



Didactique du FLES

Recherches et pratiques

**Approches et projets collaboratifs :
dispositifs, pratiques quotidiennes,
solidarités**

**Sous la coordination de Yannick Hamon et
Mariadomenica Lo Nostro**

2024

Didactique du FLES

Recherches et pratiques

**Approches et projets collaboratifs :
dispositifs, pratiques quotidiennes,
solidarités**

**Sous la coordination de Yannick Hamon et de
Mariadomenica Lo Nostro**

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

Juin 2024

ISSN 2966-957X

SOMMAIRE

Editorial

Yannick Hamon et Mariadomenica Lo Nostrop. 3
Approches et projets collaboratifs : dispositifs, pratiques quotidiennes, solidarités

AXE 1 : La collaboration comme vecteur d'inclusion pour les publics à besoins particuliers

Recherche et Pratique

Sabrina Alessandrinip.11
Enseignants de FLE et enseignants de soutien pédagogique dans le système scolaire italien : approches collaboratives comme vecteur d'inclusion des élèves à besoins particuliers. Rôles, perceptions, actions.

Julie Prévostp.33
Les collaborations inhérentes aux dispositifs linguistiques UPE2A et OEPRE

AXE 2 : La collaboration comme dispositif et pratique de classe pour renforcer les apprentissages

Recherche et Pratique

Georgia Constantinou et Dora Loizidoup.53
Jeu collaboratif : quel rôle en classe de FLE ?

Sara Abdulla Bader.....p.75
Une approche collaborative du feedback correctif pour développer la compétence de production écrite des apprenants de FLE en télé-enseignement

Retour d'expérience

Christina Dechampsp.109
Le glossaire collaboratif en classe de Français Langue Étrangère : quels outils et compétences numériques pour un projet pédagogique réussi ?

Point de vue

Emanuela Carlonep.121
La lecture augmentée et collaborative à travers des outils numériques : enjeux et pratiques

VARIA

Recherche

Nathalie Gettliffep.139
Âge et durée de résidence : favoriser l'inclusivité pour les migrants adultes inscrits dans une formation subventionnée de Français à visée Professionnelle

Tahereh Mohammadpour et Nazita Azimi Meibodi	p.159
L'apprentissage de la ponctuation chez les étudiants iraniens de FLE : une étude de cas	
Retour d'expérience	
Yannick Djiecheu	p.175
Cultures linguistiques et méthode d'apprentissage de l'écrit argumenté	
Point de vue	
Jérémi Sauvage et Nathalie Auger	p.191
Se révolter pour comparer les langues : comprendre et dépasser les freins	

EDITORIAL

APPROCHES ET PROJETS COLLABORATIFS : DISPOSITIFS, PRATIQUES QUOTIDIENNES, SOLIDARITÉS

Yannick Hamon

Département des études linguistiques et culturelles comparatives (DSLCC),

Université Ca' Foscari, Venise, Italie

Mariadomenica Lo Nostro

Département des études politiques et sociales (DiSPS), Université de Salerne, Italie

Au début des années 2000, à la faveur des développements technologiques, un paradigme collaboratif fort est identifié (Zourou, 2007) : les ACAO (Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur). Héritier des premières recherches menées sur la Communication Médinée par Ordinateur, les ACAO donnent le la à des recherches sur les collaborations dans des environnements numériques qui analysent entre autres les processus interactionnels entre outils technologiques et groupes d'apprenants (affordances des outils, négociations, médiations entre pairs). Au-delà de la seule sphère du FLE, la collaboration est scrutée en 2016 lors d'un colloque qui lui est dédié à Neuchâtel¹.

Dans les années 2000, les travaux collaboratifs, en tandem, trio et groupe, de Calbris et Montredon (2005) ont renforcé l'idée que « Le geste, jumeau de la parole, est fondamental dans la production langagière et dans sa réception par l'interlocuteur. Il aide le locuteur à concrétiser sa pensée parallèlement au mot abstrait et facilite chez l'interlocuteur la compréhension à partir de l'image enregistrée dans le cerveau, en plus de la trace sonore » (p.4). La dimension gestuelle, comme la sémiotique non verbale (Krejdlin & Daucé, 2008), ont toujours été un élément clé tant de l'apprentissage oral et des pratiques partagées de collaboration (Bucheton & Dezutter, 2008; Bucheton, 2009) pour la production de matériaux collectifs, dans une dimension organisationnelle (place du collaboratif dans les dictionnaires, les glossaires, les manuels ou sites internet d'apprentissage) pour l'E/A du FLE.

En 2017, c'est la télécollaboration qui se retrouve sous les projecteurs, avec un numéro spécial de la revue ALSIC (Potolia & Straliki, 2017) et qui explore les différents types de collaboration à distance en faisant ressortir non seulement le rôle du tutorat et des médiations humaines mais aussi les possibles dysfonctionnements induits par la distance (asymétrie, contenus visés, passages d'une langue à une autre, perte de contact due à une corporéité partielle). Les recherches sur la télécollaboration peuvent traiter des dispositifs visant l'analyse des variables interculturelles (O' Dowd, 2007), des projets centrés sur la formation des enseignants de FLE

¹ Dépliant du programme disponible à l'adresse : https://www.unine.ch/files/live/sites/ilcf/files/ILCF/2016.11.18_programme_journ%c3%a9e_d'etude.pdf

à la scénarisation pédagogique et au tutorat (Mangenot & Zourou, 2007), les formes de communication informelle (Combe, 2017; Combe Celik, 2020). Très récemment, Chachkine et Salengros-Iguenane (2023) mettent en exergue l'importance d'un apprentissage de la collaboration et de la télécollaboration et proposent un référentiel de compétences pour (télé)-collaborer dans les environnements numériques plurilingues. Qu'elle soit ou non médiée par des instruments technologiques, la collaboration est riche puisqu'elle induit, par sa nature interactionnelle, des processus complexes de médiation, de médiatisation et de distribution des intrants langagiers. Les productions langagières en interaction appellent forcément aussi des dynamiques psycho-affectives, notamment dans le cas de rétroactions correctives effectuées entre pair-es (Blanchard & Andriamasinoro, 2019).

Sur le plan théorique, la réaffirmation d'une conception sociale de la pédagogie dans son ensemble soutient la plupart des travaux. Trois champs de recherche s'entrecroisent entre sciences de l'éducation, pédagogie et didactique pour asseoir la validité épistémologique des recherches qui visent les approches collaboratives. Des auteurs clés comme Vygostki (1978, 1997) ou Bandura (1980, 1986) sont de plus en plus cités dans les publications et orientent fortement l'agir didactique vers son essence même : la dimension interactionnelle. Springer (2018) propose d'analyser la notion de collaboration à l'aune des pratiques sociétales qui la circonscrivent et la rendent pertinente dans un environnement pédagogique. Puisant dans la tradition montessorienne et dans le constructivisme de Freinet, la notion "embarque" avec elle celle de cognition sociale telle qu'elle est envisagée par Dillenbourg et coll. (1996). En effet, au-delà des formes de solidarités qui se développent entre pair-es (apprenant-es ou enseignant-es), c'est l'interaction suscitée par les initiatives de collaboration qui revient stimuler des dynamiques intéressantes au sein du carré pédagogique (Rézeau, 2001). Enfin, des auteurs comme Puren (2002, 2004) promeuvent dès le début des années 2000 une conception co-actionnelle de l'enseignement/apprentissage du FLE dont se voit fortement imprégnée le cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2021). Cette conception se traduit par la mise en œuvre de tâches (Nissen, 2004) permettant d'articuler structurellement le travail de groupe.

Ce numéro thématique réunit des travaux de recherche menés sur les différentes formes, modalités et visées de la collaboration en didactique du FLE. Les contributions intéressent aussi bien le quotidien pédagogique, les pratiques de classes que les instruments numériques conçus comme vecteurs d'inclusion des publics à besoins particuliers.

AXE 1 : La collaboration comme vecteur d'inclusion pour les publics à besoins particuliers

Sabrina Alessandrini propose une analyse des dynamiques de collaboration entre l'enseignant de FLE et l'enseignant de soutien pédagogique dans le système scolaire italien. Les approches collaboratives adoptées sont envisagées pour faciliter l'inclusion des élèves à besoins particuliers (en raison de désavantages économiques, linguistiques, culturels et sociaux) et des élèves affectés par des troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie, dysorthographe, dyscalculie). Au moyen d'une enquête qualitative (questionnaires semi-structurés et observation participative) menée en janvier 2024 auprès de 22 enseignants de FLE relevant des deux profils et opérant dans des instituts d'enseignement secondaire, l'auteure

pointe la nécessaire synergie des deux profils d'enseignants pour relever, via la collaboration, le défi de l'hétérogénéité des profils BEP (Besoins Éducatifs Particuliers) et TA (Troubles de l'Apprentissage – DSA en Italien²).

Julie Prévost aborde quant à elle le thème des collaborations pédagogiques mises en œuvre pour un autre public à mieux inclure dans les établissements scolaires en France : celui des élèves allophones primo-arrivants. L'auteure se penche en particulier sur les dispositifs de transition pour l'apprentissage de la langue française (FLS et FLSco). À travers une auto-analyse de pratiques en UPE2A-collège et sur l'analyse des premières données recueillies, l'auteure explore les formes de collaboration entre acteurs (enseignants, apprenants, parents) qui se manifestent au sein de ces dispositifs et sur les nécessaires ajustements et améliorations qu'ils nécessitent.

AXE 2 : La collaboration comme dispositif et pratique de classe pour renforcer les apprentissages

Georgia Constantinou et **Dora Loizidou** analysent une situation où le jeu collaboratif est un moyen essentiel pour l'acquisition du français langue étrangère (FLE) en classe. Les auteures, à la suite d'une expérimentation consacrée à la réalisation d'un projet collectif, ont entrepris une réflexion sur les résultats d'un groupe d'enfants de niveau A1.1 (débutants). Constantinou et Loizidou observent ainsi qu'avec tous les ajustements requis, et en accord avec les remarques des enseignants ayant pris part à l'expérimentation, l'approche ludique reste un outil clé en ce qu'elle encourage l'apprentissage implicite et motivant, permettant une amélioration, bien qu'avec quelques bémols, des compétences de communication des élèves.

L'article de **Sara Abdel Bader** vise le feedback correctif et analyse les apports d'un dispositif de collaboration mis en place à l'université de Bahreïn pendant la période de continuité pédagogique lors de la pandémie de la Covid. Au moyen de textes produits et révisés en modalité collaborative, de séances de travail au format audio enregistrées sur Blackboard, et d'un questionnaire d'appréciation, l'auteure met en évidence le fait que les tâches d'écriture à plusieurs mains permettent de renforcer les compétences de production, de révision. L'apport de la démarche collaborative permet aussi, en échangeant collectivement et à voix haute sur les erreurs, de développer les réflexes d'autocorrection et de favoriser ainsi l'autonomie des apprenants.

Christina Dechamps s'interroge quant à elle sur les stratégies pédagogiques qui peuvent être mises en œuvre à l'ère du numérique. Elle s'intéresse plus particulièrement sur l'emploi des glossaires collaboratifs sous format numérique en classe de FLE pour le développement des compétences communicatives, interculturelle et stratégique des apprenants. Christina Dechamps propose une analyse des avantages et des bémols de plusieurs outils numériques aujourd'hui disponibles et utiles à la mise en place d'un tel projet en classe de FLE. Elle envisage également l'apport de la médiation autour de ces outils, en s'appuyant sur le référentiel

² L'équivalent du terme TA en italien est DSA : *Disturbo Specifico dell'Apprendimento*), tandis que l'équivalent de l'acronyme BEP est BES (*Bisogni Educativi Speciali*)

DigCompEdu, cadre de référence européen pour le développement des compétences numériques des enseignants (Redecker, 2017).

Enfin, pour la partie thématique, **Emanuela Carlone** se propose d'analyser un ensemble d'activités interactives, ludiques et collaboratives qui s'appuient sur des dispositifs numériques dont les propriétés permettent d'afforder la collaboration et d'en tirer le meilleur parti, notamment pour la lecture. Entre littératie, littératie numérique et jeu, le propos de l'auteure est de mettre en évidence le bien-fondé d'une approche centrée sur le jeu et les pratiques d'échange entre pairs. Après un état de l'art sur la notion d'apprentissage augmenté et sur la diffusion des pratiques d'apprentissage numériques, après avoir abordé les notions d'intelligence collective et d'affordance appliquées aux collaborations de nature didactique, l'auteure passe en revue plusieurs ressources disponibles en ligne pour augmenter l'expérience de lecture. Qu'il s'agisse du blog Prof Michelle ou d'outils collaboratifs tels que Storyjumper et Padlet, l'auteure explique en quoi les instruments utilisés pour augmenter l'expérience de lecture et distribuer l'intelligence collective permettent effectivement de susciter les interactions entre pairs.

VARIA

Comme pour les autres numéros, nous avons souhaité rassembler quatre autres contributions de Nathalie Gettliffe, Nazita Azimi Meibodi et Tahereh Mohammadpour, Yannick Djiecheu et Jérémie Sauvage avec Nathalie Auger : centrées sur les pratiques didactiques, elles complètent et enrichissent la thématique du numéro en explorant les efforts d'insertion professionnelle, les questions liées à l'intervention didactique pour la ponctuation, les interférences, les méthodes d'écriture argumentative au regard des différentes cultures discursives et les contacts entre les langues d'apprenants auprès de publics hétérogènes.

Nathalie Gettliffe, s'intéresse au public des migrants adultes en formation professionnelle intensive. L'auteure envisage la mise en place de programmes adaptés à ces publics dans une perspective inclusive. Elle s'appuie sur des séances de formation professionnelles intensives : son échantillon concerne 70 candidats au Test de Connaissance du Français (TCF). Les variables d'âge et de durée de résidence font l'objet d'une mesure quantitative qui montre que l'âge affecte très faiblement le niveau final. L'étude de Nathalie Gettliffe suggère ainsi d'inclure largement tous les profils de migrants adultes dans les formations professionnelles intensives.

Tahereh Mohammadpour et Nazita Azimi Meibodi se penchent sur les difficultés des apprenants iraniens pour ce qui est de la ponctuation et de son enseignement/apprentissage. Les auteures prennent en considération les différences discursives en la matière pour l'iranien et le français et font le constat selon lequel la ponctuation est négligée en Iran aussi bien dans les pratiques de classe que dans les manuels. Leur étude s'appuie sur un corpus de productions d'étudiant-es de FLE en milieu universitaire recueilli par le biais de tâches ciblées. Les auteures proposent un inventaire et une catégorisation des erreurs de ponctuation, nombreuses dans les compositions écrites des apprenants qui ne diminuent pas beaucoup en fin de parcours universitaire, avec le niveau. Qu'il s'agisse d'omissions, de signes de ponctuations erronés, le constat appelle, selon Tahereh Mohammadpour et Nazita Azimi Meibodi, une meilleure prise en charge pédagogique de ces carences. À cet égard, les auteures suggèrent de travailler au niveau du paragraphe, des tâches de réécriture et de correction de textes mal ponctués.

Yannick Djiecheu s'intéresse aux stratégies d'écriture pour l'argumentation chez des étudiants universitaires de FLE. Après avoir souligné le manque de matériel pour le guidage méthodique à l'écrit argumenté (notamment dans les rares manuels disponibles), l'auteur pointe la nécessité de préciser le guidage didactique pour ce type d'écrit, notamment en raison de l'écart possible entre les cultures des apprenants allophones (susceptibles de constituer des obstacles à l'appropriation de l'écrit argumentatif tel que pratiqué en France) et les objectifs visés dans le cadre de cours universitaires. Yannick Djiecheu propose enfin des pistes de remédiation pour faciliter l'appropriation de méthodes d'écriture transversales permettant d'éviter l'écueil des différences culturelles liées à l'écrit.

Jérémi Sauvage et Nathalie Auger se penchent quant à eux sur les récentes études qui ont révélé l'impact des mécanismes à l'œuvre dans l'acquisition des langues maternelles sur l'apprentissage d'autres langues, mais aussi sur les interactions entre les systèmes linguistiques de ces langues. Les auteurs mettent en évidence les recherches récentes sur les effets de l'acquisition de la langue maternelle et leur influence sur l'apprentissage d'autres langues, en insistant sur l'importance d'utiliser les connaissances préexistantes des apprenants pour améliorer l'apprentissage du français comme langue seconde. Jérémi Sauvage et Nathalie Auger explorent également l'implication de théories telles que l'inhibition cognitive et l'approche neurolinguistique, en suggérant des stratégies d'enseignement basées sur ces études pour optimiser l'acquisition des langues.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Blanchard-Rodrigues, C. & Andriamasinoro, M. (2019). Écriture numérique à distance : interventions de co-écriture dans un environnement dynamique. Dans J. Broisin, E. Sanchez, A. Yessad & F. Chenevotot (dir.), *Actes du colloque EIAH 2019* (p. 295-300). ATIEF.
- Bucheton D. & Deuzutter O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck.
- Bucheton D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Calbris, G. & Montredon J. (2005). *Clés pour l'oral – Manuel d'exploitation*. Hachette FLE.
- Chachkine, E. & Salengros-Iguenane, I. (2023). Compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche. *Alsic*, 25(2). doi.org/10.4000/alsic.6365.
- Combe, C. (2017). Télécollaboration informelle 2.0 : le vlogue d'un américain en français sur YouTube. *Alsic*, 20 (2). doi.org/10.4000/alsic.3094.
- Combe Celik, C. (2020). Créer un groupe Facebook : Quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE ? Dans A. Potolia & D. Jamborova Lemay (dir.), *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* (p. 45-58). Éditions des archives contemporaines.

- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans E. Spada, & P. Reiman (dir.), *Learning in Humans and Machine : Towards an Interdisciplinary Learning Science* (p. 189-211). Elsevier.
- Krejdlin G. & Daucé F. (2008). Le langage du corps et la gestuelle (kinésique) comme champs de la sémiotique non-verbale : idées et résultats. *Cahiers slaves*, 9, 1-23. https://www.persee.fr/doc/casla_1283-3878_2008_num_9_1_1012.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic*, 10(1), 65-99.
- Nissen, E. (2004). Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe. *Études de linguistique appliquée*, 134, 191-203. doi.org/10.3917/ela.134.0191.
- O'Dowd, R. (2017). Evaluating the outcomes of online intercultural exchange. *ELT Journal*, 61(2), p. 144-152. doi.org/10.1093/elt/ccm007.
- Potolia A. & Stratilaki-Klein, S. (2017). Regards croisés sur la télécollaboration. *Alsic*, 20(2).
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT*, XXIII(1), 10-26.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). doi.org/10.4000/ripes.1336.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygostki, L. (1997). *Educational Psychology*. St. Lucie Press.
- Zourou, K. (2007). Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic*, 10(2). doi.org/10.4000/alsic.688.

Les auteurs

Yannick Hamon est actuellement enseignant chercheur à l'université Ca' Foscari de Venise. Il est titulaire d'un doctorat en Traduction, Interprétation et Interculturalité obtenu au Département Interprétation et Traduction (DIT) de l'université de Bologne où il a enseigné et

effectué un contrat post-doc sur la traduction collaborative à distance. Ses recherches portent entre autres sur l'utilisation des technologies pour l'enseignement/apprentissage de la traduction entre l'italien et le français. Ses travaux visent également la didactique du Français Langue Étrangère, en particulier la production écrite sur supports numériques et les approches centrées la collaboration entre pairs. Il est l'auteur d'une monographie consacrée à l'enseignement/apprentissage de la traduction et d'articles récents portant sur la compétence scripturale à l'ère du numérique (revue TDFLE, 2020) ou sur des projets de télécollaboration pour la production orale entre Venise et l'Université Bentley (Altre Modernità, 2023).

Profil Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-6217-9486>

yannick.hamon@unive.it

Mariadomenica Lo Nostro est Professeure Associée en langue et traduction françaises à l'Université de Salerne. Elle membre fondateur du Réseau International de Métalexicographie (METALEX). Son intérêt pour la didactique porte sur l'importance du geste lié à la parole dans l'apprentissage et les retombées interculturelles, dans l'objectif de promouvoir un enseignement motivationnel et coopératif, adapté aux jeunes étudiants et aux adultes. L'axe central de ses recherches et de ses publications concerne particulièrement la lexicographie ainsi que les stratégies d'apprentissage linguistique et de mémorisation.

Profil Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2434-1075>

mlonostro@unisa.it

RECHERCHE ET PRATIQUE

**ENSEIGNANTS DE FLE ET ENSEIGNANTS DE SOUTIEN
PÉDAGOGIQUE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE ITALIEN :
APPROCHES COLLABORATIVES COMME VECTEUR
D'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS.
RÔLES, PERCEPTIONS, ACTIONS.**

Sabrina Alessandrini

Université de Macerata, Italie

Résumé

Cette contribution vise à analyser les dynamiques de collaboration entre l'enseignant de FLE et l'enseignant de soutien pédagogique dans le système scolaire italien, ainsi que les approches collaboratives adoptées comme vecteur d'inclusion des élèves à besoins particuliers. Le système scolaire italien est orienté vers une éducation inclusive qui prévoit l'accès et la participation aux cours de la quasi-totalité des élèves en situation de handicap, tout comme des élèves avec des troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie, dysorthographe, dyscalculie) ainsi que des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (en raison de désavantages économiques, linguistiques, culturels et sociaux). Dans ce système, l'enseignant de soutien pédagogique, formellement assigné à l'élève en situation de handicap, est également enseignant à part entière de l'ensemble du groupe d'apprenants et présent au sein de la salle de classe en coprésence avec l'enseignant de FLE. Lorsqu'il s'agit de collaborer dans une telle hétérogénéité ethno-sociolinguistique, culturelle et personnelle, il arrive souvent que, entre ces deux figures professionnelles, des situations d'asymétrie apparaissent en raison de la diversité des rôles, des formations, des compétences et des approches. En partant d'une description des contextes d'intervention, la présente contribution se propose d'examiner les fonctions des deux agents en question et les actions didactiques de collaboration mises en œuvre dans les processus d'enseignement/apprentissage. L'étude se base sur une enquête qualitative (questionnaires semi structurés et observation participative) menée en janvier 2024 et encore en cours. L'échantillon est composé de 22 enseignants de FLE opérant auprès d'instituts d'enseignement secondaire de premier et de second degré en Italie.

Abstract

This contribution aims to analyze the collaboration dynamics between the FLE (French as a foreign language) teacher and the pedagogical support teacher in the Italian school system, as well as the collaborative approaches adopted as a vehicle for the inclusion of students with special needs. The Italian school system is based on inclusive education, which provides access to and participation in lessons for almost all pupils with disabilities, as well as pupils with specific learning difficulties (dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyscalculia) and special educational needs (due to economic, linguistic, cultural and social disadvantages). In this system, the academic support teacher, formally assigned to the student with a disability, is also a full teacher for the entire group of learners and is

present in the classroom alongside the FLE teacher. When it comes to working together in such an ethno-sociolinguistic, cultural and personal heterogeneous environment, asymmetry often arises between these two professional figures, due to the diversity of roles, training, skills and approaches. Starting with a description of the contexts of intervention, the contribution sets out to examine the functions of the two agents and the collaborative didactic actions implemented in the teaching/learning processes. The study is based on a qualitative survey (semi-structured questionnaires and participatory observation) carried out in January 2024, and still ongoing. The sample was made up of 22 teachers of French as a foreign language working in secondary schools in Italy.

Mots-clés

Enseignants, collaboration, besoins, inclusion, approches

Key-words

Teachers, collaboration, needs, inclusion, approaches

INTRODUCTION

Cette contribution cherche à proposer des pistes de réflexion autour de la notion de travail collaboratif entre l'enseignant de FLE (que l'on appellera enseignant de matière) et l'enseignant de soutien pédagogique (que l'on appellera enseignant spécialisé) dans le système scolaire italien. Il s'agit d'une étude construite autour des résultats provisoires d'une recherche commencée en janvier 2024 et encore en cours. L'objectif consiste à montrer la complexité des paramètres à prendre en considération dans ce processus de collaboration et les types d'approche et de méthodologies pédagogiques et didactiques qui pourraient être adoptés pour l'inclusion des publics à besoins particuliers. En effet, le système scolaire italien est orienté vers une éducation inclusive¹, c'est-à-dire une éducation qui prévoit l'accès et la participation aux cours de la quasi-totalité des élèves certifiés H (en situation d'handicap), DSA² (avec Troubles Spécifiques d'Apprentissage), BES (Besoins Educatifs Spéciaux). Dans ce système, l'enseignant spécialisé, formellement assigné à l'élève en situation de handicap, est également enseignant à part entière de l'ensemble du groupe d'apprenants et présent au sein de la salle de classe en coprésence avec l'enseignant de matière.

Toutefois, comme l'affirment Dalloiso et Rodriguez (2016, p.126), l'inclusion ne peut pas se réduire à la simple présence de ces élèves au sein du groupe classe, mais doit se traduire par une politique éducative visant à maximiser leur participation active aux activités didactiques, indépendamment de leurs habilités cognitives, ou indépendamment de leurs difficultés linguistiques, de leur origine ethnique ou de leur milieu socio-économique de départ. « Inclusion » signifie également promotion d'une intégration globale, impliquant les deux figures professionnelles de référence, puisque la présence d'élèves certifiés dans la classe rend nécessaire le partage de compétences, d'approches et de méthodologies de deux enseignants (Stevens & Marsh 2005).

¹ Le règlement sur l'inclusion scolaire peut être consulté sur le site web du MIUR : <https://www.miur.gov.it/disabilita>

² Dans la présente contribution, nous utilisons les acronymes italiens.

Dans ce principe de collaboration, selon Caldin (2015, p. 97), les personnes effectuant un travail de soins doivent faire preuve d'une grande clarté à l'égard d'elles-mêmes : le travail avec des publics à besoins particuliers conduit à identifier ses propres limites et difficultés. Par conséquent, les personnes qui rencontrent ces adolescents doivent posséder une bonne maturité psychologique qui les aide à accepter leurs propres imperfections, une capacité suffisante à lire leur propre soi qui leur permette de demander et d'offrir de l'aide (Caldin, 2015, p.97-98), des compétences et des stratégies diffuses et transversales pour réaliser des actions spécifiques, transformer les contextes, pénétrer la normalité dans tous ses aspects, sans s'enfermer dans des niches séparées (Ianes, 2014a, p.144). En effet, comme le souligne Springer (2018, p.8), l'équilibrage et la complémentarité des relations sociales, ainsi que le dialogisme inhérent à ces relations, jouent un rôle essentiel pour l'enseignement/apprentissage collaboratif.

Cependant, il arrive souvent que, entre ces deux figures professionnelles, des situations d'asymétrie apparaissent en raison de la diversité des rôles, des formations, des points de vue, des compétences, voire de la gestion des espaces (le professeur de matière est généralement assis à son bureau, tandis que l'enseignant de soutien pédagogique se trouve normalement parmi les apprenants, à côté de l'élève H). De ces divergences, des tensions, des incompréhensions, des compétitions peuvent parfois naître.

Comment articuler la collaboration entre ces deux figures afin d'organiser une intervention efficace dans ce contexte ? Comment gérer l'hétérogénéité des élèves afin de faire face aux besoins (socio)linguistiques, didactiques et personnels de chacun ? En partant d'une description de l'approche méthodologique adoptée dans la recherche en objet et de l'illustration du contexte d'intervention, la présente contribution vise à analyser les rôles, les perceptions et les complexités des deux agents en question, les stratégies didactiques adoptées en collaboration et les expériences concrètes d'intervention.

1. MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE ET CONTEXTES D'INTERVENTION

1.1. Méthodologie qualitative et implication du chercheur

L'approche méthodologique adoptée dans cette étude se base sur une enquête qualitative menée auprès d'un échantillon composé de 22 enseignants de FLE, dont 45,5% opérant auprès d'instituts d'enseignement secondaire de premier degré et 54,5% auprès d'instituts d'enseignement secondaire de second degré (certains enseignants ont indiqué les deux types d'école). Les enseignants questionnés viennent de toute l'Italie et ont été contactés par l'intermédiaire d'organismes de formation en didactique du FLE (Francophonie) et de promotion de la langue française (Alliance Française de Rimini).

L'enquête se base sur des questionnaires semi-structurés composés de 29 questions à choix multiple et de 8 questions ouvertes. Les 29 questions portent sur la formation des enseignants, leurs contextes d'intervention, les méthodologies didactiques adoptées, le rôle de chaque enseignant (de matière et spécialisé), leur collaboration mutuelle dans l'organisation et la réalisation des activités didactiques. Les questions ouvertes visent à approfondir ces thématiques à travers des réflexions, des opinions et des représentations concernant les rôles, les difficultés et les expériences de réussite par rapport à cette collaboration. Il s'agit donc d'éléments déclaratifs.

Cependant, la recherche en objet peut être définie, à ce stade de notre étude, comme encore partielle, car elle ne se base que sur le point de vue des enseignants de FLE, alors que les enseignants de soutien pédagogique, qui seront à leur tour appelés à répondre à un questionnaire « miroir », similaire mais complémentaire à celui que nous avons présenté aux collègues de matière, n'ont pas encore été questionnés. L'objectif est d'obtenir une analyse croisée des données qui nous permettra d'observer notre sujet de recherche dans une double perspective. En effet, connaître les deux points de vue contribuera à comprendre l'expérience d'enseignement/apprentissage et constituera une condition essentielle de réflexion sur les rôles, les difficultés, les complexités que comporte la coprésence des deux enseignants dans la même salle de classe.

À ce propos, l'expérience formative et professionnelle – actuelle et préalable – du chercheur, ancien enseignant de FLE et actuel enseignant de soutien pédagogique auprès des écoles secondaires de premier et second degré, a été tout aussi importante dans la connaissance des dynamiques de collaboration en coprésence et, par conséquent, dans la construction de la recherche elle-même.

L'expérience d'enseignement dans le soutien pédagogique, en particulier, permet une observation (participative) constante des dynamiques de classe : du point de vue méthodologique, elle consent de comparer différentes approches et styles d'enseignement, d'en observer l'efficacité et les retombées en termes d'inclusion et de succès formatif ; du point de vue expérientiel, elle permet de vivre l'expérience de l'enseignement dans une perspective différente.

1.2. Contextes d'intervention didactique : premières données

D'après les premiers résultats de notre enquête, le contexte d'enseignement/apprentissage relevé est caractérisé par des classes constituées en moyenne de 20-25 élèves (60, 9% des réponses). Dans 67, 3 % des cas, on remarque la présence d'au moins 1 élève H par classe, dans 15,1 % des cas, on se trouve en présence de deux élèves H et dans 4,3 % des cas on arrive jusqu'à trois élèves H par classe (dans 13% des cas, tous concernant des écoles de second degré, à savoir des lycées, aucune présence d'élèves H n'a été relevée). De plus, 34,6 % des classes comptent la présence de deux élèves BES. Dans 26,1% des cas, le nombre correspond à une seule unité par classe ; dans 17,4% des cas le nombre peut atteindre les 3 unités par classe (dans les pourcentages restants, qui représentent, dans l'ensemble, 12, 9% des cas, le nombre augmente jusqu'à atteindre un maximum de 7 unités par classe).

La situation s'accroît lorsque l'on examine la situation des élèves DSA, dont la présence correspond à 2 élèves par classe dans 45,6% des cas, 3 élèves par classe dans 26,1% des cas, et un élève par classe dans 15,2% des cas (dans 8,6 % des cas le nombre augmente jusqu'à 5 élèves par classe). Enfin, on remarque une ample présence d'élèves issus de la migration, lesquels sont souvent comptés parmi les élèves BES. Parmi eux, 67,3% est originaire du Maghreb, 49,9% de l'Europe de l'est, 43,5% d'Asie, 17,4% d'Amérique du Sud et des pays européens non francophones. Dans 47,8% des cas, le nombre d'élèves étrangers varie d'une à deux unités par classe ; de 3 à 4 élèves par classe dans 28,2% des cas ; de 5 à 6 élèves dans 15,2% des cas, jusqu'à atteindre un maximum de 8 unités par classe. L'italien est la langue maternelle pour 15,2% d'eux, tandis que 15,1 % atteignent le niveau C1-C2 ; 32, 6% le niveau B1-B2 ; 36,9 % le niveau A1-A2.

Face à un contexte si complexe, la Commission Européenne parle de « paradoxe glottodidactique » : depuis des décennies, la didactique des langues a posé comme paradigmes théoriques et

méthodologiques les notions de « flexibilité », d'« adaptabilité », de « valorisation des styles d'apprentissage » et de « différenciation ». Cependant, lorsque l'on se réfère aux étudiants BES, H, DSA, sans exclure les étudiants étrangers de première et deuxième génération, ces notions ont du mal à être appliquées (Daloiso & Rodriguez, 2016, p.127). En effet, les études sur ce sujet, bien que de plus en plus répandues, ont souvent peu de liens avec la réalité que les enseignants et les élèves vivent au quotidien. De plus, lorsqu'il s'agit de traiter et d'intervenir dans une telle hétérogénéité ethno-sociolinguistique, culturelle et personnelle, l'aspect (glotto)didactique passe au second plan, au profit de l'aspect pédagogique.

D'abord, l'école italienne dispose de toute une série d'outils tels que le document PDP (Piano Didattico Personalizzato) pour les élèves BES et DSA et le document PEI (Piano Educativo Individualizzato) pour les élèves H, visant à planifier une didactique spécifique (individualisation) dans un contexte éducatif standardisé (personnalisation). Afin, par exemple, pour encourager l'apprentissage des langues étrangères par ces élèves, les enseignants sont invités à suivre des directives nationales précises, en particulier la loi 170 de 2010 pour les élèves DSA, la loi 53 de 2003 et la directive ministérielle du 27 décembre 2012 pour les élèves BES et la loi 104/92 pour les élèves H. Comme cela est indiqué dans ces documents, les élèves BES et DSA peuvent bénéficier d'outils de compensation (qui permettent de compenser les difficultés liées aux troubles spécifiques, en favorisant, notamment en matière de langues étrangères, l'utilisation de technologies qui limitent la lecture traditionnelle en privilégiant la visualisation, l'écoute et la communication verbale - cartes conceptuelles, schémas, tableaux, etc. synthèse vocale - et qui assurent des rythmes progressifs d'apprentissage) ainsi que des mesures dispensatoires, qui permettent de « dispenser » l'élève de certaines performances (ex. lecture à haute voix, prise de notes traditionnelle), d'avoir des temps personnalisés plus longs pour les activités requises, d'obtenir une réduction de la charge de travail et de s'appuyer sur des critères d'évaluation diversifiés.

En ce qui concerne l'inclusion scolaire des élèves en situation d'handicap, le Ministère prévoit la désignation d'un enseignant spécialisé qui accompagne l'élève en question dans ses processus d'apprentissage et d'inclusion. Le Ministère propose également un enseignement différencié pour les élèves en situation de « dyshabilité » plus grave et simplifié pour les cas les plus légers. Cependant, tous ces documents – nécessaires du point de vue des mesures et des indications à adopter – n'offrent aucun modèle didactique/pédagogique obligatoire, laissant ainsi chaque enseignant expérimenter sa propre méthodologie didactique et de valoriser ses compétences (Guaraldi & Genovese, 2014, p. 41). C'est pourquoi, la collaboration des enseignants est particulièrement précieuse pour la formation et l'inclusion de tous les élèves.

2. ENSEIGNANTS DE FLE ET ENSEIGNANTS DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE : RÔLES, PERCEPTIONS, COMPLEXITÉS

Lorsqu'un professeur de soutien pédagogique est présent dans la salle de classe, les collègues de matière sont placés face à des sentiments d'ambivalence. D'une part, cette présence apporte plus de sécurité dans la gestion des processus d'enseignement/apprentissage et dans la création d'un climat de classe pro-social et favorable : le sentiment rassurant de ne pas être seul face aux difficultés, d'avoir quelqu'un avec qui comparer et se confronter sur ce qui se passe dans la salle de classe, avec qui planifier des activités et organiser du matériel. D'autre part, la présence d'un collègue pendant les

activités en classe peut déterminer des sentiments d'anxiété et d'« exposition » par rapport à son propre travail : l'inconfort de se sentir observé, de devoir se mettre en jeu et, peut-être (bien que ce ne soit pas le rôle de l'enseignant spécialisé), aussi d'être évalué et jugé (Ianes, 2014d, p.118).

En effet, l'enseignant spécialisé assume également une fonction d'observateur externe, qui, grâce à la possibilité de participer à différentes approches didactiques et méthodologiques, peut fournir des feed-back compétents avec du recul, n'étant pas directement impliqué dans la gestion des activités. Si, d'une part, cela peut améliorer les pratiques professionnelles de l'enseignant de matière en surveillant, en donnant un retour d'information et en aidant l'évaluation de l'efficacité et de l'efficacité des stratégies de formation et d'éducation adoptées, d'autre part, cela peut engendrer des situations d'incompréhension et de compétition, déclencher des mécanismes d'« autodéfense » où chacun s'enferme dans son propre rôle (Ianes, 2014d, p.116). Il n'est pas rare, par exemple, que les enseignants de soutien pédagogique se sentent peu impliqués dans les décisions qui concernent le reste de la classe, ou que l'enseignant de matière suive son propre programme de classe tout en déléguant à l'enseignant spécialisé l'intervention auprès des enfants à besoins particuliers. Cela provoque des sentiments d'exclusion (Treelle & coll., 2011, p. 146-147) et une perception négative de son rôle et de son travail. De la même manière, il est tout aussi courant que les enseignants de matière ne trouvent pas de collaboration de la part des enseignants spécialisés, lesquels, concentrés sur leurs cas spécifiques, excluent de leur intervention les autres élèves de la classe, certains qu'il appartient à leur collègue de s'en occuper.

Ces argumentations ont été confirmées par nos données. Parmi les questions ouvertes, nous avons demandé quelles sont les actions que chaque enseignant devrait accomplir afin d'accroître l'efficacité de son intervention au profit d'une collaboration mutuelle et quels sont les principales difficultés rencontrées dans la réalisation de cette collaboration. Dans la plupart des réponses obtenues, des mécanismes de délégation et d'isolement/séparation ont été mis en évidence. Les réponses indiquant la formation, la gestion de la classe, l'organisation des activités et le manque de compétence linguistique en français de la part des enseignants spécialisées ont été tout aussi fréquentes :

« Selon vous, que devrait faire l'enseignant de soutien pédagogique pour accroître l'efficacité de son intervention (et de votre collaboration)? »

« Il/elle doit se rappeler qu'il/elle est un prof de soutien d'une classe entière où est inscrit un élève en situation d'handicap. Il n'est pas un prof privé d'un seul élève ».

« Être disponible à travailler ensemble ».

« Savoir gérer la classe ».

« Avoir des compétences de la matière ».

« Avoir des compétences en langue étrangère au moins au niveau A1 ».

« Augmenter l'échange d'opinion avec le professeur de français ».

« Cela dépend des cas et des enseignants. Quelques-uns font le travail de l'élève à sa place, quelques autres ne le suivent pas assez ».

« Il devrait avoir intérêt à chercher de ne pas s'isoler et à acquérir plus de compétences linguistiques ».

« Participer à la programmation des cours et se sentir libre d'intervenir en classe ».

« Il devrait s'occuper de tous les élèves en difficulté ».

« Continuer son travail de contrôle des activités réalisées par les élèves en difficultés, les aider dans la réalisation des cartes mentales ou des schémas, leur demander de faire les devoirs régulièrement et de ne pas hésiter à demander des explications aux professeurs quand ils rencontrent des choses trop difficiles ».

« Avoir suivi un parcours universitaire spécifique (parfois en tant que professeur de soutien on a des personnes extérieures au cadre scolaire qui n'ont pas les compétences nécessaires pour suivre les élèves) ».

Tableau 1 : Actions des enseignants spécialisés.

« Que pourriez-vous faire pour améliorer l'efficacité de votre collaboration ? »

« Tenir davantage compte de cette figure professionnelle. L'implique davantage, même si cela est souvent difficile car on est trop occupés à gérer la classe et à réaliser le programme ».

« Prévoir des moments de mise en commun pour prévoir une action pédagogique partagée ».

« Je pourrais avoir une interaction plus fréquente et acquérir plus de compétences pédagogiques spécifiques ».

« Écouter son feedback sur mes cours ».

« Trouver des outils et des techniques pour maintenir la motivation et l'ordre en classe et mieux gérer les dynamiques négatives qui se créent inéluctablement dans la classe parmi les élèves ».

« Être plus fréquemment en contact ».

« Préparer les cours à l'avance pour que l'enseignant sache ce que je fais ».

« Inclure plus l'enseignant de soutien dans mon projet didactique ».

« Rester toujours en contact et parler de toutes les choses remarquées pendant le travail en classe et dehors ».

« Me mettre à son écoute ».

« Interagir plus souvent avec l'élève H ».

« Programmer des activités didactiques ensemble ».

« Décider ensemble de l'organisation des cours ».

« Rester moins dans son coin et prendre part au cours d'une manière plus active ».

Tableau 2 : Actions des enseignants de FLE.

Bien que les répondants aient fait preuve d'une capacité d'(auto)analyse plutôt objective, dans une des réponses à la deuxième question – portant sur soi-même et sur ses propres actions didactiques – l'un des enseignants interrogés a mis en évidence un aspect qui caractérise son collègue spécialisé, à savoir sa faible participation aux activités du groupe classe : « Rester moins dans son coin et prendre part au cours d'une manière plus active ».

Cette même dynamique d'attribution externe a été constatée beaucoup plus fréquemment dans les réponses obtenues à la troisième question, concernant les difficultés rencontrées dans le cadre de la collaboration entre les deux enseignants (donc une question portant sur le travail d'équipe, et non pas sur l'action spécifique de l'un des deux enseignants). Dans la plupart de ces énoncés, l'objet des réponses concerne les omissions du collègue de soutien pédagogique, alors que le nombre de réponses examinant les difficultés réelles d'un travail collaboratif est moins nombreux :

« D'après votre expérience, quels sont les principales difficultés rencontrées dans le cadre de la collaboration avec l'enseignant de soutien pédagogique ? »

« Ils préfèrent sortir de la classe ».

« Les enseignants de soutien ne connaissent pas bien le FLE ».

« Souvent il s'agit de personnes démotivées ».

« Le manque de connaissance, le manque de volonté de travailler ».

« Manque de temps pour organiser des interventions en commun, manque d'intérêt de la part de certains enseignants fainéants ».

« Je n'ai pas eu beaucoup d'occasion de collaboration mais je pense que souvent on ne considère pas l'enseignant de soutien comme un enseignant de la classe. Du coup la collaboration est minime ».

« Il faudrait essayer de parler à voix un peu plus basse avec les élèves avec BES, sinon on n'entend pas toujours les autres s'exprimer. Certains profs de soutien devraient également comprendre que certains élèves avec BES ont besoin de sortir un peu de la classe, qu'ils ne peuvent pas rester pendant 5, 6 heures de suite assis dans une même pièce ».

« Les rythmes de travail ne sont pas les mêmes ».

« La façon différente d'enseigner ».

« On travaille souvent séparément ».

« Le problème principal est la connaissance limitée de la langue française ».

« Le manque d'humilité ».

« Manque d'écoute ».

« Je n'ai jamais rencontré de difficultés avec l'enseignant de soutien ».

« Je n'en ai rencontré aucune ».

<p>« Aucune ».</p> <p>« Aucun problème rencontré ».</p>

Tableau 3 : Difficultés dans le travail en collaboration

Dans la majorité des affirmations, il résulte que la collaboration entre les deux enseignants s'avère attribuée à un manque de motivation et de connaissance du français (ou plus généralement de la matière en objet) de la part des enseignants spécialisés et d'une perception infériorisante de leur fonction. D'autres réponses ont mis en évidence les différents espaces et rythmes de travail, les différentes approches pédagogiques adoptées, le manque d'humilité et d'écoute (dont la figure professionnelle n'a pas été spécifiée). Parmi les réponses restantes, aucune difficulté n'a été déclarée.

Comme le montrent ces données, au nom du droit des enfants à besoins particuliers à bénéficier d'interventions spécifiques, des dynamiques de séparation et/ou d'(auto)ségrégation peuvent donc se déclencher. Cette perspective séparatrice, écrit Ianes (2014a, p.144), s'avère erronée dans la mesure où elle consolide, dans les termes, la division entre « enseignant normal » et « enseignant spécialisé », et, dans la réalité, le clivage qui s'instaure est difficile à combler, car favorisant des mécanismes de délégation qui, trop souvent, conduisent à des micro-exclusions à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. De plus, cette séparation engendre des conséquences et des perceptions trompeuses chez les apprenants. En effet, avoir l'enseignant spécialisé « collé » sur eux accentue souvent l'(auto)perception de leur diversité et renforce des stéréotypes et/ou des préjugés. Cela déclenche des situations où ces élèves refusent la présence de l'enseignant de soutien pédagogique en tant qu'agent de stigmatisation, ce qui nuit à l'inclusion scolaire de l'ensemble du groupe-classe.

C'est pourquoi, compte tenu des témoignages recueillis, on peut se demander si des problèmes de perception, de formation, d'expérience préalable et de compétences individuelles ne sont pas à l'origine de ces mécanismes de séparation. Il n'est pas rare, comme nous l'avons vu, que les enseignants spécialisés soient considérés comme des « enseignants de seconde zone » (Ianes 2014a, p.80), ou qui ne possèdent pas de compétences linguistiques nécessaires dans la langue cible ou, plus généralement, dans les matières d'enseignement, ce qui constitue certainement un obstacle à une action didactique efficace. En même temps, il est tout aussi légitime de se demander si, derrière ces mécanismes de séparation, il n'y a pas une formation inadéquate ou partielle de la part de certains enseignants de matière, de même qu'un parcours professionnel et personnel n'ayant comporté aucune expérience directe en matière de handicap.

Parmi les enseignants interrogés, par exemple, 26,1% est titulaire d'un diplôme de spécialisation en éducation et pédagogie spécialisées³, tandis que moins de la moitié (45,5 %) a effectué une expérience en tant qu'enseignant de soutien pédagogique d'une durée d'au moins un an. Comme il

³ En ce qui concerne la formation des enseignants spécialisés, pour lesquels nous ne disposons pas encore de données, il convient de préciser une distinction entre ceux qui ont été formés avant la séparation des carrières en 2019 et ceux qui se sont spécialisés après. Pour les premiers - qui constituent encore aujourd'hui la majorité - l'habilitation dans leur matière constituait une condition *sine qua non* pour pouvoir accéder à la spécialisation en soutien pédagogique. Avec la séparation des carrières, cette spécialisation n'a plus nécessité d'habilitation préalable, laquelle a été considérablement réduite au fil des ans (de 1999-2000 à 2008-2009 : « école de spécialisation pour l'enseignement secondaire » SSIS de la durée de deux ans ; de 2011-2012 à 2014-2015 : « tirocinio formativo attivo » TFA de la durée d'un an ; depuis 2017 : 24 cfu, à savoir des crédits de formation).

en ressort des recherches sur le terrain, et comme il en résulte de notre enquête, un manque de formation spécifique a un certain impact sur les représentations et les différentes perceptions concernant ces profils professionnels (et, comme nous le verrons, sur les approches méthodologiques adoptées). En effet, d'après nos résultats, il ressort que parmi les enseignants de matière non spécialisés (16 sur 22), près d'un tiers (31,5%) jugent cette formation superflue/non nécessaire pour sa carrière, tandis que tous les enseignants spécialisés en reconnaissent l'importance et l'utilité. Il en va de même en ce qui concerne l'expérience d'enseignement dans le cadre du soutien pédagogique : tous les enseignants ayant exercé ce métier (10 personnes sur 22) reconnaissent l'importance de cette expérience pour leur profession d'enseignant de matière. Parmi ceux qui n'ont jamais exercé ce rôle (12 personnes sur 22), la moitié (6 personnes sur 12) estime cette expérience inutile pour sa carrière d'enseignant de matière.

Compte tenu de ces résultats, dans cette tension constante entre les exigences de l'éducation et celles de l'inclusion, où les différences et les antagonismes sont constitutifs d'une cohabitation complexe, la stratégie souhaitée par les sciences sociales et de l'éducation se produirait dans la co-responsabilisation et une émancipation de tous les acteurs impliqués dans les processus éducatifs (Ianes 2015, p.205), par la mise en commun des compétences et des ressources pour la création de nouvelles solutions, « non seulement pour aboutir à la réalisation de l'œuvre mais aussi et surtout pour aboutir à une convergence et à une vision partagée, à une culture partagée » (Springer 2018, p.16-17). Ces tensions, en effet, se situant dans le cadre de l'expérientiel et de l'interdisciplinarité, peuvent nourrir en quelque sorte les dynamiques créatives. Le premier avantage sera la réalisation d'un nombre croissant de situations dites de « normalité spéciale » (Ianes, 2006), lesquelles, selon le concept « morinien », sont en mesure de réaliser une « unité complexe entre deux logiques, entités ou instances complémentaires, concurrentes et antagonistes qui se nourrissent l'une de l'autre, se complètent, mais aussi s'opposent et se combattent » (Morin, 1986, p. 98). Les objectifs ne se limiteront donc pas à l'apprentissage, mais s'étendront aux domaines des « activités personnelles » (autonomies personnelles et sociales, communication et langages différents, compétences et interactions sociales), aux domaines psychoaffectifs et comportementaux (Ianes, 2014a, p.18) et aux domaines liés à l'identité et à l'estime de soi (Arcuri, 1995, p.25). Le deuxième avantage, sera celui de permettre à chaque enseignant d'aider son collègue à faire face à d'éventuelles difficultés d'ordre linguistique et/ou méthodologique. Pour aboutir à cet état des choses, affirme Morin (2015, p. 131), il est nécessaire d'abandonner l'idée des savoirs séparés qui négligent l'urgence et l'essentiel (élimination des barrières entre les savoirs), de faire l'effort de concevoir des solidarités entre les éléments d'un tout (tendance à une conscience de solidarité), de s'appuyer sur la connaissance des contextes et reconnaître la complexité des situations dans lesquelles nous devons agir. De plus, selon l'auteur, il importe de comprendre qu'il existe une « écologie de l'action » qui peut souvent détourner nos actions de la direction souhaitée et les orienter dans la direction opposée, de sorte que nos intentions morales pourraient conduire à des résultats immoraux.

3. « NORMALITÉ SPÉCIALE » ET APPROCHES COLLABORATIVES : L'ESPACE DE LA DIDACTIQUE, ENTRE INDIVIDUALISATION ET PERSONNALISATION

3.1. « Normalité spéciale » : quelles conditions pour une classe inclusive ?

Pour les élèves à besoins particuliers et/ou en situation de handicap, ainsi que pour les élèves issus de la migration, la véritable intégration consiste dans la pleine participation à la « normalité » de la scolarité dans un groupe de pairs « normal », dans une école « normale », avec des activités « normales », c'est-à-dire de tous (Ianes, 2014a, p.15). L'énoncé « Je veux faire comme les autres », synthèse écrite par un élève H d'une école secondaire et citée par l'auteur dans ses travaux, contient les multiples valeurs de cette « normalité ». En participant à des activités « normales » avec le groupe « normal » de pairs, l'élève vit l'expérience du « droit d'être là » (Breviglieri, 2001, p. 37), reconnaît sa propre valeur, accroît son estime de soi et son sentiment d'appartenance, ce qui constitue des besoins humains fondamentaux (Maslow, 1943) de chaque individu. Ces objectifs sont réalisables, d'une part, à travers la gestion des espaces d'intervention didactique en mesure de permettre une plus grande équité et une pleine participation des élèves en difficulté aux activités de la classe ; d'autre part, à travers une approche collaborative entre les enseignants spécialisés et les enseignants de matière, laquelle, comme le montre une étude de cas de Kummer Wiss (2007), a pour fonction de créer les conditions optimales d'intervention. À ce propos, l'emploi des méthodologies didactiques collaboratives, qui combinent un enseignement personnalisé, visant à produire des parcours d'enseignement avec des objectifs atteignables et souhaitables pour l'ensemble du groupe-classe, et un enseignement individualisé, où l'attention de l'enseignant est concentrée sur l'apprenant, s'avère essentiel (Guaraldi & Genovese, 2014, p.47-48). Citons par exemple l'apprentissage coopératif, où des adaptations d'objectifs, de rôles, de stratégies aboutissent à une plus grande participation de tous les acteurs impliqués, où chacun développe un sentiment d'appartenance, de confiance réciproque, d'inclusion de sa subjectivité (Cristol, 2016, p.31) ; le *peer tutoring* où l'on exploite la ressource inestimable des camarades de classe, de quelqu'un qui met son temps, ses compétences au service des camarades en difficultés (Canevaro, 2015, p.173) ; ou encore les enseignements en laboratoire et par projets. Il s'agit d'actions éducatives-didactiques caractérisées par une généralisation de la différenciation, c'est-à-dire par une méthodologie qui s'applique à tous les élèves de la classe et non pas aux seuls sujets porteurs de handicap (Canevaro & coll., 2015, p.168).

Toutes ces actions, se situant dans la zone de développement proximal de nombreux enseignants, en favorisent un travail en coparticipation et une plus grande implication de leur part (Ianes, 2014d, p.116). En effet, comme nous le verrons, une collaboration efficace entre enseignants est étroitement liée aux approches pédagogiques adoptées. Toutefois, lorsqu'on perçoit des lacunes en matière de compétences pédagogiques spécialisées et/ou d'un manque de confiance dans leur application, ces activités ne parviennent que très peu à être exploitées (Ghedin & coll., 2013). Un résultat très important à cet égard, bien que limité à un petit nombre d'unités de notre corpus, concerne les enseignants qui, manquant d'expérience formative et professionnelle dans le domaine de l'éducation spécialisée, ressentent la nécessité d'apprendre des méthodologies spécifiques d'enseignement/apprentissage avec les élèves à besoins particuliers :

Je ne comprends pas pourquoi les universités qui préparent les étudiants à un avenir dans l'enseignement proposent encore de façon marginale de réfléchir aux défis liés au soutien pédagogique. Le professeur qui entre en classe est souvent dépourvu des stratégies nécessaires pour guider les étudiants !

Même l'enseignant de matière a besoin de méthodologies spécifiques pour approcher et enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers.

On a besoin d'acquérir des méthodologies et des techniques d'enseignement diversifiées. Les classes sont composées par des élèves qui ont, tous, des caractéristiques d'apprentissage différents et quelques-uns d'eux des besoins particuliers et des difficultés d'ordre physique.

Comme le montrent les études sur le terrain (Castoldi, 2009; Beillerot & Mosconi, 2006 ; Dionne & Rousseau, 2006; Bazzanella & Buzzi, 2009), il s'ensuit que les méthodes pédagogiques les plus utilisées sont encore traditionnelles, transmissibles, standardisées, centrées principalement sur l'enseignant, égales pour tous les élèves, basées sur le manuel, individualistes, fondées sur l'explication-étude-vérification, etc. Ces données ont également été confirmées par des recherches plus récentes (Canevaro & coll, 2011 ; Ianes & coll., 2010, 2013), selon lesquelles les méthodologies les plus fréquemment utilisées dans l'enseignement ordinaire sont données par la leçon magistrale et les fiches pédagogiques. Cela est particulièrement évident dans les classes où l'élève H/BES/DSA est partiellement ou totalement en dehors de la salle de classe avec l'enseignant spécialisé (Ianes, 2014c, p.45).

