais
FR18 SDL-ANGL M1	4	Anglais
FR19 SDL-LEA M2	5	Sciences du langage – LEA anglais –espagnol
FR20 SDL-ANGL M2	5	Sciences du langage- anglais

Le premier constat réside en une prédominance d'étudiants d'anglais : 15 sur les 20, soit 75 %. D'autre part, 9 étudiants sur 20 sont en 1<sup>ère</sup> année, soient 45 % des étudiants.

La seconde remarque concerne le nombre moyen d'années d'étude par étudiant. Il est de 1,95 en FR pour 3,9 pour ETR. En d'autres termes, ceci signifie que les étudiants étrangers ont suivi deux fois plus d'années d'études que les étudiants français. Un seul étudiant étranger (ETR2ALLsoc) est en première année, aucun n'est en deuxième année d'études, un étudiant est en post-doctorat (ETR5PERSANphy), ce qui est assez représentatif du public d'étudiants qui participent à des programmes d'échange à qui on propose souvent une mobilité.

Cela peut être considéré comme un biais, qui pondérerait l'avantage que les étudiants français ont de s'exprimer dans leur langue maternelle par une meilleure acculturation aux exigences universitaires. Nous considérons néanmoins, au titre d'une évaluation écologique, que ce sont des données qui sont effectivement à prendre en compte, et qui ont probablement un impact sur les productions, mais que ces données ne constituent pas un biais à proprement parler, dans la mesure où elles reflètent bien la réalité de la situation des étudiants qui suivent les mêmes enseignements à l'université française, et que cette différence quant au nombre d'années d'étude ne provient pas des aléas du corpus, mais des conditions de sélection dans les candidatures à une mobilité.

### **1.3 Choix du sujet proposé pour constituer le corpus**

Le choix de privilégier une étude sur des productions écrites s'est imposé pour plusieurs raisons. L'exercice que nous avons choisi de proposer répond au second domaine que nous avons retenu : privilégier l'expression d'un point de vue argumenté dans le cadre d'une production écrite universitaire. Le choix de la production écrite se justifie par le fait que le système universitaire français évalue plus l'écrit que l'oral et que nous avons donc plus d'outils à notre disposition pour évaluer, comparer et analyser des productions écrites qu'orales, dont le traitement s'avère plus coûteux et délicat. Nous ne considérons toutefois en aucun cas que l'oral d'une moindre importance dans la formation universitaire, mais le cadre du présent travail nous a contraints à faire des choix.

Le sujet à traiter répond lui aussi à un objectif précis : celui d'évaluer un niveau de FOU et non de FLE, en d'autres termes, d'évaluer le niveau de l'étudiant en français dans le but de poursuivre ses études dans cette langue, quelle que soit la discipline choisie, cet objectif répondant au premier domaine retenu des travaux sur le FOU. À ce titre, le sujet prend donc en compte les deux premiers points des objectifs à poursuivre en FOU : le travail conjoint de la langue et des connaissances spécifiques, et l'expression d'un point de vue argumenté dans le cadre des littéracies à *la française*. Nous n'entendons pas évaluer le

niveau de l'étudiant dans sa propre discipline<sup>115</sup>, mais ne souhaitons pas pour autant proposer un exercice évaluant des compétences transversales évacuant les connaissances spécifiques. Nous prenons au contraire le parti de stipuler que la valeur d'une production écrite repose sur des critères objectifs, mais qui ne permettent pas de distinguer les modalités linguistiques des modalités de contenus.

Le sujet a été choisi de manière à ce que les étudiants puissent utiliser des connaissances spécifiques : « Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? Vous présenterez une réponse rédigée sous la forme d'un texte organisé ».

Avoir des éléments pour répondre au sujet est possible pour tout étudiant. En effet, on constate que tous ont un lien avec les questions posées par le sujet : l'apport de la diversité linguistique et le bienfondé d'une langue commune. Les étudiants étrangers étudient tous en contexte francophone, les Français étudient la didactique du FLE et les étrangers se trouvent en situation de poursuivre un cursus d'études en langue étrangère. D'où un sujet invitant les étudiants à se prononcer sur la pertinence d'avoir une langue commune et sur l'apport de la diversité linguistique.

#### **1.4 Conditions de production**

Les étudiants ont tous composé dans les mêmes conditions : sur table, sans document en 45 minutes. Un biais à la lisibilité des résultats pourrait être le fait que nous ayons utilisé ce sujet pour une évaluation diagnostique en ce qui concerne les étudiants étrangers, alors que nous avons dû exposer aux Français la raison pour laquelle nous leur demandions de faire ce travail, et seuls les volontaires ont composé.

### **2. Hypothèse et résultats obtenus**

À la lumière des recherches effectuées sur le FOU, nous avons pu formuler un certain nombre d'hypothèses reprenant les quatre éléments présentés en préambule, auxquels nous ajoutons le fait que les littéracies universitaires ne sont pas nécessairement acquises par les étudiants francophones, et le sont d'autant moins *a priori* qu'ils sont débutants dans leur curriculum universitaire.

#### **2.1 Des productions plus homogènes en ETR ?**

L'hypothèse que nous avons choisie de soumettre dans le présent travail est fondée sur degré de maîtrise des littéracies universitaires par l'un et l'autre groupe de notre corpus. Nous posons comme hypothèse que les productions des étudiants étrangers sont plus homogènes pour deux raisons.

---

<sup>115</sup> À cet égard le test présenté par Marie Beillet (2014 : 19-29) proposé par le CCIP et les universités de Mons et de Liège nous semble être la meilleure manière de procéder.

En langue étrangère, un étudiant qui maîtrise une structure, ou l'emploi d'un terme, sera tenté de le privilégier au détriment d'autres termes qu'il connaît de manière passive, mais qu'il manipule avec moins d'aisance. Ceci revient à considérer que la variabilité lexicale, mais aussi des structures est plus grande lorsqu'on s'exprime en langue maternelle que lorsqu'on s'exprime en langue étrangère. Nous souscrivons à la position constructiviste reprise par de Peter Griggs, Rita Carol, et Pierre Bange (2002), qui consiste à considérer que l'acquisition d'une langue étrangère se fait selon une interconnexion entre la mise en place de connaissances procédurales et déclaratives : « l'apprentissage se réalise par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts, et où les processus explicites et implicites, déclaratifs et procéduraux, s'articulent les uns aux autres dans un fonctionnement unique et complexe qui relève des mécanismes généraux de l'apprentissage » Griggs et al., 2002 : 2). Nous retenons notamment que c'est la résolution de problèmes qui constitue le moteur de l'apprentissage. Dans le cas de l'hypothèse que nous formulons, nous considérons qu'un apprenant, dans le cadre d'une production visant à évaluer son niveau, va privilégier la stabilité, et par conséquent, l'usage de formes maîtrisées, plutôt que de se mettre en situation problème dont la résolution n'est pas accompagnée et un étayage que ne permet pas le contexte.

Une seconde raison réside dans l'étendue du lexique et des faits de langues qui est plus limitée en langue étrangère qu'en langue maternelle, même lorsque le niveau B2 est considéré acquis. Si on souscrit à la conception constructiviste de l'apprentissage d'une langue étrangère rappelée succinctement par la citation de Griggs et al., on peut effectivement formuler l'hypothèse que notre corpus ETR devrait présenter davantage d'éléments tant structuraux que lexicaux contribuant à une homogénéité.

En revanche, un élément pourrait faire que les productions des étudiants étrangers soient plus hétérogènes, du moins dans le cadre de la production écrite universitaire du type de celle que nous soumettons. Si l'on s'accorde avec le fait que la culture universitaire contribue à la formation d'un genre spécifique (Goodies, Pollet, Reuter) ou d'une littéracie, celui de l'écrit argumenté, auquel les étudiants français devraient être acculturés (du moins partiellement) alors que les étudiants étrangers pourraient être acculturés à une autre forme de littéracie selon leur culture universitaire (Charaudeau : 2000), on peut formuler l'hypothèse que les écrits des étudiants étrangers présentent une plus grande hétérogénéité, que nous mettrons en évidence par une étude comparée des collocations qu'on peut identifier dans le corpus FR et qui ne sont pas présentes en ETR, par l'étude de la place de certains marqueurs structurants du récit argumenté, voire par certains motifs sous-représentés en ETR. Un élément pondérateur de cette seconde hypothèse est que les problématiques de littéracies universitaires sont inhérentes à la formation universitaire et ne sauraient donc toucher seulement les étudiants étrangers. En outre, le taux d'échec en

première année en France et le fait que les étudiants étrangers soient rarement seulement bacheliers peut produire un écart à la faveur du groupe d'étudiants étrangers quant à la maîtrise des littéracies.

## 2.2 Résultats obtenus

Partant de l'hypothèse d'une plus grande homogénéité lexicale dans le corpus des apprenants étrangers que les étudiants étrangers nous avons établi une liste des types de mots et des « mots token »<sup>116</sup> présents dans le corpus et avons exprimé le pourcentage de formes par rapport au nombre de mots, puisque nos corpus sont de taille légèrement différente.

	Corpus des productions des étudiants étrangers (40) <sup>117</sup>	Corpus des productions des étudiants français (20) <sup>118</sup>
Nombre de mots token	10 475	8433
Nombre de types de mots	1730	1499
Pourcentage	16,51	17,77

Le constat qu'on peut tirer est que le nombre de mots token employés par ETR 40 est supérieur de 2042 à celui employé par FR20. Si on fait une moyenne par étudiant produisant cela revient à 262 mots token par étudiant étranger alors que pour les étudiants français la moyenne est de 422 mots.

Ceci signifie que les étudiants français produisent un texte plus long de 40 % dans les mêmes conditions, ce qui est à prendre en compte, nous semble-t-il pour la conception d'une formation en FOU, étant donné que les étudiants étrangers qui constituent ETR40 sont confrontés aux mêmes conditions d'examen que les étudiants français constituant FR20. Ainsi, le travail régulier consistant à rédiger en temps limité un écrit argumenté nous semble être une piste de travail possible. En valeur absolue, le nombre de types de mots employés par ETR 40 est supérieure de 231. En pourcentage, toutefois, on s'aperçoit que c'est FR20 qui utilise un nombre plus varié de types de mots (17,77 % contre 16,51 % chez les étudiants étrangers). Ce résultat infléchit partiellement notre hypothèse. En effet, si on se réfère au seul pourcentage de types de mots différentes employées par rapport au nombre de mots token produits par l'ensemble des deux groupes, on constate bien que les étudiants français produisent une plus grande variété de types de mots, mais ceci est très

<sup>116</sup> « token » pris dans le sens d'unité linguistique appartenant à un texte.

<sup>117</sup> Désormais appelé ETR40.

<sup>118</sup> Désormais appelée FR20.

peu marqué (1,2% d'écart) surtout si on compare ce pourcentage avec celui du nombre de mots token employés par ETR40 et FR20.

Nous avons donc refait la liste des mots dans les deux corpus avec le filtre d'une « stoplist », qui permet de ne pas prendre en compte les mots dits grammaticaux.

	Corpus des productions des étudiants étrangers (40) <sup>119</sup>	Corpus des productions des étudiants français (20) <sup>120</sup>
Nombre de mots token	3974	3311
Nombre de types de mots	1485	1264
Pourcentage	37,36	38,17
Moyenne de nombre de mots par texte	99	166

Si le nombre moyen de mots token – une fois les mots de la « stoplist » soustraits – est nettement supérieur chez les étudiants français (166 mots) que chez les étudiants étrangers (99 mots), le pourcentage de types de mots différents employé par FR40 et par FR20 est très comparable.

Ceci nous permet donc d'émettre deux hypothèses : ce ne serait pas tant la variabilité des formes employées que la longueur du discours produit qui marquerait la première différence entre les discours des étudiants étrangers et des étudiants français.

La seconde hypothèse : plus le nombre de productions est élevé, moins les formes employées sont variées. Dans le cadre de notre corpus, cette hypothèse peut être étayée par le fait que toutes les productions répondent au même sujet. On pourrait donc penser que toutes présentent des traits communs et réduisent de ce fait-même la variation des types de mots employés d'une production à l'autre. Cette diminution de la variabilité proportionnelle à l'augmentation des productions impacterait alors plus notre groupe d'étudiants étrangers (40) que notre groupe d'étudiants français (20). Ceci est à relier avec la notion de collocation qui associerait un certain type de mots à une partie du discours ; l'acculturation aux littéracies universitaires favorisant ici une homogénéisation des productions.

Afin de vérifier cette seconde hypothèse, nous avons scindé le groupe ETR40 en deux groupes de 20 productions : ETRa et ETRb, ce qui nous permet d'avoir un groupe

---

<sup>119</sup> Désormais appelé ETR40.

<sup>120</sup> Désormais appelée FR20.



parfaitement analogue à FR 20 en nombre de productions. Nous considérons ETRa comme le corpus cible, FRa comme le corpus de référence et ETRb comme un groupe de contrôle.

	ETRa stop liste	ETRb stop liste	FRstoplist
Nombre de mots token	2078	1896	3311
Nombre de types de mots	942	822	1264
Pourcentage	45,33	43,35	38,17

	ETRa	ETRb	FR
Nombre de mots token	5477	4998	8433
Nombre de types de mots	1159	1028	1499
Pourcentage	21,16	20,56	17,77

Les deux calculs, avec ou sans « stoplist », montrent que les étudiants étrangers produisent une plus grande variabilité de types de mots lorsqu'on compare un nombre égal de productions.

Ceci invalide la première hypothèse comme quoi les étudiants étrangers utiliseraient des formes plus homogènes que les natifs, et nous laisse penser au contraire que si la variabilité est plus grande dans ETRa comme dans ETRb que dans FR, c'est précisément parce que les étudiants étrangers utilisent moins systématiquement un certain nombre de termes, de formes que le sujet ainsi posé induit, qu'en d'autres termes ils sont moins acculturés à une forme de littéracie universitaire, du moins en langue française, que les collocations sont moins intégrées à leurs productions.

### 3. Analyse des 10 mots les plus employés dans les deux corpus

#### 3.1 Résultats et hypothèses

Afin de préciser cette hypothèse, nous nous proposons de comparer les listes des mots les plus fréquemment employés par les Français et par les étrangers en appliquant la stoplist permettant de faire émerger les formes lexicales saillantes.

ETR 40 stoplist		
Rang	Fréquence	Forme
1	276	langue
2	102	langues
3	86	commune
4	85	monde
5	80	diversité
6	62	linguistique
7	62	pays
8	60	culture
9	46	anglais
10	42	cultures

FR 20 stoplist		
Rang	Fréquence	Forme
1	205	Langue
2	93	Diversité
3	87	Langues
4	75	Linguistique
5	68	Commune
6	56	Monde
7	52	Pays
8	30	Culture
9	27	Apprendre
10	27	Effet

Huit mots sont communs à ces deux listes. Ils sont classés aux huit premiers rangs. Les 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> mot les plus fréquents sont différents. On peut remarquer que ETR 40 emploie deux noms : *anglais*<sup>121</sup> et *cultures*, alors que FR20 privilégie un verbe à l'infinitif : *apprendre* et un nom mais toujours employé dans la locution *en effet*<sup>122</sup>.

Si on confronte ces listes aux mots présents dans le sujet<sup>123</sup>, on constate que les mots du sujet qui figurent dans les deux listes sont les suivants : *apporte, diversité, linguistique, pensez, possibilité, langue, commune, communiquer, différents, groupes, linguistiques*.

Parmi les huit mots communs aux quatre listes : *langue, langues, commune, monde, culture, diversité, linguistique, pays*, quatre sont présents dans le sujet, ce qui nous conforte dans l'hypothèse que ce type de corpus est d'autant plus homogène que le nombre de productions augmente. Les quatre mots absents du sujet, mais communs aux quatre listes représentent une sorte d'horizon d'attente : ce sont des mots fortement corrélés au sujet posé : *monde, pays, langues et culture*. Le mot *langue* est présent dans le sujet mais au

<sup>121</sup> En effet « anglais » n'est utilisé que quatre fois en tant qu'adjectif sur 46 occurrences : une fois pour qualifier « mot » et trois fois pour qualifier « langue », sans que l'accord de soit fait.

<sup>122</sup> Cette spécificité du corpus français de présenter des connecteurs logiques en nombre plus importants que le corpus étranger est une piste didactique intéressante.

<sup>123</sup> « Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? »

singulier. Le pluriel *langues* est immédiatement induit par le fait que le sujet invite à comparer une situation plurilingue à une situation où on envisage une *lingua franca*. Il est donc logique que la réalisation *langues* du lexème *langu\** apparaisse parmi les mots les plus fréquemment employés. *Pays* et *monde* désignent des espaces géographiques à l'échelle desquelles ces deux situations linguistiques sont envisagées. *Culture* est un mot qui est spontanément mobilisé par les étudiants ETR comme FR pour évaluer les enjeux d'une langue commune et de la diversité linguistique.

Cette analyse globale des 10 mots les plus fréquents nous permet de constater que les étudiants français et étrangers utilisent non seulement un nombre de mots équivalent dans leurs productions, mais que ces mots sont les mêmes à 80 % pour ce qui concerne les mots les plus fréquents. Le prisme du genre et du sujet est prépondérant et conforte nos positions exposées en préambule d'un enseignement conjoint des contenus disciplinaires et de la langue, et d'une attention particulière à prêter aux modalités d'énoncés et d'énonciation. Toutefois, nous avons pu constater que si le nombre de mots différents employé par les étudiants étrangers et français était analogue, ce résultat ne signifiait pas pour autant que le processus sous-jacent à la production de ce même taux de variabilité était, quant à lui, analogue, et nous avons avancé l'acculturation moindre des étudiants étrangers aux littéracies universitaires. Cette hypothèse peut se vérifier par l'étude des collocations dans le corpus. Nous avons choisi de présenter ici un autre résultat, celui de l'emploi de l'un des quatre mots non présents dans l'intitulé du sujet, mais commun aux corpus ETR et FR : le mot *monde*.

### **3.2. Analyse d'un des 10 mots les plus fréquemment employés : monde**

Par l'analyse de l'emploi de ce mot, nous souhaitons en effet vérifier si un mot commun aux deux corpus est employé de la même manière en ETR et en FR. Nous entendons par là évaluer les sens dans lesquels ce mot est employé, et les formes grammaticales mobilisées pour son actualisation dans la production écrite. Par la première étude, nous analyserons si le prisme de la culture – ou culture universitaire – est un élément décisif sur l'emploi spécifique d'un mot représentant une notion clé dans le contexte de la production. Par la seconde étude, nous évaluerons si les formes absentes du corpus ETR et présentes dans le corpus FR sont des éléments manquants à la formation linguistique des étudiants étrangers et s'ils peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite. Pour cela nous analyserons les raisons qui ont conduit les étudiants FR à employer ces formes non présentes dans le corpus ETR et conjointement, les raisons qui ont conduit les étudiants ETR à ne pas les employer.

On peut observer que le terme de *monde* est employé 56 fois par FR et 85 par ETR. Si *pays* fait l'objet d'une variation d'emploi, on observe plutôt cette variation au plan du rapport avec le contexte : nous avons montré que *pays* est le lieu de la diversité linguistique ou au

contraire l'espace ou l'unité linguistique est stipulé, la diversité s'opérant par contraste avec les autres pays. Pour *monde*, la variation sémantique est à observer dans l'emploi du mot même qui revêt en FR comme en ETR différentes acceptations.

Au vu des deux définitions proposées par les dictionnaires Larousse et Robert, et en les confrontant aux occurrences de notre corpus, nous avons retenu cinq sens distincts :

1. Terre, planète,
2. univers : ensemble de ce qui nous entoure,
3. personnes, individus,
4. avec la spécificité de la lexie : tout le monde,
5. catégorie présentant des points communs entre ses éléments, la distinguant des autres éléments.

C'est à partir de ces cinq catégories que nous avons classé les occurrences de notre corpus.

Ci-dessous le pourcentage de chacune de ses catégories en FR et en ETR :

	ETR40		FR20	
Nombre de mots token <sup>124</sup>	3974		3311	
Nombre de types de mots <sup>125</sup>	1485		1264	
Nombre d'occurrences de <i>monde</i>	85		56	
Pourcentage du nombre d'occurrence de monde / nombre total de mots	2,13		1,69	
	ETR40		FR20	
	Nombre d'occurrences	%	Nombre d'occurrences	%
<i>monde</i>	85	100	56	100
sens 1	30	35,2	20	35,7
sens 2	22	25,8	23	41,1
sens 3	5	6	4	7,1
sens 4	27	32	9	16,1
sens 5	1	1	0	0

<sup>124</sup> En appliquant la stoplist.

<sup>125</sup> *ibid.*

Nous pouvons observer que ETR utilise plus fréquemment le terme *monde* : 2,1 % du total des occurrences si on applique la stoplist contre 1,85 % des occurrences en FR.

Ce pourcentage n'est pas excessivement marqué, et on peut surtout conclure que ce terme est très fréquemment employé des deux parts. Concernant les cinq sens déterminés par la confrontation des occurrences du corpus et des définitions des dictionnaires, le premier sens, « planète », est employé de manière similaire en ETR et FR : 35,2 % contre 35,7 %, soient environ 1/3 des occurrences. En revanche, la lexie *tout le monde* est très nettement sur-représentée en ETR : 32 % par rapport à FR : 16 %, apparaissant ainsi deux fois plus fréquemment. L'hypothèse qu'on peut formuler est que cet écart est lié à l'utilisation d'autres formes telles que *les gens*, *on*, et des formes impersonnelles construites avec *il*, ou passives qui seraient moins nombreuses chez ETR que FR. À l'inverse, le sens 2 *univers*, *ce qui nous entoure* est plus représenté en FR, alors que le sens 3 *individus* est employé aussi fréquemment dans les deux corpus. La référencement pour ces deux derniers sens est moins aisée, plus variable selon le contexte, et rend l'emploi du mot plus difficile, en particulier dans le sens 2. En effet, le sens 1 désigne un référent unique, borné, qu'ETR comme FR, quelle que soit sa langue/culture peut se représenter sans problème. De même *tout le monde*, dans sa forme figée, désigne un référent stable et facilement identifiable.

Attachons-nous précisément au sens 2 de *monde* et à son cotexte. ETR présente 22 occurrences. On peut observer deux éléments : le premier concerne la détermination. Dans le sens 1, *monde* est monosémique, et réfère à un seul élément : la planète ; il est donc logiquement introduit dans la chaîne discursive par le déterminant article défini : *le*. Dans le sens 2, où *monde* réfère à un univers plus variable selon le contexte, on observe une diversification des modes de détermination : ainsi apparaissent l'article indéfini : *un* et le déterminant possessif : *notre*, aux côtés de l'article défini sous la forme *le* ou agglomérée aux propositions *du* ou *à*. *Monde* revêt dans le sens 2 le sens plus variable de *univers*, et dans le corpus, il réfère à l'univers du locuteur, défini par le prisme de son entendement, des connaissances qui sont celles de son époque et de son appréciation. Ainsi, peut-on observer des marques non-classifiantes (Milner, 1978) portées par les adjectifs qualifiant *monde*. Là encore le sens 2 se démarque du sens 1 par le cotexte : dans le sens 2 : *monde* est souvent assorti d'un adjectif portant une marque non classifiante, alors que dans le sens 1, *monde* n'est jamais déterminé par un adjectif qualificatif, si ce n'est par *entier* dans la lexie semi-figée de *monde entier*, apparaissant huit fois sur 22 occurrences en ETR. En FR, le sens 1 de *monde* est actualisé 21 fois et chaque fois employé avec l'article défini, sans autres adjectifs associés à *monde* que *entier*, de même qu'en ETR. Seule une occurrence l'associe à l'adjectif *entier* : *différents pays du monde entiers* (FR17), avec une erreur d'accord qui indique que l'étudiant scripteur associe *entier* à *pays* plus qu'à *monde* ; hormis cette occurrence aucun autre adjectif ne qualifie *monde*.

Cette observation permet donc de confirmer que le sens 1 de *monde* désigne un référent monosémique, représentée par la planète. Dans cette acception est il est peu compatible avec une autre détermination que celle de l'article défini désignant un référent unique, ou avec une détermination adjectivale dont la valeur classifiante s'avère inutile dans le cas d'un référent unique. Lorsqu'il est déterminé, c'est par le seul adjectif *entier*, soulignant que le phénomène décrit concerne l'intégralité de la Terre ; la sur-représentation de cette collocation est à mettre en relation avec le sujet et la réflexion à laquelle il invite sur une forme de mondialisation qui étendrait les mêmes pratiques à l'ensemble de la planète.

### 3.3. Analyse des occurrences actualisant une acception polysémique du mot *monde*

Nous avons reproduit et classé ci-dessous les occurrences de monde dans le sens 2 en ETR en annexe 1. Huit occurrences de *monde* sont précédées de l'article indéfini ; à chaque fois, *monde* est associé à un adjectif qu'il soit épithète ou attribut, lui conférant une caractéristique, permettant d'introduire une comparaison. Cette comparaison est parfois explicitement marquée : en (4), (5), (6), par des comparatifs qui mettent en parallèle la situation du monde actuel avec celle d'un passé non daté. *Qu'avant* est sous-entendu. Elle peut être envisagée dans un processus en (7) où on compare ce monde toujours plus connecté à celui d'avant. Le superlatif en (8) marque la comparaison sur le plan de la globalisation avec toutes les époques antérieures, moins globalisées que l'époque actuelle. Le fait que *monde* soit introduit par un article indéfini s'accorde bien avec le fait que chacun des énoncés implique un comparant, permettant au terme *monde* d'être gradué : *plus* en (4), (5), (6), *de plus en plus* en (7), *très* en (8), par le fait même de la comparaison, introduisant par là-même une variabilité sémantique : *monde* ne définissant comme en (1) notre planète de manière atemporelle et immuable. L'introduction d'un comparant implique une caractérisation de ce *monde* dont il est question, à savoir celui de l'énonciateur (l'étudiant scripteur, en l'occurrence). Les 8 occurrences comportent de adjectifs : 7épithètes et un attribut : en (8) ; lorsqu'ils qualifient le *monde actuel*, ils réfèrent à la diversité linguistique et à l'ouverture sur les autres : (2), (4), (6), à la facilité de communication : (3), (5), (7), (8). On retrouve donc les enjeux du sujet : *diversité linguistique vs langue commune* et le questionnement de la validité d'une telle opposition. En effet, la diversité linguistique, vecteur d'ouverture sur le monde n'est pas opposée, mais associée à la facilité de communication que la langue unique procure, dans les qualificatifs se rapportant au monde actuel. Une seule occurrence fait une projection sur le futur et rejette l'idée d'un monde uniformisé (1) et d'une langue commune, accolant à la projection d'un potentiel monde, une caractéristique relative à l'enjeu du sujet : *diversité linguistique vs langue commune* et opposant, à l'inverse des sept autres occurrences, les deux situations.

Le déterminant possessif apparaît une fois en ETR, en (9). On peut lui attribuer une valeur analogue à l'article indéfini, dans la mesure où la marque de possession induit *de facto* qu'il existe un autre monde : celui des autres époques, *notre* référant ici au monde actuel.

Treize occurrences de *monde* dans le sens 2 sont introduites par l'article défini. Toutefois, on peut identifier des marqueurs qui nous confortent dans le fait que *monde* prend bien le sens 2 et non le sens 1. Toutefois, le sens que prend *monde* dans ces occurrences est plus proche des sens 1 ou 3 que les neuf occurrences introduites par l'article indéfini et par le déterminant possessif. Nous constatons tout d'abord que *le monde* est associé aux sèmes de la marque du jugement, ou de la subjectivité qui confèrent à l'énonciateur une certaine représentation de ce monde ; ainsi apparaissent des termes non-classifiants : en (10) : *prisme + voir*, en (11) : *voir + sous un autre angle* , en (12) *compréhension*. Des termes positifs tels que *intéressant* (21), *facile* (22) (associé à deux autres termes négatifs : *neutre* et *ennuyeux* (22) montrent que le monde dont il est question est bien celui de l'énonciateur. Le terme *riche* (13) est désambiguïsé au vu des occurrences (21) et (22) : et il convient de lui attribuer une valeur non-classifiante ce qui nous fait bien classer cette occurrence dans le sens 2. Nous traitons ensemble les occurrences (16), (17) et (18), car elles associent au terme de « monde » des caractéristiques qu'il revêt effectivement – ou pas – : il *tourne*, c'est indéniable, il *change*, les phénomènes géologiques peuvent en attester, mais il ne *rétrécit* pas. Ceci nous conduit à considérer que ces trois occurrences entendent bien le monde comme la représentation que nous en avons : sa manière de tourner signifiant son évolution, du point de vue de la vie en société, ses changements sont également à observer du point de vue sociétal, et son rétrécissement, à comprendre comme proportionnel à l'augmentation des moyens de communication. Nous touchons ici au problème du sens dit figuré, voire à celui de la métaphore, associés au sens 2, 3 mais aucunement au sens 1 de *monde*, du fait d'un référent monosémique, ne permettant pas la possibilité d'établir une analogie, qui implique nécessairement de porter attention à un élément particulier du référent, donc, de prendre en compte la dimension énonciative dans la référenciation. Ceci nous permet d'éclairer l'occurrence 1 (9) : *Le monde est un texte. Mais dans quelle langue ?* L'analogie entre le monde et un texte fait du monde un ensemble à déchiffrer, qui n'apparaît donc pas de la même manière à qui peut le lire et à qui ne le peut pas. C'est une nouvelle fois de la représentation du monde dont il est question et non pas du monde en lui-même.

Ainsi, pouvons-nous conclure avec l'analyse de ces occurrences que le sens 2 de monde comme *univers, ensemble de ce qui nous entoure*, entraîne un certain nombre de réalisations linguistiques telles que l'emploi de l'article indéfini ou du déterminant possessif, d'adjectifs ou de noms témoignant de l'expression d'un point de vue sur le monde ou de la représentation qu'on se fait du monde, ou encore de l'actualisation d'un sens

communément qualifié de figuré, voire d'expression ou de métaphores impliquant le prisme d'un point de vue.

Comme en ETR, on observe en FR des occurrences comportant l'article indéfini, le déterminant possessif et l'article défini. À l'inverse de ETR, on trouve également le déterminant démonstratif.

Analysons dans un premier temps les occurrences des catégories communes aux deux corpus. Nous nous attachons exclusivement aux différences d'emploi et de formes mobilisées entre le corpus ETR et le corpus FR. Ainsi, passons-nous plus rapidement sur l'analyse des occurrences de FR. L'article indéfini est employé dans trois occurrences de FR. À la différence des occurrences d'ETR, seule (6) comporte un adjectif : *un nouveau monde*. Les deux autres occurrences comportent elles aussi des expansions du nom non-classifiantes également, mais se situant à un autre plan syntaxique : *un monde de globalisation* (7) et *un monde dans lequel certains cherchent à unifier les idéologies* (8). Ce constat est intéressant sur le plan didactique : en effet, notre corpus tendrait à montrer que les étudiants étrangers utilisent l'adjectif comme seule expansion du nom et que les constructions de complément du nom avec *de* sont absentes, concurrencées par le participe passé employé comme adjectif : ETR comporte en effet *monde globalisé* (8) alors que FR comporte *monde de globalisation* (7). La proposition relative introduite par une relative complexe : *dans lequel certains cherchent à unifier les idéologies* (8) ne trouve pas son équivalent en ETR. Ainsi, ces deux types de constructions seraient peut-être à renforcer en didactique du FOU. À l'inverse d'ETR, seule la dimension de mondialisation portée par la notion de *langue commune* dans le sujet est actualisée dans les expansions de *monde* en FR. Ainsi, le constat que nous avons tiré par l'analyse du mot *pays* se trouve vérifié par l'analyse de *monde* : la représentation du monde des étudiants français associe *langue commune* à une perte de la diversité, linguistique, comme plus généralement culturelle, alors que les étudiants étrangers dépassent l'opposition portée par le sujet pour considérer que la langue commune peut être un vecteur d'ouverture, facilitant la communication.

Le déterminant possessif apparaît en FR à la première personne du pluriel *notre* comme en ETR. Les occurrences sont toutefois plus nombreuses : quatre en FR contre une en ETR.

Les occurrences comportant l'article défini sont au nombre de 11. Comme en ETR, les termes non-classifiants sont associés à ces occurrences, conférant à l'énonciateur une certaine représentation du monde qu'il évoque. Les occurrences de FR comme de ETR associent donc bien la diversité linguistique à une certaine représentation du monde, toutefois FR n'actualise que cette relation entre ouverture sur le monde et diversité, alors qu'ETR attribue également à la facilité de communiquer au moyen d'une langue commune des possibilités de se représenter le monde autrement, de s'ouvrir aux autres. Nous n'avons pu relever que quatre occurrences en FR comportaient le lème \*ouv associé à *monde*.



En revanche, aucun exemple analogue ne figure en ETR. Ceci éclaire le pourcentage que nous avons présenté dans les résultats initiaux comme quoi les termes employés par les étudiants étrangers étaient plus variés que les termes employés par les étudiants français. Une piste didactique serait ici d'enseigner explicitement en contexte les collocations saillantes dans le corpus FR et non présentes dans le corpus ETR.

Analysons à présent les occurrences comportant le déterminant démonstratif qui n'apparaissent pas en ETR. Un premier constat : trois des cinq occurrences ont un emploi déictique. En outre, c'est le seul emploi déictique du déterminant démonstratif de tout le corpus FR.

En voici un exemple : FR18SDLANGLM1 :

« En tant que passionnée de langues étrangères, la langue commune serait la plus grosse erreur que l'humanité ait connue, on en serait tellement appauvrit car ce serait nier une des plus grosses richesses de ce monde. ».

Seules les occurrences (4) et (5), issues de la même production : FR7NORL1 sont respectivement cataphoriques et anaphorique.

On observe par ailleurs un emploi déictique du déterminant démonstratif très circonscrit : en FR : au seul mot *monde* ; en ETR : à une situation de discours rapporté, ou à des éléments référent au contexte de l'écriture du texte-même. Ceci offre une dernière piste didactique : celle de l'emploi déictique du démonstratif dans un genre second (Schneuwly, 1993 : 167), celui de la production écrite argumentée, très fréquemment utilisée dans les discours universitaires.