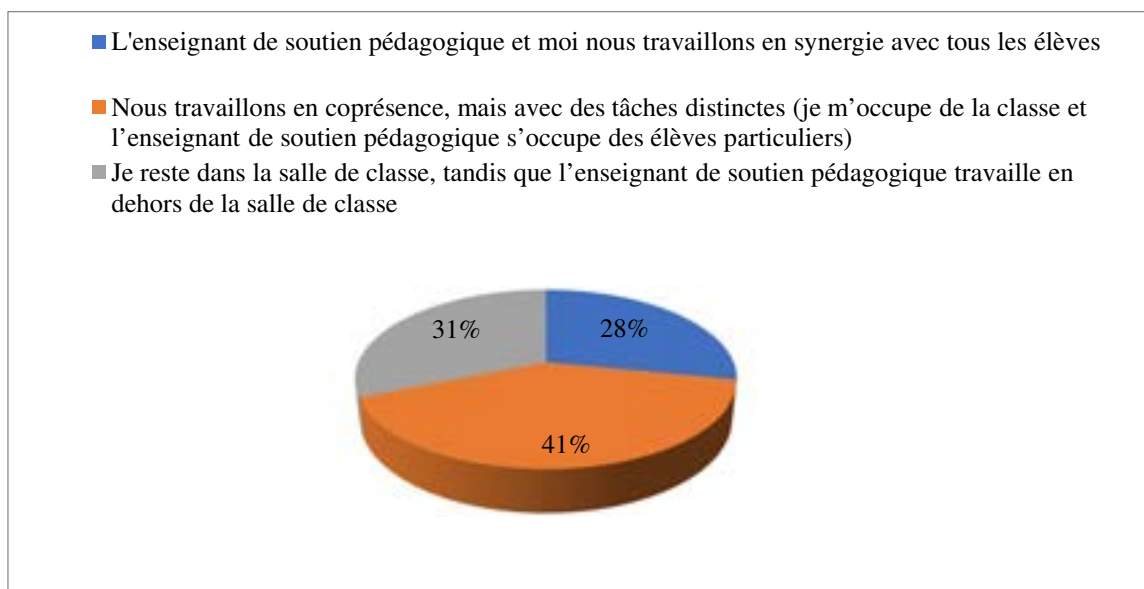
La qualité de l'inclusion scolaire, comme l'affirme Cottini (2017), est déterminée par un certain nombre d'indicateurs, tels que les liens entre les programmes individualisés et les programmes de classe, la généralisation de l'apprentissage, le temps que l'élève passe dans la classe et l'implication des pairs dans l'intégration. C'est pourquoi, une collaboration égalitaire et une plus grande coresponsabilité entre les deux enseignants permettrait d'atteindre une meilleure équité parmi les élèves et de réduire les difficultés linguistiques et/ou méthodologiques des enseignants eux-mêmes. Cela entraînerait également une diminution des mécanismes de délégation et de désengagement et un développement des compétences en matière d'individualisation et de personnalisation. En effet, comme l'affirme Ianes (2014c, p. 38), les collègues de matière sont les acteurs les plus importants des processus d'inclusion. S'il n'y a pas d'implication de la part de ces enseignants, aucun nombre d'heures de soutien pédagogique n'aura d'importance.

3.2. Individualisation/Personnalisation : espaces d'enseignement et approches collaboratives.

En analysant l'emploi de l'espace dans la réalisation d'une action didactique inclusive, nous sommes partis de cette question : « Combien “ valent ” dix heures de présence en classe par rapport à dix heures de “dedans-dehors ” réservées uniquement aux élèves en difficulté ? » (Ianes, 2014c, p.47). Selon Canevaro (2015, p.167), existe le risque d'un possible dommage lorsque l'ensemble des activités d'un sujet H, BES ou DSA est déconnecté du groupe classe auquel il fait référence. Il s'agit d'un indicateur qui se manifeste lorsqu'on se trouve en face d'un manque de contact entre l'individu en question et le groupe-classe. D'une part, cette absence se produit au niveau de l'espace physique (absence du groupe-classe pendant une longue période) et d'autre part, à travers les modalités d'imbrication des programmes. Dans certaines situations, l'absence est due à des besoins de force

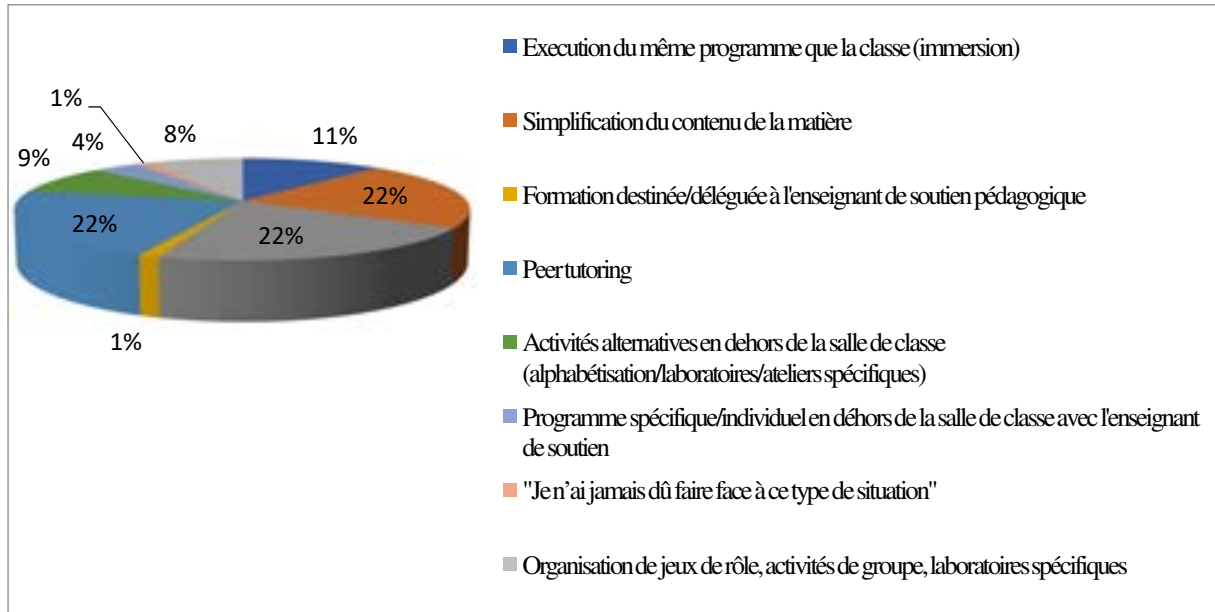
majeure liés, par exemple, à un état physique et/ou psychique d'un élève qui empêche sa présence dans le même endroit que ses camarades. Cependant, il arrive souvent que des élèves en situation d'handicap et/ou de difficultés d'apprentissage légers, exercent une bonne partie de leurs activités en dehors de la salle de classe. Les données que nous avons recueillies, bien qu'elles ne puissent pas nous fournir des informations sur les raisons à la base des choix éducatifs adoptés, confirment ces tendances :

Figure 1 : Gestion de l'espace dans les activités didactiques



Dans la plupart des cas, les activités didactiques des élèves en difficulté permanente sont effectuées dans la même salle de classe que leurs camarades, mais avec des tâches différentes et séparées (41%). La seconde tendance la plus répandue est celle qui voit les deux enseignants opérer dans des contextes spatiaux différents (31%). Dans les autres cas, le travail se fait en synergie dans la même salle de classe (28%). D'après des recherches sur ce sujet (Canevaro & coll., 2011), il semble que la cause principale de la sortie de classe soit due au fait que « les méthodologies utilisées en classe ne permettent pas toujours une individualisation adéquate » (26,2%). Cela vaut pour les élèves qui suivent un parcours mixte, en partie dans la salle de classe et en partie à l'extérieur. Toutefois, si nous examinons les données concernant les élèves qui sont toujours en dehors de la salle de classe (dans la recherche citée, cela correspond à 5,7 % des élèves H), nous constatons que la raison la plus fréquemment invoquée est la même pour 44,2 % des cas (Ianes, 2014c, p.45). En même temps, des situations où, dans une classe donnée, l'enseignant spécialisé sort presque toujours l'élève H pendant ses heures de cours sont également documentées (Ianes, 2014a, p.108). On peut donc se demander si, dans notre corpus également, ces tendances sont la conséquence des approches didactiques et des méthodologies adoptées. Des méthodes traditionnelles (leçon magistrale), par exemple, pourraient accentuer les difficultés des élèves les plus fragiles, mais aussi des enseignants de soutien pédagogique ne maîtrisant pas suffisamment le français. À ce propos, nous avons questionné les enseignants sur les principales activités pédagogiques employées avec les élèves à besoins particuliers :

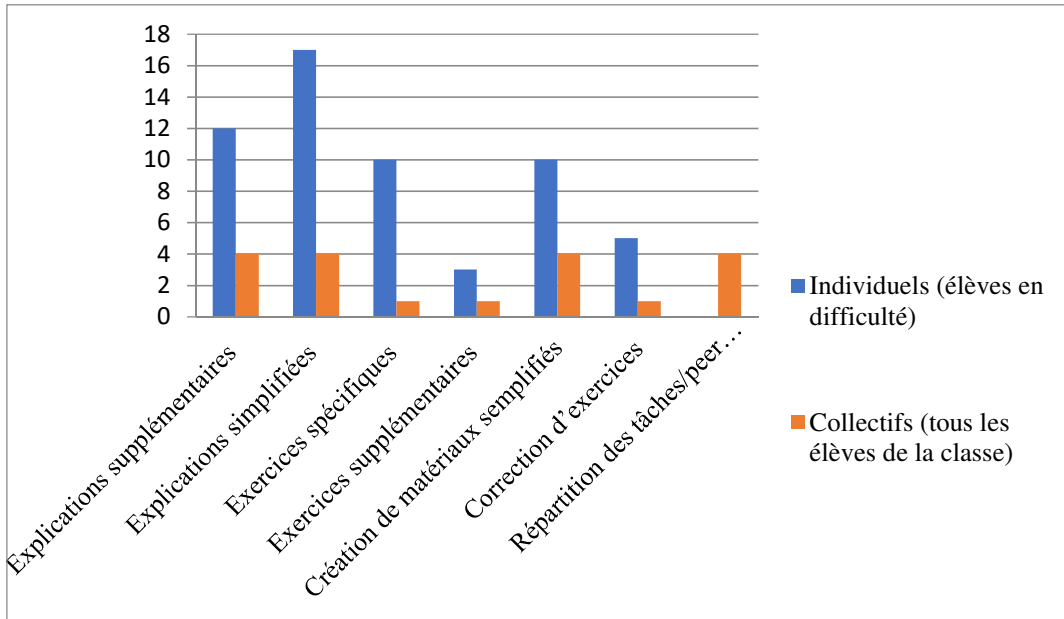
Figure 2 : Principales activités employées avec les élèves en difficulté



D'après les données recueillies, il résulte que les activités les plus employées sont centrées principalement sur l'explication et la facilitation, l'adaptation et la diversification des matériels d'apprentissage (textes, fiches et objets numériques), par niveau et difficulté, mais aussi par la manière avec laquelle l'élève travaille et montre avoir acquis l'objectif : « simplification du contenu de la matière » (22%), « construction des programmes personnalisés » (22%). Parmi les activités collaboratives, le « *peer tutoring* » a obtenu un pourcentage tout aussi élevé (22%). Dans 11% des cas, tous les élèves suivent les mêmes programmes de classes ; dans 9% des cas on organise des activités alternatives/laboratoires en dehors de la salle de classe ; dans 8% des cas on recourt aux jeux de rôles et aux activités de groupe.

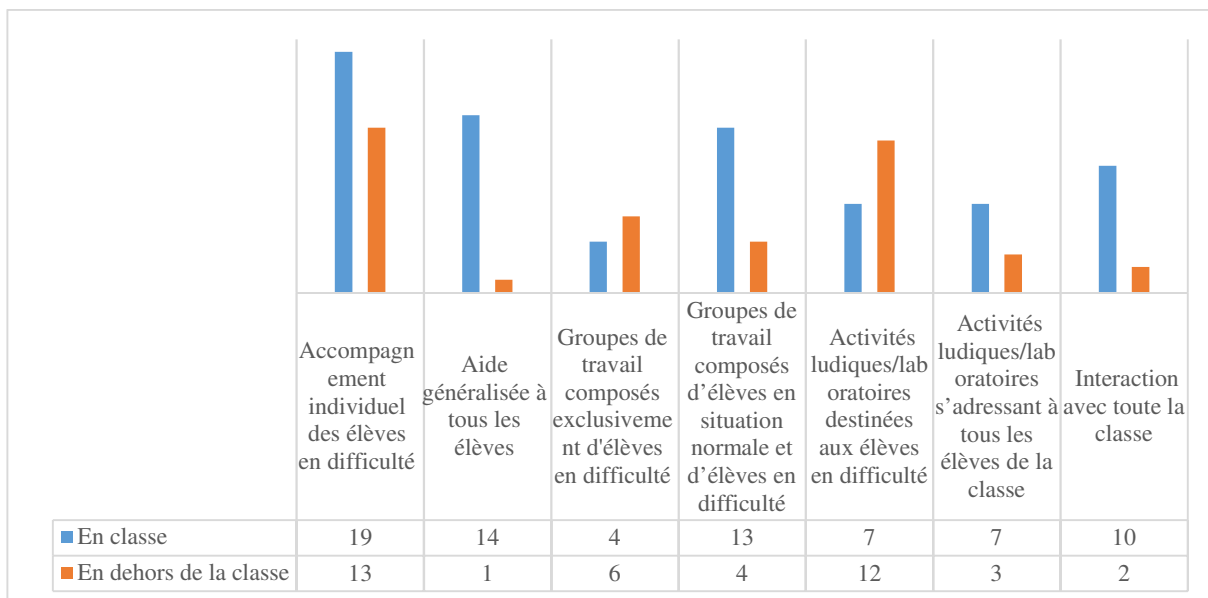
En ce qui concerne les principaux modes d'intervention méthodologique employés avec les élèves en difficulté, nous avons essayé de comprendre s'ils sont réalisés de manière collective – avec tous les élèves de la classe et l'action simultanée des deux professeurs – ou individuelle – où chaque enseignant suit son propre programme avec son/ses élève(s) – en termes d'espace physique et par rapport au programme du groupe-classe de référence.

Figure 3 : Modes d'intervention méthodologique



A l'exception du « *peer tutoring* », les méthodologies éducatives collaboratives les plus fréquentes s'adressent notamment aux élèves en difficulté. Le principal écart entre les activités individuelles et les activités collectives se retrouve dans les « explications simplifiées » et les « exercices spécifiques ». Dans le cas du « *peer tutoring* », l'activité est évidemment réalisée de façon collective. Nous avons essayé également de sonder si et dans quelle mesure les activités incluant les élèves en difficulté se déroulent à l'intérieur et/ou à l'extérieur de la salle de classe :

Figure 4 : Espaces et méthodologies d'intervention



À l'exception des activités d'« accompagnement individuel », les activités destinées exclusivement aux élèves en difficulté se déroulent pour la plupart en dehors de la salle de classe, tandis que le reste des activités (destiné à tous les élèves) se déroule pour la plupart au sein de celle-ci. Cependant, si l'on considère que ces activités collaboratives sont encore très peu utilisées et qu'elles constituent le

pourcentage le plus faible de nos résultats, nous pouvons conclure qu'une éducation entièrement inclusive n'est pas encore complètement mise en œuvre.

Selon Bielaczyc et Collins (1999), pour une participation collective à l'apprentissage, des conditions particulières doivent être présentes :

1. Un but commun de la communauté.
2. Des activités d'apprentissage partagées.
3. Des changements de rôles des participants selon leurs connaissances et habiletés.
4. Les ressources : les membres eux-mêmes et la collectivité.
5. Un langage commun co-élaboré au fur et à mesure des interactions entre les membres.
6. Un rôle des enseignants concepteurs et animateurs d'un espace d'apprentissage.

Avec une coprésence plus grande et plus factuelle des deux enseignants, les méthodes pédagogiques ordinaires pourraient évoluer vers des formes structurellement plus inclusives. Cela permettrait, d'une part, de diviser plus facilement les élèves en groupes et sous-groupes et, par conséquent, d'être plus proches d'eux sur le plan didactique, psychologique et comportemental ; d'autre part, de briser les barrières de la salle de classe afin de conquérir des espaces différents à la didactique ordinaire (Ianes, 2014a, p.108). De plus, ces méthodologies, basées sur des principes de la collaboration, de co-construction des savoirs et de partage des compétences, pourraient provoquer des occasions d'entraide et de médiation entre enseignants/élèves/enseignants et élèves, où chaque acteur pourrait mettre ses ressources au service de tous les membres de la communauté d'apprentissage.

En interrogeant nos enseignants à propos des expériences de collaboration les plus réussies, on a recueilli des affirmations qui témoignent du lien entre le succès en termes de formation et d'inclusion et l'emploi des méthodologies collaboratives. À l'exception des témoignages généralisés (comme par exemple « Quand l'élève réussit à obtenir même le résultat le plus petit », ou « Très souvent il arrive que les élèves soient bien préparées grâce au travail de leur enseignant de soutien ») les meilleures expériences de collaboration citées sont celles où des méthodes de collaboration ont été utilisées. Des réflexions sur l'importance de l'espace et de la proxémique ont été également mentionnées :

Racontez une anecdote/expérience dans laquelle la collaboration avec l'enseignant de soutien pédagogique s'est avérée particulièrement fructueuse

« Chaque fois que pendant le cours on dédie des espaces à la narration des expériences de vie de chacun par rapport à un certain sujet de vie quotidienne. C'est là que l'élève H, accompagné par l'enseignant de soutien pédagogique, trouve l'occasion pour être/se sentir/participer comme tous les autres. Pendant ces moments, [...] c'est l'occasion de créer une situation de cohésion, de médiation, d'inclusion ».

« On s'est échangé nos place...on a travaillé sur l'espace, la prossemica... ».

« Pendant un jeu de rôle, moi et la prof de soutien pédagogique on a joué des rôles à côté des élèves. Les élèves étaient pleins d'enthousiasme concernant notre participation active ».

« Tous les fois où son aide représente une aide fructueuse : soit pendant les jeux de rôle ou les activités d'écoute soit pendant les activités de contrôle ou de groupe ».

« C'était ma première année, l'enseignant m'a appris beaucoup de choses à propos du fonctionnement de l'école et de la gestion de la classe ».

« Une collègue qui alternait des activités en classe avec des activités en dehors de la classe. Elle avait de très bonnes capacités d'organisation, de réflexion, de collaboration et une grande sensibilité ».

« Une enseignante m'a appris à insérer des dessins simplifiés extraits d'Internet dans les tests et on a développé un style de test très efficace ».

« Cette année je collabore avec une enseignante de soutien et elle prend part à mes cours de français en aidant tous les élèves dans différentes tâches comme les productions orales et écrites ».

« C'était l'année dernière, j'avais une troisième classe avec un élève H grave. L'enseignant et moi, nous avons travaillé en synergie et l'étudiant a bien réussi son brevet ».

« Quand l'enseignante avait une bonne connaissance de la langue et était disponible à collaborer ».

Tableau 4 : Expériences de collaboration réussies

Comme il en ressort des discours, les méthodes pédagogiques collaboratives sont des moyens d'action au service de l'émancipation des individus qui contribuent à installer des formes relationnelles entre ces derniers. L'exposition à des méthodes pédagogiques où l'on apprend collectivement, au-delà d'un simple contenu à véhiculer, assure la promotion d'une vision du vivre ensemble et conduit à une transformation des rapports sociaux (Cristol, 2017, p.15-16). En effet, dans l'apprentissage collaboratif, l'action pédagogique et didactique est fondée sur un contrat social entre les membres d'une communauté en devenir. La communauté lui permet ainsi de s'épanouir et de se développer (Springer, 2018, p. 7).

Selon Orellana (2002, p.73), « le principe de base de la communauté d'apprentissage est de mettre en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés et adaptés aux contextes divers et changeants ». Les activités collaboratives facilitent l'établissement d'un climat de confiance entre les personnes impliquées. Cela permet non seulement de faire émerger des compétences personnelles et professionnelles, subjectives et communes, mais aussi de les renforcer, comme par exemple la capacité à faire face à un conflit ou à une criticité, ou la capacité à répondre et à réagir de manière adéquate à l'imprévu, en déclenchant de nouvelles ressources et potentialités (Caldin, 2015, p. 97). Dans cette perspective, c'est la communauté, plutôt que l'apprenant, qui est au cœur du processus d'apprentissage (Cristol, 2017, p. 30), tout comme le processus collaboratif, plutôt que le résultat, qui deviennent le plus important dans la collaboration.

CONCLUSION

Une approche collaborative d'enseignement n'est pas une simple alternative méthodologique à l'apprentissage individuel et collectif. Elle implique au contraire une vision différente de l'éducation donnée par des conditions nécessaires telles qu'une communauté, un contrat social et une culture partagée (Dillenbourg, 1999), tout comme la pleine responsabilisation de tous les enseignants dans les processus d'intégration et d'inclusion. Les premiers résultats de notre étude ont montré qu'une collaboration efficace peut dépendre, d'une part, des représentations de chaque enseignant par rapport à son rôle et au rôle de son collègue et, d'autre part, du type d'approche employé dans le processus d'enseignement (il apparaît que l'utilisation d'approches collaboratives peut effectivement favoriser une plus grande collaboration entre les enseignants, encourager l'entraide et la mise en commun des compétences de chacun). Ces deux aspects sont liés, bien que différemment, à un parcours de formation adapté qui, en plus de fournir les outils pour répondre aux besoins d'un public caractérisé par de multiples besoins, permet une meilleure perception de chaque acteur impliqué dans le processus de formation et de construction d'une communauté d'apprentissage.

En 2012, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques a publié, parmi les documents de son projet sur la formation des enseignants, un « Profil du professeur inclusif », produit à partir d'une très large consultation menée dans différents pays et à tous les niveaux du monde de l'école et, plus généralement, de l'éducation. Ce profil, affirme Ianes (2014b, p.211), peut remplir plusieurs fonctions dans l'Italie d'aujourd'hui : d'une part, une meilleure définition des compétences et des actions inclusives que l'on peut attendre des enseignants de matière, d'autre part, une intervention en perspective inclusive dans les processus de redéfinition et de correction des parcours de formation universitaire.

D'après notre enquête, la formation des enseignants est souvent lacunaire et/ou partielle, ainsi que réduite au fil des années. Cela a des conséquences sur les perceptions, les rôles, les approches didactiques et méthodologiques adoptées. C'est pourquoi, il est souhaitable que soit mise en place une formation initiale et *in itinere* des enseignants plus solide (Ianes, 2014a, p. 144-145), visant à la réalisation d'une « Normalité » et d'une « Spécialité », à la création des stratégies éducatives et didactiques appliquées par plusieurs personnes et dans plusieurs contextes afin de réduire toute forme d'exclusion et de sentiment de non-appartenance. Cela pourrait créer davantage d'opportunités, de comparaisons, de débats et de corrections réciproques entre les deux enseignants en question, ainsi que la possibilité pour eux de co-observer et d'évaluer les différents modes de co-enseignement.

RÉFÉRENCES

- Arcuri, L. (1995). Rappresentazione di Sé ed elaborazione dell'informazione sociale. Dans G.V. Caprara (dir.), *Personalità e rappresentazione sociale* (p. 17-32). La Nuova Italia Scientifica.
- Bazzanella, A. & Buzzi, C. (2009). *Insegnare in Trentino*. Iprase.
- Beillerot, J. & Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Dunod.
- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. Dans C. M. Reigeluth (dir.), *Instructional design theories and models* (p. 269-292). Lawrence Erlbaum Associates.

- Breviglieri, M. (2001). L'étreinte de l'origine : attachement, mémoire et nostalgie chez les enfants d'immigrés maghrébins. *Conférences Méditerranées*, 39, 37-47.
- Caldin, R. (2015). Famiglia e sviluppo delle autonomie. Dans D. Ianes & A. Canevaro (dir.), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erikson* (p. 95-98). Erikson.
- Canevaro, A. (2015). Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione. Dans D. Ianes & A. Canevaro (dir.), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erikson* (p. 167-177). Erikson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Erikson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L. & Ianes, D. (2015). *Buone prassi d'integrazione e inclusione scolastica*. Erikson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci.
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 43, 10-55. doi.org/10.3917/savo.043.0009
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Daloiso M. & Rodriguez C.A.M. (2016). Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo. Dans A. Carlos & M. Rodríguez (dir.), *Lingue straniera e Bisogni Educativi Speciali* (p.119-136). Ca' Foscari.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Elsevier.
- Dionne, C. & Rousseau N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. PUQ.
- Ghedini, E., Aquario D. & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(11), 158-159.
- Guaraldi, G. & Genovese, E. (2014). Insegnamento/apprendimento delle lingue straniere a favore di studenti con DSA nelle scuole secondarie di secondo grado e all'università. Dans A. Cardinaletti F. Santulli, E. Genovese, G. Guaraldi G. & E. Ghidoni (dir.), *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi* (p. 41-48). Erikson.
- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Erikson.
- Ianes, D. (2014a). Chiarimenti iniziali, per non essere frainteso. Dans D. Ianes (dir.), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* (p. 15-36). Erikson.
- Ianes, D. (2014b). Il Profilo dei docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Dans D. Ianes (dir.), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* (p. 211-225). Erikson.
- Ianes, D. (2014c). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of special education for inclusion*, 2, 35-53.

- Ianes, D. (2014d). La nostra proposta di evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno. Dans D. Ianes (dir.), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* (p. 105-119). Erikson.
- Ianes, D. (2015). La dialogica della speciale normalità. Dans D. Ianes & A. Canevaro (dir.), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni* (p. 199-209). Erikson.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Erikson.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2013). Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal for Inclusive Education*. doi.org/10.1080/13603116.2013.802030
- Kummer Wyss, A. (2007). Auf dem Weg zur integrativen Schule. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 13(7/8), 27–34.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. doi.org/10.1037/h0054346
- MIUR. *Disabilità*. <https://www.miur.gov.it/disabilita>
- Morin, E. (1986). *La méthode, Tome 3 : La connaissance de la connaissance. Anthropologie de la connaissance*. Seuil.
- Morin E. (2015). Applicarsi a “ben pensare”. Dans D. Ianes & A. Canevaro (dir.), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erikson* (p. 131-133). Erikson
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université du Québec à Montréal.
- Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). doi.org/10.4000/ripes.1336
- Stevens, A. & Marsh, D. (2005) Foreign Language Teaching Within Special Needs Education: Learning from Europe-Wide Experience. *Support for Learning*, 20(3).
- Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli (2011) *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. (p. 146-147). Erikson.

L'auteure

Sabrina Alessandrini est docteure en « Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali » (Université de Macerata, Italie) et professeure chargée de cours de langue et traduction française auprès de l'Université de Macerata. Elle est par ailleurs enseignante titulaire de soutien pédagogique au sein des institutions secondaires de Rimini. Ses axes de recherche sont l'identité sociale et linguistique, l'éducation au plurilinguisme et la formation linguistico-culturelle des adolescents d'origine francophone nés en Italie.

s.alessandrini3@unimc.it

RECHERCHE ET PRATIQUE

LES COLLABORATIONS INHÉRENTES AUX DISPOSITIFS LINGUISTIQUES UPE2A ET OEPRE

Julie Prévost

ATILF-CNRS, Université de Lorraine, France

Résumé

La diversité des apprenants scolarisés en « Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) et l'hétérogénéité de leurs besoins, associées à l'empan chronologique extrêmement restreint qui leur est alloué institutionnellement pour apprendre le français comme langue seconde (FLS) et de scolarisation (FLSco) nécessitent une ingénierie pédagogique diversifiée. Les dispositifs « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) qui accueillent des parents (migrants) allophones partagent des points de convergence avec les UPE2A, dans les prescriptions organisationnelles institutionnelles et les modalités de leur mise en œuvre, disparates selon les territoires. Cet article s'attache à étudier les formes de travail collaboratif (entre apprenants, entre enseignants et entre élèves et professeurs) pour en souligner les enjeux pour l'enseignement-apprentissage de la langue. Il repose sur une auto-analyse de pratiques en UPE2A-collège et sur l'analyse des premières données recueillies pour une recherche qualitative (DiLCoLor) portant sur les pratiques langagières et linguistiques dans cinq dispositifs de l'académie de Nancy-Metz.

Abstract

The diversity of pupils enrolled in "Educational units for newcomers speaking other languages (UPE2A) and the heterogeneity of their needs, combined with the extremely limited time span allotted to them institutionally for learning French as a second language (FSL) and for schooling (FSLco), requires a diversified pedagogical approach. The "Opening schools to parents for the success of their children" (OEPRE) program for parents not speaking French as a First language shares some similarities with the UPE2A in the institutional targets and how they are implemented, which vary from one area to another. This article sets out to study the forms of collaborative work (between learners, between teachers and between pupils and teachers) in order to examine the implications for language teaching and learning. It is based on a self-analysis of practices in UPE2A and on an analysis of the initial data collected for a qualitative study (DiLCoLor) examining language and linguistic practices in five schemes in the Nancy-Metz education school district.

Mots-clés

collaborations pédagogiques, allophones, UPE2A, OEPRE, enseignement-apprentissage de la langue

Key-words

educational collaboration, pupils speaking other languages, language teaching and learning

INTRODUCTION

Les mobilités humaines, en constante augmentation, ont pour corollaire un accueil particulier des enfants migrants à l'école française. Leur nombre est, en France, exponentiel. Les dispositifs linguistiques ouverts pour ces enfants dits « allophones » (et leurs parents) dans certains établissements scolaires – les *Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* (UPE2A) et les dispositifs *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* (OEPRE) – nécessitent évidemment une ingénierie spécifique qui ne peut évacuer ni le plurilinguisme ni la diversité culturelle des apprenants, bien que le terme choisi en 2012 par l'institution pour les catégoriser (Circulaire 2012-141) évacue toutes leurs spécificités et leurs besoins éducatifs¹ autres que linguistiques (Prévost, 2021 ; 2022a), sans doute parce que leurs caractéristiques sont hétérogènes et multiples.

La collaboration – au sens d'une conception co-actionnelle de l'enseignement/apprentissage du FLE (Puren, 2002, 2004) – a aussi toute sa place dans ces deux dispositifs, bien qu'ils n'aient pas le même fonctionnement. Elle se déploie sous diverses formes, plus ou moins conscientisées, entre apprenants, entre enseignants, entre apprenants et enseignants. C'est cette collaboration plurielle que nous allons évoquer ici, d'une voix double. Nous prendrons appui, en tant qu'enseignante de FLS en collège, sur une auto-analyse de pratiques dans l'UPE2A que nous coordonnons depuis quatre ans et dans le dispositif OEPRE que nous avons ouvert² au sein de notre collège. En tant que chercheure³, nous évoquerons l'analyse d'entretiens semi-directifs menés auprès de cinq enseignantes dans le cadre de la recherche DiLCoLor⁴ (Lemoine-Bresson et Prévost, 2024) déployée actuellement en Lorraine. Toutefois, le corpus étant restreint et les observations de classes n'étant pas toutes réalisées au moment où nous écrivons, les hypothèses avancées seront à confirmer.

Notre double posture (en tant que praticienne et en tant que chercheure) nous permettra d'interroger les formes collaboratives et de souligner les tensions entre les besoins des enseignants/apprenants et leur réalisation sur le terrain. Comment faire travailler les apprenants/les enseignants en équipe ? Et pourquoi ? Quelles pratiques se développent entre apprenants et comment les accompagner/encadrer /favoriser ? Comment les activités de groupe augmentent-elles les interactions en UPE2A/OEPRE et favorisent-elles des stratégies (méta)discursives et d'apprentissage de la langue ?

¹ Les élèves allophones représentent un groupe très hétérogène. Globalement, ils cumulent des difficultés linguistiques, scolaires, sociales, psychologiques - parfois une situation de handicap occultée par l'allophonie - qui ont assurément des conséquences sur l'apprentissage. Les parents allophones représentent également un groupe hétérogène avec des parcours scolaires, professionnels et migratoires divers.

² L'ouverture d'une UPE2A est impulsée par les services du Rectorat selon les flux migratoires régionaux et départementaux, en accords avec les chefs d'établissements. L'ouverture d'un dispositif OEPRE repose sur la volonté d'un.e (équipe) enseignant.e. Si les préconisations sont précises, les ressources, sur le terrain, manquent.

³ En tant que docteure en didactique et membre associée au Laboratoire ATILF-CNRS, Université de Lorraine.

⁴ Nous menons actuellement une recherche-collaborative qualitative auprès de cinq enseignantes de FLS dans cinq UPE2A de l'académie de Nancy-Metz (<https://www.atilf.fr/recherche/axes-disciplinaires/didactique-des-langues-et-sociolinguistique/>).

Après une contextualisation des dispositifs UPE2A et OEPRE et des dispositifs linguistiques observés, nous évoquerons les collaborations plurielles et leurs enjeux pour les apprenants allophones en cours de FLS/FLSco ainsi que pour leurs enseignants.

1. CONTEXTUALISATION

La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance comptabilise 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 (MEN-DEPP, 2023). A titre de comparaison, ils étaient 37 200 recensés en 2014-2015 (MEN-DEPP, 2015). Les arrivées importantes sont inégales sur le territoire français à cause des zones de migration et de la prise en charge disparate de ces élèves. Un déséquilibre est toujours présent entre l'Est et l'Ouest métropolitain, notamment entre la Bretagne, les Pays de la Loire, la Basse-Normandie, l'Ouest de l'Aquitaine et la Région Grand-Est, la Bourgogne-Franche-Comté, la région Auvergne-Rhône-Alpes. Les académies de Mayotte, Guyane, Paris, Créteil, Amiens, Strasbourg, Nancy-Metz, Lyon, Poitiers, Toulouse et Aix-Marseille scolarisent, avec des moyens très hétérogènes, un nombre important d'allophones. Par ailleurs, six départements scolarisent très peu (moins de 15 %) d'élèves allophones en UPE2A (Indre, Morbihan, Mayenne, Meuse, Dordogne et Martinique). (MEN-DEPP, 2019 ; Cour des comptes, 2023). En Lorraine, les derniers chiffres officiels font état de de 674 allophones arrivants en 2021 sur 50 UPE2A⁵ (Cour des Comptes, 2023) mais 1352 élèves allophones étaient inscrits au DELF⁶ à la session de 2023⁷ selon le Rectorat de Nancy-Metz.

La prise en charge des enfants allophones a pris diverses formes depuis les années 1970, induisant des catégorisations variables d'élèves – et inversement. Leur prise en charge, non plus en classes fermées (voire imperméables) mais en dispositifs ouverts est conséquente de l'évolution de l'école. Le modèle scolaire ségrégatif (les classes fermées initiées dans les années 1970) a été modifié pour une école intégratrice avant d'aboutir à une scolarisation inclusive, déployée d'abord pour accueillir les élèves handicapés⁸. La mise en œuvre de la scolarisation inclusive s'est étendue aux élèves allophones, catégorisés désormais⁹ comme élèves à besoins

⁵ La Cour des comptes souligne toutefois que les chiffres transmis par les académies ne sont pas toujours actualisés ou cohérents, qu'il perdure « une connaissance insuffisante du nombre d'élèves concernés (Cour des Comptes, 2023, p.16) et qu'il faut les compléter par le millier d'adolescents pris en charge par les MLDS, les Missions de lutte contre le décrochage scolaire (Cour des Comptes, 2023).

⁶ Diplôme d'Études en Langue Française qui sanctionne l'année scolaire. La plupart des élèves (+/- 80%) valident le niveau A1 ou A2. Par exemple, en 2023, 1352 élèves ont été inscrits aux épreuves du DELF : 614 élèves ont été inscrits au niveau A1 avec 434 admis (soit 70% de réussite) ; 497 ont été inscrits en A2 (80% de réussite) ; 241 ont été inscrits au niveau B1 (70% de réussite).

⁷ Peuvent être inscrits au DELF les élèves inscrits en UPE2A avant décembre, les inscriptions état closes début janvier. Les élèves débutant leur scolarisation au deuxième trimestre ne peuvent se présenter à l'examen prévu en mai/juin. Ils le passent l'année suivante si leur maintien en UPE2A est accepté par les services du Rectorat.

⁸ La loi de 2005 définit la notion de handicap dans une conception situationnelle : l'environnement de l'élève doit lui être adapté pour une meilleure accessibilité (Toullec-Théry, 2021). Cette mesure a été réaffirmée par la loi d'*Orientation et de programmation pour la refondation de l'école* du 8 juillet 2013 et celle du 26 juillet 2019 (*Pour une école de la confiance*) qui trouvent un écho dans la circulaire *Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être* du 29 juin 2022.

⁹ Depuis 2021, apparait une confusion sémantique entre allophonie et handicap : la catégorisation de « situation de handicap » a disparu au profit du « besoin éducatif particulier » relevant de l'éducation inclusive, lequel recouvre des situations multiples : « élèves en situation de handicap [...] en grande difficulté scolaire [...] en grande difficulté sociale » et « Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et les enfants issus de familles

éducatifs particuliers (BEP). Ces catégorisations évolutives attribuées aux apprenants et aux modalités de scolarisation montrent que l'École française s'interroge et se réinvente au gré des évolutions sociales et/ou des préoccupations politiques.

1.1. UPE2A et OEPRE : deux espaces d'enseignement-apprentissage

L'organisation de la scolarité des élèves allophones en vigueur depuis 2012 préconise une double inscription – en UPE2A et dans une classe ordinaire (liée à l'âge) – limitée à un an (deux années pour les enfants non scolarisés avant leur entrée sur le territoire français). C'est dans ce cadre que les élèves apprennent, à raison de douze heures hebdomadaires maximales, le français langue seconde (FLS) et de scolarisation (FLSco). Les travaux de recherche montrent que ces dispositifs sont globalement contraignants (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2018 ; Mendonça Dias, 2020) voire maltraitants du fait du rythme imposé institutionnellement qui place les apprenants en échec ou en situation d'exclusion (Guedat-Bittighoffer & coll., 2021), que le temps alloué pour apprendre le français est restreint¹⁰, avec de fortes disparités territoriales (Armagnague-Roucher et Rigoni, 2018), des failles dans la formation des intervenants (Prévost, 2023a ; 2023b) et une efficacité limitée (Guedat-Bittighoffer & coll., 2021 ; Mendonça Dias, 2020). Par ailleurs, Merle montre qu'il existe une « ségrégation scolaire » (Merle, 2012) puisque les UPE2A sont très majoritairement situées en zone prioritaire¹¹ (REP+), en lien avec la carte scolaire¹².

Les dispositifs OEPRE créés en 2008 partagent des points de convergence avec les UPE2A dans les prescriptions organisationnelles institutionnelles et leur mise en œuvre disparates selon les territoires. Pour Rocher (2019),

derrière cette idée de réussite, l'Éducation nationale entend donner à ces parents à travers un apprentissage linguistique une meilleure compréhension

itinérantes ou de voyageurs (EFIV) sont scolarisés dans des structures dédiées ou ordinaires [qui] font l'objet d'un suivi spécifique. » <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>

¹⁰ L'étude des circulaires institutionnelles (Prévost, 2021, p.370-371) portant sur la scolarisation des « enfants étrangers » puis des « enfants étrangers non francophones » puis des « élèves immigrés » puis des « enfants étrangers nouvellement arrivés en France » depuis 1973 montre que l'institution n'a de cesse de vouloir « insérer le plus rapidement possible [...] dans un cycle d'études normal » (circulaire 73-383 du 25 septembre 1973), « réaliser l'insertion complète des élèves non francophones dans le cursus normal le plus rapidement possible » (circulaire 86-119 du 13 mars 1986), d' « assurer dès que possible l'intégration dans le cursus ordinaire » (circulaire 2012-141 du 25 avril 2002) alors que les travaux de recherche montrent qu'entre cinq à dix ans sont nécessaires pour apprendre une langue de scolarisation de manière à suivre une scolarité ordinaire (Guedat-Bittighoffer & coll., 2021).

¹¹ Depuis la rentrée 2015, le ministère de l'Éducation nationale classe les établissements – écoles primaires et collèges – en fonction d'un indice social selon quatre paramètres qui impactent la réussite scolaire : le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées ; le taux d'élèves boursiers ; le taux d'élèves résidant dans un quartier prioritaire de la ville (QPV) ; le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième.

¹² La carte scolaire est mise en place en 1963 comme instrument de gestion des places et des affectations (Agulhon & Palma, 2013, p.7). Elle constitue une sectorisation selon laquelle l'élève est scolarisé dans l'établissement de secteur défini par le lieu d'habitation. Cet outil administratif de gestion – créé à une époque où la scolarisation se massifie – a eu pour conséquence de produire rapidement des inégalités sociales, le lieu d'habitation étant progressivement lié au cadre socioéconomique, notamment à partir des années 1960 où le phénomène de périurbanisation débute.

du système éducatif. L'objectif pour les parents est de posséder des outils afin d'être davantage acteurs dans l'orientation de leurs enfants. (p.28)

Ces deux types de dispositifs proposent un cadre d'enseignement-apprentissage du français finalement assez libre mais bien plus contraignant pour les élèves que pour leurs parents. Les élèves sont tenus de suivre les cours de FLS pour s'engager dans une scolarité ordinaire alors que pour leurs parents, il s'agit d'une option qui s'offre à eux¹³. De plus, si le dispositif OEPRE est contraint par un programme d'enseignement édité communément par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Intérieur (BO n°15 du 13 avril 2017) portant sur trois axes d'apprentissage (l'acquisition du français ; la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française ; la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents), sa mise en œuvre est peu encadrée. Sans doute à cause de l'hétérogénéité des intervenants volontaires pour animer les ateliers : « enseignants du secondaire (48,9%), professeurs des écoles (18,3%), intervenants indépendants (17%), intervenants associatifs (14,9%) » (Veloso, 2020, p.19). Pour l'UPE2A en revanche, il n'y a pas de programme en termes de contenus disciplinaires. Les enseignants se réfèrent toutefois au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2021) et au *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (MEN, 2015), dans un empan temporel, on l'a dit, plus que serré. Aussi les approches didactiques et les pratiques sont particulièrement hétérogènes voire hétéroclites dans ces dispositifs.

1.2. Dispositifs du recueil de données

Cet article repose sur une auto-analyse de pratiques dans un petit collège de Nancy, accueillant moins de 300 élèves et classé REP+ où nous enseignons le FLS/FLSco après avoir été professeure de lettres modernes. Nous ferons également référence à des données recueillies dans le cadre de la recherche DiLCoLor (Lemoine-Bresson & Prévost, 2024) auprès de cinq enseignantes de FLS au profil varié, dans 5 UPE2A situées dans différents types d'établissements répartis dans 3 des 4 départements lorrains (Meurthe-et-Moselle, Meuse, Moselle) soit en centre-ville de Nancy, en zone rurale en Meuse, en zone rurale et en zone prioritaire (REP) en Moselle.

2. DES COLLABORATIONS PLURIELLES

Les enseignants du secondaire nommés¹⁴ en UPE2A sont coordinateurs et professeurs référents. Il leur revient donc d'organiser – avec l'équipe enseignante et de direction, les familles, les travailleurs sociaux/éducateurs, éventuellement les équipes médicales – toutes les actions en faveur des élèves scolarisés dans leur dispositif pour répondre aux mieux à leurs BEP afin de

¹³ La formation des adultes étrangers primo-arrivants est obligatoire et repose sur deux modules : une formation linguistique, prescrite par les agents de l'Office français de l'immigration et l'intégration (OFII) aux immigrés qui n'ont pas le niveau A1, déclinée en trois parcours de 50, 100 ou 200 heures, et une formation civique à laquelle assistent tous les migrants, qui comprend deux journées de formation. L'une porte sur les « Valeurs et institutions de la République française » et l'autre vise à donner au migrant des informations pratiques sur la vie en France. Cette formation, intégralement gratuite, est assurée par des organismes privés avec lesquels l'OFII a conclu un marché public. (Sénat, 2017).

¹⁴ En remplacement, pour quelques mois ou une année scolaire ou en tant que titulaires du poste (après recrutement direct ou par mutation).

les inclure de manière efficiente dans les cours ordinaires. Ils sont également considérés comme personne ressource (évaluation diagnostique, outils). Dès lors, on peut imaginer que les formes de collaborations (au sens de « cum-laborare ») avec leurs pairs sont nombreuses et variées pour répondre à des besoins nombreux et divers.

2.1. Collaboration entre enseignants pour l'UPE2A, une coordination à sens unique

Or, il ressort des entretiens menés pour DiLCoLor que la coordination des UPE2A n'est pas collaborative. Elle est dépeinte comme endossée par l'enseignant de FLS qui en impose ses modalités fonctionnelles à l'équipe pédagogique. Cette posture de professeur décideur, contrainte par le système institutionnel, peut être douloureusement vécue. Claudine¹⁵, ex-enseignante de lettres et enseignante de FLS depuis neuf ans, déplore perdre beaucoup de temps à organiser, seule, la scolarisation des élèves qui arrivent par vagues tout au long de l'année :

Oui, c'est-à-dire qu'il y a des arrivées et des sorties, très régulières. Et j'avais cette expression quand j'ai pris connaissance [du terrain], j'ai pris connaissance de la réalité du poste, je me suis dit, mais me voici professeur d'entrées et de sorties (ENTR1, Claudine6 – DiLCoLor).

La coordination devient ici un travail comptable d'entrées et de sorties, déplaisant parce que chronophage, à renouveler sans cesse au détriment de l'enseignement :

Et pour moi, c'est plus presque un appui...qui est une mission d'appui au chef d'établissement et à la vie scolaire. Parce qu'en fait, nous faisons tout de A à Z. [...] On est des gestionnaires [...]. Ça serait presque une forme de *management* qui ne dit pas son nom. (ENTR1, Claudine87-99 – DiLCoLor).

Elena, ex-traductrice et juriste spécialisée auprès des migrants, contractuelle en UPE2A depuis deux ans, dit de son métier :

Je pense que oui, je dirais que je suis...coordonnatrice. (ENTR5, Elena-69, DiLCoLor).

Garance, ex-traductrice en reconversion et en UPE2A pour la troisième année consécutive, est consciente que sa mission d'enseignante prend une couleur sociale, qui empiète sur le temps d'enseignement et que ne partagent pas les professeurs des cours ordinaires :

Je ne me fais pas passer pour ce que je ne suis pas – une travailleuse sociale – mais parfois, j'ai un rôle qui peut légèrement empiéter sur le rôle du travailleur social (ENTR2, Garance19– DiLCoLor).

Garance ne fait pas référence ici à une dynamique collective de travail ni, plus loin dans l'entretien, quand elle évoque des collègues qui interviennent dans l'UPE2A pour compléter leur service :

J'ai une collègue de mathématiques qui assure les 2 heures de mathématiques. Et un collègue d'histoire géo qui assure les 2 heures d'histoire géo. (ENTR2, Garance11– DiLCoLor).

¹⁵ Tous les noms ont été anonymisés.

Les cours adaptés aux allophones en UPE2A ne relèvent pas, ici, ni d'une coanimation ni d'une collaboration mais d'un travail conjoint, parallèle, où chaque enseignant œuvre personnellement pour la réussite des élèves inscrits dans le dispositif. Cathia, juriste de formation, enseignante de FLS depuis cinq ans, évoque, elle, une collaboration avec les travailleurs sociaux. Mais ses propos montrent qu'il s'agit davantage d'un suivi combiné que d'un travail collaboratif, voire d'un dialogue matériellement difficile auprès des tuteurs légaux au sujet de mineurs non accompagnés dont ils sont les référents :

Ceux qui sont les plus difficiles [à gérer] c'est les mineurs isolés. Parce qu'ils sont forcément pris en charge dans des foyers. Et là, il faut faire la course aux éducateurs. Et l'éducateur que vous avez marqué sur sa notification, c'est plus le même [rires]. En moyenne, en une année, j'ai 4 interlocuteurs différents pour un jeune. Et c'est une moyenne. [...] Ils font les 3/8 ces gens-là. (ENTR3, Cathia62 – DiLCoLor)

Toutes les enseignantes suivies, et notre expérience va dans ce sens, gèrent seules l'organisation « matérielle » du dispositif, c'est-à-dire les emploi-du-temps et les affiliations en cours ordinaires, les entrées et les sorties d'élèves imposées par l'institution scolaire, par les vicissitudes du quotidien ou par des contraintes administratives et juridiques.

2.2. Personne ressource, un rôle inexploité ?

Au sujet de la facette « personne ressource », les enseignantes interrogées ne semblent pas investir ce rôle, sans doute par manque de formation – très inégale selon les académies (Cour des comptes, 2023). Claudine ne se sent pas outillée pour former sereinement ses pairs :

Je pense que les besoins sont énormes, que la formation reçue elle consiste en une journée par an, ce qui est déjà une avancée puisqu'elle n'existait pas avant. Elle existe depuis deux ans (ENTR1, Claudine186 – DiLCoLor).

Claudine échange cependant très régulièrement avec ses collègues pour les amener à différencier leurs pratiques en cours ordinaires. Elle déplore que les professeurs (« des collègues qui sont conscients de ça ») ne s'occupent pas des élèves (« ils sont un petit peu invisibles ») mais défend le corps enseignant, dépassé par les conditions de travail (« ils sont nombreux », « je ne peux pas ») et les contraintes bureaucratiques (« il y a toujours des questions de papiers ») :

Dans beaucoup de cours ils sont un petit peu invisibles et puis j'ai des collègues qui sont conscients de ça et qui sont un peu embêtés et qui me disent “mais tu sais moi en SVT je peux pas je peux pas, on manipule ils sont nombreux je peux pas” mais ça les embête ou ceux qui organisent des voyages. En fait, ils participent jamais aux voyages parce qu'il y a toujours la question des papiers (ENTR1, Claudine308 – DiLCoLor)

Les propos de Claudine semblent montrer une insuffisance de moyens et un manque de formation que conforte le dernier rapport de la Cour des comptes sur la scolarisation des allophones car il ressort que l'académie de Nancy-Metz n'offre pas de formation continue pour l'obtention de la certification complémentaire (Cour de comptes, 2023, p.52).

Les propos de Cathia indiquent qu'elle ne se considère pas comme une personne ressource, renvoyant les enseignants à leur formation initiale de « spécialistes » :

Après, pour former mes collègues, je leur donne ce que j'applique moi, je leur donne des pistes et puis des clés. Après, ils sont spécialistes quand même de leur matière. C'est aussi à eux, s'ils veulent, ils sont censés adapter aussi leur cours (ENTR3, Cathia72–DiLCoLor).

La collaboration dans le travail pédagogique au quotidien ne semble pas envisagée voire envisageable par Cathia parce que le temps alloué à l'apprentissage du FLS/FLSco est nettement insuffisant du fait du retard scolaire de certains apprenants (Mendonça Dias, 2020) :

Et quand on inclut des élèves, mes collègues, ils aiment bien... Ils veulent que le niveau soit par rapport à la classe d'âge. Or, moi, j'ai des élèves qui ont une classe d'âge de troisième voire plus et qui ont un niveau CP en mathématiques. Donc, est-ce que je peux les inclure en mathématiques ? Difficilement. Sans me mettre le collègue à dos, difficilement. (ENTR3, Cathia54–DiLCoLor).

Fehime, ex-enseignante en lycée professionnel (lettres-anglais) et enseignante en UPE2A depuis 6 ans, dit d'elle qu'elle est décisionnaire. Elle ne se place pas dans une posture de personne ressource : elle choisit d'inclure les élèves en cours ordinaires sans négociation ni collaboration (ni en amont ou/ni en aval des cours ordinaires). Par exemple, elle explique qu'un élève tunisien est allé sans son accord, en cachette, au cours d'histoire-géographie pris en charge par un professeur arabophone – qui lui avait demandé de prendre l'élève dans son cours :

En fait cette année avec un élève tunisien, le collègue, c'est le collègue d'histoire qui a enseigné justement en Tunisie, qui parle un peu arabe, il a demandé, il a insisté, l'élève a insisté... Il y allait quand même une heure sans mon accord, c'était un petit filou, il y allait quand même. Bon c'est tout. Je n'ai rien dit, je l'ai appris après coup, c'est pas grave (ENTR4, Fehime162–DiLCoLor)

Sans doute Fehime ne pense pas que la maîtrise commune d'une langue entre élève et professeur soit un levier pour une possible collaboration ni un facteur de réussite puisqu'elle déclare par ailleurs :

Dans ma classe, les langues sont interdites. Ça créé des clans (ENTR4-Journal de bord, DiLCoLor- Fehime).

Si l'enseignante est dotée d'une étudiante recrutée en service civique qui a remplacé une « une AED¹⁶ qui avait été embauchée, mais surtout pour venir en aide aux collègues d'Anglais. Et... [qu'elle s'était] un peu approprié quelques heures. » (ENTR4, Fehime53–DiLCoLor), il ne semble pas y avoir de collaboration pédagogique entre elles deux. L'étudiante est, dans le discours du moins, cantonnée à un rôle d'assistante, souvent envoyée comme secrétaire dans les cours ordinaires :

Alors elle, elle est là, présente avec moi, parfois. Puis vous voyez, après je lui dis "mais t'es où après ?" Donc elle n'était pas censée être avec moi, elle accompagne un élève en mathématiques, parce qu'il a besoin, parce qu'il a du mal à prendre les cours, parce que, voilà, donc souvent, la plus grande partie même de ses heures, elle accompagne certains

¹⁶ AED pour assistante d'éducation : agent temporaire de l'éducation nationale qui exerce des fonctions d'assistance auprès de l'équipe éducative et du conseiller principal d'éducation. Les étudiants en service civique se voient confier une mission tutorée de 6 mois à 1 an indemnisée.

élèves, individuellement, pour les aider déjà à la prise de note au début, parce que c'est pas évident (ENTR4, Fehime46– DiLCoLor)

Pourtant, plus loin, Fehime relate une expérience collaborative imposée [« Ah, ben la fois-là, il me semble que c'était pour compléter son service. Ouais. » (ENTR4, Fehime56– DiLCoLor)] très positive tant pour les élèves comme que pour les enseignants collaborant dont elle-même :

Non, on a fait ça une année... mais avec le collègue de sport, on avait travaillé sur la motricité et en même temps, donc on travaillait les consignes, les éléments de langage, par exemple les propositions de lieux, puis on a adapté ça avec des exercices physiques. On l'a fait qu'une année, oui. On avait fait même un jeu de piste avec lui après. On leur a appris à faire du vélo à certains, parce qu'ils ne savaient pas. Mais non depuis... (ENTR4, Fehime54– DiLCoLor).

Au vu de l'analyse indéniablement favorable qu'elle fait de cette collaboration et de l'évocation du désir du professeur d'EPS de renouveler cette collaboration pédagogique [« Il aimerait bien, ceci dit. Non, le collègue aimerait bien recommencer ça, parce que ça lui avait plu. D'ailleurs, il a passé la certification complémentaire qu'il a obtenue l'an dernier. » (ENTR4, Fehime58– DiLCoLor)], il est surprenant que Fehime ne développe pas davantage le travail collaboratif dans son dispositif.