L'analyse du mot *monde* nous donne donc des réponses à deux plans : le terme ne recouvre pas le même sens en ETR et en FR, et ceci semble lié au contexte des étudiants ETR, tous en mobilité, et par cette position, plus à même de considérer la conciliation d'une langue commune avec une diversité linguistique, que les étudiants FR qui analysent la question posée par le sujet de manière plus distanciée et se placent davantage sur le plan patrimonial de la sauvegarde d'un patrimoine linguistique et culturel. L'analyse de *monde* nous révèle également que le terme est plus largement usité en ETR dans les acceptions plus monosémiques du terme. Plus la référenciation est variable, plus l'emploi du mot semble difficile. Par ailleurs, l'emploi de *monde* dans le sens 2 pose la question de l'emploi de l'article. D'une part, l'emploi d'un article adéquat en ETR – à ce sujet, on n'observe pas beaucoup d'emplois erronés – et d'autre part, la sous-représentation de certains déterminants en ETR par rapport à FR comme le déterminant possessif et surtout le démonstratif qui n'apparaît pas du tout, ce qui nous donne une piste didactique pour travailler l'emploi du déterminant en contexte d'écrit universitaire.

Constituer un corpus contrastif de productions d'étudiants français et étrangers et l'analyser au moyen d'un logiciel tel que Antconc, permet d'approfondir les pistes pointées par les

travaux effectués sur le FOU. Une telle étude apporte entre autres des faits de langue tangibles à privilégier dans le contexte d'un apprentissage universitaire, et met en lumière les différences d'acceptation et d'emploi d'un même terme lexical, manifestations de l'étendue de l'influence de la culture sur la production langagière.

### Références bibliographiques

BEILLET M. (2013) « Expérimentation d'une nouvelle épreuve du test d'évaluation de français académique pour les étudiants allophones », *Le Langage et l'homme*, vol.XXXXVIII, p.19-29.

BLASER C., POLLET M.-C. (coord.) (2010), *L'appropriation des écrits universitaires*, Namur : Presses universitaires de Namur.

CHARAUDEAU P. (2000), *De la compétence situationnelle aux compétences de discours*, <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html> (page consultée le 26/07/2017).

MILNER J.-C., *De la syntaxe à l'interprétation*, 1978.

SCHNEUWLY B. (1993) « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques », in Yves Reuter, *Les interactions lecture-écriture*, actes du colloque Théodile-Crel, Peter Lang.

## Entraînement visualisé pour l'acquisition du phonème français /y/ et la pratique de la prononciation

Dhapanita SANGUANBHOKAI  
Université de l'Assomption

### Résumé

Nous remarquons qu'un étranger qui apprend à parler le français comme langue étrangère (L2) a du mal à prononcer plusieurs phonèmes qui n'existent pas dans sa langue maternelle et qui sont particuliers à la langue française, comme le phonème /y/ par exemple. Malgré un long séjour en France, où les interactions quotidiennes avec les locuteurs natifs sont nombreuses, et où l'exposition aux médias, films et programmes télévisés est plus grande, un étudiant étranger n'arrive pas toujours à prononcer correctement ces phonèmes. Le cœur du problème à la base de notre étude est au niveau de l'acquisition du phonème. La théorie NLM-e (*Native Language Magnet Theory extended*) a pour base qu'un phonème d'une langue étrangère est perçu par l'apprenant comme le phonème de sa propre langue maternelle le plus proche. Sa perception d'un phonème est déplacée vers un des phonèmes maternels, comme attiré par un aimant. Un apprenant ne pourra pas prononcer les phonèmes qu'il n'a pas su percevoir. Plus l'apprenant s'entraîne par la méthode "écouter et répéter", plus il aggrave sa situation. Le cas extrême est celui des sourds-muets qui ne peuvent prononcer aucun phonème malgré l'intégralité des organes de production du son. Notre étude propose l'entraînement à la prononciation par alternance des organes sensoriels visuel et auditif, en utilisant des mesures électroniques impartiales et la visualisation comparative entre les phonèmes prononcés et la prononciation idéale. Le système donnera une suggestion de correction de la production des organes articulatoires en fonction de la distance des erreurs prononcées. La méthodologie de recherche utilisée dans notre étude est mixte, à la fois quantitative et qualitative. La méthode expérimentale quantitative mesure la distance moyenne des erreurs du phonème de référence français /y/ et sa réalisation par les échantillons d'étudiants thaïlandais, en comparaison avec le groupe de contrôle qui n'est pas exposé à l'entraînement visualisé. La recherche est complétée par des questions ouvertes et des interviews pour recueillir les opinions des apprenants, et détecter leurs sensations et réactions envers l'instrument de l'entraînement visualisé.

**Mots clés:** l'acquisition du phonème, *Native Language Magnet Theory extended*, l'alternance de l'organe sensoriel, une application d'entraînement visualisé

## Introduction

Quelle est la meilleure méthode pour apprendre une langue ? Quand nous voulons apprendre une nouvelle langue, nous souhaitons pouvoir parler couramment le plus vite possible. Nous essayons de parler comme un natif avec le moins d'accent possible. La maîtrise de la langue est la première et la plus importante des habiletés qu'un être humain doit acquérir. Un bébé a besoin de plusieurs années d'interactions sociales et familiales pour apprendre sa propre langue maternelle. Acquérir un second langage dans un environnement non authentique est contre nature et loin d'être efficace. Lorsqu'un étudiant thaïlandais apprend le français comme deuxième ou troisième langue étrangère, il peut parfois s'appuyer sur sa connaissance de la première langue étrangère mais guère sur la connaissance de sa langue maternelle dont la typologie est très éloignée du français. Pour sélectionner la méthode d'enseignement de la langue étrangère en général et du français en particulier, nous avons étudié l'évolution des méthodes d'enseignement de langue.

Dans la longue histoire de l'enseignement des langues, nous remarquons qu'il y a quelques changements de directions des méthodes de langue nourries par des découvertes scientifiques et linguistiques. Même si aujourd'hui l'anglais est la langue étrangère la plus étudiée dans le monde, le latin a longtemps dominé le monde de l'éducation, du commerce, de la religion et de la politique dans les pays occidentaux. L'enseignement de langue était rigoureusement concentré sur l'étude grammaticale et la traduction. Quand le latin a cessé d'être la langue de communication, son influence a continué en tant que véhicule du développement intellectuel. Cette langue "morte" par son système très structuré était considérée comme la base indispensable à toutes les formes de haute éducation. Vers la fin du dix-neuvième siècle, les mouvements de réforme se sont opposés à la méthode de grammaire et traduction pour répondre à la demande de maîtrise de la compétence orale d'une langue étrangère. La linguistique s'est constituée en science en succédant à la grammaire et à la philologie. La phonétique – la description physique des sons de la langue – et la phonologie – la description des systèmes des sons de la langue – était au cœur de cette nouvelle discipline. Les linguistes ont mis l'accent sur la parole comme l'aspect primordial de la langue devant l'écriture.

Pour pouvoir parler comme un natif, il était naturel d'étudier et d'imiter comment les bébés apprennent leur propre langue maternelle (Marcel C., Prendergast T., Gouin F.). Le principe d'enseignement sans recours à la langue maternelle de l'apprenant ni à la traduction sous le nom de 'méthode directe' a été démontré en particulier par le succès commercial de l'école Berlitz. Mais la 'méthode directe' a été fortement critiquée comme étant sans fondement académique ou supports théoriques. Dans la salle de classe, où la situation est loin d'être authentique, la limitation aux explications et les interactions

verbales exclusivement avec la langue étudiée sans recours à la langue de l'apprenant, cela est souvent contre-productif par manque de vraies situations contextuelles. La méthode directe a besoin de détours souvent très laborieux et chronophages.

Les différentes approches sont basées sur trois perspectives populaires sur le langage, conçu comme un modèle structurel, un modèle fonctionnel ou un modèle interactionnel. Le premier perçoit une langue comme un système d'éléments reliés structurellement pour convoyer un sens linguistique. L'objectif est de maîtriser ces éléments que sont les phonèmes, les mots, les phrases et les opérations grammaticales. Les procédures d'enseignement 'audio-lingual' utilisent cette approche structurelle, au lieu de mettre l'accent sur les vocabulaires comme la méthode directe, la méthode audio-lingual se concentre sur les exercices des usages grammaticales. Le modèle fonctionnel considère une langue comme un système linguistique pour accomplir des actions – proposer, suggérer, conseiller, s'excuser, etc. Le modèle interactionnel, lui, perçoit une langue comme un outil communicatif pour créer et maintenir des relations sociales.

Les théories de l'enseignement du langage (Richards and Rodgers, 2014) essayent de répondre aux deux questions suivantes : quels sont les processus cognitifs et psycholinguistiques impliqués dans l'apprentissage d'une langue ? Et quelles sont les conditions à remplir pour que l'apprentissage ait lieu ? Ces questions orientent vers deux directions théoriques : vers les processus d'apprentissage ou vers les conditions d'apprentissage. Les processus se concentrent sur comment le cerveau intègre les nouvelles informations reçues, par exemple la perception ou l'acquisition tandis que les conditions d'apprentissage se concentrent sur l'importance de l'environnement physique et humain de l'enseignement, par exemple la salle de classe dans l'environnement authentique. D'après 'la théorie de l'acquisition naturelle du seconde langage' de Steven Krashen, le cycle d'acquisition inconscient travaille en collaboration avec le cycle de *contrôleur conscient* (monitor) pour corriger les imperfections. Ce contrôleur conscient provient de l'apprentissage et de l'entraînement en utilisant consciemment la concentration et les efforts. Nous proposons d'utiliser l'entraînement visualisé pour compenser le défaut de perception de certains sons qui empêche leur acquisition.

Nous remarquons qu'un étranger qui apprend à parler le français comme langue étrangère (L2) a du mal à prononcer plusieurs phonèmes qui n'existent pas dans sa langue maternelle et qui sont particuliers à la langue française, comme le phonème /y/ par exemple. Malgré un long séjour en France, où les interactions quotidiennes avec les locuteurs natifs sont nombreuses, et où l'exposition aux médias, films et programmes télévisés est plus grande, un étudiant étranger souvent n'arrive pas à prononcer correctement ces phonèmes. Les conditions d'environnement linguistique ne suffisent pas seules à corriger une erreur datant des débuts de l'apprentissage et intégrée à tort dans le système de la langue.

Les recherches sur le fonctionnement du cerveau ont recours aux instruments scientifiques et médicaux qui donnent des mesures objectives reproductibles et vérifiables. Les développements récents des neurosciences utilisant la MEG (magnétoencéphalographie), un instrument scientifique qui sonde les activités du cerveau en temps réel, nous révèle la caractérisation des phonèmes par le cerveau en des distributions statistiques multimodales. Nous explorons comment un être humain acquiert et caractérise des phonèmes. Il y a des évidences nombreuses de cette caractérisation mentale, par exemple, un Français perçoit 'peau' et 'beau' comme deux mots différents parce que le trait phonétique sourde/sonore correspond à une opposition sémantique. Cette observation suggère une méthode d'apprentissage basée sur les paire-minimales. Mais Maye et Gerken (2000) ont montré que les caractérisations des phonèmes sont indépendantes du fait que ces mots ont des significations différentes ou n'ont pas de signification du tout. Un enfant naît avec l'habilité innée à caractériser les sons de la parole humaine (Eimas et al, 1971). Ces caractérisations sont universelles à la naissance, elles ne sont pas basées sur les phonèmes d'une langue quelconque, pas même celles de la propre langue maternelle de l'enfant. Les études comparant la perception de la langue étrangère avec la langue maternelle ont donc conduit à examiner la perception de la parole par les enfants.

Les adultes ne peuvent discerner que les nuances phonétiques de leur langue maternelle, tandis que les enfants sont capables de discerner non seulement celles de leur propre langue mais aussi bien celles des langues étrangères. Les enfants perçoivent les sons de toutes les langues du monde. Chaque bébé est capable dès sa naissance de percevoir n'importe quel phonème de n'importe quelle langue. Mais après avoir été exposé constamment à une seule langue maternelle, un adulte semble avoir des difficultés à percevoir les nuances des phonèmes non familiers provenant des autres langues étrangères.

Pour caractériser si un sujet est capable ou non de discerner les nuances phonétiques, les chercheurs américains utilisent les mesures de la MMN "*mismatch negativity*". C'est une mesure de la réponse à la séquence de stimulation régulière mais perturbée de temps en temps par une stimulation déviante. Si un sujet perçoit la déviante, c'est à dire les activités électriques du cerveau dans la région concernée ERP "*event-related potential*" ou le potentiel électrique reliant à l'évènement prenant la valeur négative, nous appelons ce phénomène une négativité déviante ou une détectabilité déviante, originalement appelé "*mismatch negativity*" MMN (Conboy, Rivera-Gaxiola, Silva-Pereyra, and Kuhl, 2008). Le travail original utilisait l'électro-encéphalographie (EEG) qui donne une série d'ondulations graphiques mais plus tard la magnétoencéphalographie (MEG) a été utilisée de préférence et délivre des résultats beaucoup plus informatifs avec une représentation graphique en trois dimensions et un délai de l'ordre quelques millisecondes soit pratiquement en temps réel.

La MEG détecte le champ magnétique créé par le courant électrique neuronal de l'activité du cerveau.

En analysant des imageries de cerveaux en fonctionnement en temps réel à l'aide de la magnétoencéphalographie (MEG), Imada, et al. (2006) ont aussi confirmé que la négativité déviante est bien présente chez un enfant à l'âge de six mois aussi bien pour les phonèmes natifs qu'étrangers. Mais pour un enfant de l'âge de 12 mois, la négativité déviante n'est plus présente pour les phonèmes non natifs (Kuhl, et al., 2008). Werker a confirmé que vers l'âge de 10 ou 11 mois, les enfants commencent à se concentrer sur leur propre langue maternelle et à exclure petit à petit les autres sons qu'ils n'entendent pas fréquemment.

Kuhl argue qu'un enfant n'est ni une "tabula rasa" ou une page blanche à la naissance selon Skinner, ni le « linguiste préprogrammé » que Chomsky avait envisagé (Chomsky, 2017), dans le débat nature-contre-culture. Kuhl propose une nouvelle théorie d'apprentissage de la langue (Kuhl, 2010). Le tournant a lieu à partir du moment où l'enfant commence à se concentrer sur sa langue maternelle, cela révèle un filtrage par le cerveau qui n'opère pas comme une passoire passive mais comme un résonateur qui peut à la fois augmenter ou atténuer le signal d'entrée, selon le cas.

Le pouvoir de perception des phonèmes de la parole augmente en fonction de la fréquence d'apparition du phonème entendu. Dans la vie quotidienne, les interlocuteurs produisent chaque phonème avec un très grand degré de variation et cela forme une distribution statistique du phonème considéré (Maye, et al, 2008). Le problème apparaît quand un adulte essaie d'apprendre une langue étrangère et que certains phonèmes n'existent pas dans sa langue native. Dans notre cas en particulier, pour un étudiant thaïlandais apprenant le français, le phonème français /y/ n'existe pas dans la langue thaïe, qui ne comprend que les phonèmes thaïs environnants /u/ et /ʊ/. Quand un Thaï commence à apprendre le son /y/ du français à un âge avancé, chaque occurrence du son /y/ est simplement perçue comme un autre échantillon du /u/, un peu hors norme vers le début de la distribution. Mais la fréquence d'apparition de /y/ est extrêmement clairsemée par rapport à l'accumulation toute sa vie d'occurrences du son /u/. Le problème d'apprentissage se révèle par le résultat du classement interne par le cerveau du son entendu dans une catégorie préexistante. Une catégorisation est un processus cognitif fondamental de la perception. C'est une activité mentale qui consiste à placer un échantillon dans un des ensembles ou catégories selon leurs similarités. Chaque nouvel échantillon, quelle que soit sa position dans la distribution, le centre ou le début, sera remplacé par le représentant central, à moins qu'il appartienne à l'intersection de deux distributions à la fois. Le son /y/ français sera perçu comme le son dominant central /u/ thaï, à la manière d'un grand barreau aimanté très puissant qui attire inévitablement une minuscule limaille de fer. La théorie de l'attraction de la langue native ou "*Native Language*

*Magnet Theory extended*" NLM-e affirme qu'un enfant perçoit et classe les sons en schéma du son dans la tête, avec une réalisation parfaite qui représente des autres variations autour (Kuhl, Conboy, et al., 2008). Ce schéma du son fortifie, clarifie et facilite la perception du son natal. Mais selon Kuhl, cette attraction déforme la perception du son non familier. Personne ne perçoit la réalité acoustique, car à chaque réception du son, la perception est déformée au service de la langue maternelle (Kuhl, 2010).

Cette théorie de l'attraction de la langue native est confirmée par la MEG imagerie du cerveau par la mesure MMN, la négativité déviante qui détecte la présence de perception, ou non, directement au niveau des neurones. Kuhl confirme que l'effet de la théorie de l'attraction est un reflet de la restructuration de réseaux de neurones (Kuhl, 2010).

La question qui se pose est de savoir si nous sommes condamnés à accepter impuissant ces réseaux de neurones qui déforment notre perception pour toujours. Si nous ne pouvons pas percevoir le phonème, nous ne pouvons pas apprendre à mieux le prononcer. Cette situation est aggravée par le phénomène d'auto-renforcement qui fait que plus nous pratiquons l'écoute et la répétition, plus nous favorisons involontairement le son natif du pratiquant qui est la cause du problème au départ (Ellis, 2006).

L'hypothèse de la période critique (*Critical Period Hypothesis* CPH) postule que la capacité d'apprentissage d'une langue diminue peu à peu et sera très altérée après la puberté due à la diminution de la plasticité cérébrale (Freiderici, Wartenburger, 2010). Mais Kuhl argue que la période cruciale n'est pas simplement déterminée par l'âge (la puberté), mais par l'expérience (Kuhl, 2010). Quelle est la cause de l'ouverture et de la fermeture de la période cruciale ? Le changement, ou la transition, de la perception phonétique est basé sur deux phénomènes : la distribution statistique des occurrences et la cognition sociale.

L'évolution de la distribution statistique en fonction des occurrences perçues est la condition de la plasticité cérébrale (Kuhl, et al, 2008). Un enfant construit la distribution statistique du son de la parole entendue. À un certain moment cette distribution se stabilise, et les nouvelles entrées ne changent pas sensiblement la distribution. Cela résulte en la diminution de la sensibilité aux nouvelles entrées. La stabilité réduit la plasticité cérébrale considérée comme la fermeture de la période critique (CPH). Le rétrécissement de la perception n'est pas unique à la parole mais il est aussi présent dans les autres domaines. Les enfants manifestent le rétrécissement de la perception entre l'âge de 8 et 12 mois pour la discrimination visuelle des visages (Pascalis, de Haan, and Nelson, 2002). Les Européens ont du mal à reconnaître et différencier les visages d'un Asiatique ou un Africain.

Le rythme cérébral très actif, qui consomme beaucoup d'énergie, correspond aux fonctions cognitives plus élaborées comme l'attention et l'apprentissage. Pour un adulte, contrairement à un enfant de l'âge de six à huit mois, le rythme cérébral est activé avec les



nouveaux stimuli sensoriels, et non plus par les stimuli familiers (Bosseler, Taulu, Imada, and Kuhl, 2011). Un adulte doit recourir à l'attention et aux efforts cognitifs pour apprendre et acquérir les nouveaux éléments linguistiques de la langue étrangère.

La MEG montre que l'activité cérébrale est très localisée et de durée très brève quand le sujet reçoit un son natif de la distribution stabilisée, l'interprétant alors comme une efficacité neuronale (Kuhl, 2010). Une efficacité neuronale reflète une expertise résultant d'un apprentissage préalable. L'efficacité neuronale demande un minimum d'énergie pour accomplir une tâche habituelle. Toutes les activités et perceptions humaines demandent beaucoup d'attention et d'effort cérébral au début, à la phase d'apprentissage, mais par la suite, après plusieurs renforcements réguliers, la stabilité se renforce et ces activités et perceptions deviennent des habitudes.

Un enfant a besoin de huit mois pour obtenir la distribution stabilisée de sa langue maternelle, mais à l'âge de neuf mois, un enfant peut apprendre une nouvelle langue en cinq heures d'exposition avec un contexte social (Kuhl, 2010). Le contexte social permet à un apprenant d'acquérir les informations par tous les organes sensoriels, stimulant le rythme cérébral favorisant l'attention et l'apprentissage. Les signaux provenant de toutes les organes sensoriels que nous appelons "multi-organes sensoriels" fournissent les données extrêmement abondantes pour que le cerveau puisse former des associations, connections ou corrélations nécessaires à l'apprentissage.

Chez un adulte apprenant une langue étrangère, l'excitation du rythme cérébral peut être réalisée par (Kuhl, 2010) :

- (a) exagération des dimensions acoustiques pour augmenter le contraste phonétique.
- (b) l'utilisation du contexte social ou l'excitation de divers organes sensoriels en même temps.

Notre étude propose l'entraînement à la prononciation par l'alternance de l'organe sensoriel, en utilisant des mesures électroniques impartiales et la visualisation comparative entre les phonèmes prononcés et la prononciation idéale. Le système donnera une suggestion de correction des organes articulatoires en fonction de la distance des erreurs prononcées. Notre étude est expérimentale par construction et utilise donc une méthode quantitative. Les données quantitatives sont numériques tandis que celles qualitatives sont verbales.

### **La population.**

En statistique, les chercheurs veulent collecter les données à partir d'un échantillon le plus petit possible pour minimiser les dépenses en temps et en argent, et en même temps ils veulent pouvoir généraliser le résultat à la population la plus grande possible. La population considérée dans notre étude pourrait être toutes les personnes qui ne parlent pas le

français comme langue maternelle et qui veulent apprendre à parler français. Mais notre méthode est basée sur la théorie d'attraction de la langue native (*NLM-e*) qui dépend de la perception d'une langue native à la fois. Nous devons réduire la population de recherche aux apprenants thaï voulant apprendre le français comme langue étrangère. Les Thaïlandais n'ont jamais été colonisés par aucun pays occidental ; ceux qui apprennent le français sont les élèves des classes secondaires et quelques étudiants d'université en lettres dans le département de français. La réforme des cursus scolaires de 2001 rend obligatoire l'apprentissage d'une deuxième langue pour tous les lycéens qu'ils soient dans la filière lettres ou sciences, ce qui résulte pour les effectifs en français-seconde-langue-étrangère environ, 40 000 apprenants dans 260 écoles avec 500 enseignants (Thida, Jongkol, 2006). Le secondaire en Thaïlande se divise en six niveaux (*mattayom* de 1 à 6), trois années de collège et trois années de lycée, la licence universitaire se préparant en quatre années. Les trois dernières années de *mattayom* préparent plus sérieusement les élèves pour le concours d'entrée à l'université et compte environ 9 000 élèves de français à chaque niveau. La plupart des élèves abandonnent la deuxième langue étrangère une fois à l'université sauf s'ils la choisissent comme discipline majeure. La population cible de notre étude est celle des apprenants actifs du français qui sont les élèves appartenant aux trois derniers niveaux de l'école secondaire et aussi les étudiants universitaires d'une faculté avec un cursus français, ce qui constitue environ 27 000 personnes. Les échantillons seront pris dans cette population. La généralisation des résultats de recherche se fera vers l'ensemble de cette population.

### **La méthode de collecte des données**

Dans la recherche expérimentale, il y a deux méthodes de collecte des données. La première divise les échantillons en deux entités distinctes, ce que l'on appelle une mesure indépendante ou entre-groupes. La seconde méthode utilise la même entité mais différée dans le temps ce que l'on appelle les mesures répétées. Malheureusement, notre étude ne nous donne pas de possibilité de considérer la seconde méthode due à la nature de l'expérimentation, une fois entraîné, le sujet ne peut plus être réutilisé pour l'enquête. Nous devons alors diviser les échantillons en au moins deux groupes et définir l'un comme groupe de contrôle ou de référence.

### **Les instruments de recherche.**

Nous explorons des méthodes d'enseignement à l'aide des moyens d'électroniques et du réseau informatique ou du réseau Internet. Nous cherchons à résoudre le problème de perception des phonèmes de la seconde langue étrangère d'un apprenant adulte en ayant recours à la théorie de l'attraction de la langue native ou *NLM-e*. Nous constatons que traditionnellement en salle de classe, un enseignant prononce le phonème comme

l'exemple pour que les étudiants répètent après lui. Un étudiant pourrait avoir à reproduire le phonème tout seul pour que l'enseignant puisse détecter et suggérer la correction.

Enseigner le français comme seconde langue étrangère avec un enseignant thaï est loin d'être idéal. Dans le meilleur des cas, à la faculté des lettres dans l'une des universités, tous les enseignants ont un diplôme français, et chacun d'entre eux a passé plusieurs années d'étude en France, mais le français n'est toujours pas leur langue maternelle. Juger et corriger la prononciation des étudiants par un enseignant humain est subjectif et coûteux en temps. L'instrument électronique qui mesure et analyse le signal sonore est plus fiable et incontestablement impartial. Le recours à l'apprentissage électronique (e-apprentissage) n'est pas seulement favorable mais impératif. Dans cette étude, l'e-apprentissage n'est pas simplement un système de présentation du contenu mais un système de mesure interactif qui donne l'information rétroactive pour corriger les lacunes de l'apprenant.

Nous proposons de développer une application utilisable en e-apprentissage. Nous explorons plusieurs outils informatiques de traitement du signal en général et de traitement de la parole en particulier. Nous étudions le programme de traitement symbolique en mathématiques *Mathematica* de la compagnie privée Wolfram Research. Dans *Mathematica*, le calcul numérique et symbolique est complètement intégré, ce qui rend unique les méthodes hybrides pour beaucoup de problèmes assurant ainsi des résultats consistants lorsque les quantités de n'importe quelle précision sont combinées. *Mathematica* supporte simultanément beaucoup de paradigmes de programmation, tels que le procédural, le fonctionnel, à base de règles, basées sur des modèles. Nous utilisons le programme *Mathematica* pour comprendre le fonctionnement étape par étape d'un algorithme ou une boîte noire de traitement du signal. Mais malheureusement, pour le traitement interactif de la parole nous avons besoin d'autres programmes auxiliaires pour préparer les données du son, enregistrer, convertir, importer qui ne se prêtent pas bien à l'interaction en temps réel du programme d'entraînement visualisé.

Un autre programme aussi populaire, Matlab, orienté vers le calcul numérique, est très intéressant pour son module Simulink. Le Simulink modélise tous les problèmes mathématiques comme un système avec un degré d'abstraction d'une boîte noire avec les entrées et les sorties (input-output system). Le traitement de la parole est modélisé principalement par ce système d'entrée-sortie.

Dans la recherche de développement d'une interface d'utilisateur, nous considérons le programme LabVIEW (Laboratory Virtual Instrument Engineering Work bench) basée sur un environnement de développement graphique de la compagnie National Instruments. LabVIEW est utilisé principalement pour la mesure par acquisition de données, pour le contrôle d'instruments et pour l'automatisme industriel. Le langage de programmation utilisé dans LabVIEW, nommé G, fonctionne par flux de données. L'exécution d'un code est

déterminée par l'architecture graphique d'un diagramme nommé VI (*virtual instrument*) lié à une interface utilisateur graphique nommée face-avant. La nature de LabVIEW est de connecter à n'importe quelle source audio. Les données de la parole peuvent provenir du microphone intégré à un ordinateur portable ou via l'Internet provenant de n'importe quel instrument à l'autre bout du monde. La plate-forme de développement s'exécute sous différents systèmes d'exploitation comme Microsoft Windows, Linux et Mac OS, mais également sur des plates-formes en temps réel, des systèmes embarqués ou des composants reprogrammables FPGA (Field Programmable Gate Array). Le système de développement offre la possibilité de créer des fichiers exécutables ou des installeurs d'applications pour le déploiement sur d'autres machines. Notre programme d'entraînement visualisé utilise LabVIEW pour modéliser des organes de production de la parole et analyser du son produit en temps réel.

La caractéristique du conduit vocal est la réponse en fréquence. Les positions maximales dans la réponse en fréquence sont des formants (Lawrence, Rabiner. 2008). Nous pouvons détecter les formants par plusieurs méthodes. La plus populaire est le codage par la prédiction linéaire (*LPC Linear Prediction Coding*). Cette méthode utilise un modèle algébrique pour simuler le conduit vocal (Lawrence, Rabiner. 2008). L'expression mathématique du modèle est un rapport de deux polynômes, le numérateur et le dénominateur. Le polynôme du dénominateur joue le rôle dominant sur la réponse en fréquence du conduit vocal. Les fréquences qui rendent le polynôme égale à zéro sont appelés les 'racines du polynôme'. Quand le polynôme est le dénominateur (le diviseur du rapport), les racines rendent le rapport très grand qui correspond à la résonance du conduit vocal.

Nous nous intéressons seulement à la prononciation de la voyelle en question le /y/, quelle que soit sa position dans un mot ou son environnement consonantique. L'analyse du signal exige que les échantillons soient stationnaires statistiquement, c'est-à-dire la moyenne et la déviance ne changent pas durant la durée d'analyse. Nous analysons donc les échantillons provenant du signal par tranche d'environ 20 millisecondes.

Dans LabVIEW les instruments virtuels VI pour l'analyse du signal de la parole sont fournis sous forme réutilisable. Nous pouvons modifier les exemples abondants selon notre besoin sans recours à la programmation ou le codage informatique à bas niveau (Jeffrey, Travis, 2015).

### **La conduite de l'expérience.**

Nos échantillons sont constitués de 40 étudiants de niveau universitaire suivant un cursus de français et les élèves des trois derniers degrés d'écoles secondaires, nous avons 37 filles

et trois garçons. Nous les partageons en deux groupes de 20 personnes, le groupe A sera entraîné avec le programme et le groupe B est la référence.

La procédure de l'expérience se compose de quatre étapes :

- 1) Mesurer les formants des natifs.
- 2) Mesurer les formants des étudiants les deux groupes avant l'entraînement.
- 3) Entraîner des étudiants du groupe A par le logiciel 'Real Time Visual Feedback'.
- 4) Mesurer les formants des étudiants après l'entraînement.



Figure1 : La source YouTube des prononciations des natifs

Les formants de référence sont obtenus par les sites d'Internet offrant soit sous forme de YouTube soit sous forme d'un bouton qui ressemble à un haut-parleur sur les pages dictionnaires ou les pages linguistiques. Nous obtenons des voix très variées. L'extraction automatique n'est pas encore réalisée à ce stade du développement du programme. Nous recourons à la méthode plus laborieuse, téléchargeant en fichier (mp4 pour les vidéos YouTube et mp3 pour l'audio). Les fichiers mp4 de YouTube sont extraits à nouveau en fichier du son mp3 (par exemple par le site <https://www.onlinevideoconverter.com/mp3-converter> ) ou en fichier du son en format .wav pour utiliser avec LabVIEW qui n'accepte pas le format mp3.

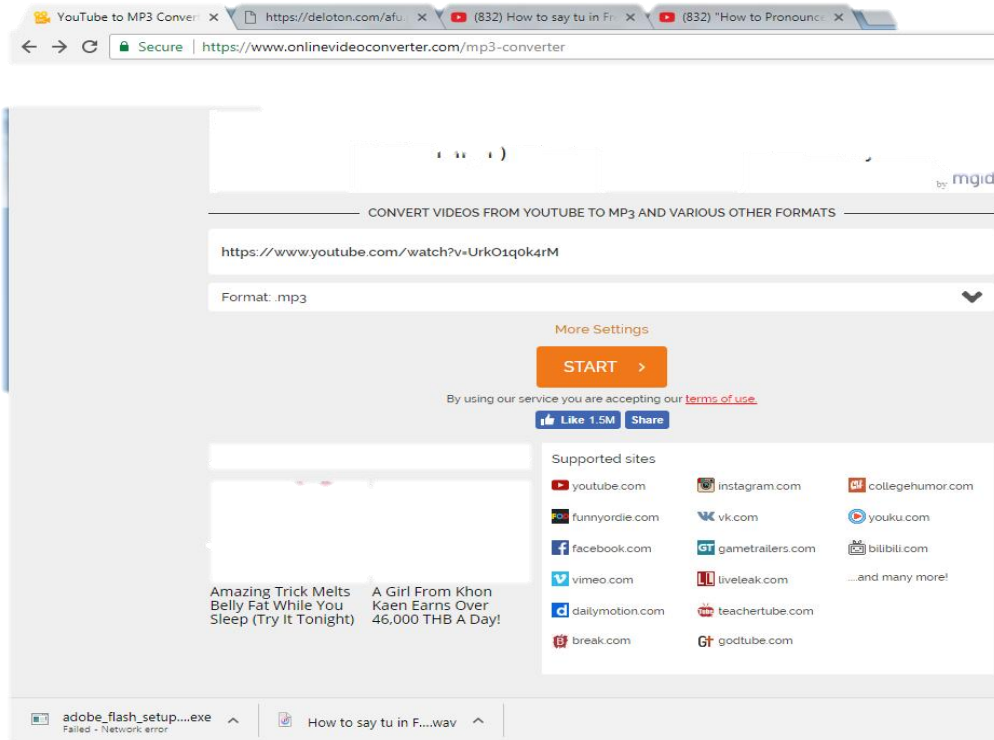


Figure2 : L'extraction la partie audio à partir de la vidéo YouTube et la conversion en format convenable par un des sites en ligne.

Chaque fichier du son mp3 ou .wav est utilisé pour analyser les deux premiers formants F1 et F2 (par exemple nous utilisons 'Mathematica' et 'Praat'), la moyenne des F1 et les F2 constituent la position standard de /y/ du français natif et la variance donne le rayon du cercle à l'intérieur duquel l'indicateur devient vert.