On le voit à travers ces extraits d'entretiens, les enseignantes interrogées ne s'envisagent pas comme personne ressource. Sans doute que Cathia, Elena, Garance qui sont en reconversion¹⁷ (alors que la plupart de leurs collègues a suivi un parcours diplômant classique) n'estiment pas leur parcours dans l'enseignement assez légitime pour s'imposer comme professeurs référents. Par exemple, Garance dit :

Alors, bon écoutez, je vais être très, très franchement avec vous, je n'ai pas les diplômes. Voilà. Je n'ai pas le diplôme pour être enseignant de français/langue étrangère. (ENTR2, Garance24– DiLCoLor).

Claudine déclare ne pas être à l'aise à cet égard. Fehime, la seule à avoir suivi une formation en FLE, n'a pas un discours qui va dans ce sens. On peut donc faire des hypothèses sur les freins au travail collaboratif et relever des obstacles factuels à la collaboration.

2.3. Facteurs de l'absence de travail collaboratif

Ces cinq témoignages montrent les collaborations entre enseignants plutôt inhabituelles. On peut concevoir que cette absence de travail collaboratif tient à la personnalité des enseignantes suivies, ce qu'affirme par ailleurs Claudine : « Oui, alors je ne suis pas très à l'aise avec... je ne me sens pas outillée non plus. Mais moi, je ne suis pas formée à ça et je n'ai pas forcément la personnalité pour ça. » (ENTR1, Claudine99– DiLCoLor). Pour notre part, au sein de notre établissement, rares sont les collègues désireux de collaborer, quelle que soit leur discipline,

¹⁷ Elena, russophone, est contractuelle depuis 2 ans. Elle a été embauchée quand l'académie de Nancy-Metz a dû accueillir en urgence de nombreux élèves ukrainiens dans le pays haut. Elle travaillait auparavant avec des adultes migrants comme traductrice et faisait du conseil juridique. Cathia enseigne le FLS depuis 5 ans après avoir été juriste auprès de migrants, notamment à Bruxelles. Elle enseigne également les lettres. En tant que PRCE de lettres modernes. Garance a été juriste puis a repris des études en langue arabe. Devenue traductrice, elle a été embauchée comme professeure remplaçante pour enseigner l'arabe en lycée avant d'obtenir le CAPES de lettres modernes. Elle a enseigné quelques années le français avant de choisir d'enseigner en UPE2A, depuis moins de 2 ans.

leur âge et leur parcours, toujours par manque de temps, parfois par manque d'intérêt bien que nous investissions pleinement notre mission de personne ressource, par ailleurs inhérente au poste de professeur référent en UPE2A.

Or, si créer ensemble des supports différenciés et/ou des plans d'action (par exemple en amont, préparer au lexique/métalangage du cours ordinaire à venir pour motiver/ accrocher l'élève ou revenir sur une notion peu/mal comprise en cours ordinaire) est chronophage, c'est très efficace sur l'apprentissage. De notre pratique, il ressort que le travail collaboratif entre enseignants donne du sens aux apprentissages, notamment pour les élèves qui n'ont pas connu les mêmes codes scolaires avant leur arrivée en France (école du par cœur, enseignement religieux, scolarisation limitée etc.). Le fait de déléguer l'enseignement de la métalangue (acquise plus ou moins implicitement et réinvestie depuis le primaire pour les élèves ordinaires natifs et régulièrement sollicitée par les enseignants) ou du lexique spécifique et conceptuel à l'enseignant de FLS permet aux élèves allophones de s'approprier les notions disciplinaires de manière explicite et dans un temps moins contraint, en utilisant divers outils (multimodaux et/ou numériques) parfois innovants. Le langage conceptuel, nécessaire pour faire des inférences entre les enseignements ne peut s'apprendre qu'en comprenant le système de concepts dans lequel il s'inscrit. Cela nécessite des allers-et retours langagiers, parfois même des détours sous forme de « décrochages communicatifs » (Escoffier, 2021). Ce sont des libertés interactionnelles que s'octroient en UPE2A les élèves qui font entrer leur vécu dans l'interaction – et que les enseignants de FLS leur accordent volontiers car ils représentent des occasions de s'exprimer et d'ancrer le langage. En collaborant ainsi, on donne une vraie valeur à la notion de BEP et à la mission plurielle de l'enseignant de FLS/FLSco. En effet, les enseignants d'UPE2A doivent faire acquérir, outre la langue-culture, la langue de scolarisation et la culture scolaire – au sens des habitudes, des attendus implicites, et des pratiques langagières qu'évoque Bonnery (2019), les études montrant par ailleurs que la fracture sociale se creuse à l'école sur ces attendus (Wauters, 2020).

L'absence de collaboration dans le quotidien pédagogique des enseignantes suivies est assurément liée à d'autres éléments concomitants. Nous en citerons deux. D'une part, la charge de travail des enseignants en REP+ est accrue, alors même que les études montrent que la mission des enseignants français ordinaires est une des plus lourdes d'Europe. En REP+, les moments de concertations des équipes initialement pensés à leur création en 2014 ont été rapidement remplacés par des temps de réunions imposées et de formations obligatoires¹⁸. Fehime dit à ce sujet : « Et en REP+, on nous demande beaucoup aussi. Parce qu'on est en REP+. On sait faire parce qu'on est en REP+. On doit faire parce qu'on est en REP+. On doit rendre des comptes parce qu'on est en REP+. » (ENTR4, Fehime58– DiLCoLor). D'autre part, la formation initiale des professeurs du secondaire ne prépare pas toujours à la coopération, même si les analyses de pratiques sont courantes, parce que la coopération est directement liée à l'expérience de terrain et nécessite une transposition didactique. Ils ont globalement appris –

¹⁸ Une pondération de 1,1 des heures d'enseignement effectuées est octroyée aux enseignants dans les établissements REP+ pour compenser le « travail invisible », en échange de deux heures hebdomadaires de concertation devenues au fil du temps obligatoires – donc représentant un temps de travail supplémentaire pour les enseignants.

surtout s'ils ont été formés avant le Grand plan pour le numérique (gouvernement Hollande, 2015) et la pandémie mondiale – à collaborer au sens de mener des activités d'enseignement conduites conjointement, par le biais de formes organisationnelles diversifiées sans mutualisations de pratiques, d'informations ou d'outils. Le Sénat indique dans un Rapport à cet égard que « la France fait partie des pays de l'Union européenne où les enseignants collaborent le moins entre eux. » (Sénat, 2022) et signale que l'absence de collaboration limite la performance des professeurs. Ce fonctionnement français serait également lié au bâti des établissements qui ne proposent pas (assez) d'espaces d'échanges, hormis la salle des professeurs, fortement réduite en taille par ailleurs dans les nouvelles constructions. Or, l'aménagement scolaire, vecteur d'émotions, a assurément un impact sur le travail (Cnesco, 2017 ; Dugas & coll., 2022 ; Pointud, 2024), notamment collaboratif.

2.4. Collaboration entre apprenants et enseignants (UPE2A et OEPRE)

Les enseignantes suivies ont été interrogées sur l'architecture de leur salle de classe pour explorer la relation entre espace et médiation des savoirs. Fehime y décèle un lien : « Complètement, oui. J'ai demandé à ce que ce soit plus grand, parce que quand on travaille, en gros il faut quand même pouvoir circuler » (ENTR4, Fehime66 – DiLCoLor) sans toutefois aborder la circulation comme propice au travail collaboratif. Mais plus loin dans l'entretien, elle évoque une des formes que peut prendre le travail collaboratif dans sa classe, au sujet d'un projet annuel artistique. Il s'agit de la réalisation d'un Kamishibai¹⁹ pour un concours académique. Elle explicite les consignes et la manière dont elle a mené la phase exploratoire de production écrite et la phase d'écriture plurilingue collaborative :

Vous choisissez trois mots de l'histoire une fois qu'on avait fini de l'écrire et vous choisissez trois mots que vous traduisez dans votre langue. Donc il en est ressorti deux mots vraiment qui avaient eu plus de succès [...] puis à en mesure qu'on écrivait l'histoire il y a, on a mis une phrase. Bon là, par contre, c'est moi qui l'ai trouvée. Mais on a mis une phrase qui revient souvent c'est "tik tak chaque seconde compte" (ENTR4, Fehime106 – DiLCoLor).

L'enseignante a recours au pronom impersonnel « on » (« on écrivait », « on a mis ») pour évoquer un travail d'équipe entre élèves et enseignant et/ou assistante mais son discours n'explicite pas les modalités de sa réalisation. Conséquemment, au travers de son discours, le travail collaboratif nous apparaît très ténu.

Pour Claudine, la salle de classe doit être accueillante, comme un prolongement de la grande bienveillance de cette enseignante. Elle explique qu'à son arrivée dans le collège, en découvrant la salle qui lui était allouée, elle a voulu démissionner :

Quand je suis venue ici, le principal de l'époque m'a montré la salle et j'ai fait un courrier pour retirer ma ma... enfin c'était trop tard j'étais entrée numériquement. Mais j'ai fait un courrier à l'inspection pour demander, pour préciser que je ne postulais plus parce que... elle était, comment dire, je me suis dit "mais c'est minuscule ici comment ...c'est pas possible c'est trop petit, c'est sombre, c'est orienté nord". Il faisait très froid. Il fait moins

¹⁹ Il s'agit d'une sorte de théâtre ambulant datant du XII^e siècle, d'origine japonaise, où des conteurs livrent leurs histoires en faisant défiler devant les spectateurs des séries d'images dans un butai (théâtre en bois).

froid maintenant parce que la principale actuelle a demandé à ce qu'il y ait un deuxième chauffage d'installé (ENTR1, Claudine173 – DiLCoLor)

Pour Claudine, la petitesse de sa salle limite les co-interventions :

On a été deux sur ces 18 heures pendant plusieurs mois donc c'est une chance extraordinaire pour pouvoir vivre ça [mais] quand on fait deux activités différentes dans un espace aussi restreint, c'est difficile pour la concentration (ENTR1, Claudine184–DiLCoLor).

Pourtant, Claudine évoque des coanimations régulières avec plusieurs collègues – forcées dans un premier temps (« elles viennent un peu sous la contrainte parce que voilà elle n'avait pas de service puis qu'en un coup la direction leur dit si vous devez quand même faire 18h de présence » (ENTR1, Claudine179 – DiLCoLor). L'enseignante évoque une collaboration particulière, sur le long terme : « Très concrètement j'ai travaillé en coanimation, là, cette année avec une collègue de lettres souvent ; elle est prête à cette pédagogie, à cette nouveauté » (ENTR1, Claudine177–DiLCoLor). Mais, dans ses propos, ces expériences de coanimation ne relèvent pas à proprement parler d'un travail collaboratif avec les élèves : « On a été deux sur ces 18 heures pendant plusieurs mois donc c'est une chance extraordinaire pour pouvoir vivre ça et je lui disais "Une de nous prend en charge la classe et l'autre fait de l'oral en interactivité" » (ENTR1, Claudine184–DiLCoLor). Ce sont davantage des moments de formation informelle entre pairs :

J'essaye de rebondir sur leurs compétences. Elles ont fait un cursus d'histoire de l'art donc ça m'a beaucoup aidé dans la préparation des cours. La collègue de musique m'a beaucoup... enfin je l'ai vue faire parce que je les laisse aussi...elles coaniment mais puis ponctuellement je leur dis "mais s'il te plaît anime, comme ça moi je vois comment toi tu fais parce que tu as un cursus de musique que moi je n'ai pas, parce que tu as un cursus d'histoire de l'art que moi je n'ai pas" et donc j'apprends aussi d'elles (ENTR1, Claudine179 – DiLCoLor).

Claudine témoigne ici de moments d'apprentissage informel qui reposent sur une observation mutuelle entre enseignants : observation de la pédagogie et appropriation de notions nouvelles et/ou de références langagières nouvelles qui ont sans aucun doute des conséquences positives sur les apprenants.

Pour notre part, si nous accueillons globalement les élèves selon leurs BEP²⁰ et/ou leur âge, nous tenons à intervenir en « classe entière », notamment sur les points culturels, les projets et

²⁰ Les groupes d'élèves sont très hétérogènes car ils regroupent des enfants peu ou pas scolarisés antérieurement avec des enfants qui ont eu une scolarité régulière ; des élèves qui ont connu une scolarisation semblable au système scolaire français et d'autre qui ont connu l'école du par cœur ou des brimades ; des enfants entrant dans la langue avec d'autres, selon leur pays d'origine, francophones ; des élèves brillants scolairement mais non francophones avec des élèves en difficulté scolaire/retard scolaire ; des élèves avec des troubles du langage, souvent occultés par leur allophonie ; des enfants en situation de handicap (surdité, bégaiement, handicap moteur, dysphasie...); des élèves plurilingues avec des élèves au répertoire linguistique limité ; des mineurs non accompagnés (MNA) débrouillards et des enfants particulièrement couvés ; des élèves avec des difficultés psychologiques voire des traumatismes et des élèves résilients... La catégorisation « allophone » occulte cette forte diversité.

les sorties pédagogiques parce que ce sont des moments de partage hétéroclites, plaisants et même parfois drôles et des temps d'interactions nombreuses. Il nous est alors difficile de différencier notre pratique pour tenir compte de la diversité des niveaux, des modes d'apprentissage et des BEP des élèves. Notamment quand il s'agit de viser l'acquisition de la langue pour que tous s'approprient les savoirs en les intégrant à leur vécu, à leur vision des choses puisque, ce faisant, leurs connaissances se chargent de mots pour les conceptualiser et les dire. Outre le recours aux outils numériques que nous ne développerons pas ici, la collaboration avec les étudiants fréquentant notre UPE2A (en stage/bénévoles/en service civique²¹) s'avère alors très importante. Quand un/des étudiants est/sont présents, nous coanimons des groupes de besoins pour les activités ou des équipes librement constituées. Les étudiants, selon leur parcours universitaire, peuvent proposer une approche ou/et un discours différent-s et/ou différencié-s et servent de médiateurs entre les apprenants pour les faire parler et leur faire reformuler les notions. La reformulation des apprenants avec leurs mots ou la traduction en langue première (L1) ou en langue passerelle, ou la comparaison des concepts/des tournures entre les langues, la reprise systématique des structures phrastiques construisent l'appropriation de la langue française et des concepts et les ancrent dans la mémoire des élèves.

2.5. Collaboration entre apprenants

En UPE2A, en groupes de besoins, nous faisons travailler les apprenants en équipe, pour réaliser à plusieurs mains des tâches (conçues avec ou sans instruments numériques). Le travail d'équipe crée une cohésion entre ces élèves répartis dans différentes classes et qui ne fréquentent pas l'UPE2A de manière homogène. Ces équipes peuvent être librement constituées ou imposées. Lorsqu'elles sont formées par les apprenants, cela leur permet de choisir leur binôme/leurs camarades selon leur L1 ou une langue passerelle communément maîtrisée. Par exemple, cette année, nos élèves ukrainiens et arméniens communiquent en russe, nos élèves guinéens et burkinabés communiquent en bambara, nos élèves bengalis et nigériens communiquent en anglais... Mais ils ne se mettent pas toujours ensemble pour des questions linguistiques. Ces équipes peuvent être motivées par des affinités, un désir de (non)mixité²² ou la paresse de changer de place (!). C'est rarement pour une question de niveau, même si les élèves ont toujours conscience de leurs compétences, ne serait-ce que parce que les entraînements au DELF²³ les y confrontent. Quand nous imposons les bi/trinômes c'est par

²¹ Les étudiants en service civique sont présents d'octobre à juin, recrutés par le conseil départemental 54 et affectés chez nous ou par l'AFEV qui partage leur service entre l'association et l'UPE2A référente. Les étudiants de M1 sont en stage une trentaine d'heures. Ceux de M2 plusieurs semaines. Les étudiants bénévoles donnent de leur temps de manière hétérogène et irrégulière.

²² A ce sujet, Elena raconte :

La nouvelle fille tchéchène refuse d'être assise à côté des garçons. [...]. Je vais essayer de discuter. Je lui ai dit que tu ne peux pas t'habituer tout de suite, mais tu vas t'habituer petit à petit. Tu vas essayer à chaque fois un petit peu d'asseoir avec un garçon, un autre garçon. (ENTR5, Elena7– DiLCoLor).

²³ Près de la moitié des élèves inscrits en UPE2A dans l'académie de Nancy-Metz passent le DELF niveau A1 du CECRL qui valide trois grandes compétences : comprendre (écouter : je peux comprendre des mots familiers et des expressions courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement ; lire : je peux comprendre des noms familiers, des mots simples) parler (prendre part à une conversation simple ; s'exprimer en continu pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais), écrire (je peux écrire une courte carte postale simple). Pour une grille de références des compétences

niveau, pour faire émerger des compétences, des stratégies réflexives et/ou linguistiques, sans toutefois donner un rôle fixe à chacun. C'est aussi pour éviter les habitudes de communication éliée, par exemple à demi-mot, par connivence, qui se déploient parfois quand on travaille toujours avec les mêmes personnes. Le travail d'équipe les amène à interagir en français, lentement, souvent précautionneusement, parfois maladroitement. Les élèves peuvent se montrer assez sévères entre eux, y compris à l'égard d'un copain, et faire reformuler à leur camarade ce sabir qu'ils disent ne pas comprendre – alors que, pour notre part, nous avons tendance à ne pas reprendre systématiquement les propos des élèves entrant dans la langue de manière à ne pas les brimer ni casser une dynamique d'apprentissage. Si les membres d'un groupe discutent et négocient en L1 ou dans une langue passerelle, y compris celles que nous ne maîtrisons pas, nous les laissons faire. Leurs interactions permettent de réinvestir des compétences scolaires ou pragmatiques pour la réalisation de la tâche commune et de créer des ponts entre les langues. C'est donc un exercice fécond. Les collaborations portent sur des activités de projets plus ou moins complexes. Qu'il s'agisse de la réalisation d'une affiche sur le 8 mars avec comme seuls outils des feutres et une feuille ou d'un récit épistolaire commun ancré au 18^e siècle à la Cour de Stanislas avec un étayage pédagogique numérique et multimodal complexe en vue d'une publication collective (Prévost, 2022b), l'objectif reste le même : que chacun soit force de proposition et participe activement, donnant ainsi du sens au cours et à l'apprentissage. La recherche montre que l'investissement de l'apprentissage dépend de la rencontre d'une information nouvelle avec la structure d'accueil de l'apprenant, sa régulation qui le conduit à mieux appréhender le réel (Paquay & Wauther, 2008).

Dans ce sens, Elena explique que le format du binôme, à certaines conditions, peut être productif pour l'apprentissage :

J'aime bien aussi les changer de place pour qu'ils essaient de travailler avec d'autres personnes. Et que moi aussi je regarde comment ça marche. Parce qu'il y a un élève par exemple qui ne voulait pas du tout travailler. [...] Oui, donc il y avait un garçon. Dans un binôme, il était beaucoup plus actif que d'habitude. (ENTR5, Elena59-65– DiLCoLor).

L'enseignante remarque toutefois que le travail collaboratif est instable et dépend d'autres facteurs qu'elle n'énonce pas explicitement : « Mais parfois c'est pas évident. Où ils prennent leurs petites habitudes et le créent leur petit groupe. Et après ils ne veulent pas. "Ça c'est ma place, ça c'est ma copine." » (ENTR5, Elena65-DiLCoLor). Le fait de vouloir travailler avec les mêmes personnes permet une routine communicationnelle.

Cathia envisage autrement la collaboration entre élèves. Pour elle, il s'agit d'une solidarité dans la prise de notes, complexe pour les élèves arrivants :

Et qu'un élève de la classe ou alors moi, non en général, c'est quand même un élève de la classe, parce que j'aime bien que ça crée une émulsion de groupe, va faire le rôle de secrétaire. Voilà, il va faire le rôle de secrétaire. Et puis il va, ou s'il n'a pas le temps, il va prendre bien, bien, bien les choses. Et puis, j'irai faire une photocopie (ENTR3, Cathia88 – DiLCoLor).

comparées entre niveaux A1, A2 et B1, se reporter au site de l'académie de Poitiers : https://ww2.ac-poitiers.fr/allemand/sites/allemand/IMG/pdf/descripteurs_A1_A2_B1.pdf

Les autres enseignantes participantes n'évoquent pas de travail collaboratif entre élèves, ce qui ne signifie pas qu'elles n'y recourent pas.

En dispositif OEPRE, nous observons une forte collaboration entre adultes, en particulier s'ils partagent une même L1 ou une langue passerelle. Par exemple, les parents ukrainiens et géorgiens communiquent en russe et/ou en allemand, les parents syriens et libanais interagissent en arabe. Il nous arrive d'utiliser ponctuellement l'anglais si le dialogue est rompu. Si la collaboration plurilingue est envisagée par Berthoud (2016) « comme un antidote à l'écrasement des cultures académiques et scientifiques et être garant de la pluralité des perspectives » (p.167), nous ne sommes pas certaine que les parents conceptualisent ainsi le plurilinguisme dans la classe. D'une manière plus pragmatique, le recours aux langues communes leur permet de s'expliquer des consignes, d'explicitier des notions. Cela permet également aux parents en vulnérabilité linguistique ou peu alphabétisés, de s'assurer qu'ils ont bien compris la consigne pour pouvoir réaliser la tâche. Souvent, les parents qui fréquentent nos ateliers montrent un désir prégnant de « faire », de montrer qu'ils ont saisi la notion abordée, qu'elle soit culturelle ou linguistique, qu'ils sont eux aussi de « bons élèves », comme en miroir, parce qu'ils ont à cœur que leur enfant réussisse.

Les ateliers proposés en OEPRE sont assez libres. Ils sont habituellement proposés sur des horaires facilitant la venue des parents. Peu d'études portent sur les OEPRE mais tous les travaux de recherche réalisés à ce sujet (Bernardot, 2017 ; Alamelou, 2020 ; Castaingts, 2022) montrent que les parents inscrits sont très majoritairement des femmes parce que les hommes ont souvent un emploi en France – et n'ont donc pas « besoin » de cours de français ni n'en ont le temps – ou délèguent l'éducation à leur épouse. Les horaires proposés s'accordent donc avec les contraintes maternelles liées aux horaires de l'école primaire. Le dispositif OEPRE ayant pour objectif de faire venir les parents à l'école, les ateliers ont lieu dans l'établissement scolaire (une salle de classe, le CDI, la salle polyvalente...). Pour notre part, nous recevons les parents dans la salle dédiée à l'UPE2A, les mardis de 9h à 10h30. Les inscriptions se font tout au long de l'année. Peuvent s'inscrire les parents allophones qui ont des enfants scolarisés au collège ou dans les écoles du réseau REP+. Nous y proposons diverses activités, en fonction des participants – tant du point de vue de leur niveau de langue que du point de vue de leur présence, l'« absentéisme » des parents étant courant, avec une certaine défection au fur et à mesure de l'année scolaire. Si enseigner en UPE2A demande de la souplesse, l'intervention en dispositif OEPRE demande une grande flexibilité qu'évoque par ailleurs Fehime :

C'était trop compliqué parce que les parents ils étaient pas très assidus donc ils venaient pas, ils venaient... Certains, ils étaient avec leur téléphone donc... On ne parle pas un parent comme on parle à un enfant. Après, j'avais beau dire à certains parents "il faut pas venir à ce cours-là parce que c'est pas possible pour vous, c'est un peu trop le niveau, vous avez pas assez appris le français pour pouvoir faire tout ce qu'on va faire" il venait quand même. Donc il fallait que je gère des parents grands débutants et puis ils n'apprenaient rien. Il y en a qui n'apprenaient pas d'une fois à l'autre (ENTR4, Fehime129– DiLCoLor).

Les « cours » que nous proposons aux parents sont davantage des ateliers qui se succèdent pour, d'une part, éviter la fatigabilité²⁴ et, d'autre part, permettre à tous de réussir (activité brise-glace ; retour oralisé sur la semaine ; compréhension orale autour d'un mot/thème/temps verbal ; activité orale²⁵/saynète/jeu en binôme/équipe autour de ce mot/thème/temps verbal ; prise de notes). Nous mobilisons systématiquement la collaboration (plurilingue) des participants pour dynamiser l'atelier et pour le rendre efficient. Les thèmes abordés sont liés à l'école, à la France et aux valeurs de la République, conformément au programme du dispositif mais peuvent être déployés avec souplesse.

Dans une étude de cas menée en 2021 dans un collège REP+ de la Marne, Castaingts (2022) indique que « les entretiens ont montré que [les parents] étaient particulièrement sensibles à l'impact du dispositif sur leur investissement dans le parcours scolaire de leur enfant, grâce à l'entrée dans la littératie et à la familiarisation avec les usages communicationnels de l'école française » (p.25). La collaboration leur permet d'augmenter la durée et le contenu des interactions en français, encore maladroites pour certains ou abouties pour d'autres car, pour bon nombre de parents, le dispositif OEPRE est une des rares occasions de parler (longuement) français sur des sujets autres que les nécessités du quotidien et/ou administratives. Dans son étude réalisée sur les dispositifs de l'agglomération grenobloise, Alamelou (2020) fait ce même constat: « Pour certains, c'est le seul espace où ils peuvent réaliser de longs échanges exclusivement en français, des liens amicaux se sont créés. » (p.83).

Contrairement aux élèves d'UPE2A, les parents inscrits dans le dispositif OEPRE sont réticents à travailler en binômes imposés, souvent pour des questions culturelles qui s'expriment plus fortement à l'âge adulte. C'est ce qu'évoque aussi Périer (2021) qui indique une « acculturation réciproque pour des groupes qui, par ailleurs, peuvent se côtoyer sans jamais se rencontrer » (p.217). Par ailleurs, nous remarquons que lorsque nous imposons des groupes de travail, le rythme et/ou la qualité des échanges diminuent, comme s'il y avait une retenue ou une pudeur dans l'expression de la part des parents.

Parmi les enseignantes suivies, seule Fehime a animé des ateliers OEPRE pendant deux années avant d'y renoncer parce que les modalités de réalisation (« normalement, moi, j'avais la partie [...] axé[e] sur les valeurs de la République ») et les résultats étaient pour elle insatisfaisants (« c'était trop compliqué », « parce que les parents ils étaient pas très assidus », « ils apprenaient rien ») :

J'ai fait mes deux années de suite enfin une année qui était l'année du Covid quand on a été obligé de se confiner donc elle s'est arrêtée au mois de mars. La première année ça s'était bien passé, la deuxième année beaucoup moins parce que normalement, moi, j'avais la partie pas enseignement propre de la langue enfin, quand même on y passe forcément, il faut qu'on en fasse quand même, mais ça devait être plus axé sur les valeurs de la

²⁴ Les mamans qui fréquentent notre atelier sont peu lettrées et/ou fatiguées soit parce qu'elles gèrent une famille nombreuse dans des conditions de vie difficiles soit parce qu'elles ont traversé des épreuves qui les ont épuisées psychologiquement. (Papazian-Zohrabian & coll., 2018).

²⁵ Quoi de neuf cette semaine ? ; D'accord ou pas d'accord ? ; C'est vrai ou c'est faux ? ; Toi tu en penses quoi ? ; Lis/ écoute et explique à ton voisin etc.

République [...] mais c'était trop compliqué parce que les parents ils étaient pas très assidus [...] et puis ils apprenaient rien (ENTR4, Fehime129– DiLCoLoR).

Périer (2021) relève la dimension essentiellement sociale du dispositif OEPRE : acquisition de quelques rudiments de la langue française utiles au quotidien, autonomisation des femmes bénéficiaires, impulsion d'une formation plus poussée pour les femmes diplômées. Il montre que pour l'ensemble des bénéficiaires le registre des apprentissages est limité au développement du sentiment de légitimité parentale. Cette analyse fait écho à notre expérience auprès de parents en dispositif OEPRE.