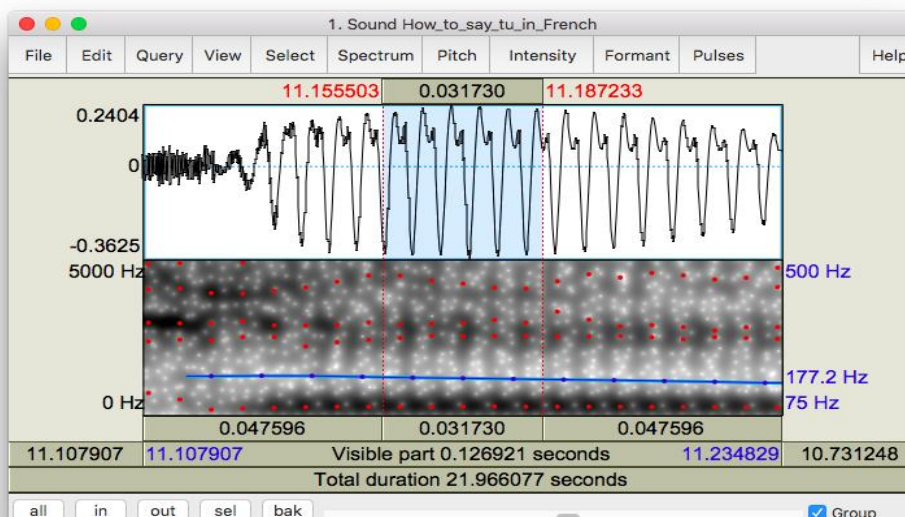


Figure3 : Traitement de la parole et extraction des formants par le logiciel 'Praat' sur Mac OS

Les deux groupes sont présentés le corpus des mots à prononcer et enregistrer, considéré comme la performance de base pour chaque sujet. Le progrès après l'entraînement par le programme rétroaction visualisée sera comparé avec la performance de base de chaque sujet.

Les groupes A et B s'entraînent avec les exemples de la prononciation mais seulement le groupe A qui en plus à l'accès à la partie interactive visualisée.

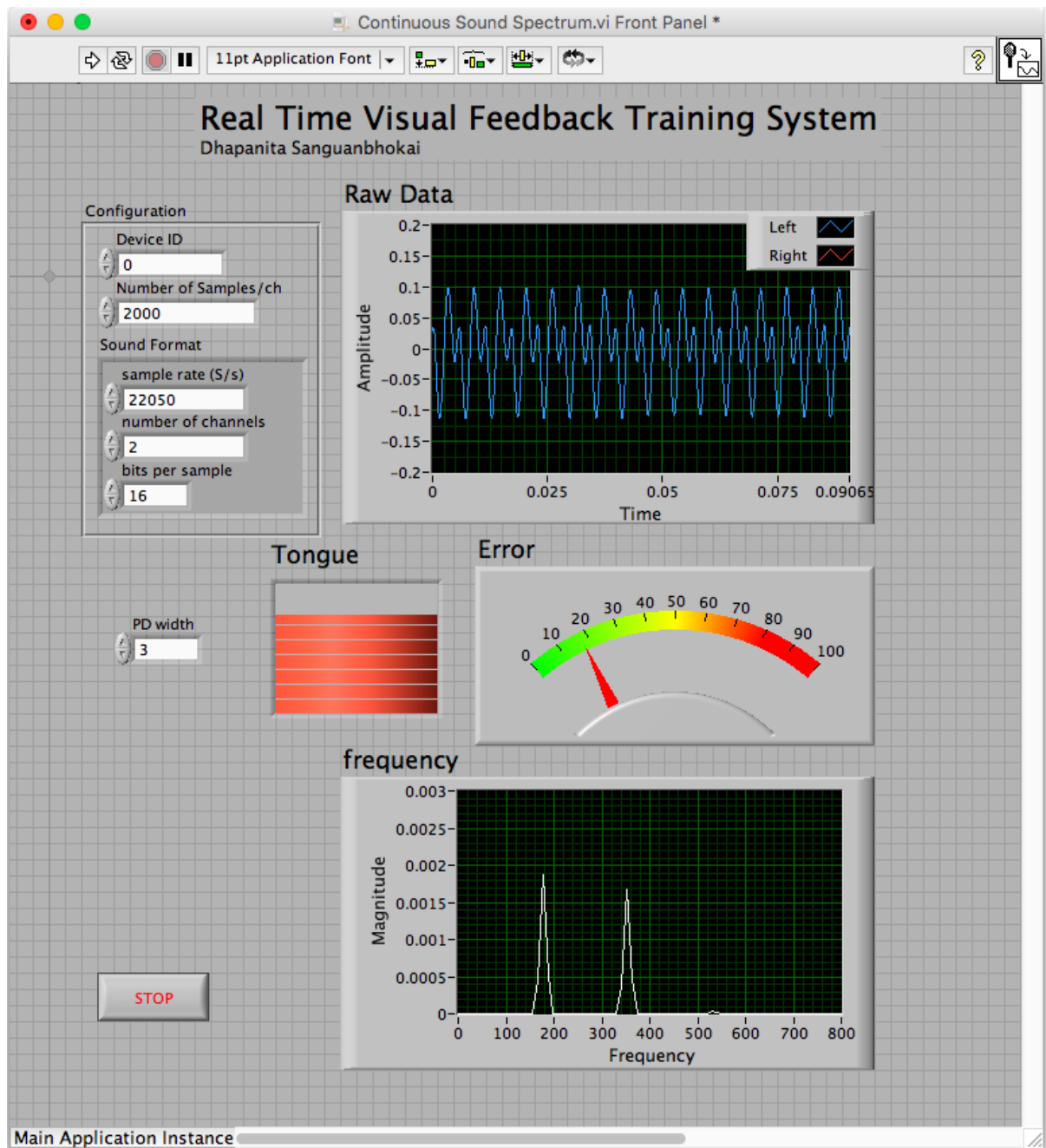


Figure4 : Le logiciel de l'entraînement visualisé (l'interface utilisateur ou face-avant)

L'interaction visualisée demande au sujet de prononcer le /y/ long et continu, le programme calcule les deux formants en temps réel et calcule les distances à tous les réalisations dans la base de données des natifs. Un indicateur montre en temps réel la distance du couple (F1, F2) réalisé par le sujet par rapport à la zone des natifs. Si la distance est plus grande que la position du couple (F1, F2) du /u/ thaï moyen, l'indicateur est en rouge. Si la réalisation du sujet est dans la zone des natifs, l'indicateur de distance devient vert. La position de la langue est aussi indiquée sur l'interface utilisateur (l'ouverture ou fermeture de la cavité buccale).

### **L'interprétation du résultat.**

Les valeurs des formants varient beaucoup entre les individus. Nous normalisons la distance entre le bord de la zone /y/ du français et le bord de la zone /u/ du thaï à 100%. Nous trouvons que la moyenne du groupe A est 98.6 avec 95% l'intervalle de confiance [74.1,123.1] qui reçoit l'entraînement visualisé comparant avec le groupe B de référence qui a la moyenne 65.8 avec l'intervalle de confiance [34.7, 96.9]

L'entraînement visualisé permet au sujet de 'voir' qu'il existe une différence entre sa prononciation et celles des natifs. Après avoir perçu l'existence du problème, l'attention et concentration du sujet lui permettent de profiter de l'écoute comparative de sa propre réalisation du son avec celle des natifs. Il semble que la mémoire de la nouvelle articulation par les organes de production et l'écoute du son produit renforcent la capacité à discerner la subtilité de perception. Ainsi les sujets améliorent petit à petit et simultanément leurs productions et perceptions du son en question.

### **Les perspectives pour une étude future**

Le logiciel *LabVIEW* ouvre une possibilité d'interfacer à des logiciels extérieurs, simples ou extrêmement sophistiqués, éliminons ainsi l'obligation à redévelopper les solutions existantes. *LabVIEW* peut demander *Mathematica* à calculer les formants ou les coefficients de la prédiction linéaire. Certains logiciels commercialisés sont investis en temps de développement, le budget et le nombre des programmeurs, par exemple le logiciel de reconnaissance de la parole. *LabVIEW* interface avec la reconnaissance automatique de la parole permet de faire le traitement automatique sans l'intervention humaine et ouvre une perspective vers le 'Big Data'. Les informateurs ne seront plus des dizaines de personnes mais par exemple, toute la population d'une région de la France. Les variables considérées ne seront plus contrôlées minutieusement dans laboratoire mais apparaîtront naturellement dans la vie quotidienne sans la perturbation des instruments de mesure. Mais l'analyse des 'Big Data' nécessite des réseaux d'informatique et les ressources de calcul énormes à un budget accessible. Heureusement pour nous, ces conditions de recherche sont arrivées maintenant.



## Le corpus

tu	mur	bus	sud	dessus
nul	jupe	plus	lune	rue

Source : <https://quizlet.com/26570680/des-mots-avec-le-son-y-la-lettre-u-flash-cards/>;  
<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/prononciation-le-son-u>

## Références bibliographiques

Article en thaï de Thida BOONTHAM et Jongkol SOUPAVEJ sur l'enseignement du français dans des établissements scolaires en Thaïlande. (mars 2006) (ข้อมูลการเปิดสอนภาษาฝรั่งเศสในสถาบันการศึกษา)

Bosseler, A.N., Taulu, S., Imada, T., & Kuhl, P.K. (2011). Developmental Changes in Cortical Rhythms to Native and Non Native Phonetic Contrasts. Symposium presentation at the 2011 Biennial Meeting for the Society for Research in Child Development, Montreal, Canada, March 31 – April 2, 2011

Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58. Conboy, B. T., & Kuhl, P. K. (2011). Impact of second language experience in infancy: brain measures of first and second language speech perception. *Developmental science*, 14(2), 242-248.

Chomsky, Noam. "[The 'Chomskyan Era' \(excerpted from The Architecture of Language\)](#)". Chomsky.info. Retrieved January 3, 2017.

Cohen Marcel, - Sur les langages successif de l'enfant, in *Mélanges linguistiques* M.J. Vendryes, Paris, Champion 1925. (Texte reproduit in M. Cohen : Cinquante années des Recherches, Paris, Klincksieck, 1955)

Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171(3968), 303-306.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

Friederici, A. D., & Wartenburger, I. (2010). Language and brain. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(2), 150-159.

Friederici, A. D., Meyer, M., & von Cramon, D. Y. (2000). Auditory language comprehension: an event-related fMRI study on the processing of syntactic and lexical information. *Brain and language*, 74(2), 289-300.

Gouin François, *The Art of Teaching and Studying Languages*, translated from the French by Howard Swan and Victor Bétis, 1894

Imada, T., Zhang, Y., Cheour, M., Taulu, S., Ahonen, A., & Kuhl, P. K. (2006). Infant speech perception activates Broca's area: a developmental magnetoencephalography study. *Neuro report*, 17(10), 957-962.

Jeffrey, T. (2015). *LabVIEW for everyone*. Pearson Education India.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.

Kuhl, P. (2010). Patricia Kuhl: The linguistic genius of babies (Video file).

Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727.

Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms underlying the critical period for language: Linking theory and practice. *Human Neuroplasticity and Education*, 27:33.

Kuhl, P. K. (2011). Social mechanisms in early language acquisition: Understanding integrated brain systems supporting language.

Kuhl, P. K., Ramírez, R. R., Bosseler, A., Lin, J. F. L., & Imada, T. (2014). Infants' brain responses to speech suggest analysis by synthesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(31), 11238-11245.

Lawrence, R. (2008). *Fundamentals of speech recognition*. Pearson Education India.

Maye, J., & Gerken, L. (2000, March). Learning phonemes without minimal pairs. In *Proceedings of the 24th annual Boston university conference on language development* (Vol. 2, pp. 522-533).

Maye, J., Weiss, D. J., & Aslin, R. N. (2008). Statistical phonetic learning in infants: Facilitation and feature generalization. *Developmental science*, 11(1), 122-134.

Maye, J., Werker, J. F., and Gerken, L. (2002). Infant sensitivity to distributional information can affect phonetic discrimination. *Cognition*, 82(3):B101-B111.

Pascalis, O., de Haan, M., & Nelson, C. A. (2002). Is face processing species-specific during the first year of life? *Science*, 296(5571), 1321-1323.

Perfors, A., & Dunbar, D. (2010). Phonetic training makes word learning easier. *Cognitive Science Society*.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.

Werker, J. F., & Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant behavior and development*, 7(1), 49-63.

Wilcox, R. R. (2011). *Introduction to Robust Estimation and Hypothesis testing*. Academic press.

## Discours touristique en ligne : analyse linguistique pour le développement de la didactique

Intareeya LEEKANCHA  
Université Rennes II

### Résumé

Entrés dans la compétitivité, les départements de langues étrangères des universités thaïlandaises réfléchissent aux moyens à mettre en œuvre pour rester attractifs et performants en favorisant un enseignement-apprentissage ciblé et actualisé de la langue étrangère. De notre côté, nous nous intéressons à l'enseignement-apprentissage de français du tourisme. Quelques travaux innovants sur le français du tourisme en Thaïlande ont déjà porté leur attention sur la dimension interculturelle, la communication exolingue ou encore la défaillance de compréhension et d'expression orale chez les apprenants thaïlandais. Ces travaux inspirent à l'élargir et à approfondir la perspective du français du tourisme dans un cadre d'analyse différent, cette fois porté sur l'analyse syntaxique et énonciative de la langue en contexte. Ce travail est une partie de notre projet de thèse. Deux corpus distincts sont étudiés : d'une part, un corpus oral constitué d'enregistrement de visites guidées par des guides français et thaïlandais, d'autre part, un corpus écrit, constitué de récits de voyage en ligne sur la Thaïlande. Dans les deux cas, il s'agit de discours touristiques destinés à raconter un autre ou à un tiers, en direct, ou en ligne, un parcours, une visite. Dans ces discours, c'est tout particulièrement les phénomènes de reformulation qui sont analysés : reformulations du locuteur lui-même au sein de son propre discours (auto-reformulations), et reformulations des locuteurs-tiers, dans l'interaction (hétéro-reformulations). C'est dans cet entre-deux du dit, du redit et du mieux-dit que nous menons notre analyse de corpus. Dans cette communication, nous porterons notre attention sur le récit de voyage en ligne. En effet, lorsque les locuteurs se font écrivains profanes ou « guides amateurs », qu'ils racontent leur voyage, leurs expériences dans un pays inconnu, la reformulation est un outil linguistique pour ajuster ce qui est dit à ce que l'on veut dire. De plus, la forme discursive et syntaxique desdits récits se montre dynamique, mêlant indiscutablement des phrases de description et de narration à des interactions feintes ou revisitées. C'est aussi du côté de l'énonciation que l'analyse de ces discours offre un point de vue innovant. L'objectif, in fine, est de mieux appréhender les phénomènes dynamiques liés à la reformulation pour offrir aux apprenants thaïlandais une didactique rénovée du français du tourisme.

**Mots-clés :** reformulation, analyse du discours, français du tourisme

## Introduction

Quand le français est proposé comme une langue optionnelle à l'université et que son public est constitué de futurs professionnels de l'industrie du tourisme et de l'hôtellerie (guides accompagnateurs, agents de comptoir, hôtes d'accueil, etc.), il est nécessaire de réactualiser les connaissances et les méthodologies utilisées par les enseignants de langues. L'établissement dans lequel nous travaillons, le Collège International du Tourisme de l'université Rajabhat de Suratthani en Thaïlande, doit offrir à ses apprenants un enseignement qui leur permettra de communiquer aisément avec les touristes francophones en présence ou via les réseaux sociaux et autres nouveaux modes de communication à distance. C'est la raison pour laquelle nous avons entrepris une étude qui prend appui sur l'analyse de discours en ligne et qui veut nourrir la réflexion sur l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte de professionnalisation (le français du tourisme).

Partant de ce constat, notre étude s'oriente vers l'analyse de récits de voyage dans un forum de discussion en ligne. Selon Mourlhon-Dallies (1995), il y a cinq types d'écrits touristiques destinés au grand public : les publicités, les dépliants, les catalogues d'agence de voyage, les guides touristiques et les reportages. L'auteure souligne que :

« Certes, quand une équipe au service d'une maison d'édition ou un journaliste écrivant régulièrement dans une revue géo-touristique se charge de rédiger un guide ou un reportage, le produit obtenu s'inscrit dans une logique qui est bien souvent celle des professionnels du tourisme : le guide facilite la découverte concrète des lieux, le reportage anticipe sur des curiosités qu'un jour le lecteur ira voir par lui-même ». (1995, p. 26)

Si le récit de voyage en ligne peut éventuellement être catégorisé comme « guide touristique » ou bien « reportage », il est à noter que ses locuteurs-scripteurs ne sont des professionnels ni du tourisme ni de l'écriture. Toutefois, selon nous, le récit de voyage en ligne est une production écrite qui peut être aussi exploitée dans le cadre de l'enseignement du français du tourisme.

Par ailleurs, on sait que lorsqu'on veut transmettre des informations ou des connaissances à autrui, la reformulation est un processus linguistique largement utilisé pour faciliter la communication. Martinot (2007) a souligné que : « Si les procédures de reformulation sont attestées à tout âge et dans toutes les langues, c'est qu'elles correspondent à un principe universel de mise en relation, par les locuteurs, des énoncés les uns par rapport aux autres » (p. 181). On peut alors envisager que ces procédures sont également indispensables dans tous les domaines notamment celui de la didactique. La reformulation est en effet insérée dans presque tous les processus de l'enseignement et l'apprentissage. Volteau et Garcia-Debanc (2007) l'ont affirmé : « Les manuels, comme les textes de vulgarisation

scientifique, recourent à des reformulations définitives incluses dans le cours du texte pour permettre au lecteur non spécialiste de comprendre et de s'approprier un lexique technique » (p. 314). Selon nous, il est pertinent de mettre l'accent sur l'usage de la reformulation dans l'enseignement et l'apprentissage de français du tourisme à l'oral comme à l'écrit.

La présente communication articule ainsi ces deux points principaux d'étude. Tout d'abord, il s'agit pour nous de définir ce qu'est un récit de voyage et, plus spécifiquement encore, un récit de voyage en ligne : nous présenterons ainsi notre corpus d'étude et la régularité de l'architecture des récits de voyage observés. Dans un second temps, nous aborderons la notion de reformulation dans le récit de voyage en ligne en proposant l'analyse de certains emplois spécifiques. Enfin nous concluons cette communication en montrant le lien entre la reformulation et l'application didactique dans le français du tourisme.

## **1. Récit de voyage et récit de voyage en ligne**

### **1.1 Définition**

Qu'est-ce qu'un récit de voyage ? Certes de nombreux spécialistes définissent les caractéristiques du récit de voyage mais il semble que sa définition exacte reste sinon introuvable en tous cas difficile à émettre. Roudaut (1989) signale que « Les récits de voyage entrent dans la catégorie de l'autobiographie » (p. 507). Selon Rajotte (1997), « Le récit de voyage est constitué d'une alternance de narrations et de descriptions. Il raconte un voyage qui est donné pour *réel au lecteur* et qui a été *effectué par l'auteur* » (p. 20). Berty (2001) quant à lui signale que « Les récits de voyage se présentent alors toujours comme une forme libre, *sans règle et sans frontière* » (p. 74) (*nous soulignons en italiques*).

Prenant appui sur ces définitions, nous postulons que le récit de voyage s'inscrit dans l'écrit libre rapporté. Il s'agit de rapporter à autrui le cheminement du voyage du locuteur, et dans le cas du récit de voyage en ligne, de le rapporter sur un forum de discussion. Ce récit peut être considéré comme une sous-catégorie de récits de voyage littéraires rédigés par les savants, les philosophes, les missionnaires ou les grands écrivains mais les locuteurs de récits de voyage en ligne sont des gens ordinaires. Il s'agit pour l'essentiel de touristes qui racontent volontairement, à leur manière, l'expérience vécue de leur périple. C'est pourquoi nous proposons de les considérer comme des « écrivains amateurs ».

### **1.2 Présentation du corpus**

Parmi les principaux moyens de communication en ligne, le forum de discussion est un lieu public qui permet à différents personnes de partager des informations ou des expériences sur un thème donné. Notre corpus est constitué à partir du site VoyageForum.com. Il s'agit d'un immense forum qui contient aujourd'hui 5,5 millions de messages répartis dans

517 000<sup>126</sup> discussions. Pour analyser les récits de voyage en ligne, nous avons commencé par la rubrique « Carnets de voyage, textes de voyageurs » en choisissant « Asie du Sud-Est » puis « Thaïlande ». La Thaïlande est le pays qui compte le plus grand nombre de récits de voyage en Asie du Sud-Est sur ce site<sup>127</sup>. Le corpus, recueilli en juillet 2016, rassemble les récits rédigés entre février 2004 et mai 2016.

Le processus de constitution de ce corpus est divisé en deux étapes : tout d'abord la discussion (qui comprend texte et images) est téléchargée en format PDF, puis de chaque discussion, sont extraits les récits en format Word (on supprime donc les images et les commentaires associés). Ce corpus comporte finalement 157 récits (662 437 mots) rédigés par 119 locuteurs. Le nombre de récits et de locuteurs n'est pas équivalent car certains locuteurs ont préféré répartir leurs récits en deux ou trois discussions, ou certains locuteurs ont voyagé plusieurs fois en Thaïlande, donc ils ont proposé plusieurs récits, ou encore certains habitent sur place et présentent plusieurs récits différents.

Nous présenterons ici rapidement l'architecture générale régulière des textes rédigés. Nous rappelons que nous avons conservé strictement la forme et l'orthographe de ces textes.

### 1.3 L'architecture des textes

#### 1.3.1 Le titre

De manière générale, dans le forum de discussion, tous les locuteurs sont obligés de donner un titre à leur récit de voyage. Ce qui est intéressant à observer, c'est que la plupart de ces locuteurs proposent quasiment le même titre, en tous cas dans son format. Chaque titre présente en effet les dates ou la durée du voyage, l'espace visité (sites touristiques ou villes visitées) et parfois les voyageurs, surtout si le locuteur n'est pas le seul voyageur (en couple, en famille ou en groupe), comme en témoignent les titres des récits 1, 70 et 72 :

récit 1

Récit de voyage en Thaïlande : de Phuket à Ko Lanta en famille, 19 avril – 3 mai 2016

récit 70

Récit de voyage : Bangkok et mer d'Andaman (janvier-février 2010)

récit 72

Récit de voyage 25 jours en Thaïlande du 4 au 31 décembre 2009

On remarque par ailleurs que la majorité des textes annoncent dès le titre ce qu'ils sont (seront ?), c'est-à-dire des « récits de voyage ». Ce métadiscours sur le récit lui-même et sur

---

<sup>126</sup> <https://voyageforum.com/> Consulté le 23/06/2017.

<sup>127</sup> Le nombre de récits de voyage par pays : la Thaïlande (157 récits), le Vietnam (104 récits), le Cambodge (88 récits), l'Indonésie (81 récits), la Birmanie (67 récits), le Laos (51 récits) la Malaisie (36 récits), les Philippines (30 récits), Singapour (9 récits) et le Brunei (1 récits). <https://voyageforum.com/forum/carnets-de-voyage-textes-de-voyageurs/> Consulté le 31/05/2016.

l'activité d'écriture fera l'objet de nombreux commentaires tout au long du récit. On en montrera quelques extraits ici.

### 1.3.2 Le récit

L'analyse des récits de voyage de notre corpus met au jour une architecture régulière de la composition de ces récits. Nous observons systématiquement une écriture constituée de trois parties : une introduction, un développement et une conclusion.

L'introduction se présente comme une justification de deux objectifs parallèles : le premier porte sur la rédaction du récit en ligne (pourquoi j'écris, pourquoi je suis autorisé à écrire) ; le second justifie le voyage lui-même (but et/ou programme du voyage) comme l'illustre le récit 5 :

récit 5

Nous sommes revenus il y a une semaine de notre périple d'un mois en Thaïlande. C'était notre premier voyage ensemble ainsi qu'en Asie. Ça nous a beaucoup plu et nous espérons repartir l'an prochain visiter les pays voisins. J'espère que mon récit pourra (à mon échelle) aider ceux qui cherchent des informations sur le voyage en Thaïlande car c'est comme ça que je me suis renseignée pour organiser le séjour.

Voici le programme final que nous avons fait (j'avais prévu plus d'étapes mais nous avons modifié au cours du voyage).

Me 24/06 - J-0 = Départ de Paris CDG

Je 25/06 - J-1 = Arrivée à Bangkok / Nuit à Bkk [...]

En ce qui concerne le développement, on peut dire que l'architecture du récit est elle aussi cadrée, rythmée par l'ordre chronologique du voyage. Le locuteur retourne à la ligne à chaque nouveau jour en marquant la date ou le numéro du jour de voyage, certains ajoutent aussi l'endroit de la visite comme le montrent les deux récits 24 et 30 suivants :

récit 24

**Jour 1 :**

Arrivés 7:05AM à Bangkok, après un vol avec courte escale à Abu-Dhabi depuis Paris sur Etihad Airways, nous foulons le sol asiatique pour la première fois [...].

**Jour 2 :**

Le lendemain après un bon petit-déjeuner on décide d'aller visiter les "incontournables" du quartier de Ratanakosin [...].

récit 30

**29 DECEMBRE 2013** : Ferme aux serpents, Grand Palace & Baiyoke Tower II

Dimanche matin, encore un joli réveil en Thaïlande. Il n'y a pas de volet dans la chambre, et je dois dire que le rideau ne suffit clairement pas à filtrer la lumière du soleil au petit matin, mais soit [...].

### 30 DECEMBRE 2013 : Journée à Ayutthaya entre temples et éléphants

Le lundi 30 Décembre, après un petit-déjeuner toujours au buffet de l'hôtel, nous partons prendre le BTS en direction de Sala Daeng. Nous avons repéré un bureau de change le long de cette grande avenue [...].

Enfin, chaque récit se termine par une formule conclusive qui se présente de deux manières : soit la conclusion est incluse dans le dernier jour du développement (récit 50) ; soit elle fait l'objet d'un encart particulier et est signalée comme telle (récit 145). Le contenu de la conclusion est constitué du bilan de voyage et/ou des conseils pour les futurs voyageurs. Nous pouvons observer les quelques exemples suivants :

récit 50

J18 : dernier jour à Mae Nam, on profite de la mer, de la vue et une dernière fois de la cuisine thaïe. Vol le soir sur BKK et vol international de nuit vers la Belgique. Snif, fini les vacances !

On a passé de superbes vacances, les enfants ne parlent déjà que de repartir et nous avons tous eu un magnifique voyage ! Si c'était à refaire, je resterais un moins longtemps à la plage, on avait fait ça pour les enfants mais finalement, ils aiment autant découvrir que nous et appréciaient de changer d'endroits pour voir de nouvelles choses [...].

récit 145

**Bilan** : super sympa, cool mais trop court !

On peut résumer ça comme ça. C'était un voyage sans grande prétention, si ce n'est se reposer dans une ambiance qu'on aime vraiment, tout en offrant un premier petit flash asiatique à nos filles. Nul doute que nous reverrons tous ce superbe continent et ses habitants.

Finalement et sans aucun doute, les « écrivains amateurs » composent-ils leur récit de voyage en ligne pour raconter, transmettre leurs expériences mais aussi pour conseiller ou déconseiller, en somme pour guider les lecteurs.

## 2. La reformulation dans le récit de voyage en ligne

Tout cela constitue un processus complexe d'élaboration du texte à partager avec autrui et, comme pour tout processus d'élaboration, on se rend compte que le locuteur parfois tâtonne, s'arrête pour reprendre, reformuler ce qu'il a à dire et à communiquer.

Partant de ces constats, il nous a semblé pertinent de considérer la reformulation comme l'une des stratégies linguistiques importantes pour l'étude du récit de voyage en ligne et pour la didactique du FLE. Nous présenterons ici trois points : la notion de reformulation, les indices de la reformulation et la reformulation discursive.



## 2.1 La notion de reformulation

La notion de reformulation a déjà fait l'objet de nombreuses recherches. Martinot (1994) a défini la notion de reformulation comme : « Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, la partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation ». En 2008, les linguistes, Le Bot, Schuwer et Richard (2008) affirment que « La reformulation s'inscrit donc dans un processus particulier qui, dans le même temps qu'il pose un dit nouveau, re-dit un propos antérieur. Ainsi, la reformulation impose-t-elle dans son mieux-dit du déjà-dit, [...] » (p.11). Selon nous, la reformulation est un procédé linguistique jugé par le locuteur utile voire nécessaire à un moment donné de son discours. Elle permet au locuteur de revenir sur un énoncé antérieur pour élaborer un nouvel énoncé jugé plus clair ou plus juste. Nous nous intéressons à analyser cet entre-deux du dit, du re-dit et du mieux-dit ainsi que les équivalences sémantiques et les formes syntaxiques qui se montrent dynamiques dans la narration du récit de voyage en ligne.

## 2.2 Les indices de la reformulation

S'il y a reformulation, on peut penser qu'on en trouve des traces dans le discours, traces qui nous imposent de prendre en compte le lien entre un énoncé antérieur et un énoncé postérieur. La présence de ces traces de reformulation permet aux locuteurs de signaler la reformulation comme telle aux interlocuteurs. Deux catégories remarquables émergent de notre corpus : la reformulation explicative d'un côté et les autres modèles de reformulation de l'autre.

### 2.2.1 La reformulation explicative

Dans ce modèle, on peut envisager que les traces de la reformulation se divisent en deux catégories : avec ou sans marqueurs explicites de la reformulation.

#### 2.2.1.1 Avec marqueurs de reformulation

En premier lieu, on parlera des marqueurs explicites de reformulation comme *c'est-à-dire*, *en d'autres termes* ou bien *autrement dit*. Ces marqueurs eux-mêmes imposent l'enchaînement de deux énoncés considérés comme paraphrastiques. Rossari (1997) les a répertoriés comme marqueurs de reformulation paraphrastique en s'inspirant des travaux de Gülich et Kotschi (1983).

Voici quelques exemples extraits du corpus :

récit 43

Il faut d'abord prendre le MRT, c'est-à-dire le métro souterrain, à la gare de Hua Lampong<sup>128</sup>.

Le MRT est une abréviation en anglais de « Mass, Rapid, Transit » qui signale le métro souterrain à Bangkok. Si le locuteur utilisait seulement l'abréviation, le référent resterait totalement opaque pour celui qui reçoit le sigle sans le connaître :

(1) Il faut d'abord prendre le MRT, à la gare de Hua Lampong ;

Cependant, sans la présence du marqueur explicite de reformulation, il n'est pas garanti que le segment « le métro souterrain » soit bien interprété comme une reformulation et non comme un élément supplémentaire.

(2) Il faut d'abord prendre le MRT, le métro souterrain, à la gare de Hua Lampong.

Pourrait signifier :

Prendre le MRT + prendre le métro souterrain

La présence du marqueur *c'est-à-dire* rend explicite le processus de reformulation et garantit l'identification d'un même et seul référent.

MRT = métro souterrain

On constate en outre que dans notre corpus, le sigle que l'on peut considérer comme une information nouvelle – car inconnue des récepteurs – est donné en premier, le segment reformulé permet alors de mettre au jour l'inédit de la formulation, dans une sorte de « traduction (pour le) grand public » pourrait-on dire.

Il en va de même dans l'exemple suivant :

récit 78

L'organisation aussi était vraiment top, tout était parfait ! C'est sûr, ce n'est pas donné (si l'on compare avec d'autres parcs/shows) : 2500 bath par adulte pour la journée, c'est-à-dire 53,44 euros prélevés sur ma carte bleu.

Dans le récit 78, la monnaie locale est utilisée en premier, « traduite » en euros pour faciliter l'interprétation du récepteur. Entre reformulation et traduction, cette stratégie permet au locuteur de s'imposer comme expert : il connaît et peut utiliser dans son discours immédiat les sigles ou la monnaie locale qu'il manie donc avec aisance. La reformulation est ici

---

<sup>128</sup> Nous soulignons le segment reformulé et sa reformulation et mettons en gras le marqueur de reformulation.

clairement à destination du récepteur, considéré dès lors comme moins autonome dans son appréhension du monde et du discours.

C'est ce qu'Authier-Revuz (1995) appelle des gloses opacifiantes :

« Il existe bien entendu un nombre considérable de gloses opacifiantes consistant en une spécification du sens d'un élément *X* : *X, j'entends par là ... ; X, c'est-à-dire Y ; X, ce qui signifie ... ; X au sens ...*, etc., et, ainsi que tout élément énoncé, elles sont adressées à l'interlocuteur ; mais les gloses qui nous concernent ici se donnent explicitement comme des consignes adressées à l'interlocuteur, en tant qu'interprète » (p. 199).

Dans notre corpus, on a l'impression que les emplois de *en d'autres termes* et *autrement dit* fonctionnent de la même manière. Ici, nous montrerons donc un exemple de *en autres termes* comme illustré dans le récit 44 :

récit 44

Là, nous suivons le fameux proverbe thaï qui dit « Ne prends pas un bateau qu'un thaï refuserait de prendre ». En d'autres termes, ça veut dire qu'on prend un bateau orange destiné aux locaux. Et qui dit locaux, dit pas cher : Dix baths le trajet par personne, pourboire et TVA incluse.

Dans cet exemple, le locuteur explique comment on peut se déplacer comme les gens locaux en bateau. La citation du proverbe dans le premier segment est considérée comme une référence de la pratique quotidienne des Thaïlandais. *En d'autres termes* signale la reformulation qui interprète ce proverbe pour les interlocuteurs :

« Ne prends pas un bateau qu'un thaï refuserait de prendre » autrement dit « On prend un bateau orange »

Néanmoins, on remarque également qu'il y a un deuxième marqueur de reformulation dans cet exemple : *ça veut dire*. Cela nous interroge : pourquoi un seul marqueur ne suffit-il pas au locuteur ? Ces deux marqueurs fonctionnent-ils de la même manière ? On peut imaginer que non, et on peut envisager que l'un appelle une reformulation stricte quand le second impose une réinterprétation ou un point de vue. Il nous faudra encore approfondir ce point en s'appuyant sur d'autres occurrences de notre corpus.

### 2.2.1.2 Sans marqueur de reformulation

Dans d'autres cas, on ne rencontre aucun marqueur explicite et pourtant, l'interprétation de reformulation se fait jour. Quelles sont alors les traces de cette reformulation ? Comment identifier la reformulation ? Les récits de voyage en ligne permettent d'observer plusieurs modèles. On ne les a pas encore tous catégorisés, on montrera dans cette communication, un seul modèle qui nous semble original et, en tout cas, représentatif de notre corpus : il s'agit de la reformulation en liste.