CONCLUSION

Les modalités de scolarisation en UPE2A pour les élèves allophones (une fréquentation en parallèle des cours ordinaires et de la classe FLS/FLSco dans un empan chronologique extrêmement resserré), les profils et les parcours scolaires et migratoires variables des élèves laissent imaginer des pratiques professionnelles hétérogènes et performantes, reposant notamment sur la collaboration. En effet, l'entraide et la coopération pédagogiques apparaissent comme des leviers pour faire face aux entrées et aux sorties récurrentes des apprenants dans le dispositif, aux BEP nombreux des élèves et aux expériences scolaires antérieures hétérogènes des apprenants, à la dimension plurilingue et pluriculturelle inhérentes aux UPE2A. Qu'elles soient ou non médiées par des outils (possiblement numériques), ces coopérations induisent des interactions, des stratégies discursives et performatives, donc des réponses sinon efficaces, du moins efficaces.

En dispositif OEPRE, la coopération (plurilingue) entre parents d'une part et entre parents et intervenant(s) d'autre part, semble nécessaire pour dynamiser l'atelier et ancrer les apprentissages au vu des profils très divers des participants et du temps extrêmement restreint alloué par l'institution pour mener à terme le programme imposé par les deux ministères financeurs.

Notre expérience de praticienne comme professeure référente d'UPE2A et d'OEPRE glisse vers une nécessité – inhérente aux conditions de scolarisation des élèves allophones – de recourir au travail collaboratif (entre apprenants, entre apprenants et enseignants, entre enseignants). Cependant, les premières analyses des données recueillies pour la recherche collaborative et qualitative DiLCoLoR ne vont pas tout à fait dans ce sens. La collaboration entre enseignants semble, sinon inexistante, irrégulière ou à la marge parce que les cinq enseignantes ne s'emparent pas de leur mission de personne ressource – soit parce qu'elles ne se sentent pas à l'aise avec cette mission, soit parce qu'elles se disent peu outillées voire pas formées – ou parce qu'elles n'envisagent pas la collaboration (plurilingue) comme un réel levier à l'enseignement-apprentissage ou parce que les enseignantes sont chargées d'un travail bureaucratique chronophage ou parce que leurs conditions matérielles de travail (salle de classe ; équipements) ne le permettent pas. Des entretiens, il ressort que le travail collaboratif entre apprenants et enseignantes n'est pas une pratique habituelle, que les échanges dans d'autres langues communes entre élèves, favorisant la collaboration, sont peu encouragés voire interdits. Une seule des cinq enseignantes collaborant à notre recherche a animé un dispositif OEPRE dans lequel la collaboration avait peu de place. Enfin, la collaboration entre apprenants est toujours expliquée par les enseignantes participant à DiLCoLoR comme liée à une didactique de projet,

en classe, qui peut avoir des limites selon les binômes/équipes constituées ou à une situation particulière (un élève ne peut pas écrire).

La collaboration dans le quotidien pédagogique étant un levier pour l'apprentissage oral et écrit du FLS/FLSco, et, plus largement de la littératie scolaire, la formation continue (inégalement selon les académies) des enseignants qui choisissent de coordonner une UPE2A/OEPRE mériterait d'être développée/renforcée au sujet de la coopération entre pairs et de ses effets. La formation initiale des enseignants du secondaire devrait également être renforcée sur cette question avec observation/analyse de pratiques associée à la théorisation (observation d'enseignants en situation et/ou rétroactions des élèves), la recherche montrant par ailleurs que les modalités de la formation initiale ont des conséquences sur les pratiques des jeunes enseignants. De plus, le recrutement des enseignants de FLS (pour l'UPE2A comme pour l'OEPRE) mériterait d'être repensé : le fait de maîtriser couramment une langue seconde ne permet pas en soi de maîtriser les processus d'apprentissages, a fortiori auprès d'apprenants spécifiques, et la formation en FLE n'aborde pas la coopération entre les acteurs de l'école.

De surcroît, le nombre d'élèves allophones étant exponentiel, il apparaît nécessaire d'outiller correctement les enseignants qui les accueillent sur un temps (trop) court, qu'il s'agisse de la salle de classe ou du matériel mis à disposition des enseignants et des apprenants (outils différenciés, outils numériques, connexion internet...).

De même, si l'on veut que les dispositifs OEPRE soient efficaces dans l'empan chronologique prévu par les institutions financières, la formation des intervenants sur les formes de collaborations-coopérations est, sinon à bâtir, à conforter pour favoriser les échanges dans et hors temps scolaire, afin de développer les stratégies (méta)discursives et d'apprentissage de la langue et de la culture (scolaire) française.

RÉFÉRENCES

- Agulhon, C. & Palma, J. (2013) Sectorisation et assouplissement de la carte scolaire Des actions segmentées et contradictoires. *Éducation & formations*, 7-18. hal-01450703 <https://hal.science/hal-01450703/document>
- Alamelou, M. (2020). *Dispositifs OEPRE de l'agglomération grenobloise - Comment permettent-ils aux parents d'élèves allophones de construire leurs relations avec l'École ?* [Mémoire de Master 2 non publié]. Université Grenoble-Alpes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02933574/document>.
- Armagnague-Roucher, M. & Rigoni, I. (2018). Exprimer son expérience scolaire dans la migration: une analyse des méthodes participatives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 27-45.
- Bernardot, M.-J. (2017), Ouvrir l'école aux parents immigrés pour la réussite des enfants (OEPRE) : un dispositif innovant pour favoriser la réussite scolaire des enfants de l'immigration, resté dans l'ombre. *Journal du droit des jeunes*, 366-367, 17-23.
- Berthoud, A.-C. (2016). Une communication scientifique plurilingue au service de la qualité des savoirs. Dans S. Borg, M. Cheggour, N. Desrochers, L. Gajo, V. Larivière & M. Vlad

- (dir.), *L'Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique* (p. 167-174). Éditions des archives contemporaines.
- Bonnéry, S. (2019). Chapitre 4 : Ouvrir l'école sur la vie facilite l'accès aux savoirs : l'exemple des albums de jeunesse. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves* (p.49-60). Retz.
- Castaingts, E. (2022). UPE2A, OEPRE : derrière les sigles, l'accueil des migrants à l'école Étude de cas dans un collège REP+ de la Marne. *Hommes & Migrations*, 1339, 21-29.
- Cnesco (2017). *L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ? Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cour des Comptes (2023). *La scolarisation des élèves allophones*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones>
- Dugas, É., Hebert, T. & Nakas, R. (2022). Architecture et espaces scolaires : Quand l'environnement se conjugue aux émotions des élèves. *Administration & Éducation*, 176, 105-111.
- Escoffier, S. (2021). Enseignement-apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18 (3). doi.org/10.4000/rdlc.9813
- Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C. & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation d'une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde (FLS) auprès d'élèves allophones : présentation des résultats qualitatifs de la première année de l'étude ANL4AMi (Approche neurolinguistique pour les adolescents migrants) du côté des apprenants. *Recherches en éducation*, 45, 111-124.
- Lemoine-Bresson, V. & Prévost, J. (2024, janvier). *Les dimensions discursives et interculturelles dans les classes françaises*. Communication présentée au colloque international CO-ME-TRA. Bruxelles.
- MEN (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
- MEN-DEPP (2015), *Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente*. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13077/annee-scolaire-2014-2015-52-500-eleves-allophones-scolarises-dont-15-300-l-etaient-deja-l-annee-prec?_lg=fr-FR
- MEN-DEPP (2019). *L'état de l'école 2019 – Rapport-publication*. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246>
- MEN-DEPP (2023). *Note d'information : 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. <https://www.education.gouv.fr/77-435-eleves->

allophones-nouvellement-arrive-scolarisés-en-2021-2022-neuf-sur-dix-bénéficient-d-un-378338

- Mendonça Dias, C. (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 197(1), 43-60.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Presses universitaires de France.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire V. & Turpin-Samson A. (2018), Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101–116. doi.org/10.7202/1066956ar
- Paquay, L. & Wauters, N. (2008). Chapitre 14. Mettre en mots sa pratique d'enseignement : quels processus ? quelles médiations ?. Dans P. Perrenoud (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p.213-227). De Boeck Supérieur.
- Périer, P. (2021). Les parents migrants et le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » : réappropriation et émancipation. *Migrations Société*, 185, 205-220.
- Pointud, L. (2024). Espaces scolaires et médiation des savoirs dans les établissements publics d'enseignement du second degré : Repères, enjeux et pistes de réflexion. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 73, 103-116.
- Prévost, J. (2021). *Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lorraine. <https://www.theses.fr/2021LORR0219>
- Prévost, J. (2022a). Repenser l'allophonie pour une inclusion efficiente. *TREMA*, 58, 1-16.
- Prévost, J. (2022b). Création littéraire et multimodalité : quels enjeux pour des scripteurs allophones? *Langues Modernes*, 4, 48-55.
- Prévost, J. (2023a). Apprentissage en UPE2A-collège en France : des dispositifs hétérogènes et contraignants pour les élèves migrants allophones. *Publiforum*, 39, 60-83.
- Prévost, J. (2023b). Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), des dispositifs d'apprentissage-enseignement clivants ? *Mélanges CRAPEL*, 44(1), 317-330.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT*, XXIII(1), 10-26.
- Rocher, V. (2019) L'apprentissage du français, vecteur d'intégration dans la citoyenneté, *Après-demain*, 52, 28-29.

- Sénat (2017). *Migrants : les échecs de l'apprentissage du français et des valeurs civiques, Rapport d'information n° 660 (2016-2017)*. https://www.senat.fr/rap/r16-660/r16-660_mono.html
- Sénat (2022). *Rapport d'information : Comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants*. <https://www.senat.fr/rap/r21-649/r21-649.html>
- Toullec-Théry, M. (2021). 11.1. École inclusive : quels principes, quelles mutations ? Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p.217-225). De Boeck Supérieur.
- Veloso, S. (2020). *Présentation du bilan de l'année 2018-2019 : Bilans quantitatif, qualitatif et financier*. https://www.interieur.gouv.fr/content/download/121178/972485/file/Bilan_annee_2018_2019_SV_2.pptx
- Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Couleur livres ASBL.

L'auteure

Julie Prévost est docteure en didactique, membre du Laboratoire ATILF-CNRS, Université de Lorraine (UMR7118). Ses travaux portent sur la scolarisation des élèves migrants allophones en éducation formelle, sur la formation des enseignants, les pratiques inclusives et, plus largement, sur les politiques linguistiques et leurs effets. Elle est enseignante de FLS/FLSco en collège (UPE2A et OEPRE).

julie.zuddas@univ-lorraine.fr

RECHERCHE ET PRATIQUE

JEU COLLABORATIF : QUEL RÔLE EN CLASSE DE FLE ?

Georgia Constantinou

Université de Chypre, Nicosie, Chypre

Dora Loizidou

Université de Chypre, Nicosie, Chypre

EA609 LIDILEM, Université de Grenoble, France

Résumé

Le jeu est considéré comme une activité qui requiert de l'intensité et qui repose sur la liberté de participation de l'individu. Le présent article examinera à travers une étude de cas si le jeu peut être un vecteur d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Dans le cadre de cette recherche, nous avons conçu un jeu dans lequel les élèves avaient pour rôle d'accomplir différentes tâches et actions afin de créer un projet collectif. L'étude a été menée auprès d'élèves de FLE. La recherche s'est basée sur une méthode quantitative et qualitative. Les résultats montrent une faible amélioration des compétences de communication des élèves, malgré l'impact positif de ce type d'activité en classe. Ils montrent aussi que l'utilisation du jeu en classe de FLE peut être bénéfique tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Abstract

Play is an activity that requires intensity and relies on the individual's freedom to participate. This article will examine, through a case study, whether games can be a vehicle for teaching and learning French as a foreign language. As part of this research, we designed a game in which the role of the students was to carry out different tasks and actions to create a collective project. The study was conducted with students of French as a foreign language. The research was based on a quantitative and qualitative method. The results show slight improvement in pupils' communication skills, despite the positive impact of this type of activity in the classroom. They also show that using games in the FLE classroom can be useful for both learners and teachers.

Mots-clés

jeu collaboratif, FLE, apprentissage des langues étrangères, étude de cas

Key-words

collaborative game, French as a foreign language, language learning, case study

INTRODUCTION

Les méthodes d'enseignement modernes fondent le processus éducatif sur le socio-constructivisme, l'apprentissage par la découverte et l'engagement intense des individus dans la

construction des connaissances. La nécessité de l'intégration du jeu dans l'éducation est un constat qui revient constamment dans les études, les recherches, les projets et les pratiques visant à améliorer le processus d'apprentissage (Hunt & Valsiner, 2014).

Selon Scrafton et Whittington (2015) le jeu et l'éducation ont longtemps été considérés comme deux activités incompatibles. Pourtant, bien que l'apprentissage soit associé à l'effort, au travail et à la concentration, tandis que le jeu à la liberté, l'insouciance et la joie, ils partagent plusieurs points communs. En effet, l'apprentissage comme le jeu réclament une interaction, supposent des défis et sont régis par des règles en vue de maîtriser des connaissances et d'atteindre des objectifs. Ces mêmes auteurs soulignent à ce propos que quiconque « sépare le jeu de l'apprentissage ne sait rien de l'un ou de l'autre » (p. 222) et rappellent qu'il n'y a pas d'engagement dans le jeu sans apprentissage.

Sur cette base de réflexion, nous avons choisi de mener une expérimentation dans des établissements de l'enseignement secondaire privé et public de Chypre, auprès d'apprenants de français langue étrangère (désormais FLE). Nous leur avons proposé de jouer, sous la direction de leur enseignant habituel, à un jeu conçu par nos soins, intitulé *Notre ville*. La recherche entreprise a fait appel aux méthodes mixtes (méthode quantitative et qualitative).

Cet article commence par décrire ce qu'est le jeu, en analyse la définition et présente son histoire et sa classification. Il présente ensuite l'intégration du jeu dans l'enseignement et examine son rôle, ses apports et ses limites dans l'apprentissage. Il propose enfin une expérimentation dans le but de déterminer si le jeu peut être un vecteur d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

1. LE JEU : UNE MULTITUDE DE SENS

Définir le jeu s'avère complexe. De nombreux chercheurs ont en effet essayé d'en donner une définition précise sans parvenir à s'entendre sur une acception définitive. Ils ont ainsi caractérisé le jeu comme un processus spontané, agréable, amusant et flexible. Ils l'ont également défini comme faisant partie intégrante d'une éducation interactive des jeunes enfants. (Hanline & coll., 2010 ; Vogt & coll., 2018 ; Wager & Parks, 2014). Soulignons toutefois que dans les définitions classiques du jeu, celui-ci s'adresse à des personnes de tous âges et leur offre mille et une possibilité de découvertes, de création et de communication.

1.1. Définition du terme

Le jeu, dont toutes les formes sont déterminantes pour les fonctions physiques et mentales de l'individu, englobe dans un concept unique l'ensemble de ses activités durant son développement. Or, il est particulièrement difficile de définir le jeu car il y a ambivalence. Si les contours de son processus demeurent flous, ses effets sont assurément manifestes. C'est la raison pour laquelle la plupart des tentatives de définition portent sur le besoin satisfait par le processus de jeu. En ce sens, Freud le décrit comme un contexte sûr dans lequel les enfants peuvent s'exprimer, même si cela implique des émotions négatives ou interdites (Vogt & coll., 2018).

Presque toutes les théories présentent le jeu comme un processus utile et l'associent au rire et au divertissement. En effet, l'engagement des personnes et le sérieux avec lequel ils le traitent

découlent de leur libre choix. N'étant en rien obligés de le faire, ils semblent l'apprécier (Brougère, 2017).

Le psychologue Jean Piaget a mis en corrélation jeu, développement cognitif et formation psychologique de l'enfant à différents stades de son développement (Bourgeois, 2019). Dans sa théorie du développement cognitif, il précise que le jeu peut revêtir une forme spécifique si l'âge des participants est défini et leurs capacités sont déterminées. Selon cette théorie, l'enfant répète une idée nouvellement acquise pour la faire correspondre à ce qu'il a déjà assimilé. De plus, lorsqu'un enfant est confronté à de nouveaux événements, activités, idées ou rituels, il imite pour construire des modèles mentaux entièrement nouveaux et s'adapte. C'est ainsi qu'il parvient à l'équilibre dans un environnement en constante évolution (Bourgeois, 2019).

Si le psychologue russe Vygotsky a également souligné l'importance du jeu pour le développement de l'enfant, il considère au contraire de Piaget que le développement de l'enfant est le résultat d'un apprentissage. Pour lui, le jeu est une activité majeure de l'enfance. Il permet en ce sens de maîtriser des compétences et de parvenir à des réalisations impossibles, si ce n'est par le jeu (Tašner & Gaber, 2018).

Dans cette optique, Vygotsky soutient que l'apprentissage de l'enfant ne peut se faire qu'avec l'appui d'adultes. Pour ce faire, il introduit le concept de zone de développement potentiel, soit l'espace entre le niveau de développement réel de l'enfant, déterminé par la résolution autonome de problèmes, et le niveau de développement possible que l'enfant peut atteindre avec l'aide et l'interaction d'individus plus compétents ou plus expérimentés. La théorie du socio-constructivisme qu'il défend repose ainsi sur les principes suivants : a) les individus construisent des connaissances par le jeu ; b) l'apprentissage par le jeu entraîne le développement ; c) le développement ne peut pas être séparé de son contexte social et de l'interactivité avec les adultes et d) le langage dans ce contexte d'interactivité joue un rôle crucial dans le développement intellectuel (Tašner & Gaber, 2018).

1.2. Histoire du jeu

Le jeu, appréhendé tout à la fois comme objet et activité, « accompagne » depuis la nuit des temps les enfants du monde entier. Nous pouvons ainsi en retrouver la trace depuis la Préhistoire et en suivre l'évolution durant l'Antiquité classique à Byzance, la période ottomane jusqu'à l'époque moderne et contemporaine (Fournier, 2020).

Dans l'Antiquité, les jeux de société¹ étaient ainsi très populaires chez les Égyptiens. Fabriqués dans des matériaux précieux, ils étaient très prisés des classes supérieures. À l'instar de l'Égypte ancienne et de la Mésopotamie, la Grèce antique reconnaissait la valeur pédagogique du jeu. Celui-ci était même un moyen d'auto-éducation, c'est pourquoi ils attachaient tant d'importance aux poupées, toupies, balles et autres jouets individuels. Ils ont compris la valeur des jeux collectifs dans ce qu'ils permettaient d'atteindre la perfection de l'homme. C'est pourquoi étaient-ils inclus dans le programme éducatif des enfants (Berry, 2017).

Au Moyen Âge et à la Renaissance, les jeux s'inspiraient des cultures antique et européenne occidentale. Il existait ainsi beaucoup de jeux de société avec des dés, des poupées, des jouets

¹ Ce terme est utilisé pour désigner le jeu.

en bois. À cette époque, les classes sociales inférieures n'avaient pas les moyens d'acheter des jouets. Les gens recouraient donc beaucoup à l'artisanat et il n'était pas rare que les enfants fabriquaient leurs propres jouets (Simonian & coll., 2016).

C'est vers le milieu du XIXe, soit vers 1840, qu'apparaissent en même temps que la chromolithographie les jeux de société modernes. La production en série du jeu en couleur et en carton, tel que nous le connaissons encore aujourd'hui, est lancée.

Les marchands, les explorateurs et les soldats ont joué un rôle important dans la diffusion des jouets. Ceux-ci ont ainsi traversé espace et temps, connaissant de nombreuses évolutions. La famille des jeux de société est immense si l'on considère leurs nombreuses déclinaisons à travers le monde (Trespeuch, 2013).

Aujourd'hui, ce sont les jeux vidéo et électroniques qui constituent la forme de jeu la plus répandue. Si en trente ans, les jeux pour enfants ont complètement changé en termes de nature, de fabrication et de ciblage, une chose est sûre : les individus ont toujours besoin de jouer.

2. LE JEU EN CLASSE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

L'utilisation des jeux dans l'enseignement et l'apprentissage n'est pas nouvelle. De nombreuses recherches (Brock & coll., 2016 ; Bryan, 2017 ; Johnson & Wu, 2019 ; Phelps, 2017 ; Veiga & coll., 2016) attestent la capacité du jeu à développer connaissances et compétences. Les apprenants réussissent mieux en effet lorsqu'ils sont intrinsèquement motivés, lorsqu'ils éprouvent un sentiment interne de réussite après résolution d'un problème ou réalisation d'une tâche.

La stratégie d'apprentissage consistant à utiliser des jeux dans l'éducation, dénommée « apprentissage basé sur le jeu », se définit comme « l'assimilation de jeux dans le processus d'apprentissage, pour travailler des compétences particulières ou pour aborder des objectifs d'enseignement spécifiques » (Bryan, 2017, p. 17). Sa particularité est de donner aux apprenants la possibilité de s'enfoncer dans le processus d'apprentissage tout en s'amusant (Phelps, 2017). Elle est une part intégrante des approches soulignant l'importance des aspects sociaux de la langue, telles l'interaction des apprenants dans la langue cible et l'utilisation de matériel pédagogique authentique pour l'apprentissage (Brock & coll., 2016).

2.1. Rôle du jeu dans l'enseignement

Il convient de noter que la contribution du jeu à l'enseignement peut être perçue de deux manières : dans sa valeur éducative intrinsèque et dans sa valeur rapportée au processus éducatif général.

En matière de valeur éducative intrinsèque, il a été avancé que le jeu possédait toutes les propriétés d'un outil d'apprentissage, propriétés qui font un « outil éducatif innovant » (Unesco, 2002, p. 162). Wood (2014) souligne en ce sens que le jeu est une technique de base de tout apprentissage. Pour l'enseignant, le jeu devient un vecteur de l'apprentissage par essais et erreurs, un vecteur également de réflexion et d'élargissement des expériences, d'entraînement des capacités de communication, de renforcement des stratégies mnémoniques, de familiarisation avec le matériel et de pratique pour atteindre des objectifs.

Schmoll (2016) met en évidence non seulement la flexibilité du jeu, lequel peut être utilisé dans n'importe quelle situation d'enseignement, mais également sa polyvalence puisque celui-ci permet de faire appel à des compétences aussi diverses que l'écoute, la lecture, l'écriture et l'expression orale.

Dans cette même optique, Kazu et Kuvvetli (2023) démontrent la richesse et la polyvalence du jeu, capable de satisfaire différents styles d'apprentissage. Ils mettent en avant sa capacité à faire pratiquer prononciation, vocabulaire et structures linguistiques dans la langue cible tout comme à faciliter l'évaluation du processus d'apprentissage. Le jeu peut ainsi fournir un retour d'information à l'enseignant, en mettant en lumière par exemple le besoin ou non des apprenants d'une pratique supplémentaire de compétences dans la langue cible sur un sujet donné.

Brock et coll. (2016), se référant à la relation entre jeu et apprentissage, rappellent que le jeu inclut un large éventail de versions d'engagement que n'offre pas un enseignement traditionnel. Parmi ces engagements, on peut énumérer le désengagement face aux objectifs et aux pressions externes, l'expérience du présent, l'étude plaisante et divertissante, les jeux de rôle spontanés et inconscients, l'enrichissement du monde intérieur, le développement de l'imagination et l'activation globale de l'apprenant.

2.2. Apports du jeu dans l'apprentissage

Il est généralement admis que les jeux ont une valeur éducative significative dans l'apprentissage des langues, en ce sens qu'ils sont des outils d'apprentissage linguistiques bénéfiques. « Les enfants possèdent une capacité étonnante à assimiler la langue par le biais du jeu et d'autres activités qui contiennent un élément d'amusement » (Gozcu & Caganaga, 2016, p. 131). Veiga et coll. (2016) prolongent cette idée en déclarant que le jeu complète l'apprentissage puisqu'il offre aux apprenants la possibilité d'assimiler, de reconstruire voire de donner une signification personnelle à ce qu'ils ont appris dans l'environnement éducatif formel.

Kazu et Kuvvetli (2023) mettent aussi en exergue la valeur pédagogique du jeu. À travers celui-ci, en effet, les apprenants expérimentent, découvrent leur environnement et communiquent avec lui. Le jeu apporte en outre de la variété au processus d'apprentissage, ce qui incite davantage les apprenants à utiliser la langue cible.

Toraman et coll. (2018) notent, quant à eux, la contribution du jeu à une atmosphère détendue et à une mémorisation facilitée des apprenants. Une observation partagée par Zhang et Yu (2021) qui parlent d'apprentissage aisé et de mémorisation rapide.

Au vu des nombreux avantages évoqués, il apparaît que si le jeu constitue un moyen essentiel d'enseignement d'une langue étrangère, il est assurément un moteur appréciable de l'apprentissage linguistique. Reste néanmoins à intégrer le jeu dans le processus d'apprentissage de façon critique et modérée, par une orientation souple et indirecte de l'enseignant et à adapter ce même jeu au niveau, aux besoins et aux centres d'intérêt des élèves pour une efficacité optimale.

2.3. Limites du jeu dans l'apprentissage

L'enseignant doit en effet souvent résoudre quelques problèmes avant de pouvoir utiliser le jeu en classe. Comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus, il doit trouver un jeu pertinent, utilisable en classe et adapté aux besoins de ses apprenants (Staaby, 2021).

Il doit parfois faire acheter ou acheter lui-même des jeux car, comme le rappelle Staaby (2021), il n'y a pas toujours de budget éducatif spécifique pour l'achat de jeux. Il peut en fabriquer, mais cela réclame un temps dont il ne dispose pas toujours. Ainsi, beaucoup d'enseignants hésitent-ils à utiliser le jeu (Marklund & coll., 2021).

Et les apprenants peuvent eux-mêmes constituer un obstacle : limites des capacités, inégalités d'aptitudes, différences de comportements. Ainsi, un jeu peut fonctionner à merveille dans une classe ou pour un apprenant et s'avérer être un échec dans une autre classe ou pour un autre apprenant (Staaby, 2021). La grande compétitivité de certains apprenants peut également provoquer l'élimination d'apprenants moins doués (Marklund & coll., 2021), entraînant alors déceptions, frustrations et échecs.

Staaby (2021) l'a ainsi bien fait observer. Tout apprenant ne pouvant rejouer ou perdant toute progression dans le jeu peut être démotivé et ne plus se concentrer sur son apprentissage.

3. CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

3.1. Objectif

La présente étude examine si le jeu peut être un vecteur d'enseignement/apprentissage du FLE. Il s'agit d'une étude de cas et pour les besoins de la recherche, nous avons conçu un jeu durant lequel les apprenants devaient collaborer pour effectuer différentes missions et actions en vue de créer un projet collectif. Formulant l'hypothèse que le jeu collaboratif est un moyen facilitateur de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE, nous avons cherché pour sa validation à répondre en situation pratique aux deux questions de recherche suivantes :

- i. Qu'apporte le jeu collaboratif aux apprenants de FLE ?
- ii. Comment les apprenants de FLE perçoivent-ils le jeu collaboratif dans la classe de FLE ?

3.2. Description du jeu

Le jeu conçu, intitulé *Notre ville*, est un type de jeu de société et consiste à créer une nouvelle ville pour les adolescents, respectueuse de l'environnement. Les élèves, répartis en groupes, présentent au maire leurs propositions, lesquelles ont été préalablement approuvées par le chef de projet (soit leur enseignant). Dans ce but, un plan de ville est donné à tous (pour qu'il soit visible par toutes les équipes, l'enseignant le projette au tableau, sous forme numérique) et les élèves doivent collaborer avec les membres de leur équipe respective pour construire en commun des sites dans la ville.

Les élèves sont repartis sur cinq différents chantiers et l'objectif de chaque équipe est de réaliser, sur chaque chantier, les missions et les actions prévues dans un temps et un budget donné (soit un montant de 100 cryptomonnaies). Toutes les équipes jouent simultanément et la ville est conçue en 6 tours (les élèves disposent d'une minute) : les quatre premiers tours sont

consacrés à la construction des sites et les deux derniers aux actions à réaliser sur les sites. Pour ce faire, les élèves ont des contraintes, telles que la construction d'un site dans des zones géographiques spécifiques et la réalisation des actions plausibles sur ces sites. Le déroulement du jeu est animé par le chef de projet et à la fin de chaque tour il valide leurs propositions (temps accordé : 1 minute et 30 secondes). Un bilan de la nouvelle ville est dressé à la fin de chaque tour : chaque équipe est chargée d'expliquer et de placer sur le plan de ville toutes les missions et actions réalisées sur un chantier.

Le jeu se termine à la fin du temps imparti (au total 13 minutes 30 secondes). L'équipe qui totalise le plus de missions avec le moins d'argent possible gagne².

3.3. Descriptif de la recherche

Pour cette recherche, nous avons mené une expérimentation dans cinq établissements de l'enseignement secondaire privé et public de Chypre (à Nicosie et à Limassol). Ainsi, des enseignants de FLE (n = 7) se sont prêtés à jouer au jeu *Notre ville* dans des cours de FLE en première classe de collège. Au total, le jeu a été testé auprès d'élèves de FLE (n = 270), âgés de 12 à 14 ans dans 19 classes.

L'expérimentation a commencé en avril 2023 et s'est achevée en juillet 2023. Elle a été réalisée en trois étapes :

1. Conception et fabrication du jeu *Notre ville* (avril).
2. Mise en œuvre de l'expérimentation (mai) : a) pré-test, b) déroulement du jeu, c) post-test et d) questionnaire.
3. Réalisation des entretiens semi-directifs avec les enseignants (juillet).

Dans un premier temps, pour la conception et fabrication du jeu, notre approche a été basée sur le socio-constructivisme et le travail collaboratif tout en prenant en considération le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et les programmes ministériels de l'éducation nationale. Pour faciliter le processus de création et garantir le succès du jeu, nous avons clarifié les compétences linguistiques que nous souhaitons développer chez les apprenants et nous avons vérifié que le jeu s'alignait avec les niveaux de compétence définis par le CECR pour le niveau A1.1. Le but était la conception d'un jeu qui encourage l'apprentissage collaboratif et la construction sociale des connaissances.

Dans un deuxième temps, pour la mise en œuvre de l'expérimentation, des consignes ont été données aux enseignants habituels de la classe et alors ils avaient la charge du bon déroulement de la recherche³. Ce choix a été fait pour éviter la présence des chercheuses dans une classe car ceci aurait pu avoir plusieurs effets, tant positifs que négatifs, sur l'environnement pédagogique. De cette manière, pendant un cours (d'une durée de 45 minutes), les enseignants devaient suivre la démarche suivante :

² Pour plus d'informations, cf. *Règles du jeu* en Annexe 1.

³ Pour plus d'informations sur les consignes données aux enseignants, cf. Annexe 2.

1. soumettre aux élèves un pré-test (temps prévu 4 minutes) contenant quatre exercices : deux exercices grammaticaux et deux exercices lexicaux. Il s'agissait d'exercices à choix multiples et d'association d'images.
2. animer le jeu (temps prévu 20 minutes). L'enseignant devait d'abord expliquer les règles du jeu⁴ et puis les élèves ont tous été invités à jouer. L'enseignant se devait de jouer son rôle de consultant et de guide.
3. soumettre aux élèves un post-test (temps prévu 4 minutes). Le post-test contenait le même type d'exercices que le pré-test, mais dans un ordre différent et le but étant de comparer les performances des élèves.
4. soumettre aux élèves un questionnaire (temps prévu 5 minutes). Il était divisé en trois catégories principales : a. données démographiques, b. questions sur les jeux en général et c. questions sur le jeu *Notre ville*.). Il se répartissait en questions fermées, questions à choix multiples et questions à échelle de Likert (au total 21 questions).

Les deux tests (pré-test et post-test), ainsi que le questionnaire étaient anonymes et les élèves devaient les effectuer individuellement.

En vue de compléter notre recherche, nous avons enfin effectué des entretiens semi-directifs d'environ 30 minutes avec les 7 enseignants participants à cette expérimentation. Les questions du guide d'entretien portaient sur l'expérience des élèves ainsi que sur leur niveau de motivation à apprendre le français par le jeu. Le discours des enseignants a été transcrit et anonymisé.

La recherche a fait appel aux méthodes mixtes, quantitative et qualitative, et utilisé trois outils d'investigation : a. un pré-test et un post-test ; b. un questionnaire et c. un entretien semi-structuré avec les enseignants.

Pour l'analyse des données, nous avons effectué une analyse statistique (données quantitatives) et une analyse de contenu thématique (données qualitatives). Afin de garantir la validité et la fiabilité de la recherche, nous avons utilisé la triangulation en croisant et en complétant les données recueillies par les méthodes quantitative et qualitative (Anadón, 2019).

4. RÉSULTATS

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de la présente recherche. Nous analyserons d'abord les connaissances grammaticales et lexicales des élèves et ensuite leur ressenti tel qu'il a été exprimé dans les questionnaires. Nous croiserons ces résultats avec les entretiens semi-structurés de leurs enseignants.

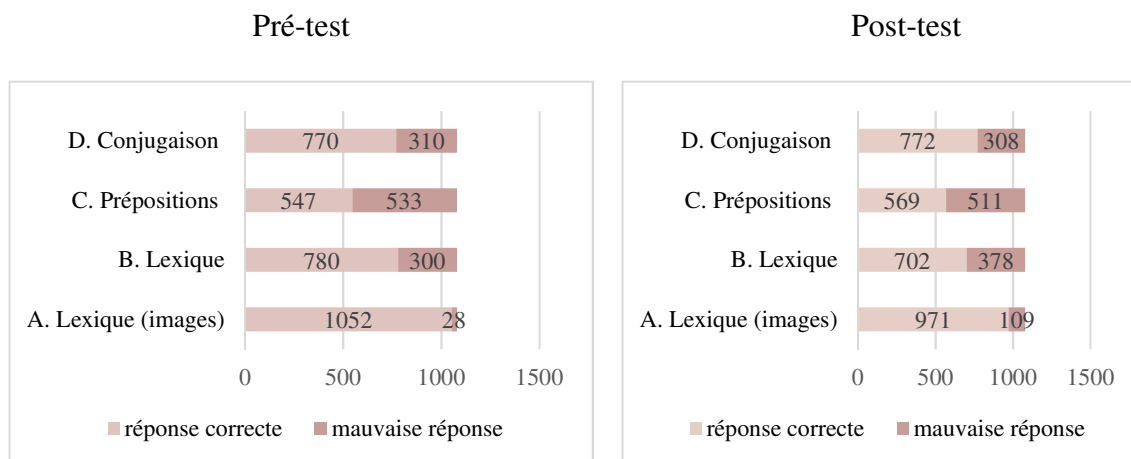
4.1. Focus sur la grammaire et le lexique des élèves

Dans un premier temps, nous avons analysé les résultats du pré-test afin d'identifier les connaissances grammaticales et lexicales des élèves avant l'expérimentation. Le graphe ci-dessous (cf. figure 1) montre que les élèves sont plus à l'aise avec les exercices lexicaux que grammaticaux (3149 correctes réponses sur 4320, soit 72,89 %). Nous remarquons que la grande majorité des élèves a correctement répondu au premier exercice portant sur l'identification des images (1052 correctes réponses sur 1080, soit 97,41 %). Dans le second

⁴ Les règles du jeu ont été données aux élèves en grec en raison de leur niveau débutant.

exercice lexical, presque un tiers des élèves a trouvé l'intrus (780 correctes réponses sur 1080, soit 72,22 %). Concernant l'exercice de conjugaison des verbes, un peu moins d'élèves ont correctement fait correspondre le sujet avec le verbe (770 correctes réponses sur 1080, soit 71,30 %). Pour l'exercice de prépositions, seulement la moitié des élèves a répondu correctement (547 correctes réponses sur 1080, soit 50,65 %).

Figure 1 : Résultats du pré-test et post-test par catégorie d'exercice



Dans un deuxième temps, nous avons étudié les résultats du post-test. De même que le pré-test, les élèves sont plus à l'aise au niveau lexical que grammatical (3014 correctes réponses sur 4320, soit 69,76 %, cf. figure 2). Nous constatons que le premier exercice a été correctement répondu par la grande majorité (971 correctes réponses sur 1080, soit 89,91 %). Ensuite, les élèves ont bien trouvé le sujet correspondant au verbe conjugué (772 correctes réponses sur 1080, soit 71,48 %), suivi d'un exercice lexical (702 correctes réponses sur 1080, soit 65,00 %). Ce n'est que la moitié qui a correctement répondu à l'exercice sur les prépositions (569 correctes réponses sur 1080, soit 52,69 %).

Dans un troisième temps, nous avons comparé les résultats du pré-test et du post-test afin d'examiner s'il y avait une amélioration après avoir joué au jeu *Notre ville* (cf. tableau 1). Tant au pré-test qu'au post-test, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats dans les exercices de lexique ; nous avons observé des pourcentages élevés dans l'exercice d'association d'images (97% dans le pré-test et 90% dans le post-test), tandis que dans l'exercice sur les prépositions, seule la moitié des participants a répondu correctement. Plus précisément, nous avons constaté qu'il y avait une légère amélioration non significative portant sur les exercices de grammaire, à savoir une différence positive de 1,97 % pour l'exercice sur les prépositions et de 0,13 % pour celui sur la conjugaison. Toutefois, contrairement aux exercices grammaticaux, la différence pour les exercices lexicaux était plus grande : -5,26 % pour l'exercice lexical (trouver l'intrus) et -4,00 % pour celle avec des images.

	Pré-test	Post-test	Différence
A. Lexique (images)	52,00 %	48,00 %	-4,00 %
B. Lexique	52,63 %	47,37 %	-5,26 %
C. Prépositions	49,01 %	50,99 %	1,97 %
D. Conjugaison	49,94 %	50,06 %	0,13 %
Moyenne	50,90 %	49,10 %	

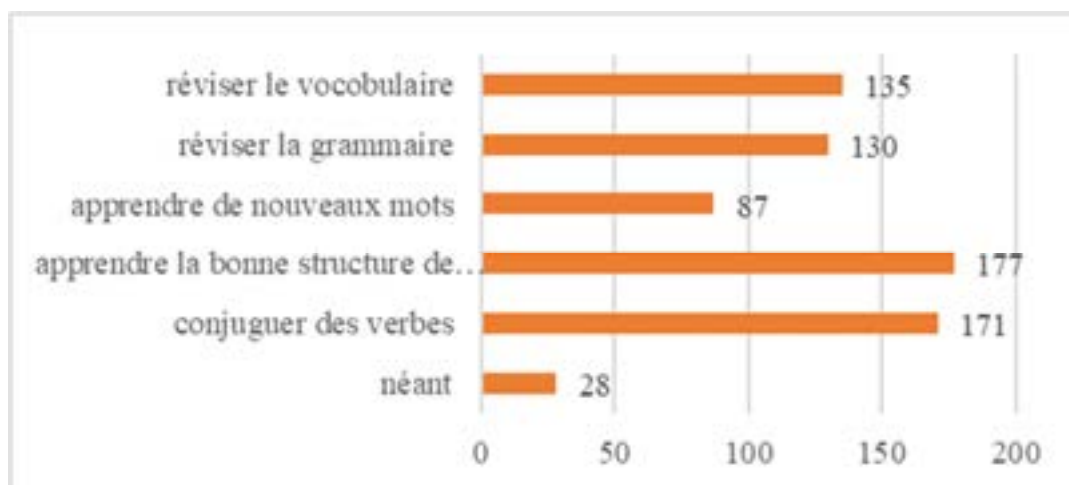
Tableau 1 : Correctes réponses du pré-test et du post-test par catégorie d'exercice

4.2. Expérience des apprenants

Les résultats du questionnaire nous ont permis d'analyser l'expérience des élèves en jouant au jeu *Notre ville*. Dans cette partie, nous présenterons les résultats en quatre volets : a. en quoi le jeu a aidé les élèves, b. le déroulement du jeu, c. leur ressenti en jouant et d. leur représentation de ce jeu.

Premièrement, la majorité des élèves a répondu que le jeu les a aidés à apprendre la bonne structure de phrases (177 réponses sur 270 élèves) et à conjuguer des verbes (171 réponses). La moitié des élèves a déclaré que cela les a aidés à réviser le vocabulaire (135 réponses) et la grammaire (130 réponses). Presque un tiers a affirmé que le jeu les a aidés à apprendre de nouveaux mots (130 réponses) (cf. figure 2).

Figure 2 : À quoi le jeu a-t-il aidé les élèves



En ce qui concerne le déroulement du jeu (cf. tableau 2), la majorité des élèves interrogés ont déclaré que : a. le jeu s'est déroulé avec succès (76%), b. les règles du jeu ont été compréhensibles (59%), c. le groupe a fait preuve d'un esprit d'équipe pendant le jeu (57%), d. on connaît tout le vocabulaire pendant le jeu (42%), e. le temps imparti était suffisant pour prendre des décisions sur chaque chantier (70%).

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Ni d'accord, ni pas d'accord %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Pas de réponse %
Le jeu <i>Notre ville</i> a été réalisé avec succès.	47,41	28,52	13,70	2,22	1,48	6,67
Les règles du jeu <i>Notre ville</i> ont été compréhensibles.	27,78	31,11	22,22	10,37	2,96	5,56
Dans mon groupe, il y avait un esprit d'équipe pendant le jeu.	30,74	25,93	16,30	12,59	8,52	5,93
Pendant le jeu, je connaissais tout le vocabulaire.	17,78	24,07	28,52	14,81	8,15	6,67
Le temps imparti était suffisant pour prendre des décisions dans chaque chantier (missions et actions).	29,26	40,74	16,30	5,56	1,48	6,67

Tableau 2 : Déroulement du jeu

La majorité d'élèves a également déclaré avoir aimé le jeu dans le cours de français (71%) et en particulier que le jeu avait un but, qui était de créer une ville respectueuse de l'environnement pour les jeunes (68%). Ils ont également souligné qu'ils aimeraient apprendre le français en général par le biais de jeux éducatifs (71 %) (cf. tableau 3).

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Ni d'accord, ni pas d'accord %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Pas de réponse %
J'ai aimé que le jeu <i>Notre ville</i> ait un but (créer une ville).	35,19	32,59	16,30	5,56	4,81	5,56
J'ai aimé le jeu <i>Notre ville</i> dans le cours de français.	41,11	30,00	12,59	4,07	5,56	6,67

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Ni d'accord, ni pas d'accord %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Pas de réponse %
J'aimerais apprendre le français à travers des jeux éducatifs.	44,81	26,67	13,33	4,81	3,70	6,67

Tableau 3 : Ressenti des élèves

La majorité des élèves considèrent que le jeu était agréable (73%), équitable (65%), original (60%), commode (60%), profitable (58%), utile (60%). Nous avons également tenté de comprendre si le jeu était difficile ou monotone pour les élèves. Dans les deux cas, la majorité a répondu négativement (40 % et 39 % respectivement) (cf. tableau 4).

	Tout à fait d'accord %	D'accord %	Ni d'accord, ni pas d'accord %	Pas d'accord %	Pas du tout d'accord %	Pas de réponse %
agréable	39,63	33,33	10,00	4,81	3,70	8,52
équitable	36,67	28,52	14,81	6,30	2,96	10,74
original	35,93	24,07	17,41	5,19	4,44	12,96
commode	29,63	30,37	20,37	3,33	6,30	10,00
profitable	29,26	29,26	20,00	5,56	5,56	10,37
utile	31,11	28,89	19,63	4,44	5,56	10,37
difficile	8,89	11,85	25,56	23,33	16,67	13,70
monotone	10,74	11,48	21,48	24,44	14,81	17,04

Tableau 4 : Représentation des élèves

4.3. Expérience des enseignants

Les enseignants ont fourni des informations détaillées à propos de ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, ainsi que les ajustements éventuellement nécessaires afin d'améliorer

l'efficacité du jeu. Le ressenti des enseignants à l'égard de notre jeu éducatif varie en fonction de plusieurs facteurs, tels que la qualité du jeu, sa pertinence par rapport aux objectifs pédagogiques, son intégration dans le programme scolaire ainsi que l'expérience personnelle de chaque enseignant.

Tout d'abord, l'ensemble des enseignants ont déclaré que le jeu était interactif et stimulant, fait qui a suscité l'engagement et l'enthousiasme des élèves. Les enseignants ont constaté parfois une participation accrue lorsque les élèves sont impliqués dans des activités ludiques. Ils ont beaucoup apprécié le jeu et le trouvent « pratique » (ens-A⁵), « innovant » (ens-A, C, F), « interactif » (ens-A, H), « moderne » (ens-G), « bien structuré avec des images claires » (ens-E, H). Selon eux, le jeu propose des méthodes d'enseignement novatrices, voire utilise des technologies modernes, par exemple le chronomètre pour engager les élèves. Cette innovation a stimulé l'intérêt des élèves et les a motivés de manière à apprendre plus efficacement.

La structure bien conçue suggère que le jeu suit un plan pédagogique clair, comme un enseignant l'affirme :

Ens-H : Il est aligné sur les objectifs d'apprentissage, propose une progression logique des compétences et offre des mécanismes de rétroaction adaptés ».

Malgré les points forts du jeu, les enseignants formulent deux remarques négatives concernant le temps et les consignes de ce dernier. D'une part, s'agissant des consignes du jeu, ils les ont considérées complexes pour les élèves. Certains d'entre eux ont éprouvé des difficultés à comprendre ce qui était attendu d'eux. Dans certaines classes, ils ont joué le jeu à titre expérimental afin que les élèves puissent comprendre comment jouer. Un enseignant déclare que les consignes étaient difficiles même pour lui :

ens-G : Personnellement, j'ai mis du temps à comprendre certaines choses. Je pense que les instructions n'étaient pas simples, c'est-à-dire qu'il m'a fallu du temps pour comprendre comment le jeu allait se dérouler afin de pouvoir le montrer plus en détail. Mon collègue a compris plus vite et cela m'a permis d'être plus alerte. Mais je pense qu'elles auraient pu être un peu plus simples, (ce n'était qu'une question de temps, parce que nous l'avons fait si vite).

De l'autre, en ce qui concerne le temps, la plupart des enseignants avaient besoin de davantage de temps afin d'être en mesure de réaliser l'ensemble des phases de l'expérimentation, c'est-à-dire le pré-test, le jeu, le post-test et le questionnaire. Ils parviennent à la conclusion que les 45 minutes dont ils disposaient n'étaient pas suffisantes.

ens-E : Le temps n'était pas suffisant pour toutes les étapes. Pour le jeu oui mais pas pour les tests et les questionnaires. Il m'a fallu deux séances pour compléter toutes les étapes de l'expérimentation.

Les enseignants ont dû faire face à des problèmes d'agencement de classe durant le jeu, en particulier en raison d'une petite classe avec beaucoup de tables.

ens-E : Dans l'autre salle de classe, où il y avait beaucoup plus d'élèves et une surface beaucoup plus petite, nous avons des difficultés au niveau des déplacements, il semblait que les enfants avaient besoin de plus d'espace.

⁵ Un code a été donné à chaque enseignant.

Une autre difficulté mentionnée lors des entretiens est relative au fait que les parents sont apparus sceptiques quant à l'intégration d'un jeu en classe, car ils ne comprennent pas pleinement comment les jeux éducatifs sont susceptibles de contribuer à l'éducation. Les parents craignent que l'utilisation de jeux détourne l'attention des élèves de leurs résultats aux examens et ils préfèrent les méthodes d'enseignement traditionnelles. L'introduction de nouveaux éléments, tels que les jeux éducatifs, peut susciter la méfiance ;

ens-A : Je voyais cela comme une activité qui pouvait les aider avec le vocabulaire et ainsi de suite, c'est juste qu'en école privée, très souvent nous recevons un appel disant, pourquoi n'as-tu pas fait de révision, pourquoi n'as-tu pas fait d'exercices pour l'examen ? Les parents ne sont pas à l'aise avec les jeux. Comment l'expliquer ? Je veux dire, s'ils savent que nous jouons tous les jours, c'est l'état d'esprit...

5. DISCUSSION

La majorité des élèves ont déclaré avoir aimé le jeu dans le cadre de leurs cours de FLE et en particulier le fait que le jeu avait pour but de créer une ville pour les jeunes, respectueuse de l'environnement. Ils soulignent également qu'ils aimeraient apprendre plus généralement le français par le biais de jeux éducatifs. La majorité des élèves considèrent que le jeu est agréable, juste, original, utile et bénéfique. Il semble que les entretiens avec les enseignants aient confirmé les résultats du questionnaire par rapport au ressenti des élèves, indiquant qu'ils ont beaucoup apprécié le jeu. Les retours positifs des élèves peuvent être attribués à plusieurs facteurs. En analysant les réponses des enseignants, nous remarquons quelques points positifs qui ont contribué à la satisfaction des élèves par rapport au jeu.

Malgré le fait que, globalement, les résultats de la recherche ne montrent pas d'amélioration des compétences de communication des élèves, il semble y avoir un impact positif de ce type d'activité en classe, ce qui est confirmé par les enseignants :

ens-E : J'ai l'impression que cette pratique a plutôt bien marché pour les élèves. Ils avaient une approche ludique de l'apprentissage et ils étaient constamment en interaction .

Un autre enseignant ajoute :

ens-H : Les élèves étaient ravis de redécouvrir un vocabulaire familier dans le cadre d'un jeu où chacun avait un rôle à jouer. Ils ont trouvé encore plus intéressant le fait qu'ils disposaient d'un temps imparti et qu'ils avaient une tâche précise à accomplir. En fait, ils ont joué sans se rendre compte que mon objectif était en quelque sorte de réviser le vocabulaire avant l'examen.

Même si dans les tests il y avait du vocabulaire qui n'avait pas été enseigné, les enseignants y ont vu une occasion d'apprendre quelque chose de nouveau :

ens-A : Les mots n'étaient pas tous familiers aux élèves, mais ils étaient faciles – le cinéma ou quelque chose d'équivalent, c'était compréhensible. Ils pouvaient, en se basant sur l'image, le dire par eux-mêmes. Un élève m'a demandé ce que signifiait le mot « aéroport ». Je lui ai demandé : à ton avis, qu'est-ce que cela signifie ? Et il m'a répondu « Airport » [en anglais] Il l'a trouvé tout seul.

Les élèves ont déclaré que le jeu leur avait permis d'apprendre à créer une phrase correctement et à conjuguer les verbes correctement. Cette affirmation est soutenue par Kazu et Kuvvetli (2023), qui soulignent la capacité du jeu à aider les apprenants à pratiquer la prononciation, le vocabulaire et les structures linguistiques dans la langue cible, ainsi qu'à faciliter l'évaluation du processus d'apprentissage. Ainsi, le jeu peut fournir un retour d'information à l'enseignant, indiquant, par exemple, si les apprenants doivent ou non pratiquer des compétences supplémentaires dans la langue cible pour un sujet particulier.

Tous les enseignants avouent que le jeu a impliqué une participation active des élèves et cela peut constituer un élément clé. L'interaction avec le matériel d'apprentissage de manière pratique peut favoriser une compréhension plus profonde et durable. Les enseignants constatent que même les élèves les plus timides de la classe ont pris part au jeu, une affirmation constatée aussi par Schmoll (2016), qui confirme que le jeu donne aux élèves timides la possibilité d'exprimer leurs opinions et leurs sentiments en y participant, tandis que Gozcu et Caganaga (2016) affirment que le jeu contribue à la participation des élèves lents comme rapides au processus d'apprentissage. Schmoll (2016) souligne non seulement la flexibilité du jeu, qui peut être utilisé dans n'importe quelle situation d'enseignement, mais aussi sa polyvalence, car il permet de développer certaines compétences.

Le fait que le jeu propose une tâche à accomplir a renforcé la motivation des élèves. Un enseignant (ens-A) mentionne à cet égard que le jeu était lié au contexte de l'apprentissage, et par conséquent, il a aidé les élèves à appliquer leurs connaissances de manière pratique, par là même il a aidé notre enseignant à proposer une révision de manière ludique et interactive avant les examens de fin d'année. À ce propos Veiga et coll. (2016) rappellent que l'aspect ludique peut rendre l'apprentissage plus agréable et stimulant.

Un enseignant (ens-H) considère par ailleurs que ce jeu pourrait être utilisé comme outil de remédiation pour renforcer les compétences des élèves en proie à des lacunes, mais aussi en fin de cours pour résumer les principaux points ou pour offrir une activité de détente après une session intense.

Comme déjà mentionné, les résultats montrent qu'il y a eu une petite amélioration dans les exercices de grammaire, alors que dans les exercices de vocabulaire la différence était plus grande. Les faibles pourcentages dans l'exercice grammatical sur les prépositions sont attribués au fait que dans certaines classes elles n'ont pas été enseignées bien qu'elles se situent au niveau A1.1 selon le CECR. Cela a pu entraîner une certaine confusion chez les élèves, comme l'ont confirmé les enseignants lors des entretiens :

ens-E : Parce que c'est quelque chose que nous n'avions pas vu auparavant, quand ils avaient un thème à développer sur quelque chose qui était déjà inconnu. Néanmoins, je pense qu'ils ont été capables de faire face à la situation.

Les enseignants ont indiqué qu'ils n'avaient pas eu assez de temps pour le déroulement du jeu et la recherche (à savoir remplir les deux tests et le questionnaire) au cours de la même période d'enseignement. Une enseignante a expliqué qu'elle a consacré le double temps que celui qui a été initialement prévu :

ens-H : Pour compléter le jeu et tout le reste, il m'a fallu 2 périodes d'enseignement, soit 1 heure et 20 minutes.

Les enseignants ont expliqué que les élèves étaient fatigués et ont craint que certains d'entre eux aient rempli le post-test et le questionnaire à la hâte et peut-être au hasard, ce qui pourrait expliquer la légère baisse observée dans le post-test.

Cependant, les enseignants affirment que le jeu a réussi à captiver l'attention des élèves en les divertissant. Veiga et coll. (2016) rappellent que l'aspect ludique peut rendre l'apprentissage plus agréable et stimulant. Selon Veiga (2016), l'intégration de jeux dans l'enseignement contribue de fait à décentrer l'apprentissage, à créer une atmosphère détendue et attrayante. Cela renforce aussi le parcours de développement intellectuel, émotionnel et fonctionnel de l'élève en lui apprenant à apprendre, à agir, à coexister et à exister. Le jeu est le meilleur moyen pour l'apprenant, d'après ces chercheurs, pour agir dans un esprit de reconstruction et de déconstruction des savoirs (Veiga & coll., 2016). Tous les enseignants déclarent que l'atmosphère en classe était positive et encourageante. Un enseignant (ens-F) affirme qu'en intégrant le jeu dans la classe, les élèves s'engagent mais ils renforcent également leur capacité à travailler de manière collaborative pour favoriser un environnement d'apprentissage positif et stimulant.

Pistes d'amélioration du jeu étudié en classe de FLE

Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants ont trouvé les consignes difficiles et les élèves peinaient à comprendre le déroulement du jeu. La plupart des enseignants proposent un tutoriel, sous forme de vidéo qu'ils pourraient utiliser comme démonstration avant le début du jeu. Cela leur donnera une référence visuelle et une meilleure compréhension des règles :

ens-F : Je pense que proposer un tutoriel vidéo pourrait être une solution intéressante. L'autre chose à laquelle je pense est peut-être une simplification des différentes étapes. Je pense que pour les élèves eux-mêmes, j'avais l'impression qu'en raison de la répétition dans le jeu, ils comprendraient la première ou la deuxième fois comment se déplacer par la suite. Mais nous devons tout de même leur donner les instructions à chaque fois, c'est-à-dire qu'il faut donc peut-être simplifier les étapes ou l'explication du jeu.