La narration du récit de voyage est parfois créée par ce qu'on peut appeler des reformulations en liste ou ce que Hammer (2007) appelle le procédé d'ampliation : « L'ampliation évolue sur trois axes entre généralisation et spécification, globalisation et restriction, conceptualisation et concrétisation » (p. 41). Le locuteur présente en liste tous les éléments qui peuvent entrer dans une même série énoncée à l'initiale.

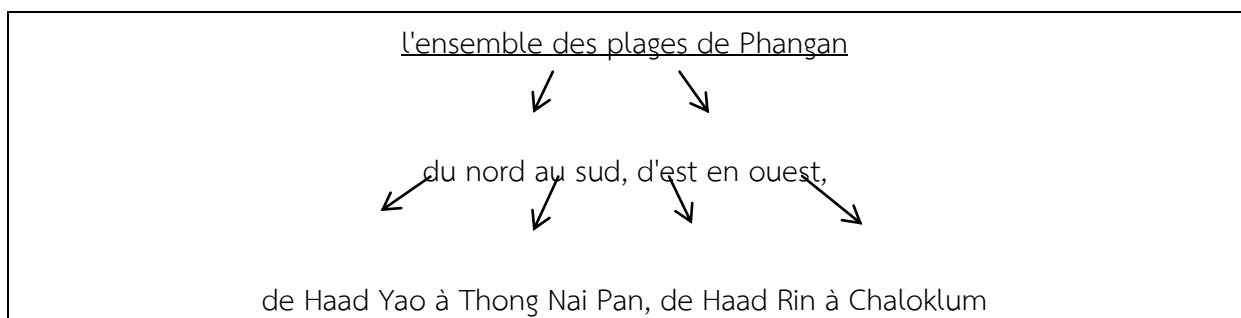
Voici un exemple :

récit 64

Notre leitmotiv sera d'explorer l'ensemble des plages de Phangan, du nord au sud, d'est en ouest, de Haad Yao à Thong Nai Pan, de Haad Rin à Chaloklum...

Cet exemple est intéressant car on y lit deux reformulations en liste successives :

« l'ensemble des plages de Phangan » est d'abord reformulé par les points cardinaux « du nord au sud, d'est en ouest », puis par la localisation est à nouveau spécifiée par les noms des plages elles-mêmes « de Haad Yao à Thong Nai Pan, de Haad Rin à Chaloklum ». En somme, les reformulations passent en revue les différentes manières d'appréhender l'espace premier c'est-à-dire « l'ensemble des plages de Phangan », et on passe du nom commun hyperonymique aux noms propres, du plus générique au plus spécifique.



Un autre exemple de récit 2 :

Puis direction le camp principal des éléphants. Ils sont tous là, une dizaine, en liberté, aucune corde, aucune chaine, *libre* dans la forêt.

Ici, *en liberté* se voit reformulé trois fois par *aucune corde*, *aucune chaine*, et par *libre*. Le locuteur propose progressivement une liste entre globalisation et restriction. On dirait que le concept compris dans la locution adverbiale *en liberté* est assez large pour que le locuteur ressente la nécessité de le reformuler en énonçant (*aucune corde*) (*aucune chaine*), la fermeture de la liste est signalée par le retour de la base initiale *libre* qui sert alors et de reformulation et de conclusion de liste et c'est pourquoi on peut aussi émettre l'hypothèse que cet adjectif, *libre*, reformule l'ensemble des trois premiers items « en liberté, aucun corde, aucune chaine ».

## 2.2.2 Autres reformulations

Nous tenterons d'étudier également quelques modèles de reformulation remarquables dans notre corpus : c'est l'usage des marqueurs conclusifs d'un côté et des procédés anaphoriques, de l'autre.

### 2.2.2.1 Marqueurs conclusifs

Les marqueurs conclusifs, qui ne sont pas toujours répertoriés comme des marqueurs reformulatifs, sont présents en nombre dans notre corpus. Il s'agit de marqueurs du type : *enfin, finalement, en somme, bref, somme toute, en définitive, en résumé, en un mot*, etc.

Si ces marqueurs indiquent bien un ordonnancement dans l'argumentation en cours, il n'en demeure pas moins qu'il y a parfois/souvent à s'interroger sur les liens qui unissent conclusion et reformulation. Nous en voulons pour preuve des exemples qui fonctionnent sur le modèle suivant :

récit 91

Après manger, on ira visiter une ferme d'orchidée... enfin visiter en 10 min, là aussi il nous dira deux trois trucs mais rien de bien savant.

Les manuels de FLE présentent *enfin* pour indiquer l'évènement qui vient en dernière étape. Pourtant, Rossari (1997) propose deux emplois fondamentaux de *enfin* : l'un « fonctionne comme un connecteur temporel, tel que *après ou ensuite* » ; l'autre fonctionne comme un connecteur reformulatif, dans ce cas : « L'état de chose exprimé dans le second énoncé permet de corriger celui évoqué dans le premier. Le locuteur procède donc à une réinterprétation du premier point de vue exprimé, interprétation qu'il présente dans le point de vue introduit par *enfin* » (p. 27). Dans notre exemple, *enfin* signale la reformulation partielle du premier énoncé et lui adjoint un point de vue (ici plutôt négatif), le locuteur revient bien sur un dit premier pour dire sinon autre chose, en tous cas pour le dire autrement.

Ou encore dans le récit 34

Les guichetiers de la gare routière sont un peu véreux, nous refilent un ticket de songthaw plutôt que de bus, bref nous voilà serrés comme des sardines à l'arrière du véhicule : très typique !

Dans cet exemple, le marqueur conclusif *bref* fonctionne aussi comme marqueur de reformulation avec ajout d'un point de vue. L'introduction d'un segment par *bref* impose de considérer ce segment comme visant à récapituler les conséquences implicites des arguments premiers. Rossari (1997) l'appelle opération de « récapitulation » :

« [...] Elles sont introduites par des connecteurs tels que *en somme, bref, en un mot*, dont le sémantisme indique que le locuteur procède à une récapitulation de la première

formulation. En d'autres termes, l'usage d'un de ces connecteurs permet au locuteur de revenir sur la première formulation afin d'en tirer l'essentiel » (p.18).

### 2.2.2.2 Procédés anaphoriques

Dans le récit, il faut bien remarquer que le locuteur évite la répétition pour rendre son récit plus dynamique et propose, à la place, des reprises anaphoriques. Ce qui nous intéresse, ce sont les moments où anaphorisation et reformulation se croisent et se répondent comme dans les exemples suivants :

récit 11

Il fait toujours gris en arrivant sur Kohyao Noi. Cette île est plus petite mais beaucoup plus habitée que l'autre.

récit 64

Je raffole du pad-thaï, ces nouilles sautées cuisinées avec des légumes, du poulet et des arachides.

À chaque fois, la structure est la même : un référent est posé de manière définie (soit sous forme de nom propre (Kohyao Noi) soit sous forme de GN défini (le pad-thaï)) et l'enchaînement discursif s'effectue sur le mode de la reprise anaphorique lexicale infidèle et démonstrative. C'est le passage par un autre lexème qui doit être considéré comme une reformulation. On note qu'il impose une recatégorisation du référent par hypéronymie. L'utilisation du déterminant démonstratif doit aussi faire l'objet d'une analyse car il impose le maintien d'une reconnaissance mutuelle des caractéristiques de l'île ou des pâtes en question.

Sans aller plus loin dans l'analyse, disons pour le moment que ces reprises avec changement lexical nous semblent tout à fait pertinentes dans le cadre de la réflexion didactique. Même si elles sont difficiles d'accès pour les apprenants, ils devront réussir à différencier des occurrences du type :

Il fait toujours gris en arrivant sur Kohyao Noi. Cette île est plus petite mais beaucoup plus habitée que l'autre.

vs

Il fait toujours gris en arrivant sur Kohyao Noi. L'île est plus petite mais beaucoup plus habitée que l'autre

vs

Il fait toujours gris en arrivant sur Kohyao Noi. C'est une île plus petite mais beaucoup plus habitée que l'autre

vs

Il fait toujours gris en arrivant sur Kohyao Noi, île plus petite mais beaucoup plus habitée que l'autre

Ou pour le récit 64 :

Je raffole du pad-thaï, ces nouilles sautées cuisinées avec des légumes, du poulet et des arachides

vs

Je raffole du pad-thaï, (ce sont) des nouilles sautées cuisinées avec des légumes, du poulet et des arachides

Je raffole du pad-thaï, nouilles sautées cuisinées avec des légumes, du poulet et des arachides

Distinguer les formes et les contextes d'emploi des différentes occurrences peut être une stratégie utilisée dans l'enseignement du français du tourisme car si l'anaphore peut se présenter sous différentes formes (un pronom, un groupe nominal, un adjectif ou un adverbe), l'apposition et les commentaires reformulatifs associés peuvent présenter des déterminants différents qui imposent une interprétation spécifique<sup>129</sup>. Ces procédés sont des outils importants pour aider les apprenants à rapporter et à transmettre des informations aux touristes.

### 2.3 Le phénomène de la reformulation au niveau discursif

Si la reformulation impose un lien entre deux segments, impose-t-elle aussi une équivalence sémantique ? Selon Rossari (1997), la notion d'équivalence sémantique « n'est pas pertinente lorsqu'un marqueur est utilisé : le MRP<sup>130</sup> peut prédiquer une identité entre des états de chose n'entretenant aucune relation d'équivalence » (p. 16). De même, au niveau discursif, la reformulation ne redit pas toujours exactement le même contenu, elle impose plutôt soit une explication du premier dit, soit une correction, soit enfin elle signale le point de vue du locuteur sur une situation donnée.

#### 2.3.1 Explication

Le marqueur *c'est-à-dire* permet au locuteur de reformuler en ajoutant des explications complémentaires qu'il juge utiles à l'interprétation :

Par exemple dans le récit 41 :

16 janvier : avion pour Chiang Rai et là on retrouve nos vieilles habitudes c'est à dire un petit sac à dos chacun, un scooter chacun et en route pour 1 semaine de virée : Chiangkhong, Chiangsaen, Maesai, Doitung, Maesalong et retour sur Chiang Rai : le paradis !

---

<sup>129</sup> En ce compris les formes non acceptables, du type : \*Je raffole du pad-thaï, les nouilles sautées cuisinées avec des légumes, du poulet et des arachides.

<sup>130</sup> Marqueur de reformulation paraphrastique

La reformulation introduite par *c'est-à-dire* explique le passage du déterminant possessif « nos vieilles habitudes » à l'article indéfini (« un petit sac à dos, un scooter chacun »), c'est-à-dire le passage d'une situation connue seulement du locuteur (nos vieilles habitudes) à une explication indéfinie qui permet à l'interlocuteur de resituer les dites « vieilles habitudes ».

Ou encore dans le récit 88 :

Un peu au hasard, nous arrivons au Wat Sisaket, pas très loin du Palais Présidentiel, c'est-à-dire pas loin des berges du Mékhong. Il fait vraiment très chaud, mais ça ne change pas de l'ordinaire.

Ici, le marqueur de reformulation *c'est-à-dire* sert à apporter une explication spatiale en attribuant un point de repère très général repérable sur une carte. Il y aura beaucoup à étudier des reformulations des indications spatiales dans le récit de voyage en ligne, puisqu'elles sont au cœur du récit et essentielles aux interlocuteurs, que le locuteur considère le plus souvent comme de futurs voyageurs.

### 2.3.2 Correction

La reformulation sert également à corriger un dit premier. Soit pour l'améliorer, soit pour s'en débattre. Dans tous les cas, comme le souligne Richard (2008) :

« [...], le second segment permet au locuteur de réévaluer une première qualification effectuée précédemment, en remplaçant cette qualification sur une échelle qualitative de degré. S'agissant d'un segment repris, on doit toujours considérer que le degré ainsi affecté est pris en charge par le locuteur ».

Dans l'exemple du récit 5 :

Nous roulons alors sur la seule route existante de l'île. En réalité une piste en terre. Nous découvrons des paysages magnifiques comme toujours en Thaïlande, nous traversons un petit village, nous percevons un diamant brut.

Ici, le marqueur *en réalité* indique la reformulation dans le deuxième énoncé en exprimant la correction. Selon le locuteur, la route n'est pas une route mais c'est une piste en terre. À nouveau, il faut observer le changement de déterminant : le passage du défini à l'indéfini donne au segment reformulé une valeur générale d'argument d'autorité (d'ailleurs le locuteur ne justifiera pas cette nouvelle appellation).

Les reformulations sont toujours le fait/ le choix du locuteur, il n'en demeure pas moins que le choix des mots pour désigner les référents ne lui sont pas forcément attribués, en tous cas il peut s'en défendre, comme dans l'exemple précédent et le segment reformulé lui permet de proposer sa propre appellation. C'est encore le cas dans l'exemple suivant, où le locuteur remet en cause, plusieurs fois d'ailleurs, et sur des modèles différents, l'appellation « guesthouse » :



récit 4

Dans la rubrique des mauvaises idées, j'ai voulu économiser quelques sous en prenant une chambre dans une "guesthouse".

Guesthouse.... disons que le propriétaire à un sens de marketing très développé...

En fait,c'est un bar, la chambre est au-dessus.

Dans cet exemple, c'est le marqueur *en fait* qui annonce la correction de la nomination et par là, la qualité du lieu. Selon le locuteur, cette guesthouse n'est pas vraiment une guesthouse mais c'est un bar qui possède une chambre au-dessus.

### 2.3.3 Ajout d'un point de vue subjectif

Les locuteurs de récit de voyage en ligne veulent que leurs interlocuteurs puissent interpréter l'expérience vécue pendant le voyage. C'est pourquoi, les segments reformulés sont très souvent à interpréter comme subjectifs, le locuteur ajoute son point de vue sur la situation, l'espace, le référent visé, tentant ainsi de permettre à l'interlocuteur de mieux se rendre compte de la situation « réelle » (selon eux). Nous prendrons pour exemples les deux citations ci-dessous :

récit 43

Tout faux : plus de place dans le train qui part en fin d'après-midi et seulement deux couchettes du haut dans celui du soir. En deuxième classe, autrement dit, dans la glacière.

Dans cet exemple, le locuteur raconte un événement dans un train et s'arrête sur la signification de la deuxième classe en Thaïlande. Ici, on trouve le marqueur explicite *autrement dit*, qui signale que le segment ultérieur « dans la glacière » est une reformulation du segment premier « en deuxième classe ». *Autrement dit* est considéré comme un marqueur de reformulation paraphrastique. Pourtant, il n'y a pas là *a priori* équivalence sémantique entre les deux segments. En revanche, il y a bien de la part du locuteur commentaire et ajout d'un point de vue subjectif sur le segment reformulé. On passe alors d'un segment neutre « en deuxième classe » à une reformulation emprunte de négatif « dans la glacière ».

De la même manière et *a contrario* dans l'exemple du récit 103 :

Plus loin, la route est recouverte d'une sorte de bitume défraîchi et très abîmé.  
Somme toute, c'est beaucoup plus facile avec le vélo.

*Somme toute*, en principe est répertorié comme marqueur conclusif qui sert à récapituler mais dans ce cas, au-delà de la valeur conclusive, on peut noter que le locuteur met en balance deux segments axiologiquement opposés pour décrire la route, son point de vue

personnel se veut dans le second segment plus objectif, et somme toute positif. C'est finalement la conclusion à tirer du premier segment qui se voit ici revue et reformulée.

## Conclusion

Pour conclure, on pourrait envisager que la reformulation facilite le déroulement du récit de voyage en ligne de ces « écrivains amateurs » car elle « mime » l'interaction avec les lecteurs. Le locuteur prévoit que son dit n'est peut-être pas interprété facilement par les interlocuteurs, c'est pourquoi la reformulation (le re-dit ou le mieux-dit) est si présente ici. Deuxièmement, l'analyse du corpus nous ouvre quelques pistes qui peuvent être développées pour l'enseignement/l'apprentissage du français du tourisme. Par exemples, sur la reconnaissance de l'architecture textuelle. Le récit de voyage en ligne est un type de production écrite qui peut être proposé comme exercice aux apprenants (pour la compréhension comme pour la production). En outre, la notion de la reformulation nous semble essentielle pour le développement de la didactique mais on en parle très peu dans la classe. Comme on l'a déjà dit, notre public est constitué de futurs professionnels qui doivent comprendre les informations et les demandes pour répondre ou transmettre des connaissances aux touristes. C'est pourquoi, il nous semble qu'une meilleure (re)connaissance des procédés et des usages de la reformulation sera un atout dans le développement des compétences des apprenants. Le récit de voyage en ligne est un bon modèle qui offre aux apprenants la possibilité de pratiquer l'explication, l'éclaircissement des informations touristiques. Enfin, cette étude, qui n'en est qu'à ses prémises, nous ouvre des perspectives diverses notamment en ce qui concerne la notion d'« écrivain amateur » qui tour à tour se montre novice ou expert ; la reformulation elle-même démontre cette posture singulière du locuteur jouant de la catégorisation et de la reconnaissance du monde. Nous avons remarqué que dans toute reformulation il y a ajout, la question que l'on doit alors se poser porte sur cet ajout « qu'ajoute le locuteur lorsqu'il reformule ? », « qu'est-ce que cet ajout apporte comme information sur le référent, sur le discours ou sur le locuteur lui-même ? »

## Références bibliographique

- AUTHIER-REVUZ J. (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexions et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse.
- BERTY V. (2001), *Littérature et voyage : un essai de typologie narrative des récits de voyage français au XIXe siècle*. Paris : L'Harmattan.
- GÜLICH E. et KOTSCHI T. (1987), « Les actes de reformulation dans la consultation *La Dame de Caluire*. » dans Bange, P., *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne Berlin, Peter Lang, p. 15-81.
- HAMMER F. (2007), « Parataxe, reformulation et ampliation dans la glose », dans Kara M., *Usages et analyses de la reformulation*, Metz, Université Paul Verlaine, p. 35-53.
- LE BOT M.- C, SCHUWER M. et RICHARD É. (éds.) (2008), *La reformulation : marqueurs linguistiques stratégies énonciatives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MARTINOT C. (1994), *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications*, Thèse de Doctorat (NR), Université de Paris VIII (Dir. B-N. Grunig).
- MARTINOT C (2007), « Quand acquisition rime avec reformulation : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle », dans Kara, M., *Usages et analyses de la reformulation*, Metz, Université Paul Verlaine, p.179-211.
- MOURLHON-DALLIES F. (1995), *Une méthodologie pour l'analyse linguistique de genres discursifs produits en situation professionnelle : étude d'écrits touristiques sur Venise en quatre langues*, Thèse de doctorat sous la direction de Sophie Moirand. Paris, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III.
- RAJOTTE P. (1997), *Le récit de voyage aux frontières du littéraire*, Montréal (Québec), Triptyque.
- RICHARD E (2008), « Mais que corrige la reformulation ? Le cas de structures avec réitération d'un même lexème », dans Le Bot, M.-C. Schuwer, M. et Richard, É., *La reformulation : marqueurs linguistiques stratégies énonciatives*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 147-154.
- ROSSARI C. (1997), *Les opérations de reformulation : analyse du processus et des marques dans une perspective français-italien*, Berne Berlin, Peter Lang.
- ROUDAUT J. (1989), « Récit de voyage », dans Encyclopaedia Universalis, tome XIX, p. 507.
- VOLTEAU S. et GARCIA-DEBANC C. (2007), « Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires », dans KARA, M., *Usages et analyses de la reformulation*, Metz, Université Paul Verlaine, p. 309-334.

## La littérature comme démarche méthodologique dans un cours pour futurs enseignants de langues étrangères

Mario CORTÉS  
Université de la Salle Bogota

### Résumé

Cet article cherche à montrer le changement d'approche didactique dont le cours de Littérature et Français Langue Étrangère (FLE) a été l'objet. Ce changement a été le résultat d'un travail de recherche qui a eu lieu pour l'évaluation académique d'un aspect curriculaire entre le mois de septembre de l'année 2015 et le mois de juillet de l'année 2017, et qui a bénéficié de la participation de plusieurs membres de la communauté éducative de l'université appartenant au Programme de Licence en langues espagnole, anglaise et française de l'Université de la Salle (siège Bogotá). L'exercice a révélé le besoin de redéfinir, d'un point de vue méthodologique, l'emploi de la littérature dans le cadre pédagogique de l'enseignement de langues étrangères. Le but était de faire de l'introduction de la littérature une stratégie didactique efficace et pertinente dans la salle de cours de langues étrangères. Les résultats ont montré une incohérence entre l'objectif didactique attribué à la littérature et les besoins inhérents des étudiants inscrits dans la licence ; c'est-à-dire, les futurs enseignants de langues étrangères.

**Mots-clés:** littérature, méthodologie, stratégies didactiques, français langue étrangère (FLE).

## Introduction

Le titre de cet article réunit divers éléments qui constituent, explicitement, l'objet d'étude, et qui permettent en même temps de répondre à une série de questions nécessaires pour la compréhension dudit sujet.

La première question à laquelle on pourrait s'attaquer c'est le quoi ? C'est-à-dire, l'objet d'étude, la matière concernée. Dans ce cadre, la littérature a un rôle paradoxal, car le milieu académique lui attribue une importance sans qu'on puisse savoir exactement quelle est la manière optimale de l'introduire dans une salle de cours. En fait, le statut de la littérature a changé en fonction des approches utilisées au long de l'histoire de la didactique des langues étrangères, dans laquelle on peut distinguer deux tendances contraires (Putz, 2008). Pendant les années soixante-dix, par exemple, l'apprentissage était centré notamment sur les aspects textuels. Cette perspective structuraliste entraînait une étude du texte à partir d'éléments ponctuels attribuant au lecteur un rôle passif, car celui-ci ne cherchait pas à trouver le sens du texte par soi-même, ce qui, au final, limitait les possibilités de l'étudiant d'éprouver du plaisir lors de la lecture. Ensuite, dans les années quatre-vingt, il s'agissait d'attribuer un rôle plus actif au lecteur pour qu'il puisse, par exemple, exécuter des stratégies de transformation ou de reformulation du texte existant, ou des stratégies d'écriture créative dans lesquelles le lecteur pouvait s'intégrer librement. On s'est aperçu, cependant, qu'à partir de ces stratégies il y avait une tendance à la construction d'un nouveau texte, négligeant ainsi la fonction poétique du texte original et, par conséquent, les aspects esthétiques inhérents au texte. La difficulté méthodologique restait la même, en outre des difficultés relatives aux exigences institutionnelles, telles que les syllabus surchargés auxquels les enseignants ont affaire, des syllabus des cursus qui impliquent un temps limité qui est utilisé normalement dans des aspects disciplinaires (grammaire, lexique, phonétique, etc.), comme si ces aspects entre eux s'excluaient.

La deuxième question dont la réponse est implicite dans le titre de l'article c'est pour qui ? C'est-à-dire, le type de public à qui on enseigne une langue étrangère par le biais de la littérature, en plus des implications que cet enseignement peut avoir pour eux dans le futur. Le premier aspect à remarquer c'est que l'expérience qu'on a voulu partager ici est une expérience qui a été faite avec des étudiants universitaires qui étaient proches d'obtenir leurs diplômes et qui appartenaient au programme de Licence en langues espagnole, anglaise et française de l'université de la Salle ; c'est-à-dire que notre but est de former les futurs enseignants de langue étrangère, ce qui implique un développement, non seulement de la compétence communicative (l'étudiant doit être capable de parler aisément la langue cible, selon les paramètres du niveau C1, suggérés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues), mais aussi des compétences pédagogiques et interculturelles. Les résultats du travail de recherche -sur lesquels on en reviendra pour expliquer les détails

-ont révélé que les étudiants n'atteignaient ni la compétence communicative ni les autres compétences qui devaient être abordées en cours de langue étrangère.

Il est nécessaire, cependant, avant de préciser les spécificités du public avec lequel le travail de recherche a été mené (le public que vise principalement notre proposition), de faire quelques précisions à propos des spécificités du groupe par rapport aux autres types de population appartenant à divers domaines académiques. Sans doute, si l'on fait la comparaison entre la manière d'enseigner les langues étrangères aux futurs professeurs de langues étrangères et celle d'apprendre une langue étrangère aux étudiants d'une école de langues, il s'avère évident qu'il y a des changements importants dans la perspective épistémologique et donc méthodologique (Naturel, 1985). Les buts (la mission et la vision) d'une école de langues (privée ou publique) font aussi partie des buts d'une licence en langues mais il reste un objectif insuffisant. Dans le premier cas, l'apprentissage est centré sur les aspects purement disciplinaires (plutôt linguistiques que communicatifs), tandis que dans le cas de la licence il est nécessaire d'inclure un composant pédagogique aussi, voire plus important que les composants linguistiques ou communicatifs. Ceci étant dit, la manière de concevoir les cours subit un changement radical, car si dans le premier cas l'étudiant se contente d'acquérir une quantité déterminée de connaissances lui permettant de communiquer en langue étrangère, dans le cas de la licence il est nécessaire, bien entendu, de développer la compétence communicative, mais aussi que l'étudiant, à travers d'une réflexion métacognitive constante, liée aux processus d'apprentissage, puisse prendre conscience des types d'apprentissage, des manières d'apprendre, d'enseigner, d'évaluer et d'accompagner un processus didactique. Ainsi, avec l'approche méthodologique proposée lors du premier semestre 2016, l'étudiant devait, d'une part, prendre conscience de sa progression par rapport à la compétence communicative, mais il devait aussi réfléchir à propos de la variété des stratégies didactiques utilisées dans la salle de cours ainsi que de ses caractéristiques intrinsèques, en plus des effets que celles-ci pourraient avoir sur des processus cognitifs déterminés (Albert et Souchon, 2000). Cette nouvelle perspective a permis aux étudiants d'améliorer leur niveau de langue et d'assimiler en même temps, et de manière progressive, les bases pédagogiques qui peuvent être susceptibles d'être appliquées dans la salle de cours avec les différents types de public (enfants, adolescents, adultes), car beaucoup de nos étudiants travaillaient déjà en tant qu'enseignants dans des lycées de la ville de Bogota.

Par ailleurs, même si l'on voulait établir une nouvelle manière d'approcher le texte littéraire dans le programme de licence en langues étrangères, celle-ci devait aussi se distinguer principalement des stratégies didactiques proposées dans un programme de licence en littérature. Nous pourrions dire que d'une certaine manière « la matière première » est la même, mais les objectifs sont différents. Dans notre cas la littérature est un moyen

mais pas une fin, ce qui modifie foncièrement l'essence du programme et notamment ce qui concerne les stratégies didactiques. C'est dans ce sens-là que les compétences qu'on cherche à développer dans un cours de langues par le biais de la littérature, dans le cadre d'une licence en langues étrangères et celles qu'on cherche à développer dans une licence en littérature sont radicalement différentes.

C'est ainsi qu'on avance vers la question probablement la plus épineuse, car elle manque d'une composante « systémique » qui puisse la définir : le comment ? C'est-à-dire, la manière à travers laquelle il est possible d'enseigner la littérature dans un cours de langues étrangères. La difficulté réside dans le fait qu'il n'existe pas une seule méthodologie adéquate et définitive dans l'enseignement de la littérature mais un mélange de stratégies et des orientations méthodologiques que, par leur caractère variable, peuvent être troublant pour le professeur (Artuñeto et Boudart 2002). La grammaire, pour sa part, due précisément à son caractère invariable, produit un certain progrès communicatif chez le futur enseignant mais pas assez efficace. C'est normal pour un étudiant de s'ennuyer à cause de ce qu'il ne comprend pas, et c'est normal aussi chez le professeur de reproduire des processus d'enseignement à travers une connaissance acquise qui puisse lui procurer une certaine assurance. C'est ainsi que pour beaucoup d'entre nous, lorsque nous étions étudiants, nous éprouvions une sorte d'exaspération face aux connaissances liées aux règles structurales de la langue et, ultérieurement, après les avoir assimilées, on terminait par les reproduire. Dans ce sens, si l'on assimile très souvent la grammaire aux mathématiques, c'est parce que souvent l'enseignement de ces deux disciplines s'incluent dans un paradigme traditionnel dans lequel, à travers la vérification, on cherchait des généralisations (Retoré, 2005). Lors des cours de langue espagnole, de même que dans ceux de mathématiques, le professeur commençait par expliquer la règle grammaticale (ou la formule mathématique), ensuite il illustrait à travers une quantité minimum d'exemples (en général moins difficiles que ceux utilisés lors des évaluations), pour après l'appliquer par le biais d'une quantité illimité d'exercices. De nos jours on peut comprendre qu'il y ait encore des professeurs qui enseignent à partir de ces approches, à cause du caractère systémique auparavant décrit (et par conséquent assez prévisible), mais il faut se rendre à l'évidence aussi de l'efficacité douteuse de ce genre de méthodes. Cela pour signaler que pour beaucoup de professeurs il est plus facile et rassurant d'enseigner la langue étrangère à travers la grammaire qu'à travers un composant dépourvu de stabilité méthodique comme c'est le cas de la littérature. Par ailleurs, les étudiants considèrent eux-mêmes que leurs manques linguistiques ont assez souvent un rapport avec les aspects grammaticaux ; par conséquent, ils demandent plus d'heures présentielle dans ce sens-là et ils évaluent de manière satisfaisante les professeurs qui remplissent les tableaux de règles, d'exemples et d'exercices structuraux. Bien sûr le but de cet article n'est pas de discréditer l'usage de la grammaire en cours de langue étrangère, d'autant plus si l'on prend en compte que les

étudiants de la licence seront eux-mêmes des futurs enseignants et qu'ils devront connaître les aspects structurels de la langue. Mais il faut tout de même remarquer le fait que, selon l'approche suggérée dans cet article, la grammaire n'est pas une fin en tant que telle, pas plus que l'apprentissage d'une langue étrangère ou encore que la connaissance d'une série de savoirs liés à la littérature. Ils sont toutes une série de connaissances qui, mélangées à bien d'autres compétences, cherchent à développer le domaine cognitif mais aussi le domaine socio-affectif de l'individu, faisant du futur diplômé non seulement un bon professeur, mais aussi un citoyen exemplaire pouvant participer dans la solution de problèmes qui affectent la société dans laquelle il est immergé.

Suivant le modèle par compétences qui est en vogue aujourd'hui, et tenant compte des objectifs proposés et des spécificités du public auquel on s'adresse, la littérature ne peut pas être conçue comme un ensemble de savoirs (auteurs, époques, mouvements littéraires, théories, etc.) à partir desquels on fait appel essentiellement au processus cognitif de la mémoire, mais comme un savoir-faire, c'est-à-dire, en tant qu'ensemble de stratégies didactiques et méthodologies pour développer, comme il a été déjà mentionné, non seulement des compétences communicatives mais aussi des compétences pédagogiques et interculturelles. Il est nécessaire de clarifier qu'on ne cherche pas à « en finir » avec la littérature au moment de l'utiliser comme outil méthodologique, mais au contraire, on cherche à stimuler ses possibilités en la découpant à travers des stratégies didactiques spécifiques. La littérature, comme n'importe quelle autre discipline des sciences humaines, a sa propre manière d'être enseignée, et bien plus encore dans le cadre d'un cours de langue étrangère.

## **1. Développement du travail de recherche**

### **1.1 Contextualisation**

Le 16 décembre 2014, le Programme de Licence en Langues espagnole, anglaise et française de l'Université de la Salle (siège Bogota) a reçu, selon l'arrêt 21213 du ministère de l'Éducation Nationale, l'Accréditation de Haute Qualité. Dans le processus pour obtenir cette accréditation, la Direction du programme a sollicité une évaluation du programme qui a commencé le 17 septembre 2014. Dans l'année 2015, la coordination de langue française profite du processus pour commencer un travail de recherche dans lequel on se propose de faire une caractérisation du fonctionnement du programme d'approfondissement en français, sachant que ce programme comprend les quatre derniers semestres de la licence et qui est suivi par les étudiants qui ont décidé d'approfondir dans l'étude de la langue française. Une fois que le cycle est fini, l'étudiant doit passer et réussir l'examen officiel DALF C1 comme un requis pour obtenir son diplôme. Dans le mois de décembre 2014, moment où la licence a reçu l'accréditation, le programme d'approfondissement en français était structuré de la manière suivante :



Tableau 1

*Cycle d'approfondissement en 2016-II*

Cycle d'approfondissement en français (2016-II)			
Semestre	Nom du cours	Heures présentielles	N° de professeurs
7eme	Didactique et littérature du XVIe et XVIIe siècle	8	2
8eme	Textes académiques et littérature du XVIIIe siècle	6	2
9eme	Textes académiques et littérature du XIXe siècle	6	2
10eme	Textes académiques et littérature du XXe siècle	6	2

Comme il peut être constaté dans ce tableau, chacun des quatre espaces académiques étaient divisés en deux grands axes thématiques, dans lesquels la littérature était un composant primordial auquel on dédiait huit heures de cours présentiels par semaine, dans le cas du 7ème semestre, et trois heures pour les autres trois semestres. Il faudrait souligner que, à ce moment-là, le programme d'approfondissement était basé sur la dynamique des prérequis, c'est-à-dire que pour pouvoir suivre les cours du 9ème semestre, par exemple, il fallait d'abord suivre les cours du 7ème et du 8ème semestre. Avec la nouvelle proposition académique dont l'entrée en vigueur est prévue pour le premier semestre de 2017 ces prérequis vont disparaître, fournissant de cette manière une souplesse académique suggérée par les évaluateurs du Ministère de l'Éducation Nationale dans une visite qui a précédé le processus d'accréditation.

L'objet de cet article n'est évidemment pas d'aborder les multiples modifications subies dans la réforme du programme prévu pour la licence à partir de l'année 2017, mais de nous concentrer sur les changements dans l'approche méthodologique donnée à la littérature, suite au travail de recherche

## 1.2 Travail de recherche

La recherche menée par le coordinateur de l'UFR langue française avait comme premier but de déterminer les points forts et les opportunités d'amélioration dans le cycle d'approfondissement de la langue (Énfasis), pour ensuite, basés sur les résultats et les découvertes, faire une proposition au niveau micro du programme nous permettant de qualifier le profil du futur diplômé. Étant donné que la maîtrise de la littérature dans la salle de cours de langue étrangère était un composant primordial, mais pas le seul, nous allons aborder seulement quelques généralités de la recherche pour, ensuite, approfondir spécifiquement notre sujet d'étude.

Le premier pas de cette étude, chronologiquement parlant, a été la révision documentaire basée sur trois types de textes et documents. Les deux premiers étaient des documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et de l'Université de la Salle, dans lesquels on explicite non seulement le profil du diplômé mais aussi les compétences professionnelles que l'étudiant d'une licence en langue étrangères doit développer. Malgré l'autonomie universitaire et la liberté académique, notre proposition devait être cohérente et aller à l'encontre des paramètres institutionnels. Notre révision documentaire est composée également du recueil des expériences préalables recueillant des exercices similaires partant d'une proposition programmatique à partir d'un exercice diagnostique et d'autoévaluation. Il faut ajouter aussi la révision des propositions d'approfondissement en langue des autres programmes de licences en langues étrangères d'universités de Bogotá et de Colombie, ce qui a été d'un grand soutien et une pertinente source d'inspiration.

Cette révision documentaire nous a permis d'élaborer deux instruments de collecte de données (entretiens et sondages) qui ont été appliqués aussi bien à des professeurs appartenant au cycle d'approfondissement en langue française qu'aux étudiants. On a tenu compte aussi des diplômés déjà insérés dans le marché professionnel, ce qui devait nous permettre, selon leurs perceptions, de comprendre les points forts, les faiblesses et ce qu'il fallait changer ; tout cela en fonction du futur diplômé, dont le profil a été déjà analysé à partir des documents institutionnels. Les entretiens et les sondages ont été basés sur des critères et des catégories telles que les types de processus, les besoins, les désirs, inconformités, etc., pouvant nous aider à identifier les opportunités d'amélioration dans le programme d'approfondissement de français. Dans les deux instruments de recueil de données nous avons demandé, par exemple, aux différents membres de la communauté académique quels étaient les contenus proposés par le programme d'approfondissement en français en ce moment-là qu'ils ne considéraient pas pertinents pour leur futur professionnel en tant qu'enseignants de langues étrangères, ou qu'ils considéraient susceptibles de subir des modifications. La variété des réponses nous a permis, entre autres, d'avoir une idée plus lucide sur l'appréciation existante en relation avec le traitement donnée à la littérature pendant le cycle d'approfondissement. Après cela, et ayant comme méthode d'analyse la triangulation de données entre les réponses des entretiens, les résultats des sondages et l'information retrouvée lors de la révision documentaire, nous sommes arrivés à une conclusion tranchante et sans équivoque par rapport à notre objet d'étude : la littérature oui mais conçue autrement.

Le dialogue avec les étudiants nous a confirmé ce que nous pensions déjà, à savoir, que l'orientation donnée à la littérature dans nos salles de cours était erronée. Des commentaires fournis par les étudiants tels que « (...) à quoi sert Montaigne dans ma vie pratique ? », mettaient en évidence une confusion épistémologique (et par conséquent

méthodologique) basée sur des méthodes traditionnelles qui visaient à bourrer de savoirs l'esprit des étudiants qui, par ailleurs, étaient fatigués de faire des exercices notamment de mémorisation. Les étudiants ont exprimé que, jusqu'à ce moment-là, la littérature leur fournissait une série d'éléments de culture général, mais qu'elle ne contribuait pas significativement ni à l'amélioration des compétences communicatives en langue française, ni à leur formation en tant que futurs enseignants. Nous avons donc compris que, pour un public appartenant à une licence en langues étrangères, on ne pouvait pas continuer à aborder la littérature à partir d'une vision historique (par siècles) ou à partir de l'usage exclusif de savoirs déclaratifs (auteurs, époques, œuvres, théories, mouvements littéraires, etc.). Notre rôle vis-à-vis de la littérature vise plutôt à la contextualisation, à la sensibilisation par rapport au texte littéraire, toujours privilégiant les compétences communicatives, pédagogiques, interculturelles et de recherche. Penser que cette autre perspective allait restreindre notre possibilité d'éprouver du plaisir vis-à-vis des caractéristiques esthétiques et poétiques de la lecture est une erreur d'appréciation. Cette nouvelle approche rendrait plus actuelle encore cette définition que Horace faisait de la littérature lorsqu'il affirmait qu'elle devait « joindre l'utile à l'agréable. »

### **1.3 Une nouvelle approche**

La première chose à dire face au traitement donnée à la littérature, c'est la nouvelle position que nous lui avons attribuée dans la proposition micro-académique. L'aspect éparpillé de la littérature car distribuée au long de quatre semestre a été résolu lorsque nous avons décidé de réunir les contenus dans une seule matière en neuvième semestre. Ceci a permis aussi une structuration plus importante, en plus d'une articulation entre ce que la théorie cherchait et ce que la pratique implémentait. D'autre part, cette dynamique rompait d'une certaine manière avec la perspective historique qui consistait à aborder chronologiquement, à travers les auteurs, les œuvres littéraires et les périodes historiques.

Il faut remarquer, par ailleurs, les modifications substantielles faites, par exemple, au syllabus du cours de littérature de 10ème semestre par rapport aux semestres précédents. Alors que le cours était inscrit, théoriquement parlant, dans un fondement théorique basé sur des compétences, ceci ne se voyait pas dans la pratique. C'est ainsi que le syllabus précédent correspondant à ce cours était basé principalement sur des savoirs tels que l'origine d'un genre littéraire, ses représentants et caractéristiques textuelles ; ou sur des thématiques telles que la naissance, évolution et « mort » du personnage romanesque, depuis ses origines et jusqu'à l'actualité ; ou bien la crise du roman tout au long du XXe siècle. Pour le nouveau programme, ce type de connaissances était important, mais insuffisant. Nous avons donc approfondi notre étude sur le savoir-faire, cherchant toujours que le texte littéraire devienne un outil pédagogique susceptible d'être abordé en cours de langue étrangère (Uhoda, 2003) ; sur le savoir-être, lorsque par exemple, à partir des

contenus déterminés et des stratégies didactiques l'étudiant développe des attitudes liées à l'étude de l'interculturalité ; et d'avantage sur le savoir-apprendre, lorsque, à partir d'une réflexion cognitive constante, l'étudiant découvre et analyse des stratégies didactiques à travers lesquelles on enseigne, on apprend et on évalue un processus pédagogique. L'approfondissement dans les différents types de savoirs impliquait une nouvelle vision cognitive et affective redéfinissant les compétences que nous cherchions à atteindre. Ainsi, si le programme précédent était conçu pour développer la compétence communicative à travers la littérature, il fallait approfondir dans les compétences pédagogiques, interculturelles et de recherche dans le nouveau syllabus.

Il faut aussi aborder quelques modifications thématiques (contenus) qui ont été faites à cheval entre le syllabus précédent et la proposition actuelle. La littérature peut être abordée depuis plusieurs perspectives ; la plus utilisée est la perspective historique (chronologique), dans laquelle il est question d'aborder les différents auteurs, mouvements littéraires et contextes historiques, selon l'œuvre ou texte littéraire analysé. C'était la perspective adoptée par la licence en Langues Etrangères de l'université de la Salle jusqu'à ce moment-là. Ensuite, l'idée que les espaces académiques puissent être abordés par axes thématiques a été envisagée ; dans notre cas, par exemple, l'intérêt portait sur la vision que certains auteurs représentatifs de la littérature avaient sur le rôle de l'éducation dans la société à laquelle ils ont appartenu. Cette approche, même si elle était plus proche des buts envisagés par notre filière, restait trop théorique et pas assez orientée vers la pratique professionnelle de nos futurs diplômés. Ensuite est arrivé l'exercice de recherche qui a confirmé notre intention de définir un programme plus pragmatique et cohérent avec le profil de nos étudiants. Comme il a été déjà mentionné, le syllabus du programme précédent reposait, par exemple, sur la manière dont la littérature mettait en évidence des thématiques (et non des problématiques) tel que le sujet de la crise de l'identité subie par l'individu au cours du XXe siècle, raison pour laquelle il fallait prendre en compte l'origine, les auteurs représentatifs, le contexte historique et les caractéristiques textuelles du genre autobiographique ; mais aussi l'évolution (ou régression) du personnage romanesque au long de l'histoire ou encore la crise subie par le roman en tant que genre littéraire. Comme on peut constater ce programme avait l'air de correspondre plus à un programme d'une licence en littérature plutôt que d'une licence en langues étrangères. Pour le nouveau syllabus, les contenus ont été radicalement modifiés : la première partie du semestre a été marqué par une certaine quantité d'exercice de réflexion, partant essentiellement d'une situation problématique et d'un débat qui fonctionnaient en tant que stratégies didactiques, à propos de l'importance apparente que nos étudiants accordaient à l'apprentissage d'une langue étrangère, de même qu'à la création d'une habitude de lecture. L'exercice nous a permis de révéler une profonde contradiction chez nos étudiants : plusieurs d'entre eux ont l'intention d'inculquer l'importance de la lecture à leurs élèves, étant eux-mêmes réticents

à l'effort intellectuel que demande de faire une lecture. Ensuite, nous avons délimité l'objet d'étude lorsque nous avons fait une réflexion sur les bienfaits et les difficultés d'enseigner une langue étrangère à travers la littérature. Quand les étudiants avaient déjà participé et consigné leurs impressions, nous leur avons communiqué une bibliographie assez volumineuse dans laquelle, à partir de plusieurs auteurs et théories, on abordait le texte littéraire en tant qu'outil didactique dans un cours de langue étrangère. Cette première étape de conceptualisation a permis une plus grande ouverture de la part des étudiants sur l'impact positif de la littérature, et en plus elle nous a permis de définir les premières orientations méthodologiques.

Par ailleurs, l'étude de la littérature en tant qu'outil didactique a été envisagée au long du semestre, principalement à travers trois approches méthodologiques : le paratextuel, l'interculturel et l'intertextuel. Nous consacrons trois séances à chaque approche (environ 9 heures) pendant le semestre. Pour la période d'essai, nous avons préféré éviter le travail à travers de plusieurs textes, mais de travailler sur un seul roman nous permettant d'aborder les trois types d'approche pendant tout le semestre. Le roman que nous avons abordé a été *L'étudiant étranger* de Philippe Labro et ceci pour plusieurs raisons : d'abord, la proximité entre le temps des faits narrés (années soixante du XXe siècle,) et le moment de la lecture, ce qui donne la possibilité que le lecteur s'identifie avec quelques situations, des personnages réels (William Faulkner, Elvis Presley) et des phénomènes culturels tels que le racisme, l'éducation traditionaliste, le rock n'roll, etc. Par ailleurs le langage utilisé dans le livre est proche du français actuel ; par exemple, avec une utilisation réduite du passé simple, temps qui est omniprésent dans les œuvres littéraires des siècles précédents. Comme il est bien connu, cette capacité d'identification avec ce qu'on lit augmente la motivation de la part de l'étudiant (Chemli, 2012). Rappelons que le roman parle de l'expérience personnelle que l'auteur-narrateur a pendant l'année académique qu'il a entrepris dans une université américaine. Beaucoup de nos étudiants aimeraient vivre une expérience similaire après leurs études de licence. Due aux caractéristiques intrinsèques de la description, il y a une forte composante interculturelle, puisqu'il s'agit d'un dialogue entre la culture d'origine du narrateur (France) et celle de l'endroit où il arrive (États-Unis). Ceci permet une réflexion constante entre cette découverte culturelle et ce qui arrive dans notre société même. Finalement, une dernière raison pour travailler ce roman, c'est les thématiques abordées (le voyage, un système éducatif différent, l'amour entre des personnes d'origines différentes ou des pays différents, le choc interculturel, etc.) et le contexte où surgit l'œuvre (les années 60 dans une région traditionnelle des États-Unis). Il existe la possibilité de trouver des relations avec d'autres types d'ouvrages, littéraires ou cinématographiques.

Ainsi, après avoir fait les premières réflexions à propos de l'importance (ou pas) de la lecture et de la possibilité d'enseigner une langue à travers la littérature, nous sommes passés à la première approche méthodologique : paratextuelle. Les avantages de cette approche résident dans le fait de nous permettre de faire une sensibilisation, une familiarisation et une contextualisation de l'œuvre ou du texte littéraire (déclencheur) qui va être abordé. Pour ce faire, l'enseignant oriente la présentation du livre *L'Étudiant étranger* à travers une série de stratégies didactiques propres de la pré-lecture : description physique des images (couverture, quatrième de couverture et d'autres s'il en existent) ; des questions sur les images permettant d'orienter la contextualisation pour que l'étudiant ait une première approximation aux espaces, aux différents types de temps (narratif, chronologique, atmosphérique, etc.), aux personnages et aux actions ; formulation d'hypothèses à travers un remue-méninge centrées sur les quatre axes (temps, espace, personnages, action). Dans quel pays se déroulent les faits ? Justifiez. Quel moment historique représente l'image ? Quel moment de l'année ? Justifiez. Décrivez les personnages, où vont-ils ? Qu'est-ce qu'ils font ? Qu'est-ce qu'ils vont faire ? etc. Remue-méninges aussi à propos du titre de l'œuvre (le titre nous fait penser à quels mots ou quels concepts ? Quels sujets vont être abordés dans la lecture ?) ; ensuite Lecture de la quatrième de couverture, d'abord par le professeur, et après par l'étudiant, pour la correction de la production phonétique et ensuite pour confirmer ou réfuter les hypothèses envisagées jusqu'à ce moment. D'autres aspects paratextuels du livre sont aussi abordés et analysés, comme la note biographique, la dédicace, l'épigraphe, le prologue et la manière dont l'œuvre est construite (chapitres, etc.). Comme il a été déjà mentionné, ce que cette approche méthodologique propre à une stratégie de pré-lecture cherche c'est à contextualiser et à sensibiliser les étudiants vis-à-vis de la lecture dont il va faire la connaissance. Cela génère de la curiosité et par conséquent de la motivation (Cuq, 2003). Finalement, les étudiants ont dû donner leur propre définition de cette approche méthodologique, en même temps qu'ils devaient choisir une œuvre avec des caractéristiques similaires et faire une présentation pour le reste de la classe, tenant compte de l'approche paratextuelle comme stratégie didactique.

La deuxième approche pédagogique est l'interculturelle. L'étudiant doit toujours poser, avec ses mots et ses idées, à partir de ses connaissances préalables, une question, à travers une activité de remue-méninges, pour indiquer ce qu'ils comprennent de cette perspective. Ensuite, on peut confronter ses idées avec une définition réelle (par exemple, celle du CECRL) pour contraster la pertinence des idées qui ont été proposées au début de l'exercice. Le pas suivant a été décrire (avec une reformulation d'abord, et à l'oral après), une situation du livre *L'étudiant étranger*, liée à un aspect interculturel ou à un aspect sociolinguistique ayant pu interpeller, choquer, surprendre, etc., l'étudiant et que celui-ci le présente devant ses camarades. Pendant la discussion, on cherchait à contraster comment

ce phénomène culturel pouvait être similaire ou différent dans la société colombienne. La rupture avec quelques clichés et stéréotypes d'autres cultures s'est fait aussi à travers des films comme *L'auberge Espagnol*. On a fait l'emphase, à ce moment-là, sur les différentes habitudes, attitudes et comportements assumés dans d'autres cultures. Cela nous a permis, à travers la stratégie didactique du débat, de donner la parole aux étudiants pour qu'ils puissent défendre des postures idéologiques qui n'étaient pas forcément les leurs, ce qui en fin de compte impliquait une ouverture d'esprit, de même qu'un respect envers la différence. La réflexion vis-à-vis du contenu mais aussi de la stratégie didactique du débat et la capacité argumentative, a permis la réflexion cognitive et métacognitive. Ensuite, nous avons cherché dans le livre *L'étudiant étranger* quelques réflexions que le narrateur faisait sur l'expérience qu'il vivait pour pouvoir les comparer avec les réflexions du film et de ce que les étudiants considèrent également comme expérience du type interculturel. En dernier lieu, entre les étudiants et les professeurs, on a essayé d'arriver à une conclusion résumant quelques attitudes développées à travers la compétence interculturelle, à savoir une vision plus large du monde, l'humilité, la tolérance et le respect vers ce que l'autre signifie, vers la différence (Guillen, 2009).

La dernière approche méthodologique, ayant la littérature comme base la littérature en cours de langue étrangère a été l'intertextuelle. À travers de cette approche nous cherchions que l'étudiant reconnaisse les liens et les multiples connexions possibles (conscientes ou inconscientes) entre deux textes du type littéraire. Évidemment, car authentiques, les textes n'ont pas été écrits avec une intention pédagogique, mais les étudiants, en tant que futurs professeurs de langues doivent apprendre à imprimer cette intention pédagogique. Comme toujours, le point de départ était de travailler les connaissances préalables qui surgissaient au moment de demander aux étudiants ce qu'ils pensaient ou croyaient que le concept d'intertexte pouvait signifier. Après, les étudiants recevaient la définition d'un dictionnaire littéraire pour vérifier les informations suggérées auparavant. Pour ce cas, le professeur peut présenter la définition d'un dictionnaire de manière désorganisée, de sorte que l'étudiant se trouve dans la tâche de la réorganiser. Pour cette analyse nous avons cherché à contraster un texte littéraire (*L'étudiant étranger*) avec un film (*Le cercle des poètes disparus*), mais pas pour la similarité dans l'intrigue des documents, mais parce que le contexte le permettait (villes américaines conservatrices dans les années 1960). Pour ce faire, et à travers l'approche paratextuelle, l'enseignant a fait une introduction dans laquelle il situait le cadre spatio-temporel. Ceci impliquait une analyse contrastive dans laquelle les étudiants devaient trouver les différences et similitudes, à partir des axes orientant toujours notre étude, c'est-à-dire, l'espace (description du pays, de la ville et de l'université), les personnages (relations entre les amis, rapports amoureux, pédagogiques, familiaux), et quant à l'action (ils devaient choisir une scène du livre et une du film, et les faire dialoguer sur un aspect spécifique, pour ensuite prendre une position

face au phénomène décrit). En dernier lieu, dans une dynamique également dialogique, quelques fragments du film et du livre ont été mis en relation, d'abord à l'aide d'un même auteur (Henry David Thoreau) et après, avec deux auteurs (Walt Whitman / Henry David Thoreau ; William Faulkner / Gabriel García Marquez). Les travaux autour de cette approche nous ont permis de conclure que, sans importer le type de texte littéraire que l'enseignant puisse avoir en face, il lui correspond de trouver les liens et orienter l'apprentissage à partir d'une perspective pédagogique.

Celles-ci ont été les nouvelles perspectives méthodologiques nous permettant de développer des compétences communicatives, pédagogiques et interculturelles. Cependant, pendant la révision documentaire de l'exercice de diagnostic qui a été fait auparavant, on signalait que deux composants de haute importance devaient être pris en compte, sans qu'on l'ait fait jusqu'à présent. Nous avons besoin que l'étudiant s'engage davantage avec son propre processus d'apprentissage (autonomie) et qu'il développe en plus des compétences de recherche. Nous considérons donc que pour réussir, nous devons approfondir dans l'approche méthodologique du travail par projets. Dans le premier semestre d'implémentation de la proposition, nous avons proposé que l'étudiant conçoive, au long du semestre, un projet (avec des objectifs, compétences, contenus, étapes, stratégies didactiques, produits, stratégies d'évaluation, etc.) respectant deux conditions : avoir la littérature comme base du cours de langue étrangère, et avoir la possibilité d'être mis en pratique dans la salle de cours. Mais si cette proposition élargissait l'horizon des étudiants, nous considérons qu'elle était encore trop théorique. Nous avons pensé donc que le professeur devait proposer un travail pratique au long du semestre pour que l'étudiant puisse prendre conscience des étapes propres d'un projet conçu dans et pour la salle de classe. Alors, les étudiants ont mis en œuvre un court photo-roman dans lequel ils ont joué les rôles des personnages, et ils ont bien sûr rédigé la narration et les dialogues. Ils ont d'abord choisi le sujet, le titre et le résumé. Après, et pendant quelques séances, ils ont rédigé le scénario. Avec le scénario, ils ont défini le découpage technique pour pouvoir passer à la prise des photos. Quand le processus était déjà avancé, les étudiants ont inclus les dialogues dans les photos, grâce à un logiciel suggéré de manière préalable par le professeur. Au long du semestre, le professeur a accompagné le processus, parfois dans la salle de cours, parfois à l'extérieur.

Nous approfondirons maintenant, et pour finir, dans quelques stratégies didactiques plus spécifiques par rapport aux approches méthodologiques générales déjà mentionnées. On disait, au début de ce document, que l'approche par compétences et la perspective actionnelle apparaissaient dans les documents institutionnels en tant que fondement théorique, mais sans que cela puisse être vu de manière évidente dans les syllabus des différents cours propres du cycle d'approfondissement du département de langue française.



Avec la nouvelle proposition, il était question d'être plus cohérent avec ledit fondement, car plusieurs enseignants le revendiquaient sans avoir une clarté sur la manière précise de le mettre en œuvre.

La première chose à dire c'est que, pensant au développement des compétences multiples signalées ci-dessus, nous cherchions à ce que l'étudiant ait un rôle plus actif dans son propre processus d'apprentissage et que l'enseignant fasse l'office d'accompagnant du processus. Les caractéristiques intrinsèques du syllabus précédant marquaient une tendance du cours vers un exposé magistral où le professeur parlait durant de longues heures sur la littérature du XIXe siècle, par exemple, sans que l'étudiant puisse produire ou prendre une position active face à ce qu'on lui proposait. C'est la raison pour laquelle les étudiants signalaient que les cours pouvaient être intéressants, et que les professeurs avaient beaucoup de connaissances, mais qu'eux, d'une part, n'amélioraient pas leurs compétences communicatives et que, par ailleurs, ils ne voyaient pas la pertinence et le côté pratique de ces connaissances dans leurs avenir en tant que futurs enseignants de langues étrangères. Nous avons proposé des cours plus pratiques, avec des exercices divers pour travailler les habiletés aussi bien de réception que de production (écrite et orale), ce qui était une des suggestions des étudiants pendant le travail de de recherche. Mais les exercices ne s'orientaient pas vers une réflexion purement disciplinaire (comme par exemple le contenu de la situation problématique ou un fragment du roman choisi) mais dans chaque cours nous envisagions des stratégies métacognitives pour que l'étudiant réfléchisse à propos de sa manière d'apprendre (y compris le développement de ses propres processus cognitifs) et, par conséquent, à propos de sa manière probable d'enseigner (avantages de travailler avec une situation problématique, difficultés pour travailler avec une approche interculturelle, stratégies didactiques mises en pratique de la part du professeur lors de sa présentation). Ainsi, chaque cours commençait avec une étape de sensibilisation dans laquelle les étudiants devaient rappeler d'abord ce qu'ils ont fait le cours précédent, faisant appel aux connaissances préalables et cherchant une articulation entre les contenus, et après, l'enseignant passait à une étape de contextualisation des objectifs et des activités qui allaient s'effectuer pendant la séance. Ensuite, se suivait l'étape de conceptualisation à travers des exercices pratiques dans lesquels l'étudiant lui-même contribuait à la définition de concepts. Après, à travers une étape d'appropriation nous menions des exercices où l'on réfléchissait sur le sujet abordé (lié avec la littérature) pour mener après la réflexion didactique à propos des stratégies métacognitives et du développement des processus cognitifs. Au long du semestre, entre les étudiants et le professeur nous avons fait une consolidation des stratégies didactiques pouvant servir après à l'étudiant au moment d'exercer sa pratique professionnelle. Finalement, un étudiant (différent à chaque fois) qui avait pris des notes sur ce nous disions et ce que nous faisons pendant la séance devait faire aussi un résumé des activités réalisées et des connaissances acquises. En dernier lieu,

et pendant l'étape de fermeture le professeur annonçait la thématique et laissait un travail à faire qui puisse avancer l'analyse de la séance suivante.

Une des difficultés qui s'est présentée lors de l'implémentation de la proposition, a été celle concernant les stratégies d'évaluation. Pour le professeur, il était clair, au début du semestre, qu'il devait faire une évaluation constante (qui incluait une évaluation entre pairs) des nombreux exercices pour éviter une diminution de la motivation. Par conséquent, il a été nécessaire d'évaluer tous les exercices à travers des paramètres établis préalablement. Dans le semestre de la période d'essai, il y a eu une grande quantité d'étudiants inscrits, ce qui a impliqué, de la part du professeur, une lourde charge d'évaluation. Nous suggérons, dans ce cas, des travaux de groupe. Mais il faut faire un accompagnement de près, pour éviter que les étudiants qui travaillent peu profitent du travail des étudiants studieux.

### **Conclusion**

Les réformes curriculaires constantes servent à faire des diagnostics à partir d'exercices d'auto-évaluation nous permettant de détecter les faiblesses et les points forts des aspects généraux ou particuliers liés à un Programme, dans notre cas, la Licence en Langues espagnole, anglaise et française de l'université de la Salle. Mais ces réformes curriculaires ne devraient pas être le résultat d'un ensemble de personnes faisant partis des comités et décidant à propos de ce qu'ils considèrent le plus adéquat pour les étudiants ; mais le résultat d'un exercice de recherche auquel tous les membres de la communauté académique, avec des objectifs communs, puissent participer en exprimant leurs insatisfactions, leurs besoins et suggestions. C'est pour cette raison que le département de langue française a décidé de faire un diagnostic nous permettant de savoir comment fonctionnait le cycle d'approfondissement, incluant l'espace que nous donnions à la littérature et à son usage

Pour enseigner une langue étrangère à l'aide de la littérature en tant qu'outil didactique, il est nécessaire de tenir compte du public qui reçoit l'apprentissage. Ce n'est pas la même chose enseigner une langue étrangère aux étudiants d'une licence (futurs enseignant de langue) qu'enseigner aux étudiants d'une école de langues, aux étudiants d'une école secondaire ou bien aux étudiants d'une licence en littérature. Même si l'on peut, dans tous les cas, utiliser le texte littéraire comme document déclencheur, l'approche méthodologique et les stratégies didactiques sont foncièrement différentes. Dans le cas d'une licence en langues étrangères les objectifs ne peuvent se restreindre au développement de compétences communicatives mais en plus nous devons travailler visant les compétences pédagogiques, interculturelles et de recherche.

Ce changement d'approche nous amène à revoir l'importance des savoirs nettement communicatifs ou interculturels (comme la grammaire, le lexique, la phonétique, etc.),

comme il se faisait traditionnellement, mais il cherche à approfondir la portée de notre enseignement à travers du savoir-faire (la littérature en tant qu'outil didactique), du savoir-être (enseignants de qualité contribuant à la formation de meilleurs citoyens du monde) et du savoir-apprendre (l'étudiant prenant conscience de la manière d'apprendre à travers des stratégies métacognitives qui puissent lui permettre de développer des compétences liées à la pédagogie).

La nouvelle approche suggérée pour une licence en langues étrangères implique le besoin de redéfinir tout, partant du fondement théorique et épistémologique, incluant la petite stratégie didactique dans la salle de cours, passant par une redéfinition des objectifs envisagés, des compétences générales et professionnelles à développer, de l'approche méthodologique, incluant les stratégies didactiques multiples, les contenus, les stratégies d'évaluation et, bien sûr, la bibliographie. Nous disons que la littérature n'est pas une fin mais un moyen, à travers lequel nous développons des habiletés déterminées. L'approche méthodologique (actionnelle et par compétences) et les contenus (paratextuels, interculturels et intertextuels) doivent aller dans ce sens, visant le développement des compétences, non seulement communicatives et interculturelles, mais aussi pédagogiques et de recherche. Pour développer ces deux dernières, nous considérons qu'il est important que les enseignants cherchent à se qualifier, à se former dans ce qu'on appelle travail par projets. Sans doute, ce type de travail fait que l'étudiant, avec l'accompagnement du professeur mais de manière autonome en grande partie, cherche par lui-même les outils pour mettre en œuvre ledit projet. C'est la seule manière d'aboutir à un type d'éducation qui soit plus intégrale et en accord avec les besoins de notre public.

En dernier lieu, il est important de remarquer que nous avons eu l'intention, dans cet article, de partager une expérience curriculaire issue des résultats d'une recherche qui ont révélés des faiblesses et des points forts, et que ces résultats ont impliqué un changement substantiel du programme d'un espace académique en particulier, mais une grande partie des aspects théoriques et de procédure de cette expérience ont été exprimés d'une manière dont nous aurions encore beaucoup à parler. Nous pourrions nous arrêter et approfondir dans les aspects structuraux, comme le fondement épistémologique, ou dans des aspects liés à la méthodologie, aux contenus ou à la manière d'évaluer. Dans d'autres textes de type académique ces aspects pourraient sans doute être développés davantage. Ce qui nous intéressait ici était de montrer, en premier lieu, un changement dans la manière de concevoir certains aspects pédagogiques ; concernant la procédure et les implémentations méthodologiques nous pourrions les approfondir au fur et à mesure des applications à venir.

## Références bibliographiques

- ALBERT M.-C., SOUCHON M., 2000, Les Textes littéraires en classe de langue, Paris, Hachette, coll. « Autoformation ».
- ARTUÑETO, B., BOUDART, L. 2002, Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE. In: La lingüística francesa en el nuevo milenio. Editorial Milenio, Espagne : Université de Lleida.
- CHEMLI, M., 2012. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra. Littératures. Université de Rennes 2.
- CUQ, J, GRUCA, I., 2003. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2003.
- GUILLÉN, B, La "littérature-monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue. Synergies. Espagne n° 2 Université de Valladolid, Espagne, 2009.
- KRISTEVA J, 1969, Sèmiôtikè. Recherches sur une sémanalyse, Seuil, coll. « Tel Quel », Paris.
- NATUREL M., 1995, Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- PÜTZ, W., 2008, Analyse du stage en situation : Outils de didactique et enseignement du FLE. Université de Cologne, Faculté des Lettres. Séminaire
- RETORÉ C., 2011, Logique mathématique et linguistique formelle Éditions Cassini. Université de Bordeaux, 2011
- UHODA B., 2003, Analyser le texte littéraire, dans Le français dans le monde, janvier-février 2003, n° 325, URL : <http://www.fdlm.org/fle/article/325/uhoda.php>

L'identité des personnages dans la trilogie d'Agota Kristof :  
*Le Grand Cahier, La Preuve et Le Troisième Mensonge*

Kanittha KONGTIP JARUPINTUSOPHON  
Université Thammasat

**Résumé**

La trilogie d'Agota Kristof se compose de trois romans *Le Grand Cahier*, *La preuve* et *Le Troisième Mensonge*. Chaque roman peut se lire individuellement mais ils peuvent être également considérés comme un projet littéraire unique puisqu'ils montrent l'évolution de deux personnages principaux, deux jumeaux séparés dans l'enfance. Le style est similaire et les histoires se déroulent dans le même cadre spatio-temporel. Pourtant l'identité des personnages est mouvante d'un roman à l'autre. L'auteur utilise des stratégies diverses, tant au niveau de la présentation des personnages (la gémellité, la nomination, le changement d'identité, le dédoublement), qu'au niveau de la narration (la structure du roman, le changement de narrateur, et même l'intervention de l'auteur au sein du récit). Ces stratégies ont pour objectif de brouiller l'identité des personnages, ce qui incite donc les lecteurs à se poser des questions. Notre article se basera sur l'analyse textuelle pour dégager le message que l'auteur veut transmettre à travers son écriture.

**Mots-clés** : identité, Kristof, trilogie, jumeaux

## Introduction

La trilogie d'Agota Kristof a un type de narration original et surprenant. L'auteur utilise des stratégies diverses pour rendre les éléments de l'œuvre incertains et instables, prêts à être interprétés de plusieurs façons. La création des personnages principaux peut en être un modèle exemplaire. L'auteur utilise plusieurs techniques pour camoufler l'identité des protagonistes, et incite donc les lecteurs à en rechercher la réalité. D'ailleurs, l'objectif de l'œuvre n'est pas de trouver une réalité, l'auteur veut plutôt maintenir la sensation de doute et déstabiliser les lecteurs.

## Biographie d'Agota Kristof

Agota Kristof (1935-2011) est une écrivaine suisse d'origine hongroise qui écrit ses œuvres en français, sa langue d'adoption. Elle a passé ses vingt premières années en Hongrie en situation de guerre et d'occupations étrangères. Elle a été également placée dans un pensionnat. En 1956, de graves troubles politiques ont touché la Hongrie ; une insurrection contre le régime communiste en place a été durement réprimée par les troupes soviétiques. Son mari, très engagé politiquement, s'est trouvé dans une situation difficile. La famille a donc décidé de s'exiler. Elle s'est installée par la suite à Neuchâtel, en Suisse romande. Kristof y est restée jusqu'à la fin de sa vie.

Pendant sa jeunesse, Kristof aimait bien lire et écrire, et il lui est arrivé de composer des poèmes ou d'organiser de petits spectacles en hongrois. Une fois que son niveau de français le lui permettait, elle a commencé à écrire des pièces de théâtre, puis des romans, notamment cette trilogie, dans laquelle *Le Grand Cahier* a obtenu le Prix du Livre européen, et *Le Troisième Mensonge* le Prix du Livre Inter. Elle a écrit par ailleurs des nouvelles et quelques pièces de théâtre. Agota Kristof est décédée le 27 juillet 2011, à l'âge de 75 ans à Neuchâtel.

## Résumé de la trilogie

Dans *Le Grand Cahier*, la mère abandonne ses jeunes jumeaux chez leur grand-mère dans un petit village frontalier. La capitale où ils vivaient a été gravement touchée par la guerre. Comme la grand-mère est inculte, sale, avare et méchante, elle laisse ses deux petits-enfants se débrouiller seuls pour vivre. Ils créent des exercices divers, dont la composition écrite, sous prétexte de développer leur capacité physique, intellectuelle et morale. Un jour, leur père les rejoint et leur demande de lui faire traverser la frontière. Malheureusement, le père saute sur une mine, l'un des deux jumeaux passe seul la frontière, l'autre reste dans le pays d'origine.