Ils ont aussi proposé la modification du jeu en ajoutant d'autres magasins ou lieux de la ville pour le rendre plus riche, afin qu'il puisse facilement être utilisé pour enseigner différents types de vocabulaire ou dans d'autres chapitres :

ens-H : Je pense également qu'il est très positif/ que la manière dont il a été mis en place/ je pense qu'il pourrait être fait pour n'importe quel autre vocabulaire pour n'importe quel autre domaine/ c'est-à-dire/ la manière dont les magasins dans la ville ou le vocabulaire de la ville en général ont été utilisés pourrait très bien être/ je vais vous donner un exemple/ le zoo ou le supermarché.

Il semble que l'utilisation de jeux en classe peut être avantageuses à plusieurs égards, comme il a été aussi confirmé par les enseignants, mais le moment opportun dépend des objectifs pédagogiques, du contenu spécifique du cours et du contexte de la leçon. Ce jeu pourrait être utilisé pour introduire un nouveau concept comme le vocabulaire de la ville ou des transports, les activités, les prépositions et la conjugaison. D'ailleurs, ce jeu pourrait être efficace pour

réviser ou consolider des connaissances acquises avant un examen ou une évaluation. Cela permettrait aux élèves de pratiquer de manière ludique ce qu'ils apprennent.

CONCLUSION

Cette étude visait à observer les effets d'un jeu ludique collaboratif sur l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Les résultats ont révélé plusieurs points clés comme l'amélioration de la motivation et de l'engagement. D'une manière générale, tant les élèves que les enseignants ont jugé ce jeu positivement, cela peut avoir des implications importantes pour son adoption dans les salles de classe. D'après eux, les jeux éducatifs qui répondent aux besoins des enseignants et des élèves ont le potentiel d'améliorer l'expérience d'apprentissage et d'encourager l'engagement des élèves. Les résultats de la recherche confirment l'hypothèse de travail et montrent que ce jeu pourrait constituer un outil pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE. Cependant, son intégration dans les cours de français de l'enseignement secondaire semble faire face à un défi concernant l'attitude des parents (et par conséquent des enseignants) vis-à-vis du jeu. Un enseignant d'une école privée a déclaré :

ens-A : En général, lorsque nous jouons à un jeu, ils sont enthousiastes. L'idée leur a donc plu. C'était à la fin de l'année scolaire et donc on était plus détendus. Ils ne se souciaient pas de manquer la classe.

Un deuxième point clé porte sur le renforcement des compétences linguistiques. Cette activité collaborative a permis aux élèves de pratiquer le français de manière authentique et contextuelle.

Un troisième point clé a trait au développement des compétences sociales. La recherche a montré que la collaboration a encouragé le développement des compétences de communication, de coopération et de résolution de problèmes. Les élèves ont appris à travailler ensemble, à écouter et à valoriser les idées des autres, ce qui est essentiel dans un environnement multiculturel.

Par suite de la présente étude, l'intégration de jeux collaboratifs dans l'enseignement du FLE révèle de nombreux avantages, allant de l'éveil de la motivation à l'amélioration des compétences linguistiques et sociales. Pour maximiser ces bénéfices, il est crucial de choisir des activités adaptées, de les intégrer progressivement et de les encadrer efficacement. En suivant ces recommandations, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant qui favorise le développement global des élèves en FLE.

Afin d'intégrer efficacement le jeu *Notre ville* dans la classe, l'enseignant devrait créer un environnement propice : a) organisation de la salle de classe de manière à faciliter les interactions entre les élèves (à titre d'indicatif tables en îlots, espace dégagé). b) création d'environnement inclusif et sécurisé pour encourager la participation de tous les élèves. c) explication des règles du jeu de manière claire et concise. d) affichage des règles en classe pour que les élèves puissent s'y référer pendant le jeu.

Le rôle principal de l'enseignant serait de favoriser la participation active. Il doit assurer que chaque élève joue un rôle actif dans le but d'encourager les élèves les plus timides à participer en leur attribuant des rôles spécifiques ou en les associant à des partenaires plus confiants.

En suivant ces recommandations, ce jeu peut être utilisé de manière efficace pour enrichir l'apprentissage linguistique, renforcer l'engagement des élèves et créer une atmosphère de classe dynamique et interactive.

Notons qu'il s'agit d'une étude de cas et ainsi les résultats ne peuvent pas être généralisés. Citons aussi certaines limites de la recherche; premièrement, mener la recherche en une seule période d'enseignement a pris beaucoup de temps et ainsi l'emploi du temps était très chargé; deuxièmement, les tests ont été conçus sur la base du niveau A1.1 du CECR et il avait été assumé que ce niveau correspondait au matériel enseigné par les écoles où l'étude a été menée; troisièmement, la réalisation du pré-test et du post-test se sont déroulés sur un temps court et rapproché, de sorte qu'il n'est pas possible de démontrer une amélioration des compétences en matière de communication; et quatrièmement, il n'y a pas de groupe de contrôle, ce qui rend difficile de déterminer si les changements observés sont uniquement dus au jeu ou s'ils peuvent être influencés par d'autres facteurs.

Dans le prolongement de nos recherches, nous envisageons d'explorer l'application de ce jeu à l'enseignement primaire à Chypre avec des élèves n'ayant encore jamais suivi de cours de français. L'objectif serait d'évaluer son potentiel en tant qu'outil d'approche actionnelle pour la sensibilisation à la langue française et l'éveil à ses structures et à son vocabulaire. Cette étude permettrait de déterminer si ce jeu peut susciter l'intérêt des élèves pour la langue française et les motiver à l'apprendre davantage. Nous mènerons une étude qualitative, en observant des groupes d'élèves jouant au jeu et en recueillant leurs impressions. Nous serons également attentifs aux défis potentiels, tels que la gestion de la classe et la différenciation pédagogique.

RÉFÉRENCES

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123.
- Berry, V. (2017). Le renouveau du jeu de société. *RLPE*, 300, 124-129.
- Bourgeois, É. (2019). Jean Piaget et le paradigme constructiviste de l'apprentissage. Dans Ph. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 71-86). Dunod.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Louvar Reeves, M. A., Conolly, S., Jimerson, S., Pesce, R. & Luzzo, B. (2016). *School crisis prevention and intervention: The PREPARE model* (2e éd.) National Association of School Psychologists.
- Brougère, G. (2017). Qu'entend par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36, 41-62.
- Bryan, A. (2017). *Game-based Learning and Gamification. Guidance from Experts*. Insync HUB.

- Fournier, M. (2020). Jeu et éducation, une histoire contrastée. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 58, 33-33.
- Gozcu, E. & Caganaga, C. K. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*. 11(3), 126-135.
- Hanline, M. F., Milton, S. & Phelps, P. C. (2010). The relationship between preschool block play and reading and maths abilities in early elementary school: A longitudinal study of children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1005-1017.
- Hunt, J.McV & Valsiner, J. (2014). *The Montessori Method. Maria Montessori*. Transaction Publisher.
- Johnson, J., & Wu, V. (2019). Perspectives on Play in Early Childhood Care and Education. *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*, 2, 79-97.
- Kazu, İ.Y. & Kuvvetli, M. (2023). A triangulation method on the effectiveness of digital game-based language learning for vocabulary acquisition. *Education and Information Technologies*, 45-53.
- Marklund, B. B., Loewen-Colón, J. & Saridaki, M. (2021). Teaching and Games. *Introduction to the Special Issue Gamevironments*, 15, 15-27.
- Phelps, J. (2017). Developing Guidelines and Competencies for the Training of Psychedelic Therapists. *Journal of Humanistic Psychology*, 4, 57-62.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique, *Sciences du jeu*, 63-84.
- Scrafton, E. & Whittington, V. (2015). The accessibility of socio-dramatic play to culturally and linguistically diverse Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 213-228.
- Simonian S., Quintin J.-J. & Urbanski S. (2016). La construction des collectifs dans l'apprentissage collaboratif à distance : l'affordance socioculturelle des objets numériques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49(1), 63-90.
- Staaby, T. (2021). Still in Another Castle. Asking New Questions about Games. *Teaching and Learning*, 9, 102-129.
- Taşner, V. & Gaber, S. (2018). Lev Vygotski, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79, 109-116.
- Toraman, Ç., Çelik, Ö. C., & Çakmak, M. (2018). The effect of game-based learning environments on academic achievement: a meta-analysis study. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811.
- Trespeuch, M. (2013). Du monopole à la concurrence sur Internet. L'exemple du marché français des paris en ligne. *Revue française de socio-économie*, 8, 39-58.

- UNESCO. (2002). *Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment. Report presented at the Johannesburg World Summit for Sustainable Development*. UNESCO.
- Veiga, G., Neto, C. & Rieffec, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K. & Urech, C. (2018). Learning through play—pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-15.
- Wager, A. & Parks, A. N. (2014). Learning mathematics through play. *Handbook of play and learning in early childhood*, 216-227.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.
- Zhang, Q. & Yu, Z. (2021). A literature review on the influence of Kahoot! On learning outcomes, interaction, and collaboration. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4507-4535.

ANNEXES

Annexe 1 : Les règles du jeu *Notre ville*

But

Le but du jeu est de **créer une nouvelle ville** respectueuse de **l'environnement** pour les **adolescents**. Les élèves travaillent en groupes pour présenter des propositions au maire de la ville. L'enseignant est le chef de projet pour approuver leurs propositions.

L'objectif de chaque équipe est de mener à bien, sur chaque chantier, les **missions** et les **actions** dans un **temps** et un **budget** donné (100 cryptomonnaies).

Jeu

1. Chaque équipe part d'un **chantier différent**. Toutes les équipes jouent **simultanément** et disposent de **1 minute** sur chaque chantier.
2. La création de la ville se fait en 2 étapes (*étapes*) [6 tours au total] :

Étape A : **CARTES MISSION**, 1^{er} – 4^e tour

Temps disponible : 1 minute

- a) Sur chaque chantier, chaque équipe joue **1 carte mission** : a) **choisit** parmi les cartes mission de chaque chantier (chantier X) un **site à construire** à un point plan de ville et b) le **place** sur le chantier au **numéro** correspondant. Enfin, c) **paie** le montant de **cryptomonnaie** indiqué sur chaque carte.

Temps disponible : 1 minute 30 secondes

- b) À la fin du temps imparti pour chaque tour, chaque équipe **annonce sa proposition de construction** (exemple : *Numéro 4 : Dans notre ville, il y a... un parc.*).

- c) Le chef de projet (enseignant) **vérifie** sur la liste des sites et des zones que le **site** peut être construit dans la **zone donnée** et **l'approuve**. Si la zone n'est pas correcte, la carte de mission est annulée, rendue à l'équipe, mais **pas le montant de sa valeur**.

Étape B : **CARTES ACTION**, 5^e – 6^e tour

Temps disponible : 1 minute

- d) Sur chaque chantier, chaque équipe joue **1 carte action** : a) elle **choisit** parmi les cartes action de chaque chantier une **action** pour un site déjà construit sur le chantier et b) elle la **place sur le plan de ville** au numéro correspondant. Enfin, il **paie** le montant de **cryptomonnaie** indiqué sur chaque carte.

Temps disponible : 1 minute 30 secondes

- e) À la fin du temps imparti pour chaque tour, chaque équipe **annonce sa proposition d'action** (exemple : *Numéro 4 : Au parc, nous faisons du vélo*).
- f) Le chef de projet (enseignant) **vérifie** que la carte d'action est placée au **bon site**. Si ce n'est pas le cas (exemple : *Numéro 4 : Au cinéma, nous faisons du vélo*), alors la carte action est annulée, rendue à l'équipe, mais **pas le montant de sa valeur**.
3. À la fin du temps imparti pour chaque tour, les équipes se déplacent vers le chantier suivant en formant un cercle avec les aiguilles de l'horloge.
4. Si l'équipe réussit à accomplir la mission ou l'action en **moins de 30 secondes**, elle est alors récompensée par une **carte bonus**.
5. Le jeu se termine à la fin du temps imparti (6 tours, au total : 13 minutes 30 secondes).
6. À la fin du temps imparti, un **bilan** de la nouvelle ville est réalisé. Chaque équipe est chargée de **placer sur le plan de ville** [voir projecteur] toutes les **missions** et **actions** d'un chantier.
7. L'équipe qui en totalise le **plus de missions** avec le **moins d'argent** possible gagne.

Annexe 2 : Les consignes aux enseignants

POUR L'ENSEIGNANT.E

Dans le dossier que vous avez reçu, il y a :

- Un jeu par enseignant.e à utiliser dans toutes vos classes (cf. ci-dessous le matériel du jeu)
- Un plan de ville (version numérique)
- Un minuteur (version numérique)
- Des copies du pré-test pour chaque élève
- Des copies du post-test pour chaque élève
- Des copies du questionnaire pour chaque élève

Pour le bon déroulement du jeu et de l'expérimentation dans vos classes de FLE, merci de lire toutes les étapes à suivre **avant votre cours**. Nous resterons à votre disposition pour toute information complémentaire.

Merci d'avance,

Étapes à suivre :

Étapes	Description	Copies	Temps prévu
1	Pré-test	Une copie pour chaque élève	4 minutes
2	Jeu <i>Notre ville</i>	Un jeu pour la classe	20 minutes
3	Post-test	Une copie pour chaque élève	4 minutes
4	Questionnaire	Une copie pour chaque élève	5 minutes

Pré-test, post-test et questionnaire (étapes 1, 3 et 4)

Les pré-tests, les post-tests et les questionnaires sont anonymes. Merci de mettre, **séparément**, dans les enveloppes les copies remplies par **chaque classe**.

Jeu *Notre ville* (étape 2)

Le jeu *Notre ville* que nous avons conçu est destiné aux élèves de collèges à Chypre (niveau A1.1 du CECR). Le jeu est en **version bêta** et vos élèves sont les premiers à le tester. Afin d'améliorer l'expérience du jeu, toute remarque et suggestion est la bienvenue.

1. **Avant le cours**, lire les *règles du jeu* ci-dessous et se familiariser avec le matériel et les mouvements des élèves.
2. **En classe**, expliquer aux élèves l'**objectif** et leur **rôle** dans le jeu. Les règles du jeu sont données en grec pour que les élèves les comprennent bien.
3. Afficher sur le tableau le plan *de ville* (version numérique). Il est important que les élèves puissent coller leurs missions et actions sur le tableau.
4. Préparer le jeu en classe, par exemple les cinq *chantiers*, les *cartes joueurs* à distribuer aux élèves avant de commencer, etc. (cf. règles du jeu « Προετοιμασία »).
5. Afficher le *minuteur* sur le projecteur. Pour chaque tour, les élèves ont une durée limitée pour accomplir leurs *missions* et mener à bien leurs *actions*. Lancer le minuteur au début du jeu.
6. Expliquer aux élèves les mouvements.
7. À la fin du jeu, prendre une photo de la carte de ville (bilan du jeu, cf. règles du jeu).
8. Rôle de l'enseignant.e lors du jeu : « approuver » (=vérifier) les *missions* et les *actions* sélectionnées par chaque groupe (cf. règles du jeu).

Les auteurs

Georgia Constantinou est docteure de l'Université de la Sorbonne Paris IV et enseigne la sociolinguistique et la didactique de la langue française à l'Université de Chypre au Département d'études françaises et européennes. Elle est auteure de plusieurs articles dans des revues internationales, des volumes combinés et des actes de conférence ayant été présentés lors de conférences internationales. Elle est membre du comité scientifique et du comité de relecture dans des revues scientifiques internationales.

constantinou.georgia@ucy.ac.cy

Dora Loizidou est maître de conférences en didactique des langues et technologies numériques au Département d'études françaises et européennes de l'Université de Chypre. Ses champs de recherche et d'expertise sont la didactique du FLE, le numérique en éducation, les dispositifs de formation médiatisés (télécollaboration, formation hybride), la scénarisation des tâches,

l'accompagnement et l'autonomisation des apprenants. Ses publications portent sur la dimension communicationnelle des échanges à travers des activités en ligne dans le but de promouvoir l'autonomisation des apprenants dans divers contextes d'apprentissages de langues étrangères. Elle est membre du laboratoire de recherche LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes.

loizidou.dora@ucy.ac.cy

RECHERCHE ET PRATIQUE

UNE APPROCHE COLLABORATIVE DU FEEDBACK CORRECTIF POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE DES APPRENANTS DE FLE EN TÉLÉ-ENSEIGNEMENT

Sara Abdulla Bader

Centre d'études françaises, Université de Bahreïn

Résumé

Cette étude explore la transformation du feedback correctif en un moment d'apprentissage collaboratif pour développer la compétence en production écrite de 18 apprenantes de FLE bahreïniennes âgées de 18 à 25 ans. Menée dans le contexte du télé-enseignement pendant la pandémie de COVID-19 à l'université de Bahreïn, elle examine les effets d'une approche collaborative du feedback correctif, appelée dynamique, introduite pendant un semestre lors de séances virtuelles utilisant Blackboard Collaborate. Ont été collectées des données issues d'enregistrements vidéo des séances virtuelles de feedback correctif dynamique (FCD), de textes de production écrite avant et après le FCD, ainsi que d'un questionnaire évaluant la perception de l'efficacité du FCD par les apprenantes. Il ressort de l'étude que la collaboration entre les apprenantes et l'enseignante pendant les sessions de FCD permet une compréhension approfondie des erreurs et leur correction adéquate. Le travail en groupe favorise une correction plus efficace des erreurs, renforçant ainsi l'engagement des apprenantes dans le processus de révision. Les résultats montrent une diminution notable des erreurs grâce au FCD, soutenue par l'utilisation du dialogue collaboratif qui guide la réflexion linguistique des apprenantes. La perception des apprenantes vis-à-vis du FCD est positive, reconnaissant sa valeur ajoutée dans leur apprentissage. L'étude souligne également l'importance de réduire la dépendance des apprenants à Google Traduction, liée à une augmentation des erreurs et reflétant des effets négatifs sur leur apprentissage. En conclusion, ces résultats mettent en évidence l'efficacité du FCD et l'importance de la collaboration et de la réflexion dans la révision de l'écriture en L2, offrant ainsi des suggestions pour améliorer les pratiques pédagogiques.

Abstract

This study explores the transformation of corrective feedback into a collaborative learning opportunity to develop the writing skills of 18 Bahraini female learners of French as a foreign language aged between 18 and 25. Conducted in the context of distance learning during the COVID-19 pandemic at the University of Bahrain, the study examines the effects of a collaborative approach to corrective feedback, also called a dynamic approach, implemented over the course of a semester in virtual sessions using Blackboard Collaborate. Data was collected from video recordings of the dynamic corrective feedback (DCF) virtual sessions, written production texts before and after the DCF, and a questionnaire measuring learners' perceptions of the effectiveness of the DCF. The study shows that collaboration between the

learners and the teacher during the DCF sessions enables a deeper understanding of errors and their appropriate corrections. In addition, group work encourages more effective correction of errors, increasing learners' levels of engagement with the revision process. The results show a decrease in errors due to DCF supported by the use of collaborative dialogue to guide learners' linguistic reflections. The learners' perceptions of DCF are positive, and they recognize its added value to their learning. This study also highlights the importance of reducing learners' reliance on Google Translate, which is linked to an increase in errors that reflects its negative impact on learning. These results highlight the effectiveness of DCF and the importance of collaboration and reflection in revising L2 writings. In light of this, the study offers a pedagogical approach for improving writing skills in a French as a foreign language course.

Mots-clés

compétence de production écrite, feedback correctif, français langue étrangère, télé-enseignement, apprentissage collaboratif

Key-words

collaborative learning, writing skills, corrective feedback, French as a foreign language, distance learning

1. INTRODUCTION

Les chercheurs dans le domaine de l'enseignement de l'écrit en L2 se sont principalement demandé si et comment le feedback correctif écrit (désormais FCE) pouvait aider les apprenants à développer leur autonomie et leur compétence en production écrite (désormais PE) (Chandler, 2003 ; Ferris, 2006). L'objectif principal des études portant sur cet objet de recherche était d'examiner le rôle du FCE dans le processus appelé *learning-to-write* en L2 (Leki & coll., 2008). Cependant, des études commencent à s'orienter vers la dimension dite *writing-to-learn* (Van Beuningen, 2010, p. 2), où l'accent est mis sur le potentiel du FCE pour faciliter le développement de l'interlangue des apprenants. Le FCE, également connu sous les noms de « rétroaction » et de « retour correctif » (Rougier, 2014), est une technique de correction dans laquelle le texte écrit de l'apprenant est annoté, tout en conservant son contenu original (Mayo & Labandibar, 2017), afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur son utilisation incorrecte de la langue (Noiroux & Simons, 2016). Il comprend des indications formatives que l'enseignant adresse à l'apprenant concernant sa production (Rougier, 2014) et qui lui indiquent qu'il a commis certaines erreurs de langue.

Le FCE permet à l'apprenant de restructurer son interlangue et de réguler ses apprentissages (Noiroux & Simons, 2016). Selon Collion (2021), le FCE est plus efficace dans le cadre d'une évaluation formative, en particulier si l'évaluation sommative qui suit est similaire. Il est surtout considéré comme une aide pédagogique (Ferris, 2011 ; Noiroux & Simons, 2016).

Bien que le FCE aide les apprenants à mieux apprendre, ces progrès dépendent, entre autres, de la méthode de correction utilisée (Van Beuningen & coll., 2012). La principale discussion en didactique des langues étrangères porte ainsi sur les différentes typologies de FCE et sur leur niveau d'efficacité pour la régulation des apprentissages. Le FCE peut être « (1) direct si la

correction est fournie, indirect si elle ne l'est pas ; (2) localisé si le mot erroné est précisément identifié, non localisé s'il ne l'est pas précisément ; (3) explicite si la correction est accompagnée d'explications métalinguistiques, implicite s'il n'y a aucune explication ; (4) le FCE est global s'il cible toutes les erreurs de langue, local s'il cible un ou deux types d'erreurs » (Noiroux & Simons, 2016, p. 5). Selon la majorité des recherches, le FCE direct aide les apprenants à développer leur interlangue et leur permet de mieux comprendre la plupart de leurs erreurs (Noiroux & Simons, 2016). Or, d'autres études montrent que le FCE direct a un effet négatif sur l'apprentissage de la langue (Truscott, 1996 ; Ferris, 2011), car il n'encourage pas les apprenants à s'investir dans la découverte de leurs erreurs (Noiroux & Simons, 2016) et à se montrer actifs en réfléchissant à celles-ci en vue de les corriger par eux-mêmes (Collion, 2021). De plus, il a été démontré que l'utilisation du FCE direct peut avoir une incidence négative sur le niveau de complexité du texte écrit, car il conduit probablement les apprenants à écrire des textes dont la complexité syntaxique est simplifiée et dont ils sont sûrs de la précision (Valizadeh, 2022). De la sorte, le FCE indirect, qui consiste à indiquer qu'une erreur a été commise, mais sans fournir la forme appropriée, encourage les apprenants à résoudre les problèmes par eux-mêmes (Ellis, 2009) ; il les engage dans un procès de réflexion sur leur propre apprentissage (Vasseur & Arditty, 1996) et développe leur autonomie d'apprentissage (Ferris, 2011).

Lira-Gonzales et coll. (2021) soutiennent que les apprenants ne sont pas forcément engagés cognitivement dans le FCE, et donc capables d'en retirer un apprentissage : selon leur étude qui a examiné l'engagement affectif, cognitif et comportemental de six apprenants de FLE dans le FCE pour déterminer comment leur engagement affectif et/ou cognitif affectait leurs réponses comportementales à ces commentaires, il s'est avéré que les apprenants ont réussi à réviser la plupart de leurs erreurs (plus de 60 %). Cependant, le degré de révision variait en fonction des apprenants et du type de FCE. Par exemple, bien que les apprenants aient reçu moins d'annotations de FCE direct que de FCE indirect, toutes les annotations du FCE direct ont conduit à des révisions correctes. Le caractère plus explicite de la correction directe et le fait que le FCE direct fournissait la forme appropriée pourraient expliquer cette tendance, alors que seulement 62 % des FCE indirects utilisant un code ont conduit à des révisions correctes. Selon ces auteurs, pour réussir le FCE indirect, les apprenants doivent avoir suffisamment de connaissances linguistiques préalables pour être capables de s'autocorriger. Ces résultats corroborent les conclusions de Lamarre (2016), qui soutient que les apprenants ont tendance à moins bien reprendre les erreurs ciblées par le FCE indirect, car ils ont du mal à comprendre l'ensemble des codes et ne peuvent corriger toutes leurs erreurs. Elle estime que le processus de révision, qui est une étape cruciale du processus d'écriture, requiert la maîtrise de plusieurs sous-processus ainsi que l'utilisation de diverses stratégies, procédures et connaissances (Lamarre, 2016) et ne peut se réaliser sans aide externe (Noiroux & Simons, 2016 ; Lindschouw, 2016). Au vue des résultats de recherche, il semble difficile de trancher concernant quel FCE serait le plus efficace pour accompagner les apprenants dans leur apprentissage d'une langue étrangère : certains chercheurs (Hanaoka, 2006 ; Yang & Zhang, 2010) considèrent que les deux types de FCE direct et indirect sont complémentaires (Mayo et Labandibar, 2017), tandis que d'autres estiment que les enseignants devraient encourager les apprenants à s'autocorriger afin de développer leurs propres stratégies de correction (Ellis, 2010).

2. PROBLÉMATIQUE

Dans notre contexte d'enseignement, nous avons relevé que malgré le temps et les efforts consacrés à sa production (Kahyalar & Yılmaz, 2016), le FCE, direct ou indirect, semblait avoir peu ou pas d'effet sur de nombreux apprenants (Sadler, 2010), qui peuvent choisir de réviser ou non leur *output* à la suite du FCE (Ellis, 2010). Certains apprenants, selon leur motivation d'apprentissage, entraient en contact direct avec l'enseignant afin de mieux comprendre leurs erreurs ; d'autres apprenants, qui avaient tendance à se concentrer beaucoup plus sur les notes que sur le feedback, révisaient probablement le FCE juste avant une évaluation sommative (Noiroux & Simons, 2016). L'enseignant considérait quant à lui que les apprenants, qui sont responsables de leur apprentissage (Collion, 2021), avaient bien appris du FCE et de leurs erreurs. Cependant, nous avons constaté que les apprenants commettaient les mêmes erreurs d'écriture d'une activité de PE à l'autre, faisant donc entendre que le FCE n'avait pas donné lieu à des apprentissages effectifs (Collion, 2021).

Cette pratique de rétroaction s'est poursuivie au sein de nos cours de FLE pendant la situation de télé-enseignement imposée par la pandémie du COVID-19, mais en utilisant les outils numériques fournis aux enseignants via la plateforme appelée *Blackboard*¹. Ces outils ont permis aux enseignants de conserver une trace de la progression des apprenants en PE à partir de laquelle nous avons constaté que non seulement les mêmes erreurs d'écriture continuaient à être commises, mais également que les apprenants recouraient de plus en plus à des outils de traduction automatique (désormais TA) tels que le Google Traduction pour faire leur tâche d'écriture (Bourdais & Guichon, 2020 ; Aristanty, 2016). Ces textes rédigés à l'aide d'outils de TA ne reflètent pas nécessairement ce que les apprenants savent, étant donné que ces derniers ne s'appuient pas uniquement sur leurs propres ressources pour la PE (Jolley & Maimone, 2022). Il n'est pas non plus possible de déduire de ces PE si de nouvelles connaissances linguistiques ont été acquises (Jolley & Maimone, 2022). De nombreuses enquêtes ont montré que les étudiants utilisent le plus souvent la TA pour l'écriture en L2 (Clifford & coll., 2013 ; Jin & Deifell, 2013 ; Jolley & Maimone, 2015). Stapleton (2005) et Wuttikrikunlaya et coll. (2018) ont étudié les effets du niveau de compétence sur l'utilisation de la TA. Ces deux études ont révélé que les apprenants peu compétents avaient tendance à traduire des segments plus longs, tels que des phrases