Dans le deuxième roman, *La Preuve*, Lucas retourne vivre seul chez sa grand-mère. Il lui faut du temps pour se remettre de la douleur de sa séparation. L'écriture lui sert de refuge contre la solitude, et de lien avec son frère. Il accueille chez lui Yasmine et Mathias, un

enfant difforme, né de la relation incestueuse entre Yasmine et son père. Ils forment une famille. Ensuite, Lucas tombe amoureux de Clara, bibliothécaire qui lui fait penser à sa mère. Après le départ de Yasmine, Lucas s'occupe seul de Mathias. Il lui conseille d'écrire un journal intime pour soulager sa peine. Un jour, Claus revient dans la ville de K, il revisite les endroits qu'il connaissait dans son enfance. Comme cette ville a beaucoup changé, Claus entre dans la librairie pour demander des renseignements. Peter, un ami intime de Lucas, qui est chargé de surveiller la librairie, raconte à Claus ce qui s'est passé avec Lucas, et lui donne le manuscrit que Lucas lui a confié. Claus a également l'occasion de visiter l'appartement au-dessus de la librairie, où il retrouve Clara.

Dans le troisième roman, la première partie est consacrée à la vie d'un personnage qui n'est pas nommé. Chaque chapitre représente un moment de sa vie. Mais il ne raconte pas son histoire dans l'ordre chronologique. Il mélange sa vie actuelle, celle de son enfance et de son âge adulte. Il retrace sa vie comme suit : son emprisonnement, son état maladif dans le pays d'adoption, son enfance dans un hôpital, puis dans un Centre de rééducation, la circonstance avant son départ du pays d'adoption, celle de son arrivée dans le pays natal, son aventure chez sa grand-mère, la rencontre avec l'homme qui désire traverser la frontière, la location de l'appartement au dessus de la librairie, les trois renouvellements de visa et le refus du quatrième. Après cela, il raconte l'épisode où il a traversé la frontière ; il signe le procès-verbal dans lequel apparaissent les informations suivantes : l'homme avec qui il a traversé la frontière est son père, l'enfant a dix-huit ans et il s'appelle Claus. Dans le chapitre suivant, Claus raconte ses premiers jours à l'étranger. Dans le dernier chapitre, l'homme de l'ambassade l'informe avoir retrouvé l'adresse de son frère.

La deuxième partie commence par la rencontre entre Klaus et Lucas/Claus. Celui-ci veut dire à Klaus qu'il est Lucas, son frère jumeau. Malgré l'explication et l'insistance de Claus, Klaus ne peut pas accepter que le premier soit son frère. Il s'en tient aux données figurant dans le passeport qui indique le nom de Claus, âgé de trois ans de plus que lui. Avant de repartir, Claus a donné son manuscrit à Klaus et lui demande d'écrire sa part. Après cet épisode, Klaus remonte dans le passé. À l'âge de quatre ans, il vit avec toute sa famille. Son père veut quitter sa mère pour aller vivre avec son amante qui attend un bébé. La mère, aveuglée par la colère, tire sur le père. Une des balles touche accidentellement Lucas. Le père meurt suite à cet incident et la mère est internée dans un hôpital psychiatrique. Lucas est hospitalisé, et Klaus est accueilli chez Antonia, amante de son père. Peu après, Antonia met au monde Sarah, la demi-sœur de Klaus. Klaus retourne vivre avec sa mère à l'âge de onze ans et quitte l'école quelques années plus tard. Puis, il travaille dans une imprimerie, et écrit des poèmes le soir tout en s'occupant du bien-être de sa mère. Au dernier chapitre du roman, Klaus revient sur la rencontre avec Lucas/Claus. Deux jours après sa visite, un homme de l'ambassade vient le voir et l'informe que Claus T. s'est donné la mort en se

jetant sous un train. Klaus accepte qu'on l'enterre à côté de son père, selon son dernier souhait. Puis un jour, Klaus décide de changer la croix sur son tombeau et met celle qui porte le nom de Lucas, à la place de l'ancienne.

Pour analyser l'identité des personnages principaux dans cette trilogie, nous trouvons intéressant de traiter d'abord la présentation des personnages qui fait voir le rôle de la jumeauté, la nomination, le changement de l'identité et le dédoublement. Ensuite, comme les techniques narratives ont une grande influence sur le système de personnages, nous allons donc étudier la structure de chaque roman, le style d'écriture, et le changement de narrateur. Nous terminons notre travail sur l'intervention de l'auteur au sein du récit, qui semble être un moyen décisif pour troubler le lecteur.

### **Présentation des personnages**

Agota Kristof présente deux frères jumeaux comme protagonistes de sa trilogie, mais d'un roman à l'autre, ils subissent certains remaniements au point de devenir méconnaissables.

Dans *Le Grand Cahier*, les personnages principaux sont déclarés « jumeaux » dès le début. La mère qui les emmène chez leur grand-mère dit à celle-ci : « Deux. Deux garçons. Des jumeaux » (Kristof, 1986, p. 8). Ces deux enfants font tout ensemble, jamais ils ne se contredisent ni ne se disputent. Si, parfois, il leur faut assumer un rôle différent ; comme par exemple dans leur petit spectacle, on n'arrive pas à distinguer qui joue le sourd, qui joue le non-voyant, qui est chanteur, ou qui est musicien. On dirait qu'ils sont une seule et même personne, qu'ils peuvent être interchangeables pour faire quoi que ce soit. Derrière le nous, se cache les deux « je » égaux.

Comme les jumeaux prennent aussi le rôle du narrateur, ils racontent ce qu'ils voient selon leur point de vue. Étant en situation de guerre où le cadre de la loi et de la morale n'est pas respecté, ils créent leur propre loi, basée sur leur critère personnel. L'union en un « nous » narrateur, les aide à mieux se protéger des dangers extérieurs. Ainsi, ils se sentent toujours en sécurité. Leur force s'amplifie et les rend invincibles. La relation entre les jumeaux et leur grand-mère peut être un bon exemple. La grand-mère oblige les enfants à faire certains travaux, sans quoi elle ne donne rien à manger et elle les laisse dormir dehors : « Vous avez compris. Le toit et la nourriture, il faut les mériter » (Kristof, 1986, p.15). Au début les enfants lui désobéissent, ils dorment dans le jardin et se nourrissent de fruits et de légumes crus. Peu de temps après, ils font tout à la place de leur grand-mère. Mais ils ne s'arrêtent pas là. Ils essaient de prendre le dessus sur elle. Comme elle est avare et ne leur donne à manger que des légumes qui restent du marché, ils décident de couper la gorge d'un poulet, et lui demande de le faire cuire. Au début, elle refuse cet ordre et essaie de retrouver son autorité : « Qui vous a permis ? Vous n'en avez pas le droit ! C'est moi qui commande ici, espèce de petits merdeux ! Je ne le cuirai pas ! Je préfère crever ! » (Kristof,



1986, p. 54). Les enfants s'en fichent. Ils vont faire cuire le poulet eux-mêmes. Quand elle voit qu'elle n'y peut plus rien, elle fait cuire le poulet et elle pleure. En mangeant le poulet, les enfants donnent l'ordre d'en manger tous les dimanches, ce qui choque la grand-mère : « Tous les dimanches ? Vous êtes fous ? Vous voulez ma ruine ? ». « Nous mangerons un poulet tous les dimanches, que vous le vouliez ou non » (Kristof, 1986, pp. 54-55).

Les enfants font du chantage non seulement avec quelqu'un de leur famille, mais aussi avec le curé pour qu'il donne de l'argent à une jeune fille sans quoi ils le menacent de révéler un abus sexuel envers elle : « [...] nous raconterons à tout le monde ce que vous faisiez à Bec-de-Lièvre » (Kristof, 1986, p. 74).

D'ailleurs, comme les personnages dans *Le Grand-Cahier* n'ont pas d'identité, ni de qualification personnelle – pas de prénom, ni de nom, ni de détails physiques – nous ne pouvons donc pas les considérer comme étant autonomes. Certains se nomment suivant leur rapport avec les jumeaux, par exemple la mère, le père, la grand-mère, la voisine, la cousine ; d'autres sont appelés par leur fonction ou leur statut comme le curé, l'ordonnance, l'officier, le cordonnier, le facteur ; et d'autres encore par leur surnoms tel que la « sorcière » ou « Bec-de-Lièvre ».

Même à la fin du premier roman, quand un des jumeaux traverse la frontière, on ne sait pas vraiment qui part et qui reste dans le pays. L'absence d'identité dans le premier roman ne semble pas gêner la lecture. Cela est peut-être dû au fait que les personnages ne sont pas créés à la manière d'êtres humains. Ils existent en réalité pour remplir leur fonction.

Dans le deuxième roman, *La Preuve*, il ne reste qu'un seul personnage principal, l'autre étant parti à l'étranger. Cette fois-ci, ce personnage est nommé et s'appelle Lucas. Les autres personnages se dotent également d'une identité avec seulement un prénom et quelques détails personnels. Nous faisons ainsi connaissance avec, par exemple, Yasmine et son enfant Mathias, Clara et son mari défunt Thomas, accusé d'être un traître à l'État, Peter son ami, Michael surnommé l'« insomniaque », insomnie due à l'assassinat de sa femme et la confiscation de leurs biens, Victor le libraire, etc. Au huitième chapitre, un autre personnage réapparaît, Claus qui retourne dans la ville de K pour trouver son frère Lucas, mais celui-ci est parti depuis longtemps.

Dans *Le Troisième Mensonge*, bien que l'histoire recoupe plus ou moins les événements racontés dans les deux premiers romans, il y a parfois des décalages et les personnages ne sont pas forcément toujours les mêmes. Les jumeaux qui s'appellent Lucas et Claus dans *La Preuve* se retrouvent, cette fois-ci, sous le prénom de Lucas et Klaus. Il est à remarquer aussi que, dans la première partie, les personnages secondaires ne sont pas précisément identifiés, n'ayant pas par ailleurs de rôles importants. Par exemple, dans l'épisode où Claus

est emprisonné, il parle du gardien, de la libraire et de l'officier de police. Et lorsque Lucas raconte son enfance à l'hôpital et au Centre de rééducation, il mentionne les gens de son entourage : la directrice, l'institutrice, les infirmières, les surveillants, un vieux jardinier, les autres enfants et les parents de certains enfants, etc.

Quant à la deuxième partie, où Klaus retrace sa vie, rien n'est compliqué. Klaus nous raconte sa vie dans l'ordre chronologique. Les personnages secondaires ne sont pas nombreux, il y a seulement les gens de sa famille et de son entourage professionnel.

L'identité du personnage principal se voit troublée suite à l'exil. La frontière est en effet considérée comme une limite de l'identité. Quand Lucas franchit la frontière, il se prend pour une autre personne. Lucas n'existe plus, Claus, âgé de 18 ans prend le relais. Aussi ce changement d'identité n'est-il pas artificiel. Il est reconnu officiellement comme tel. « L'enfant regarde la carte. Sa date de naissance est avancée de trois ans, il se prénomme Claus, et sa nationalité est "apatride" » (Kristof, 1991, p.81).

Après une trentaine d'années d'exil, Claus retourne dans son pays natal. Il veut retrouver son frère jumeau. Peut-être cherche-t-il à retrouver son identité initiale perdue depuis longtemps. Pour cela, Claus a besoin de quelqu'un de sa famille pour s'affirmer. Il tente d'abord une intégration familiale dans ses rêves :

– Qu'est-ce que c'est ? Que voulez-vous ? Qui êtes-vous ?

Je dis :

– C'est moi, Claus.

– Claus, quel Claus ?

– Vous avez bien un fils nommé Claus ?

– Notre fils est ici, dans la maison. Avec nous. Allez-vous-en.

[...]

– Père, père, laissez-moi entrer. Je me suis trompé. Mon nom est Lucas. Je suis votre fils, Lucas (Kristof, 1991, p. 89).

Dans cette situation, seul son frère jumeau Klaus peut l'aider. Quand il téléphone à ce dernier, Claus est obligé de reprendre son ancien prénom : « Ici, Lucas T. J'aimerais parler à mon frère Klaus T. » (Kristof, 1991, p. 95). Klaus sait qu'il s'agit de son frère Lucas, mais il ne veut plus le reprendre dans la famille. Il arrange bien des choses pour éviter que son frère retrouve leur mère. Par exemple, il avance les montres et les horloges de la maison d'une heure, il avance également l'heure de dîner de sa mère. Quand elle dit qu'elle n'a pas encore faim, il lui donne un somnifère de plus pour qu'elle s'endorme. Il laisse la télé allumée pour que sa mère n'entende pas leur conversation. Si jamais, sa mère se réveille, il lui dira que c'est un journaliste qui vient, et il dira à Lucas qu'il s'agit de sa belle-mère, Antonia.

Quand les deux frères sont ensemble, Klaus essaie de garder une certaine distance. Ainsi il vouvoie son frère, tandis que Claus essaie de montrer qu'il connaît bien cette maison pour prouver qu'il fait parti de cette famille. Malgré tout, Klaus ne veut pas accepter que Claus soit vraiment son frère. Il tient fermement à son histoire imaginaire. Son frère Lucas et sa mère ont trouvé la mort quand le centre de rééducation a été détruit. En outre, Klaus persiste sur le fait que Lucas et lui sont jumeaux. Pourtant la personne devant lui n'a aucun aspect physique qui lui ressemble : « Regardez-moi et regardez-vous. Est-ce qu'il y a la moindre ressemblance physique entre nous ? Lucas et moi, nous étions de vrais jumeaux, nous nous ressemblions parfaitement. Vous, vous avez une tête et trente kilos de moins que moi » (Kristof, 1991, p. 105). La jumeauté devient donc un obstacle majeur à leur réunion. De plus, Klaus tient à l'information officielle comme seule vérité indiscutable : « Vous vous appelez donc Claus, avec un C. Votre date de naissance n'est pas la même que la mienne, et pourtant Lucas et moi, nous étions jumeaux. Vous avez trois ans de plus que moi » (Kristof, 1991, p. 102). Lucas a perdu son identité initiale à tout jamais seulement parce qu'il avait voulu changer son identité.

Claus ne pouvait plus faire autrement. Il se donne finalement la mort en se jetant sous un train. Pourtant il insiste, comme dernier souhait, d'être enterré aux côtés de ses parents. Et c'est ainsi qu'il a pu retrouver son identité initiale quand, un jour, Klaus a décidé de remplacer la croix sur son tombeau par celle qui portait le nom de Lucas.

Par ailleurs, Claus ne pouvait pas retrouver, par ses propres moyens, son identité initiale : « C'est curieux. Il y a deux jours, après sa visite chez vous, nous lui avons demandé s'il avait retrouvé quelqu'un de sa famille. Il avait répondu que non » (Kristof, 1991, p. 162). Claus n'ose pas prétendre avoir retrouvé son ancienne identité sans la permission de son frère.

Nous constatons d'ailleurs que, après la séparation des jumeaux, Lucas fait sentir son désir de rester en contact avec son frère. Dès le début, il se sent tellement perturbé qu'il ne sait plus comment faire pour vivre seul. Il lui faut du temps pour pouvoir récupérer et continuer sa vie. Et pourtant il se sent toujours aussi mal :

- Je connais la douleur de la séparation.
- La mort de votre mère.
- Quelque chose d'autre encore. Le départ d'un frère avec qui je ne faisais qu'un (Kristof, 1988, p. 65).

Par ailleurs, la nomination est un autre moyen « symbolique » qui reflète le désir de se réunir. Lucas prend « Claus » comme prénom, parce que son frère lui manque : « À cause de toi, Klaus. Quand je remplissais le questionnaire dans le bureau des gardes-frontière, j'ai pensé à toi, à ton prénom, à ce prénom qui m'accompagnait tout au long de mon enfance » (Kristof, 1991, p. 103). Il en est de même pour Klaus qui publie ses poèmes sous

le pseudonyme de Klaus Lucas : « Vous voulez dire que c'est vous Klaus Lucas, l'auteur de ces poèmes ? » « Oui, c'est moi » (Kristof, 1991, p. 159).

Après la séparation des jumeaux, Lucas continue toujours à écrire. C'est la seule façon de garder le contact avec son frère : « Je lui écris tous les jours dans les cahiers. Il doit certainement faire de même » (Kristof, 1988, p. 94). Lucas conseille aussi à Mathias d'écrire pour se soulager de la douleur : « Et quand tu auras trop de peine, trop de chagrin, et si tu ne veux en parler à personne, écris-le. Ça t'aidera » (Kristof, 1988, p. 133).

Il faut noter que l'écriture est en fait un lieu idéal pour le ralliement entre les deux personnes. Dans *Le Grand Cahier*, les jumeaux écrivent leur manuscrit ensemble, dans *La Preuve*, Lucas prétend écrire les sept premiers chapitres tandis que Klaus le huitième, dans *Le Troisième Mensonge*, Lucas et Klaus écrivent, chacun une partie.

### **Stratégie de narration**

En ce qui concerne la stratégie de la narration, nous commençons d'abord par évoquer la structure du roman. Chaque œuvre a une forme particulière et celle-ci est différente d'une œuvre à l'autre. *Le Grand Cahier* est composé de 62 chapitres, chacun avec un titre. *La Preuve* est constituée de huit chapitres numérotés. Et *Le Troisième Mensonge* se compose de deux grandes parties, chacune est constituée de chapitres, sans titre, ni numéros. La division en chapitre correspond au projet initial des exercices de composition écrite dans *Le Grand Cahier*. Les jumeaux ont deux heures et deux feuilles de papier pour écrire sur un sujet. Ce fractionné volontaire peut avoir pour objectif d'embrouiller une partie de l'histoire, par exemple, la disparition de Yasmine qui a lieu entre le troisième et le quatrième chapitre de *La Preuve*, et le départ de Lucas et le laps de temps important (20 ans) entre le septième et le huitième chapitre.

La perspective de la narration change également d'un roman à l'autre. Dans *Le Grand Cahier*, c'est le « nous » qui raconte sa propre vie. Dans *La Preuve*, le narrateur n'est pas présent dans le récit. Il raconte la vie d'un personnage principal. Avec ce type de narrateur, les personnages semblent être retirés d'eux-mêmes, ils ne sont pas responsables de leurs actions, ou de leurs paroles. C'est pour cela que Lucas, qui vit seul désormais, montre clairement sa faiblesse physique et morale. Clara dont le mari a été pendu et réhabilité plus tard, critique sévèrement le Régime au pouvoir. Michael, surnommé l'insomniaque, également. Or, la plupart des personnages se voyaient habituellement interdits de toute sorte d'expression subjective, critique et sentimentale, ce qui convient aux règles strictes déterminées par les jumeaux dans *Le Grand Cahier* : « la composition doit être vraie. Nous devons décrire ce qui est, ce que nous voyons, ce que nous entendons, ce que nous faisons » (Kristof, 1986, p. 33). « Les mots qui définissent les sentiments sont très vagues ; il vaut mieux éviter leur emploi et s'en tenir à la description des objets, des êtres humains et de soi-même, c'est-à-dire à la description fidèle des faits » (Kristof, 1986, p. 34).

Dans *Le Troisième Mensonge*, les personnages principaux, Lucas et Klaus, redeviennent encore une fois narrateurs, mais chacun présente son histoire à sa façon. Pourtant, il est à remarquer que, dans les chapitres qui parlent du franchissement de la frontière de Lucas et de son premier mois à l'étranger, Lucas n'est pas le narrateur comme dans les autres chapitres. Le narrateur décrit le passage de la frontière comme suit :

L'enfant traverse la frontière.

L'homme passe devant, l'enfant attend. Une explosion.

L'enfant s'approche. L'homme est couché près de la deuxième barrière. Alors, l'enfant s'élanche (Kristof, 1991, p. 76).

Et la conversation entre Claus et la directrice de la maison de jeunesse se déroule comme ceci.

Claus demande :

– Qui s'occupe du jardin ?

La directrice dit :

– C'est moi, mais les enfants m'aident beaucoup.

Claus dit :

– Je vous aiderai, moi aussi. Vos fleurs sont très belles (Kristof, 1991, p. 82).

D'ailleurs, la position du narrateur et la nature de l'œuvre permettent de classer les romans différemment ; le premier et le troisième, proches du journal intime, sont dans le cadre du roman biographique, tandis que le second ressemble davantage à un roman. Le style d'écriture est un autre point fort de ces romans. Agota Kristof écrit la trilogie en français, sa langue d'adoption, la langue qu'elle traite pourtant « d'ennemi ». Elle appelle « les langues d'ennemi » celles qu'elle est forcée d'apprendre comme l'allemand, le russe, en somme les langues de ceux qui ont occupé son pays la Hongrie, plus le français, la langue de son pays d'adoption. Le style d'écriture dans la trilogie correspond au style minimaliste, qui a comme principe « Moins, c'est plus ». Écrire peu pour avoir plus d'effet. Dans son article intitulé « L'Art du dépouillement », Alain Roy résume ainsi les caractéristiques de l'écriture minimaliste :

Le style minimaliste est fait d'un vocabulaire simple, de phrases courtes, d'une syntaxe peu compliquée. Le langage figuratif ou métaphorique y est presque absent. Les scènes sont juxtaposées sans transition. La narration, qui s'en tient à ce qui est perceptible par les sens, pourrait être qualifiée de phénoménologique. Les actions, la mise en scène, les descriptions sont réduites au minimum. Il y a peu ou pas d'analyse psychologique (Roy, 1993, p.12).

L'emploi de ce style est justifié par le fait que ce sont les enfants qui écrivent. Agota Kristof utilise la technique de « la mise en abyme », en supposant que chaque roman correspond au manuscrit de ses personnages principaux. *Le Grand Cahier* vient en effet des compositions réussies des jeunes jumeaux. *La Preuve* a son origine dans le manuscrit, dont l'auteur des sept premiers chapitres est Lucas, celui du huitième est Claus. *Le Troisième Mensonge* qui se compose de deux grandes parties, tient au fait que, après avoir terminé sa part, Lucas demande à Klaus de remplir la sienne.

La technique de la narration la plus frappante dans la trilogie est la mise en doute des histoires racontées. La trilogie est contruite de telle façon qu'elle peut être interprétée différemment ; l'histoire des jumeaux est racontée dans deux versions plus ou moins décalées. Tous les éléments narratifs (techniques de narration, personnages, espaces, temps) contribuent à rendre l'ambiance globale de l'œuvre floue, et instable. Certains événements échappent à la logique ou aux réflexions morales, donc il y manque des fondations solides. De cette manière, le lecteur se sent perplexe, et n'arrive pas à tirer de conclusion sur certains points. Il se demande combien y a-t-il de protagonistes. Les jumeaux s'appellent-ils Lucas et Claus, ou Lucas et Klaus ? Lequel est parti à l'étranger ?

La remise en doute la plus frappante est sûrement l'existence du procès-verbal à la fin de *La Preuve*. Dans le huitième chapitre du second livre, Claus raconte lui-même son retour dans la ville de K. Mais l'histoire s'arrête quand il visite l'appartement au dessus de la librairie, où il rencontre Clara. Tout de suite après, il y a un procès-verbal, fait par les autorités de la ville de K., à l'attention de l'ambassade de D. L'objet du procès est de demander le rapatriement de Claus T., incarcéré à ce moment là dans la prison de la ville de K. Ce document montre qu'il y a des ellipses dans la narration. Dans le récit, Claus est encore libre, rien n'indique qu'il va être incarcéré. En outre ce document, classé « officiel » ne devrait pas être montré au public, le fait qu'il paraît à la fin d'un roman, est encore insolite, parce qu'il ne fait normalement pas partie du récit.

En regardant le contenu de ce procès, nous allons être étonnés. Ce document retrace les activités de Claus dans la ville de K. ; sa vie quotidienne, les endroits visités, les personnes en contact. Il donne des informations sur la location d'un appartement au dessus de la librairie, les renouvellements de son visa, et les circonstances de son arrestation. Nous découvrons aussi la raison pour laquelle les policiers sont amenés à faire une enquête sur Claus, d'où l'existence du procès-verbal.

Lors de son interrogatoire, Claus T. a prétendu être né dans notre pays, avoir passé son enfance dans notre ville, chez sa grand-mère, et a déclaré vouloir rester ici jusqu'au retour de son frère Lucas T. (Kristof, 1988, p. 186).

Nous pouvons voir aussi que le procès donne des informations différentes de celles du récit, par exemple, le nom du ou de la propriétaire de la librairie, dans le huitième chapitre, est Peter alors que lors du procès, c'est M<sup>me</sup> B.

Ce procès-verbal étant un document officiel, il représente le pouvoir des autorités. Personne ne peut donc le contredire. De ce fait, l'histoire racontée précédemment ne correspondant pas vraiment à la constatation des autorités, ne peut plus être tenue en compte.

Par ailleurs, les informations de ce procès-verbal correspondent bien avec celle révélée ultérieurement dans *Le Troisième Mensonge*. Claus y raconte qu'il loue l'appartement de la librairie, qu'il a renouvelé son visa trois fois, et qu'à la quatrième fois, le renouvellement lui a été refusé, qu'il est arrêté par les policiers suite à une querelle dans un bistrot. Remarquons bien que le retour de Claus dans la ville de K. est présenté dans cette trilogie trois fois de suite, la première et la seconde dans le huitième chapitre et dans le procès-verbal de *La Preuve*, la troisième dans le dernier roman. Chaque version est un peu différente, par exemple, lors du procès, Claus est arrêté pendant le contrôle d'identité de routine, mais dans *Le Troisième Mensonge*, cela a lieu pendant la querelle du bistrot. Ou encore en ce qui concerne le libraire, dans le huitième chapitre, il s'agit de Peter, alors que dans le procès, c'est M<sup>me</sup> B. ; de même, dans *Le Troisième Mensonge*, on sait seulement qu'il s'agit d'une femme. Quant au constat que Lucas et Claus T. n'existent pas dans le registre de la ville, on trouve également une explication dans le dernier roman. Pendant son séjour chez la grand-mère, au niveau de la narration, Lucas n'est jamais nommé. Pourtant la grand-mère le prend avec elle, même si elle ne l'a pas enregistré officiellement. Par conséquent, il n'est pas reconnu par les autorités. Quant à Claus, cette identité n'existe qu'après l'exil. Il devient un citoyen de son pays d'adoption. Donc, il n'est pas présent dans le registre de la ville de K.

On retrouve encore la technique de la remise en doute dans *Le Troisième Mensonge*. Certains épisodes du dernier roman se rapprochent de ceux du premier roman, par exemple, l'épisode de la vie chez la grand-mère, dans *Le Grand Cahier*, où c'est la mère elle-même qui emmène ses jumeaux chez leur grand-mère, tandis que, dans *Le Troisième Mensonge*, après l'explosion du Centre de rééducation, Lucas est confié à une paysanne qu'il appelle grand-mère. Un autre exemple se trouve dans la scène de la traversée de la frontière, qui raconte que, dans *Le Grand Cahier*, le père est mort et un des jumeaux en profite pour s'exiler, alors que dans *Le Troisième Mensonge*, c'est un homme inconnu qui est mort, et Lucas qui s'en va dans l'autre pays.

Certaines informations dans *Le Troisième Mensonge* s'opposent parfois à celles données dans *Le Grand Cahier*. Ce phénomène a une certaine influence sur l'identité de certains personnages. Prenons pour exemple Lucas qui avoue qu'il reste seul chez sa grand-mère et

créé un être imaginaire, pour pouvoir survivre dans toute situation difficile, et lutter contre la solitude mortelle :

Tout cela n'est qu'un mensonge. Je sais très bien que dans cette ville, chez Grand-Mère, j'étais déjà seul, que même à cette époque j'imaginai seulement que nous étions deux, mon frère et moi, pour supporter l'insupportable solitude (Kristof, 1991, p. 68).

Cette citation contredit l'existence des jumeaux dans *Le Grand Cahier*. Si Lucas était seul à ce moment-là, le « nous » serait le résultat du dédoublement imaginaire. Lucas se dédouble en « nous ». Cette déclaration nous fait comprendre pourquoi le « nous » des jumeaux est unique et inséparable.

Avec cette révélation, l'identité des personnages principaux semble bien mieux éclaircie. *La Preuve* nous fait croire que le personnage qui est parti à l'étranger s'appelle Claus, et celui qui reste dans le pays natal est Lucas. Mais dans *Le Troisième Mensonge*, les jumeaux s'appellent par contre Klaus et Lucas. Et Lucas avoue lui-même avoir traversé la frontière. Une fois arrivé sur le territoire de l'exil, il donne trois fausses informations aux autorités. Il dit que l'homme avec qui il a traversé la frontière est son père. Il n'aurait soi-disant que 18 ans, et il s'appellerait Claus.

Avec cet aveu, il faut revoir les éléments concernés dans les deux premiers romans. Si on prend en compte la parole de Lucas, ce sera bien lui qui part à l'étranger. Impossible donc que Lucas continue sa vie chez sa grand-mère. Qui est donc le personnage principal des sept premiers chapitres de *La Preuve* ? N'est-ce qu'un personnage imaginaire, le « Lucas narrateur » qui imagine le « Lucas personnage » ? Qu'est-ce que celui-ci ferait s'il restait encore dans son pays natal ? Selon cette hypothèse, Lucas et Claus seraient le même personnage, ce qui pourrait expliquer la réaction de Peter, une fois qu'il a vu Claus :

– Arrêtez, Lucas, cessez cette comédie ! Ça ne sert à rien !

N'avez-vous pas honte de me faire ça, à moi ?

[...]

– Disparu ? Vous voulez dire qu'il a quitté cette ville ?

– Cette ville, et peut-être aussi ce pays. Et il revient aujourd'hui sous un autre prénom. J'ai toujours trouvé stupide ce jeu de mots avec vos prénoms (Kristof, 1988, p. 175).

Le jeu de mots dont parle Peter est une anagramme ; Claus est l'anagramme de Lucas. Peter veut peut-être insinuer que Claus et Lucas sont la même personne. Ensuite, Peter raconte à Claus ce qui s'est passé avec Lucas avant sa disparition. Cet événement permet de comprendre pourquoi Lucas a quitté cette ville.

– Bien. Cinq ans plus tard, au cours des travaux entrepris pour la construction du terrain de sport, j'ai appris qu'on avait découvert



un cadavre de femme enfoui au bord de la rivière, près de la maison de votre grand-mère. J'en ai averti Lucas. Il m'a remercié et le lendemain il a disparu. (Kristof, 1988, p. 177)

Lucas a dû tuer Yasmine, la mère de Mathias, et a enterré son corps près de la maison de sa grand-mère. Une fois que l'on a découvert le cadavre, il s'enfuit de cette ville. Cette révélation nous fait retourner au moment où Yasmine a disparu, Lucas dit à tout le monde qu'elle est partie vers la grande ville, car cette petite ville l'ennuyait beaucoup.

Une autre scène pourrait également soutenir l'hypothèse que Lucas et Claus sont la même personne. Quand Claus voit Clara qui loge chez Peter, il se comporte avec elle comme s'il était Lucas :

Elle regarde Claus, lui tend les bras. Il s'agenouille à ses pieds, lui enlace les jambes, pose la tête sur ses genoux. Clara lui caresse les cheveux. Claus prend la main de Clara, la presse sur sa joue, contre ses lèvres. [...]

— Tu m'as laissée seule longtemps, trop longtemps, Thomas.

[...]

— Je ne suis pas Thomas. N'avez-vous aucun souvenir de Lucas ?

(Kristof, 1988, pp. 180-181).

Même si on accepte le fait que Lucas est revenu dans son pays natal sous le nom de Claus, on ne pourra pas sortir du labyrinthe de cette trilogie. Si le Lucas de *La Preuve* est un être purement imaginaire, Clara doit en être un également. Mais si Clara est un personnage réel dans le huitième chapitre de *La Preuve*, Claus qui a vécu trente ans à l'étranger, ne l'aurait pas connue avant. En somme, on peut expliquer cet événement enchevêtré comme le résultat du mélange entre le réel et l'imaginaire.

Par ailleurs, le post-scriptum du procès-verbal à la fin de *La Preuve* confirme l'hypothèse qu'il y a un seul personnage principal. Claus a donné le manuscrit à la police pour prouver l'existence de Lucas qui aurait écrit les sept premiers chapitres, voici le résultat de l'examen de la police :

Or l'écriture est de la même main du début à la fin et les feuilles de papier ne présentent aucun signe de vieillissement. La totalité de ce texte a été écrite d'un seul trait, par la même personne, dans un laps de temps qui ne peut remonter à plus de six mois, c'est-à-dire par Claus T. lui-même pendant son séjour dans notre ville (Kristof, 1988, p. 187).

De plus, l'histoire dans les romans qu'on croyait être une expérience réelle des personnages s'avère fautive. Le post-scriptum confirme ce constat : « En ce qui concerne le

contenu du texte, il ne peut s'agir que d'une fiction car ni les événements décrits ni les personnages y figurant n'ont existé dans la ville de K., à l'exception toutefois d'une personne, la grand-mère prétendue de Claus T., dont nous avons retrouvé la trace » (Kristof, 1988, p. 187).

Il faut noter aussi que, dans la première partie du dernier roman, Lucas n'est pas très sûr de son identité, ni de ce qui est arrivé. La réalité et le rêve se mélangent au point qu'il se sent complètement perdu. Dans les sept premiers chapitres où il raconte son histoire, aussi bien quand il est jeune, sous le prénom de Lucas, que quand il est adulte, en s'appelant Claus, il ne laisse guère apparaître ses prénoms. C'est seulement à partir du chapitre qui raconte son changement d'identité qu'on voit apparaître dorénavant le prénom de Claus.

La stratégie de la narration qui nous semble décisive dans cette trilogie est l'intervention de l'auteur au sein du récit. L'auteur y intervient sans que le narrateur puisse faire quoi que ce soit. Il y intègre des éléments qui contredisent l'histoire racontée précédemment. Surtout quand celle-ci était fragile, estropiée, prête à être déformée. La première intervention de l'auteur, c'est l'existence du procès-verbal à la fin de *La Preuve*. Il est remarquable que ce document qualifié d'« officiel » est chargé de clore le récit, pourtant, il n'en fait pas partie. La nature du document est différente, le langage également. Mais comme ce document représente la voix des autorités, il est considéré comme la seule vérité. Il renverse donc toute autre constatation.

La deuxième intervention de l'auteur a lieu quand il donne comme titre de son dernier roman *Le Troisième Mensonge*. Parmi les trois romans, ce dernier semble le plus stable, surtout par rapport à *La Preuve*. L'histoire se déroule, du début jusqu'à la fin, d'une manière plus cohérente et plus crédible. *Le Troisième Mensonge* devient ainsi l'œuvre de référence ; sa version considérée comme correcte et indiscutable. De cette façon, le lecteur peut reprendre confiance dans l'auteur et le narrateur, et dans l'histoire racontée. Pourtant le titre du roman insinue bien quelque chose. Il pourrait faire penser aux trois fausses informations délivrées par Lucas, ou bien pire encore, il pourrait signifier que toute l'histoire est vraiment fausse. La trilogie est en fait constituée d'un premier, d'un deuxième et d'un troisième mensonge. Toute l'œuvre qui au début prétendait se baser sur l'expérience de l'auteur devient tout d'un coup fictive. La confiance gagnée par le lecteur est définitivement détruite.

## Conclusion

La trilogie d'Agota Kristof est analysée, dans notre article, en tant qu'un projet d'écriture unique. L'auteur nous fait vivre, à travers ses trois romans, l'expérience de deux frères jumeaux dans un pays en guerre, et sous occupation étrangère. Il semble que l'auteur se serve de son expérience personnelle pour créer un monde qui n'appartient ni à la réalité, ni

à l'imaginaire. Ce monde romanesque est un monde de transition, permettant à deux notions contradictoires de coexister ; par exemple, la vérité et le mensonge, l'ordre et le désordre, le soi et l'autre, l'en-deçà et l'au-delà, etc. Ce phénomène conduit à la transgression de la limite et permet aux personnages qui sont démunis pour la plupart, de s'accrocher à la vie et de mener une lutte discrète.

Le système des personnages dans cette trilogie est un exemple très clair de la complicité de ces œuvres. Avec des stratégies diverses, l'auteur brouille l'identité de ses protagonistes. Son objectif n'est pas que le lecteur découvre la réalité, mais plutôt de créer des énigmes, ce qui maintient une sensation de doute et provoque la curiosité du lecteur. De cette façon, la présence ou l'absence des personnages, leur dédoublement, leur fusion, ou le mouvement de soi vers l'autre, produisent une impression de mobilité dans le système des personnages. Une sensation de vie est ainsi créée dans le monde de la mort.

Cette trilogie est, en bref, une œuvre surprenante, surtout du point de vue de la stratégie narrative. Pourtant, celle-ci n'a rien d'inédit. Kristof connaît bien les techniques narratives diverses et sait bien les mélanger pour créer un style personnel. Sa trilogie s'ouvre sur le récit narré par la voix naïve des enfants, comme dans *Poil de Carotte* de Jules Renard, mais avec un haut degré de violence. Kristof a le courage d'utiliser des techniques non-courantes pour décrire, avec subtilité, son expérience douloureuse pendant la guerre, surtout à travers le regard des enfants. Nous pouvons voir, par exemple, un jeu de camouflage sur les noms des personnages, tout en insistant sur la recherche d'identité, comme le faisait Faulkner et les écrivains du « Nouveau Roman », en adoptant le changement du point de vue, la technique du narrateur comme dans les œuvres de Faulkner ou encore de Kafka. Par ailleurs, on ressent également une certaine ressemblance avec *L'Étranger* de Camus en ce qui concerne la recherche de l'identité et le style d'écriture simple et dénudé. Un narrateur qui ne gagne pas la confiance des lecteurs est aussi très fréquent dans la littérature anglaise et américaine. Sans encore parler du style d'écriture qui s'approche du Minimalisme. En fin de compte, il faut admirer le talent de Kristof qui sait bien utiliser ces stratégies diverses, à juste proportion, pour créer une œuvre bien équilibrée.

## Références bibliographiques

Bornand, M. (1996). « Agota Kristof, une écriture de l'exil », in *Littérature féminine en Suisse romande*, Centre de Recherches interdisciplinaires sur les Textes Modernes, Université Paris X, n° 12, pp. 133-165.

Kristof, A. (1986). *Le Grand Cahier*. Paris : Seuil, coll. Points.

Kristof, A. (1988). *La Preuve*. Paris : Seuil, coll. Points

Kristof, A. (1991). *Le Troisième Mensonge*. Paris : Seuil, coll. Points.

Kristof, A. (1995). *Hier*. Paris : Seuil.

Kristof, A. (2004). *L'Analphabète*. Genève : Editions ZOE.

Petitpierre, V. (2000). *Agota Kristof d'un exil l'autre*. Carouge-Genève : Zoé, coll. Critique.

Riboni-Edme, M.-N. (2007). *La trilogie d'Agota Kristof. Ecrire la division*. Paris : L'Harmattan.

Yotova, R. (2011). *La Trilogie des jumeaux d'Agota Kristof*. Paris : Les éditions Infolio, coll. Le cipe-études littéraires.

## Webographie

Amieiro, M. A. (2011) « Gémellité, dédoublement et changement de perspectives dans la trilogie d'Agota Kristof "Le Grand cahier", "La Preuve", "Le Troisième mensonge" ». Consulté sur le site <https://cedille.webs.ull.es/M2/12alfaro.pdf>

Armel, A. (2005) « Agota Kristof, exercices de nihilisme, propos recueillis », in Magazine littéraire n° 439, pp. 92-97. Consulté sur le site <http://www.magazine-litteraire.com/actualite/agota-kristof-exercice-nihilisme-28-07-2011-35343>

Durante, E.(2008). « "Maintenant je n'écris plus" : Agota Kristof entre ses souvenirs, ses conflits et ses promesses d'écriture », *Viceversa. Revue suisse d'échanges littéraires*, Vol. 2. Consulté sur le site <http://hdl.handle.net/2078.1/82924>

Gianotti, S. A.(2009). « Agota Kristof, l'écriture ou l'émergence de l'indicible », in *Synergies-Algérie* n° 6, pp. 125-133. Consulté sur le site <http://gerflint.fr/Base/Algerie6/gianotti.pdf>

Loret, E. (28 juillet 2011) « L'énigme irrésolue d'Agota Kristof », in Libération. Consulté sur le site [http://next.liberation.fr/livres/2011/07/28/l-enigme-irresolue-d-agota-kristof\\_751877](http://next.liberation.fr/livres/2011/07/28/l-enigme-irresolue-d-agota-kristof_751877)

Roy, A.) 1993, juin(. « L'art du dépouillement (l'écriture minimaliste) », in *Liberté*, volume 35, n° 3, pp. 10-28. Consulté sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/31505ac>

Savary, P. (1996). *Le Matricule des Anges*, n° 14 (novembre-janvier), pp. 16-22. Consulté sur le site [http://www.lmda.net/din/tit\\_lmda.php?id=3813](http://www.lmda.net/din/tit_lmda.php?id=3813)

## Ateliers et synthèse

## Le conte, vecteur de langue et de culture dans la classe

Aliette LAUGINIE

Université Grenoble-Alpes

« Il était une fois ... » Ces quatre mots sont magiques : en les entendant, nous partons dans un univers particulier, celui des contes, où tout est possible, où l'homme est toujours en quête. En cours de langue, les professeurs veulent que les apprenants partent « en quête » d'une nouvelle langue qui leur permettra d'entrer en relation, en communication ; le monde du conte est donc particulièrement adapté à l'apprentissage... Après avoir repéré les atouts que représente l'utilisation de contes dans la classe de langue, je présenterai plusieurs activités qui dynamisent la classe tout en faisant travailler différentes compétences linguistiques. L'univers du conte est habituellement rattaché à celui des enfants et le professeur craint parfois de les introduire auprès d'adolescents, de jeunes ou d'adultes. Cependant la réalité est très différente : autant d'adultes que d'enfants assistent aux spectacles de contes, et lorsque je vois le succès que remportent les activités proposées, je peux affirmer que le conte s'adapte à tous les âges.

### I. Le conte, un outil formidable pour l'enseignement des langues.

Comme le conte est un des premiers récits que l'on trouve dans toutes les sociétés humaines, il est, par essence, un document authentique. Et c'est un document authentique d'une richesse fantastique ! Voici une courte présentation de ses qualités et de l'intérêt qu'il représente pour un professeur de langue étrangère :

- D'abord le conte est universel, ainsi l'apprenant n'est pas dépaycé lorsqu'il est mis face à ce type de récit puisque c'est un genre littéraire qu'il connaît depuis longtemps, et cela peut le rassurer. Mais le conte est en même temps très marqué par son origine culturelle : un conte thaïlandais a des particularités dues à ses racines culturelles asiatiques et plus particulièrement siamoises. Il est donc un vecteur pour découvrir des traits de la culture de la langue que l'on apprend : Le conte Pla Bhou Tong par exemple se situe près d'un klong, et cette réalité est complètement étrangère à notre réalité française ; à l'inverse, beaucoup de contes français se déroulent dans des châteaux de rois ou de seigneurs, lieux qui n'ont pas beaucoup de réalité en Thaïlande. Plus profondément, les contes mettent en scène des personnages dont les modes de relation entre eux, ainsi que les réflexions et modes d'action sont un reflet des fonctionnements propres à leur civilisation. Ainsi, on peut s'ouvrir à l'interculturel par le conte. Cela est particulièrement intéressant lorsqu'on met en parallèle des variantes d'un même conte dans des cultures très différentes.

- Ensuite le conte est atemporel, il s'adapte au présent ou au passé de chaque génération. Comme on le sait fondé sur l'imaginaire, il reste toujours d'actualité, toujours agréable à écouter ou à lire, alors que d'autres types de récits souffrent de vieillissement parce qu'ils sont parfois des reflets d'une société qui a complètement changé. Ainsi, certains romans de Stendhal ont un intérêt littéraire et historique indéniables, mais les jeunes ne marquent souvent pas beaucoup d'enthousiasme à les lire ou les étudier parce qu'ils semblent étrangers à leur univers.

- Si le conte est a-temporel, s'il reste toujours actuel, c'est parce qu'il a une forme non figée. Si certains contes appartiennent aujourd'hui à la littérature écrite, comme les contes de Perrault, on ne peut oublier qu'ils sont à l'origine issus de la littérature orale qui n'a rien de statique. Ainsi, on peut les adapter à son auditoire. Pour nous, l'auditoire est constitué d'étudiants qui apprennent le français, et il est possible d'adapter certains contes pour qu'ils correspondent au niveau de nos apprenants. Et cela est un des atouts majeurs de ce support pédagogique.

- D'autres caractéristiques sont fort intéressantes pour le professeur de langue : comme il s'agit de récits courts et complets, on peut proposer de nombreuses activités autour d'un même conte sur des plages d'une ou deux heures, si bien qu'on n'a pas le temps de se lasser ! D'autre part, le conte apparaît sous des formes écrites et orales, ce qui permet de travailler toutes les compétences de compréhension. Enfin, comme le conte est issu de la tradition populaire, tout le monde peut en créer et mettre en jeu ses compétences de production tant à l'écrit qu'à l'oral.

- Pour finir, il existe de nombreux types de contes - les contes étiologiques, les contes randonnée, les contes facétieux, les contes merveilleux...-, qui offrent au professeur des approches différentes et donc une dynamique positive pour l'apprentissage. Consciente de la richesse de ce support pour une pédagogie active et renouvelée, je présente ici quelques pistes pédagogiques à partir de différents types de contes.

## **II. Pratiques pédagogiques autour des contes.**

### **II. 1. Le conte disloqué**

- a. On peut d'abord travailler la compréhension écrite à partir de contes. Il est évident qu'on peut le faire en interrogeant les apprenants sur le conte qu'ils viennent de lire seuls ou en groupe-classe. Les questions, comme le conte lui-même, auront été choisis en fonction de leur niveau. Mais, comme le conte est un récit complet et court, il peut être intéressant de leur proposer une lecture active. Je propose par exemple à des étudiants (à partir du niveau B1) de remettre dans l'ordre les treize morceaux d'un conte traditionnel merveilleux assez long (3 pages) : c'est l'histoire

d'une jeune fille aimée de trois jeunes gens qui doivent trouver un cadeau exceptionnel et endurer des épreuves pour la « mériter ».

Ce travail n'est pas facile : en effet, les apprenants ne peuvent avoir une vision du conte dans son ensemble puisque quelques paragraphes sont assez longs et descriptifs et qu'il y en a beaucoup. C'est pourquoi, pour les aiguiller dès le départ, ils ont accès à un bref résumé du conte. Ainsi, ils font un double travail de compréhension écrite : d'abord celle du résumé, qui sert ensuite de repère pour la remise en ordre globale du conte. L'intérêt est aussi de faire remarquer aux apprenants que ce conte, comme la grande majorité des contes merveilleux dans le monde, est fondé sur le même schéma narratif en 5 étapes, et qu'on peut le dégager dans le résumé, comme dans le conte lui-même. Une variante de ce travail de remise en ordre permet de faire travailler les compréhensions écrite et orale en même temps : je choisis un conte plus court (voir un exemple ci-dessous), je le réécris pour l'adapter au niveau de mes apprenants (ici B1). Ensuite, je le découpe en huit petits paragraphes que je mélange et numérote de A à G (dans cet ordre aléatoire bien sûr). Puis je donne aux apprenants une fiche avec les 5 premiers paragraphes dans ce désordre. Ils les lisent et les comprennent. Puis, je leur lis les 3 autres paragraphes. Ils prennent quelques notes pour pouvoir ensuite reconstituer le déroulement logique du conte.

Voici les quatre paragraphes écrits (il y a le début du conte parmi eux, repéré avec la formule bien connue : 'Il était une fois'. C'est volontaire de ma part car cela facilite le travail, les apprenants pouvant s'appuyer sur la situation initiale pour « deviner » la suite.

*A. Cette réponse était la preuve : cette femme était bien une princesse puisque sa peau était extrêmement sensible et délicate : elle avait senti un petit pois sous douze couvertures et onze matelas.*

*B. Il y avait une femme devant la porte. Elle disait être une princesse... Mais elle avait le visage et les cheveux tout mouillés. L'eau coulait de tous ses vêtements. Elle ressemblait plus à une fontaine humaine qu'à une princesse !*

*C. Pour vérifier si elle était une vraie princesse, la reine est montée dans la chambre où la femme allait coucher. Elle a posé un petit pois au milieu du lit, puis a mis dessus douze couvertures et onze matelas. Ensuite, elle a demandé à la femme de se coucher au-dessus.*

*D. Il était une fois un prince qui voulait épouser une princesse, mais il voulait une vraie princesse. Il a fait le tour du monde pour en trouver une, mais aucune des princesses rencontrées n'avait la délicatesse et la sensibilité d'une vraie princesse. Il est rentré chez lui tout triste.*



Voici maintenant les trois paragraphes lus :

*E. Le prince l'a donc choisie comme femme puisqu'elle était une vraie princesse ! Ils ont eu beaucoup d'enfants... et le petit pois a été exposé dans le trésor du palais royal où on peut encore le voir si personne ne l'a volé !*

*F. Au matin, la reine mère lui a demandé : « Est-ce que vous avez bien dormi ? » « Hélas non ! Très très mal : il y avait quelque chose au milieu de mon lit, quelque chose de si dur que je n'ai pas fermé l'oeil de la nuit. »*

*G. Un soir, il pleuvait très fort, le vent soufflait comme un ouragan et le tonnerre hurlait. Tout le monde dans le château avait peur. Tout à coup, on a entendu des coups contre la grande porte : quelqu'un frappait au coeur de la tempête ! Le roi est allé ouvrir.*

Pendant ces ateliers, les étudiants ont manifesté un réel enthousiasme pour ces activités car ils étaient actifs, engagés dans un travail de reconstruction du texte. Ils prenaient conscience que lire est un acte profondément actif, de construction progressive du sens.

b. Une autre activité liée à cette prise de conscience créative consiste à faire créer un conte à plusieurs à la façon des cadavres exquis des surréalistes.

Les apprenants écrivent sur une feuille une proposition correspondant aux consignes d'une ligne du tableau ci-dessous en imaginant les parties entre parenthèses. Puis la feuille est pliée afin que le voisin ou la voisine à qui la feuille est donnée ne puisse lire que la ligne qui précède la sienne. Cela donne de courts contes très cocasses souvent, mais qui sont un peu plus sensés que les vrais cadavres exquis où l'on ne peut lire aucune des lignes qui précède.

Il était une fois .... (un héros masculin)

qui ... (verbe à l'imparfait + complément)

Ce personnage a dit : « Il faut que ..... » (expression d'un souhait, d'une quête)

Un jour, il ..... (verbe au passé composé avec ou sans complément)

mais (un opposant + verbe au PC+ complément)

Alors, le héros (verbe au PC) grâce à l'aide de .....

Finalement, le héros .... (verbe au PC)

## II.2. Création de contes étiologiques.

Le terme de « conte étiologique » est complètement obscur pour la plupart des personnes, même natives. La première phase de cette activité va donc consister à faire deviner ce que c'est, tout en travaillant la compréhension orale. En effet, je raconte (ou lis) deux contes très courts comme ceux qui suivent (ici, c'est pour un niveau A2), et demande aux apprenants de deviner le point commun qui existe entre les deux contes. C'est cette particularité commune qui permet de définir le conte étiologique.

Conte n°1: Il y a longtemps, les animaux parlaient et criaient comme les hommes. Cela faisait beaucoup de bruit et le perroquet n'aimait pas cela : ça lui faisait mal à la tête. Alors, une année où il y avait les jeux olympiques des animaux, il a demandé qu'on ajoute une épreuve à la fin de la compétition : l'épreuve de silence. Tous les animaux devaient se taire le plus longtemps possible.

Tous ont participé et aucun ne voulait perdre, si bien qu'ils sont restés silencieux un jour, 2 jours, 3 jours, une semaine, 2 semaines, 3 semaines, un mois, 2 mois, 6 mois, un an... et ils ont oublié le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison ! C'est pourquoi aujourd'hui les animaux ne parlent plus, sauf le perroquet, qui a une bonne mémoire !

Conte n°2 : En Grèce, on raconte qu'au début des temps, les dieux et les déesses vivaient sur la Terre. Déméter était la déesse de la Nature : grâce à elle, la Terre était couverte d'herbe, de fleurs et d'arbres. Déméter avait une fille très, très belle qu'elle aimait de tout son cœur et qui s'appelait Perséphone. Un jour, la jeune fille se promenait et cueillait des fleurs blanches. Le dieu des enfers Hadès, qui habitait au centre de la Terre l'a vue et est tombé fou amoureux d'elle. Il a ouvert la Terre et elle est tombée dans le palais d'Hadès. Ils étaient heureux sous la Terre, mais Déméter est restée seule sur la Terre, sans sa fille. Elle est devenue triste, tellement triste qu'elle pleurait tout le temps et elle a oublié de s'occuper de la Nature. Les feuilles et les fleurs sont devenues vieilles et jaunes peu à peu, puis elles sont mortes. La Terre n'était plus joyeuse et colorée : elle était toute grise et triste. Zeus, le dieu des dieux, a regardé la Terre et s'est fâché : il a demandé à Déméter de faire son travail. Mais elle a répondu : « je ne peux pas m'occuper de la Nature si ma fille ne revient pas vivre avec moi ! ». Zeus a alors supplié Hadès de rendre Perséphone à sa mère. Il a d'abord refusé, mais finalement, il a accepté que Perséphone remonte sur la Terre voir sa mère pendant 4 mois chaque année. Alors, dès qu'elle arrive, Déméter est tellement heureuse qu'elle s'occupe de la Nature qui devient verte, rouge, rose, jaune et pleine de vie. Mais quand sa fille part quatre mois plus tard, Déméter recommence à pleurer et oublie la Nature qui reste encore un peu verte, puis devient jaune, marron et finalement meurt. Et c'est ainsi en Europe depuis bien longtemps.

Ces deux contes sont très différents : l'un est une création récente et l'autre appartient à la mythologie grecque. Après les avoir entendus et compris, les apprenants s'interrogent sur leur point commun et découvrent qu'ils cherchent tous les deux à expliquer un phénomène naturel : le premier conte traite de l'absence de langage des animaux, alors que le second explique la succession des saisons en Europe. Cette réalité des saisons n'existe pas avec autant de force en Thaïlande, et le professeur pourra choisir de raconter en français un conte traditionnel thaï ou asiatique sur cette même thématique.

On appelle donc « contes étiologiques » les contes des comment et des pourquoi ?

Comme beaucoup de phénomènes naturels ne sont pas encore expliqués sur la Terre, la suite de l'activité consiste à engager les apprenants à créer des contes étiologiques par petits groupes. Il faut d'abord définir la question à laquelle on répondra ensuite. Le professeur demande donc à tous les groupes de trouver une question qui commence par ' Pourquoi ' et qui porte sur un phénomène naturel comme dans les deux contes entendus auparavant. Le professeur écrit au tableau la question proposée par chaque groupe puis on procède au vote pour choisir la question pour laquelle tous les groupes devront inventer une réponse. Chaque élève vote, mais n'a pas le droit de voter pour la question de son groupe.

Lorsque la question qui motive le plus de personnes est choisie, les groupes se mettent au travail à l'oral seulement ou bien à l'écrit, mais il faudra ensuite que tous les membres du groupe disent ou lisent une partie du conte créé ensemble. Il faut laisser dix à quinze minutes pour cette création. À chaque fois que j'ai fait cette activité, les élèves se sont assez vite pris au jeu et riaient en libérant leur imaginaire et leur fantaisie.

Il peut être intéressant de faire remarquer aux apprenants que cette activité les fait travailler sur les valeurs des temps en français. En effet, ils vont d'abord présenter une situation qui n'existe plus aujourd'hui et pour cela on utilise l'imparfait de la description et de l'habitude passée. Ensuite, un événement intervient qui modifie cette situation : on utilise alors le passé composé du récit des événements. Enfin comme la situation finale est toujours actuelle, le conte se termine au présent.

### II.3. Le 'conte randonnée' pour renouveler les exercices structuraux !

Le principe des exercices structuraux est de répéter une structure grammaticale avec un lexique différent afin de créer une sorte d'automatisme syntaxique chez l'apprenant. La finalité est bonne, mais le mode de réalisation de ces exercices est souvent un peu monotone. Le conte randonnée pallie ce problème. D'abord, il faut définir ce qu'est ce type de conte. Il s'agit de récits dans lesquels une situation se répète avec des personnages ou des situations différentes : le conteur récapitule la suite de situations et en ajoute une à chaque fois. On les raconte le plus souvent aux jeunes enfants car ils peuvent participer au récit en faisant travailler leur mémoire : ils aident le conteur en répétant tous les éléments dans l'ordre, sans en oublier.

Dans la classe, les apprenants participeront de la même manière et comme certaines phrases seront répétées de nombreuses fois, comme des ritournelles, il est important que le professeur les choisisse bien car elles vont, en quelque sorte, s'imprimer dans l'esprit des apprenants, et pourront constituer un modèle de structure syntaxique dans leur mémoire. Dans le conte que je propose à des étudiants de niveau B1, j'ai choisi une phrase au passé

composé et au futur, avec des pronoms personnels et des négations, car l'ordre des différents éléments dans ce type de phrase courte n'est pas évident et il me semble profitable qu'il soit mémorisé : « il/elle ne m'a rien fait, je ne lui ferai rien. »

En général, je raconte le début du conte et les apprenants repèrent très vite la situation qui se répète si bien que c'est eux qui, grâce au tableau que je leur présente, vont raconter en ajoutant des situations nouvelles sur le même modèle. Dans la première partie du conte, ils vont utiliser les structures « devoir / vouloir + verbe à l'infinitif », puis dans la seconde partie, « préférer + verbe à l'infinitif » et conjuguer les verbes au futur.

*Une fermière a un petit cochon très gourmand. Aujourd'hui, elle le laisse aller dans la forêt pour manger des glands. Le petit cochon est très, très heureux et mange, savoure, déguste, dévore beaucoup de glands. Quand la fermière lui dit de rentrer à la maison, il refuse. Mais elle ne peut pas l'attraper : il est trop gros maintenant. Elle n'est pas contente.*

*Alors, la fermière va voir le chien et lui dit :*

*« Chien, tu dois mordre le petit cochon qui ne veut pas rentrer à la maison. »*

*Le chien lui répond : « Il ne m'a rien fait, je ne lui ferai rien ! »*

*La fermière n'est vraiment pas contente, alors elle va voir le bâton et lui dit :*

*« Bâton, tu dois frapper le chien parce qu'il ne veut pas mordre le petit cochon qui ne veut pas rentrer à la maison. »*

*Mais le bâton lui répond : « Il ne m'a rien fait, je ne lui ferai rien ! »*

*La fermière est furieuse, alors elle va voir ...*

<i>"personnages"</i>	<i>appelés par la fermière action demandée</i>
<i>le bâton</i>	<i>frapper le chien</i>
<i>le feu</i>	<i>brûler le bâton</i>
<i>la rivière</i>	<i>éteindre le feu</i>
<i>la vache</i>	<i>boire la rivière</i>
<i>le boucher</i>	<i>tuer la vache</i>
<i>la mort</i>	<i>emporter le boucher</i>

*La mort accepte d'emporter le boucher, alors le boucher crie :*

*« Je préfère tuer la vache, et la mort ne m'emportera pas ! »*

*Alors la vache crie :*

*« Je préfère boire la rivière et le boucher ne me tuera pas ! » ...*

<i>"personnages"</i>	<i>action acceptée</i>
<i>la mort</i>	<i>emporter le boucher</i>
<i>le boucher</i>	<i>tuer la vache</i>
<i>la vache</i>	<i>boire la rivière</i>
<i>la rivière</i>	<i>éteindre le feu</i>
<i>le feu</i>	<i>brûler le bâton</i>

*le bâton*

*frapper le chien*

*le chien*

*mordre le cochon*

*le cochon*

*rentrer à la maison*

*Alors la fermière, très contente, caresse son chien ... et son petit cochon !*

Il est possible d'adapter ce même conte à un niveau plus élevé, en remplaçant par exemple la structure « devoir + infinitif », par « il faut que tu + verbe au subjonctif présent » et la deuxième partie avec l'utilisation du passif : « je préfère boire la rivière plutôt qu'être tuée par le boucher ». D'autre part, comme ce type de conte randonnée existe dans tous les pays du monde, le professeur thaïlandais peut partir d'un conte randonnée traditionnel que ses élèves connaissent. Il est aussi bien évidemment possible de créer, avec les élèves, un conte randonnée, mais cela n'est possible que dans un petit groupe et avec des élèves motivés et rigoureux.

### II.3. Du conte écrit au conte mis en scène ou mis en bulles.

Les contes facétieux, qui ressemblent souvent à des histoires drôles, sont assez idéaux pour ce type d'activité. En France, et dans les pays méditerranéens, les histoires de Nasreddin sont très populaires. Ce personnage, qui a l'art de faire réfléchir en se moquant des mauvaises habitudes des hommes, est aussi surnommé « le fou qui était sage ». J'ai proposé à des étudiants de niveaux B1 et B2 de faire une adaptation théâtrale de plusieurs contes facétieux. Cela demande d'abord un travail de compréhension écrite du conte qu'on lit ensemble. Puis, il faut, par petits groupes, repérer les éléments que l'on mettra sous forme de répliques et ceux qui deviendront didascalies dans la perspective d'une petite mise en scène. Il est important d'insister sur le fait qu'on ne parle pas comme on écrit et que les répliques doivent être empreintes d'oralité avec un registre plus familier, des répétitions, des exclamations, des onomatopées...

Si les conditions d'enseignement ne permettent pas que l'on joue dans la classe, le professeur peut proposer quelque chose de moins actif et bruyant : l'adaptation du conte en bandes dessinées. Ce sera un peu le même travail de repérage des personnages représentés, des répliques qui seront inscrites dans des bulles, du décor et enfin de ce qu'il faudra noter dans des cases pour faciliter la compréhension des lecteurs (récitatifs).

Voici une proposition de travail à partir d'un conte de Nasreddin pour le niveau A2/B1 : Afin d'amener les élèves dans l'univers de ce conte particulier, je leur fais d'abord découvrir l'objet central du conte grâce à une charade, ce qui constitue un petit exercice de compréhension orale sympathique :

Mon premier est un petit mot qui sert à ajouter : .....

Quand mon deuxième souffle très fort, les arbres et les fleurs dansent : .....

Lorsqu'on dit que je suis grand ou petit, on parle de mon troisième : .....

On remue mon tout pour se rafraîchir quand il fait très, très chaud : .....

Vous avez deviné qu'il s'agit de l'éventail (et – vent – taille).

Voici maintenant le conte que j'ai réécrit pour qu'il soit essentiellement narratif et demande un vraitravail d'adaptation :

*Nasreddin veut gagner un peu d'argent. Il va donc sur le marché et y vend des éventails. Il fait très, très chaud à ce moment-là de l'année : il est sûr d'en vendre beaucoup. Il étale plusieurs types d'éventails sur un tapis devant lui et appelle les clients. Au milieu de la journée, alors que le soleil est en haut du ciel, le vizir (le premier ministre du sultan-roi) passe sur le marché. Il transpire, il a chaud, très chaud, trop chaud. Il voit les éventails de Nasreddin et s'approche pour en demander le prix. Nasreddin lui répond que chaque type d'éventail a un prix différent : 1, 5, 10 et 30 pièces, en fonction de sa beauté et de sa qualité. Le vizir est très avare et choisit le moins cher. Il paie et s'en va. 5 minutes plus tard, il revient, furieux en criant contre Nasreddin et en lui demandant des explications, car son éventail ne marche pas. Nasreddin lui explique qu'on se rafraîchit en agitant avec sa main le grand et bel éventail à 30 pièces ou le petit et bel éventail à 10 pièces ou encore le petit et moche éventail à 5 pièces ; mais il précise que pour l'éventail à une pièce, ce n'est pas la main qu'il faut agiter pour faire du vent, mais sa tête !*

#### II.4. De temps en temps...

Comme les contes sont courts en général et qu'ils sont, la plupart du temps, racontés au passé, ils constituent un support idéal pour proposer des exercices à trous sur les temps verbaux. Même dans un petit récit comme celui-ci, - c'est encore un conte facétieux - le professeur peut demander aux apprenants pourquoi ils ont choisi un temps verbal particulier, ce qui les oblige à prendre en compte les valeurs des temps (ici on trouve quelques imparfaits de description, de second plan et de discours rapporté et un verbe au futur dans le discours direct, mais le récit est dominé par le passé composé qui est le temps du récit des événements dans le passé).

*Depuis longtemps Nasreddin (rêver) ..... de manger un bon repas. Au milieu de la matinée, il (partir) ..... voir son ami Mustapha, un cuisinier très connu dans toute la région. Il lui (demander) ..... sa recette préférée. Alors, Mustapha (écrire) ..... la recette du « cœur d'agneau aux poireaux » et (dire) ..... à Nasreddin d'aller au marché acheter la viande et les légumes. Il y (aller) ..... immédiatement. Pendant que Nasreddin (marcher) ..... sur le chemin de sa maison et (tenir) ..... dans ses mains le foie, les poireaux et la recette, un corbeau (s'approcher) ..... tout à coup et (attraper) ..... la viande avec son bec. Nasreddin (s'arrêter) ..... puis il (se mettre) ..... à rire, à rire comme un fou. Des gens lui (demander) ..... pourquoi il (rire) .....*

*Nasreddin (répondre) ..... : « Cet oiseau est stupide : il (prendre) ..... la viande, mais il (oublier) .....de prendre la recette, il ne (pouvoir) ..... pas la préparer ! »*

### II.5. Salade de contes

Chaque culture a créé, au fil des temps, des personnages imaginaires qui deviennent populaires et sont comme des référents pour tous. Nasreddin peut jouer ce rôle dans les pays du Maghreb, Petit Jean dans les Antilles ou encore Cendrillon et le Petit Poucet en France. Pourquoi ne pas profiter de ces richesses dans un travail d'expression orale ou écrite ? À partir de personnages traditionnels de la culture fantastique des élèves, on peut leur demander, par groupe de trois, d'en choisir un et de le décrire aux autres. Le professeur peut alors raconter ou lire le début d'un conte connu ou inconnu. Puis il laisse chaque groupe imaginer la suite de l'histoire en y intégrant le personnage qu'ils ont présenté. On se rend alors compte de la puissance de l'imaginaire puisque les histoires inventées sont très différentes en partant de la même source.

Cet article ne présente qu'une toute petite partie de tout ce qu'il est possible de mettre en place dans la classe autour des contes. Son but était de montrer la richesse et la solidité pédagogique d'activités fondées sur les contes. Un de nos soucis en tant que professeur de langue est de faire parler nos élèves et certaines activités présentées ont précisément cet objectif. Je sais cependant que cela n'est pas toujours facile dans les classes thaïlandaises, et les productions orales peuvent aussi être proposées à l'écrit. L'essentiel est de prendre conscience que l'imaginaire des apprenants est une source intarissable d'activités qu'on peut exploiter pour les guider dans leur quête d'apprentissage d'une langue étrangère.

### **Références bibliographiques et Sitographie**

Denisse Manuelle, Lauginie Aliette (2017, 2nde ed.) Il était une fois des contes Presses Universitaires de Grenoble

Dolz Joaquim, Schneuwly Bernard (2016, réed.) Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. ESF éditions. Paris.

Rodari Gianni (1997) Grammaire de l'imagination Ed. Rue du Monde

Une exposition sur les contes de fées de la Bibliothèque Nationale de France mise en ligne : <http://expositions.bnf.fr/contes/index.htm>

D'autres pistes d'activités autour du conte : <http://www.francparler-oif.org/il-etait-une-fois-un-conte/>

## Synthèse et bilan

Jean-Claude BEACCO

Université Sorbonne Nouvelle – Paris III

Je suis censé, comme l'indique le programme, vous présenter une synthèse et un bilan de ce colloque. Je ne suis pas convaincu que cela sera une synthèse. Je ne suis pas non plus persuadé que cela sera un bilan. J'ai en effet des doutes sur le caractère fidèle de ce que je vais vous proposer comme réflexion par rapport à ce qui s'est passé lors de cette rencontre; d'autant qu'évidemment je ne suis pas en mesure de rendre compte de tout ce qui s'est dit dans toutes les présentations parallèles.

Je commencerai par un constat, extrêmement simple et, je pense, partagé, qui n'est pas très cognitif : l'extrême qualité de l'organisation de cette rencontre. J'ai rarement rencontré ce sens de l'hospitalité. Le second point liminaire que je voudrais souligner est le fait que les organisateurs ont pris grand soin de faire en sorte que l'ensemble de l'espace circonvoisin soit représenté, dans la mesure où les collègues d'autres pays, qui sont souvent très proches, sont amenés à partager des problématiques, sinon semblables du moins équivalentes à celles de leurs collègues de Thaïlande. Des liens se sont déjà créés entre eux dans le cadre de projets partagés. La parole a été donnée à des collègues porteurs d'expériences très diverses et non seulement à des "gens venus du centre (ou des centres)", comme il m'est déjà arrivé de le souligner. C'est un élément très important dans une rencontre de ce type : faire en sorte que des expériences proximales puissent se mettre en place, même si je regrette personnellement – mais on m'en a expliqué les raisons – que les communications des collègues thaïlandais aient été en nombre un peu limité.

Pour ce qui est de la thématique du colloque, je vais aborder les deux volets de cette rencontre : "innover et s'engager". Je les rappelle dans cet ordre puisque dans le titre ils sont dans l'ordre inverse ; mais dans les réflexions proposées, c'est "innover" qui a été central.

"Innover". Cette rencontre a été conçue pour que l'ATPF puisse bénéficier des apports et des expériences des collègues d'autres pays qui leur permettent de gérer autrement ou mieux les enseignements de français et des langues. De ce point de vue, on peut remarquer qu'on a beaucoup fait appel au passé : il y a des innovations du passé qui sont encore nouvelles aujourd'hui ; ce ne sont pas des nouveautés au sens strict, mais des prolongements d'innovations qui ont été suscitées il y a quelques années, et quelquefois davantage, dans notre discipline. Elles constituent une réserve de ressources pour l'enseignement du français qui est toujours disponible et qui présente souvent, au moins pour les étudiants, un caractère de nouveauté par rapport à d'autres formes d'enseignement qu'ils découvrent. Nous n'avons pas fait table rase du passé.



Ce passé de notre discipline se manifeste à la présence, dans beaucoup de communications, de thématiques relatives, par exemple, à la compétence en français oral. C'est là une ancienne préoccupation de la didactique, depuis qu'on a pu enregistrer du français sur bande magnétique et depuis que l'équipe du Groupe aixois de recherche en syntaxe (GARS) de Claire Blanche Benveniste a commencé à analyser le fonctionnement morphosyntaxique de l'oral. Cette préoccupation est très présente, avec toujours les mêmes difficultés et la même attention portée à ce que pourrait être une compétence interactionnelle de ce type. Comment l'installer dans les compétences de nos apprenants ? À mon sens, en termes d'oralité, une des questions qui restent à gérer est celle de la progressivité, surtout pour des niveaux débutants. Il est relativement difficile de faire "produire de la variation" à ce stade, mais il est toujours possible de faire prendre conscience de la variabilité, ce qui est un point de vue très différent.

Est toujours à notre disposition, et cela a été rapporté et rappelé à plusieurs reprises, l'ensemble de ce qui constitue l'expérience esthétique, la consommation culturelle, pourrait-on dire, à travers des interventions consacrées à la littérature, au conte, à la poésie, à la chanson. Nous avons même eu un congrès chantant semble-t-il... Cette permanence est importante, comme on l'a souligné, parce qu'elle rappelle qu'*apprendre* – comme on dit – une langue, est une appropriation physique. Apprendre une langue, c'est s'incorporer, dans les poumons au moins, d'autres sons, d'autres inflexions, quelquefois d'autres intonations. Cette incorporation a une place importante dans les relations que les apprenants mettent en place avec la langue cible. Cette présence de la corporéité, et le rôle des sens, comme on l'a rappelé à plusieurs reprises, est aussi un élément moins fréquemment mis en avant qu'on ne le devrait dans l'appropriation du français. Par exemple, l'enseignement systématique, si c'est possible, de l'intonation est relativement négligé. L'enseignement de la phonétique du français est représenté dans ce colloque par une seule communication, ce qui est un reflet assez exact de la place que celle-ci reçoit, en général, dans la formation des enseignants de langue, alors qu'elle en constitue un élément suffisamment crucial pour qu'on s'en préoccupe, me semble-t-il, un peu davantage.

Cette dimension esthétique renvoie également aussi à l'ensemble des rencontres interculturelles que permet la littérature, des rencontres virtuelles, mais qui n'en sont pas moins réelles. Ce truchement avec l'autre à travers le conte, à travers la poésie, à travers le "laboratoire de la langue" ; Jean Peytard appelait effectivement la littérature et la poésie le *laboratoire* non pas de langue, mais le laboratoire de *la* langue, là où la langue, en tout cas dans l'écriture contemporaine, est poussée dans ses extrêmes et où elle se dévoile comme étant un langage dans le langage. Cette dimension de l'affectivité a surgi dans tous les propos qui ont été tenus par les uns et par les autres sur la motivation. On n'a peut-être pas suffisamment mis l'accent, à mon gré, sur l'intérêt que présente l'expression de soi

dans la classe ou dans l'environnement institutionnel. Beaucoup d'apprenants sont ou pourraient être disponibles pour des activités dans lesquelles ils ne parlent pas pour parler, mais où ils parlent pour dire qui ils sont. Cela est vérifié, par exemple, dans les formations en langue pour les adultes migrants ou les réfugiés, qui s'impliquent volontiers dans des interactions ou dans des présentations verbales dans lesquelles ils disent qui ils sont, ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent devenir. Cette expression de soi dans l'espace de la classe de français langue étrangère y a toute sa place.

D'autant que ceci renvoie à des questions de motivation et donc de relation affective avec le français. On dit toujours que le français est une langue de culture et que les étudiants sont, pour cela, motivés à son apprentissage. C'est probablement un peu moins simple. D'abord parce qu'ils n'ont pas accès tout de suite à la "grande" culture cultivée. En A1, ils ne peuvent pas lire Montaigne dans le texte. Au-delà des dichotomies habituelles de la motivation, entre la motivation fonctionnelle et la motivation intégrative, on a mis en évidence une autre forme de motivation, qu'on a appelée *motivation existentielle* (dans la thèse de Serge Dreyer) : le détour par une autre société dans laquelle les rapports entre les personnes ne sont pas de même nature que ceux auxquels on est soi-même habitué, ceux dans le cadre desquels on tisse des relations avec autrui dans le cadre familial, dans le cadre extérieur, permet de découvrir d'autres manières d'être et d'être avec. Cela peut conduire les apprenants à recaler, à repenser les relations qu'on peut avoir soi-même dans son propre environnement social et affectif. La recherche citée, qui a été réalisée à Taïwan, porte en particulier sur les relations entre les étudiants et leurs grands-parents. C'est en passant par l'étude de phénomènes qui n'ont rien à voir avec cela, à savoir l'étude de la mode (spécialité volontiers "attribuée" à la France) que des étudiantes taïwanaises ont redécouvert les habitus vestimentaires des générations antérieures et qu'elles ont recréé des relations avec elles selon de nouvelles modalités. Cette motivation est certainement très variable : il s'agit là de jeunes adultes et cette démarche n'est pas immédiatement pertinente dans le cadre d'un enseignement secondaire. Mais je suis persuadé que de jeunes adultes et les grands adolescents peuvent trouver dans ce détour par ce qui se passe ailleurs (et dans les pays francophones en particulier) des éléments de réponse à des interrogations qu'ils ont sur eux-mêmes et sur la manière de tisser des liens avec autrui. On a beaucoup parlé d'amour. J'en suis personnellement ravi. D'autant que j'ai écrit avec Jean-Marc Caré un manuel qui s'appelle "Parlez-lui d'amour. Le français des relations amoureuses" (CLE International 1988) ! L'option didactique est de faire une place, comme on l'a dit plusieurs fois, au désir : les langues sont objet de désir, et dans toute la mesure du possible, cette dimension doit être constamment prise en compte dans nos discours et, si possible, dans nos pratiques.

D'autres permanences encore sont à noter, celles d'un certain nombre de publics qui posent toujours les mêmes questions : les publics "non spécialistes de langues", comme on dit, les LANSAD, (langues enseignées à des spécialistes d'autres disciplines), puisqu'on dispose d'un nombre d'heures limité pour enseigner et qu'ils peuvent aborder ces langues à reculons ou par obligation. C'est un public difficile mais qui, en même temps, constitue un réservoir numérique important pour l'audience du français. Du point de vue des politiques éducatives du français et de la diffusion du français, il ne devrait pas être sous-estimé. Ces étudiants se trouvent en contact avec le français par les hasards des cursus universitaires, mais ce sont des publics qu'on peut essayer de captiver, qu'on peut essayer d'amener vers le français et les sociétés francophones, ne serait-ce que par curiosité.

Voilà pour la permanence. Je me suis un peu étendu, mais je pense que cela reflète la dynamique de cette rencontre qui a fait trésor de notre passé, L'avenir et le présent en marche se sont manifestés, comme on pouvait s'y attendre, par nombre de communications qui ont été centrées sur le numérique et la digitalisation des sociétés, en partant d'un constat assez simple, à savoir que nombre de nos étudiants possèdent des compétences numériques et qu'il serait regrettable de ne pas s'en servir. La didactique du français langue étrangère est collectivement en retard sur ses étudiants du point de vue de la compétence numérique. Il y a un décalage qu'il faut essayer de combler rapidement : il importe de proposer du numérique *actuel* (et non démodé, c'est-à-dire datant d'hier), sinon on risque de se ridiculiser par rapport aux compétences, dont ils sont eux-mêmes porteurs. C'est un vrai défi, relevé par des formations hybrides, des ressources en ligne, des formations tutorées... Il est sans doute nécessaire d'aller un peu plus loin dans le recours à des ressources de cette nature. Mais cela suppose évidemment du temps de préparation, donc probablement du travail collectif. En tous cas, cette tendance à prendre appui sur le numérique est apparue nettement dans cette rencontre. Comme je l'ai souligné dans mon intervention d'ouverture, elle est une manifestation normale de l'innovation produite par les dynamiques sociétales. Elle est entrée dans l'enseignement des langues qu'elle est susceptible, de bouleverser totalement tout autant que dans l'éducation en général. L'entrée en jeu du numérique et des ressources stockées dans des supports numériques modifie très largement le rapport au savoir et modifie aussi la conception de l'enseignement. Un point m'a laissé sur ma faim cependant : les réflexions ont porté surtout sur les dispositifs – ce qui est normal – mais moins sur les contenus. Tout se passe comme si les dispositifs n'altéraient pas les contenus. Or, on peut imaginer qu'il y a une certaine relation entre la manière dont des compétences ou des savoirs sont proposés et la nature de ces compétences et de ces savoirs. Des contenus prévus pour une formation vont être obligés de se couler dans le moule de programmes qui les mettent en ligne, qui vont permettre du travail collaboratif, du tutorat à distance, etc. Et cette relation entre les contenus, la nécessaire transformation des contenus dans et par les supports et les

dispositifs numériques, est une question qui n'est pas secondaire. Le numérique peut offrir des ressources mais, si vous proposez une séquence d'entraînement à la lecture sous Moodle, la dynamique va en être affectée, parce que Moodle est "lent" : il faut poser les questions, cliquer, avancer pas à pas, etc. Il y a une temporalité du numérique qui n'est pas nécessairement la temporalité de l'apprentissage ordinaire. Ce sont là des questions à développer dans la perspective de l'intégration majeure des ressources numériques dans nos enseignements. Voilà pour innover.

"S'engager". Peu de communications ont porté sur "s'engager". J'en ai entendu deux, si je ne m'abuse, qui ont posé la question de ce que signifie "s'engager". Je ne peux pas ne pas être frappé par le fait que le mot "s'engager" fait partie du premier modèle de compétence interculturel de Michael Byram (qui d'ailleurs est francophone). Dans son modèle le plus connu de la compétence interculturelle, il distingue six compétences dont une est désignée par le terme français : "s'engager". L'emploi de ce verbe renvoie à quelque chose qui n'est pas simplement de l'ordre de l'enseignement/apprentissage. S'engager fait sens pour les institutions, pour les enseignants chercheurs, pour les apprenants.

S'engager pour les institutions, pour l'institution que vous êtes en tant qu'association, suppose de se reconnaître comme acteur des politiques linguistiques. À ce titre, les associations ont à se doter des moyens de faire en sorte que leur voix soit présente, sinon entendue, dans les débats qui animent les sociétés sur les finalités et les objectifs de l'enseignement. Ce n'est peut-être pas le cas aujourd'hui dans le contexte particulier qui est le vôtre, puisque le français a bénéficié de la bienveillance royale. Rien ne garantit que cette bienveillance se poursuivra de la même manière et suivant les mêmes modalités dans ce pays et cela pourrait vous conduire à vous placer dans une position plus attentive à l'expression de ce que vous pensez être vos priorités pour l'espace de votre pays et pour vos apprenants. C'est le cas dans beaucoup d'autres pays, où l'on attend – et la Fédération internationale des professeurs de français et Jean-Marc Defays son président ne me démentiront pas – que des associations comme l'ATPF se positionnent sur le terrain de la politique éducative au sens propre du terme, de manière à faire entendre ce qu'elles ont à dire, sur l'enseignement du français et peut-être sur d'autres aspects. Par exemple, quel est le rôle, au moins en Europe, des associations d'enseignants de langues dans la formation linguistique des migrants ? Se posent d'autres questions, en politique linguistique, celles des langues régionales et minoritaires. Qu'est-ce que l'ATPF a à dire sur la politique des langues régionales et minoritaires dans ce pays ? Voilà des questions pour lesquelles il est évidemment important de se préparer à répondre ici et ailleurs.

Le deuxième type d'engagement est celui des enseignants chercheurs que nous sommes. Pour moi, si l'enseignant chercheur n'est pas dans la Cité, on se peut se demander à quoi il sert. L'enseignant chercheur a des responsabilités sociétales, qu'il le veuille ou non, parce

qu'on utilisera, de toute façon, ses travaux et ses recherches à d'autres fins que celles qu'il a cru lui-même leur donner. Ce choix relève évidemment de la responsabilité de chacun d'entre nous. Mais il y a des problèmes langagiers de société qui sont omniprésents et pour lesquels un peu d'expertise ne pourrait pas nuire, même si elle n'est pas utilisée, même si elle est contestable. Il n'empêche que passer par des regards qui sont engagés et objectivés (mais quelquefois plus engagés qu'objectivés, ce qui est un autre risque) est indispensable. Les enseignants chercheurs auraient à se sentir concernés par ces questions éducatives centrales. Ces questions sont multiples, et, par exemple, dans les pays européens, on sait que la réussite scolaire passe par le langage ; elle passe par l'acquisition des compétences langagières dans les disciplines et elle passe par la capacité à percevoir, à maîtriser en réception et en production les différents ordres de discours dans lesquels ils peuvent être impliqués.... Je considère que c'est une de nos responsabilités de nous engager dans des recherches ou des activités dont on peut percevoir la valence sociétale et qui peuvent permettre de constituer des éléments de réponse, soumis aux décideurs, en ce qui concerne le langage et la communication langagière.

Troisième engagement, celui des apprenants. Engager les apprenants ne signifie pas seulement, de mon point de vue, "engager les apprenants dans l'enseignement". Une autre dimension plus éducative est à mettre en place dans nos enseignements : le contact avec les langues dans la classe de langue est un cas particulier très spécifique de rencontre de l'altérité. D'abord, parce qu'on s'incorpore la langue, phénomène qui implique chaque apprenant. Et ensuite parce qu'on fait l'hypothèse que les langues, comme tous les autres disciplines scolaires, ont des responsabilités quant à la formation de citoyens démocratiques. Or, la préoccupation relative à la formation citoyenne dans le cadre de l'enseignement est une préoccupation majeure des systèmes éducatifs, à laquelle on imagine que l'enseignement des langues peut apporter sa contribution. Que signifie donc faire en sorte que l'enseignement du français contribue à ce que les étudiants se départissent des réactions égocentriques et ethnocentriques qui forment le mouvement de base, le premier réflexe en réaction avec la rencontre du différent, réflexe de prudence, voire de crainte ? Notre responsabilité vis à vis de nos apprenants est de faire en sorte que nous prenions en charge cette rencontre avec l'altérité, autrement que sous la forme d'informations sur la culture francophone, autrement que sous la forme de châteaux de la Loire et des Impressionnistes (que nous respectons), autrement que sous forme de consommation de biens culturels, consommation agréable et formatrice, mais qui ne suscite pas toujours des réponses à des questions comme : comment est-ce que, moi, je réagis, comme personne, devant des fonctionnements sociétaux qui ne sont pas les miens et qui me surprennent ? On découvre dans des sociétés que l'on ne connaît pas des manières de faire, des manières d'être, de modes d'organisation, des valeurs, des constructions identitaires qui nous surprennent. La réaction à cette surprise peut être brute : "Ils sont fous

ces Romains !”, dit Astérix. Mais on peut aussi aller vers d’autres questionnements : Pourquoi ? Comment ? Pourquoi est-ce comme ça ? Pourquoi ont-ils choisi de faire ça ? Cela ne signifie en aucune manière que l’on est tenu d’accepter ces choix, mais en même temps il importe que l’on comprenne qu’il y a des dynamiques autres dans les sociétés autres qui font que l’on en est arrivé là. Et que si l’on cherche à agir sur les crispations identitaires, les verbalisations des apprenants sont indispensables. Il est important que, surpris comme ils peuvent l’être, par des faits de société, des comportements ou des événements, on puisse à la fois leur montrer la profondeur historique et sociétale de ces événements et qu’ils puissent verbaliser leurs réactions ensuite, non plus de manière “brute”, mais en ayant fait le détour par de l’information qui leur permet de mieux percevoir ; qui peut-être ne les fera pas changer d’avis, mais qui, en tout cas leur permettra d’apprendre à réagir autrement que de manière spontanée, Il s’agit là d’une perspective plus large que je viens d’exposer dans un ouvrage (parution fin 2017) intitulé : *L’altérité en classe de langue* (Collection Langues et didactique, Paris : Didier).

Ces dimensions de l’engagement ont été évoquées dans les propos de nos deux collègues vietnamiens, qui ont abordé des problématiques de la citoyenneté, en quelque sorte, beaucoup plus large que ne le sont les problématiques habituelles. C’est peut-être est un peu un angle mort de ce colloque.

Je ne pense pas avoir pas fait le tour de ce que j’ai perçu dans cette rencontre, car qu’il y a là matière pour les collègues de Thaïlande à réfléchir sur les problèmes qui requièrent innovation. L’innovation n’a pas d’intérêt en tant que telle. Quelles sont les questions qui, aujourd’hui dans votre système éducatif et dans ceux de tous les collègues qui sont ici, “méritent” innovation et méritent quelquefois d’urgence l’innovation ? Je ne suis pas en mesure de vous dire lesquelles, ce n’est pas mon rôle. Et je vous remercie à nouveau de m’avoir commis à cette tâche ingrate, mais passionnante, d’essayer de faire le tour d’un congrès dont la circonférence a été partout ; et, bien entendu, le centre nulle part !

## Discours de remerciement

Thida BOONTHARM  
Vice-présidente de l'ATPF

Bonjour à tous,

Quelques mots seulement. Ce troisième colloque de l'ATPF, placé sous le signe de l'engagement et de l'innovation témoigne du dynamisme et de la vitalité de l'enseignement du français en Thaïlande. La qualité des communications et la grande diversité des points de vue exprimés contribueront à enrichir notre réflexion et notre action continue depuis quarante ans pour faire vivre la langue française dans notre pays.

Quarante ans déjà ! Nous avons eu la chance de travailler avec notre fondatrice, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana. Aussi, ce colloque ne peut-il pas se terminer sans parler de ses conseils et de son action.

Notre princesse, qui tenait l'union et la solidarité pour des valeurs essentielles, nous rappelait souvent ce proverbe : "l'union fait la force". Être unis, c'est travailler ensemble. C'est se compléter les uns les autres, mais c'est aussi n'oublier personne. C'est penser aux autres. C'est penser aux professeurs à la recherche d'une formation complémentaire. C'est penser aussi aux apprenants en difficulté, ou à ceux qui n'ont pas encore accès aux connaissances.

Imprégnés de ces valeurs, nous sommes plus convaincus que jamais que le français, langue de Voltaire, a toute sa place en Thaïlande, dans tous les jardins de langue que sont les classes de français de notre pays.

Au nom de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, nous tenons à remercier chaleureusement tous les conférenciers, intervenants, professeurs et participants. Merci beaucoup également à Monsieur Jean-Claude Beacco pour ses remarques et ses précieux conseils.

Personnellement, je ne m'attends pas à organiser le 80<sup>e</sup> anniversaire de l'ATPF. Je laisse la place et ce travail aux jeunes générations.

Merci à vous tous !

## NOMS ET CONTACTS DES CONFÉRENCIERS

Jean-Claude BEACCO  
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III  
[jcb.mdg@wanadoo.fr](mailto:jcb.mdg@wanadoo.fr)

Michel BOIRON  
CAVILAM Vichy – Alliance française  
[mboiron@cavilam.com](mailto:mboiron@cavilam.com)

Marielle RISPAIL  
Université Jean Monnet Saint-Etienne  
[Rispaill.marielle1@orange.fr](mailto:Rispaill.marielle1@orange.fr) ; [Marielle.rispail@univ-st-etienne.fr](mailto:Marielle.rispail@univ-st-etienne.fr)

Sébastien TROYON  
École Nouvelle de la Suisse Romande  
[troyon@ensr.ch](mailto:troyon@ensr.ch)

## NOMS ET CONTACT DES INTERVENANTS

Virginie ANDRÉ  
Université de Lorraine  
[Virginie.Andre@univ-lorraine.fr](mailto:Virginie.Andre@univ-lorraine.fr)

Sophie BAILLY  
Université de Lorraine  
[sophie.bailly@univ-lorraine.fr](mailto:sophie.bailly@univ-lorraine.fr)

Romain BENASSAYA  
Université de l'Assomption  
[romain.benassaya.pro@gmail.com](mailto:romain.benassaya.pro@gmail.com)

Ouahiba BENZAOUT  
Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah d'Alger  
[wahibenaz@yahoo.fr](mailto:wahibenaz@yahoo.fr)

Astrid BERRIER  
Lycée de Sada  
[Astrid.Berrier@ac-mayotte.fr](mailto:Astrid.Berrier@ac-mayotte.fr)



Maria-Luisa CASTILLA  
Université Grenoble-Alpes  
[marilou.castilla@free.fr](mailto:marilou.castilla@free.fr)

Mario CORTÉS  
Université de la Salle Bogota  
[marcortes@unisalle.edu.co](mailto:marcortes@unisalle.edu.co)

Christiane CYR  
Polyvalente Calixa-Lavallée  
[christiane-cyr@cspi.qc.ca](mailto:christiane-cyr@cspi.qc.ca)

Natalia DANKOVA  
Université du Québec en Outaouais  
[Natalia.Dankova@uqo.ca](mailto:Natalia.Dankova@uqo.ca)

Anouchka DIVOUX  
Université de Lorraine  
[anouchka.divoux@univ-lorraine.fr](mailto:anouchka.divoux@univ-lorraine.fr)

Nelly FOUCHER-STENKLØV  
Université norvégienne de sciences et de technologie  
[Nelly.stenklov@ntnu.no](mailto:Nelly.stenklov@ntnu.no)

Wendmy Désiré GARBA  
Université Ouaga I Professeur Joseph Ki-Zerbo  
[gar\\_ba@yahoo.fr](mailto:gar_ba@yahoo.fr)

HA Thi Ngoc Bao  
Université Catholique de Louvain  
[thingocbaoha@gmail.com](mailto:thingocbaoha@gmail.com)

Niparat IMSIL  
Université François Rabelais  
[niparat.imsil@gmail.com](mailto:niparat.imsil@gmail.com)

Kanittha KONGTIP JARUPINTUSOPHON  
Université Thammasat  
[kj.kanittha@gmail.com](mailto:kj.kanittha@gmail.com)

Aliette LAUGINIE  
Université Grenoble-Alpes  
[aliette.lauginie@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:aliette.lauginie@univ-grenoble-alpes.fr)

Hsin-I LEE  
Institut Nanfang de l'université Sun Yat-sen  
[Hsin-I.Lee@qq.com](mailto:Hsin-I.Lee@qq.com)

Intareeya LEEKANCHA  
Université Rennes II  
[intareeya@hotmail.com](mailto:intareeya@hotmail.com)

Guillaume LOOCK  
Académie de Créteil  
[guillaumeloock@free.fr](mailto:guillaumeloock@free.fr)

Silvia LUCCHINI  
Université Catholique de Louvain  
[silvia.lucchini@uclouvain.be](mailto:silvia.lucchini@uclouvain.be)

Bruno MARCHAL  
Université Thammasat  
[bruno@tu.ac.th](mailto:bruno@tu.ac.th)

Véronique MIGUEL ADDISU  
Université de Rouen-Normandie  
[veronique.migueladdisu@univ-rouen.fr](mailto:veronique.migueladdisu@univ-rouen.fr)

Quang Thuan NGUYEN  
Université nationale de Hanoï  
[ngquangthuan@yahoo.fr](mailto:ngquangthuan@yahoo.fr)

Thi Thanh Huong NGUYEN  
Institut Polytechnique de Hanoi  
[huong.nguyenthithanh@hust.edu.vn](mailto:huong.nguyenthithanh@hust.edu.vn)

PHAMDuc Su  
Coordinateur du Réseau Régional de Recherche du CREFAP/OIF Vietnam  
[ducupham05@yahoo.fr](mailto:ducupham05@yahoo.fr)

Anne PRUNET  
Université de Caen-Normandie  
[anne.prUNET@unicaen.fr](mailto:anne.prUNET@unicaen.fr)

Élisabeth RICHARD  
Université Rennes II  
[elisabeth.richard@univ-rennes2.fr](mailto:elisabeth.richard@univ-rennes2.fr)

Dhapanita SANGUANBHOKAI  
Université de l'Assomption  
[dhapanitasng@gmail.com](mailto:dhapanitasng@gmail.com)

Thi Nguyet Anh TRINH  
Institut Polytechnique de Hanoi  
[huong.nguyenthithanh@hust.edu.vn](mailto:huong.nguyenthithanh@hust.edu.vn)

Sophie VAUCLIN  
Université des techniques et des sciences de Norvège  
[sophie.vauclin@ntnu.no](mailto:sophie.vauclin@ntnu.no)

Chun YANG  
Institut Nanfang de l'université Sun Yat-Sen  
[359677498@qq.com](mailto:359677498@qq.com)

Shu-Chuen (Julia) YANG  
Université Tamkang  
[064510@mail.tku.edu.tw](mailto:064510@mail.tku.edu.tw)

## Comité scientifique

Jean-Marcel PAQUETTE	Université Laval
Dominique DUCARD	Université Paris-Est
Frédéric CARRAL	Université Thammasat
PHAM Duc Su	Coordinateur du Réseau de Recherche Régionale Asie-Pacifique, CREFAP/OIF
Jean-Philippe BABU	Université Naresuan
Jacqueline DEMARTY WARZEE	CIEP
Anne-Emmanuelle GROSSI	Université de Franche-Comté
Tatiana BESORY	CAVILAM/Alliance française
Marielle RISPAIL	Université Jean Monnet Saint-Etienne
Judharat BENCHARIT	Université Silpakorn
Thida BOONTHARM	ATPF
Penphan THIPKONG	Université de Phayao
Supanni CHANTKRAN	Université Kasetsart
Surapee RUJOPAKARN	Université Chulalongkorn
Sirajit DEJAMONCHAI	Université Thammasat
Wiroj KOSOLRITTHICHAJ	Université Burapha

20<sup>e</sup> Comité de direction de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français  
(ATPF)

Sous le haut patronage royal de Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn

Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn	Présidente honoraire
Khunying Wongchan PHINAINITISATRA	Vice-présidente
Thida BOONTHARM	Vice-présidente
Pairin SIRI-ANGKOON	Chargée des Inscriptions
Orawanee PANSAWASDHI	Chargée des Inscriptions adjointe
Areerat PINTHONG	Bibliothécaire documentaliste
Pornnipa THAVARAPUTTA	Chargée d'accueil
Chatchareewan CHAIYAWAT	Chargée d'accueil adjointe
Saowanit CHAIMUSIG	Chargée des relations académiques
Duangchai AMRAPALA	Chargée des relations académiques
Penphan THIPKONG	Chargée des relations internationales
Supanni CHANTKRAN	Chargée des relations internationales
Wassana SOMJIT	Chargée des relations publiques
Prungsukont BOURANATHAVORN	Chargée de communication interne
Pornsiri TONGPUN	Chargée de communication digitale
Pornnip TOMORN	Chargée de communication digitale adjointe
Supaluck TAECHAPONGSTORN	Trésorière
Sirajit DEJAMONCHAI	Trésorière adjointe
Natsarun LEESIRISEARN	Secrétaire générale
Surapee RUJOPAKARN	Vice-Secrétaire générale
Wiroj KOSOLRITTHICHA	Secrétaire générale adjoint

**Comité de direction**  
**de la Fondation pour la Promotion de la Langue Française et des Études Françaises**  
**(FPLE)**

**Sous le patronage de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana**

**Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra**

Khunying Wongchan PHINAINITISATRA	Présidente
Thida BOONTHARM	Vice-présidente
Duangchai AMRAPALA	Vice-présidente
Nanta KRAIVITHAYA	Membre
Natsarun LEESIRISEARN	Membre
Pairin SIRI-ANGKOON	Membre
Surapee RUJOPAKARN	Membre
Chananao VARUNYOU	Membre
Preedee PHISPHUMVIDHI	Membre
Supaluck TAECHAPONGSTORN	Trésorière
Sirajit DEJAMONCHAI	Secrétaire générale
Waree JULLAPHO	Secrétaire générale adjointe

## Remerciements

Le comité d'organisation du Troisième Colloque International de l'ATPF exprime sa profonde reconnaissance aux personnes qui ont contribué à la préparation et à l'organisation de ce colloque :

Khunying Wanna SIRIVADHANABHAKDI

Professeur Émérite Khunying Khaisri SRI-AROON

Son Excellence Monsieur Gilles GARACHON, Ambassadeur de France en Thaïlande

Son Excellence Monsieur Ivo SIEBER, Ambassadeur de Suisse en Thaïlande

Son Excellence Monsieur Philippe KRIDELKA, Ambassadeur de Belgique en Thaïlande

Madame Sophie GOEDEFROIT, Directrice du Bureau Asie-Pacifique de l'Agence Universitaire de la Francophonie

Le Ministère de l'Éducation de Thaïlande

Le Ministère de la Culture de Thaïlande

La Chambre de Commerce Franco-Thaïe











Alliance Française Bangkok  
สมาคมฝรั่งเศสกรุงเทพ

## L'Alliance française Bangkok

### Un havre de paix dédié à la culture en plein cœur de *la cité effervescente !*

Présente en Thaïlande depuis 1912, l'Alliance française de Bangkok est *le premier centre culturel franco-thaïlandais du pays*. Elle a l'honneur d'être placée sous le patronage de *S.A.R. la Princesse Maha Chakri Sirindhorn*.

Dédiée en priorité à la langue française, ainsi qu'aux échanges culturels franco-thaïlandais et à la promotion des cultures francophones, l'Alliance française de Bangkok est un lieu convivial, professionnel, en phase avec le rythme d'une capitale effervescente.

Vous pouvez, dans des conditions privilégiées, y [apprendre le français](#), [le thaï](#), bénéficier d'une [offre culturelle riche et variée](#), ou vous inscrire à des formations et des ateliers artistiques menés par des experts dans des domaines variés ([mode](#), [danse](#), [musique](#)).

Vous y trouverez une [médiathèque](#) très riche doublée d'une offre numérique, un [auditorium](#) des plus moderne, un [restaurant français](#) de qualité - *Le Café 1912* -, dispensant aussi la cuisine thaïlandaise, ainsi que la remarquable [librairie francophone Carnets d'Asie](#).

Ce lieu ouvert à tous est le vôtre. Au plaisir de vous y rencontrer.

#### ACCUEIL PUBLIC



bangkok@afthailande.org  
t. 02 670 42 00  
f. 02 670 42 71



Lundi 9h-18h  
Mardi-vendredi 10h30-19h30  
Samedi 8h30-19h30  
Dimanche 8h30-16h30

Fermé entre 13h-14h tous les jours

# VOTRE PARTENAIRE EN THAÏLANDE

DEPUIS 1967



Franco-Thai  
Chamber of Commerce

หอการค้าฝรั่งเศส-ไทย



50<sup>th</sup>  
Anniversary

Créée il y a 50 ans, la Chambre de Commerce Franco-Thaïe offre un réseau fédérateur autour duquel les entreprises peuvent s'informer, pénétrer le marché mais aussi créer des relations commerciales durables en vue d'une implantation efficace et fructueuse.



## NOS SERVICES

### Service d'appui aux entreprises

Offre un accès au centre d'affaires et une aide sur-mesure pour faciliter l'implantation en Thaïlande des entreprises Françaises.

### Club Affaires

Permet de développer un réseau haut de gamme grâce à de nombreux événements et ateliers.



### Marketing & Communication

Propose des solutions et des services personnalisés pour faire de vos campagnes de communication un succès et augmenter votre visibilité.

### Ressources Humaines

Aide pour les démarches administratives ainsi que pour le recrutement de profils qualifiés.

### Promosalons

Assiste les organisateurs de salons d'exposition Français dans leur développement ainsi que leur promotion à l'international.



## 1<sup>ER</sup> RÉSEAU

d'entreprises  
Françaises en  
Thaïlande

## 3<sup>EME</sup> POSITION

du top 25 des  
chambres  
françaises les  
plus dynamiques

## 345 ENTREPRISES

et individuels  
Membres de la  
CCFT en 2016



สมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี  
สมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอ เจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา กรมหลวงนราธิวาสราชนครินทร์ ทรงก่อตั้ง พุทธศักราช ๒๕๒๐

ASSOCIATION THAÏLANDAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

sous le haut patronage royal de Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn

fondée en 1977 par Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra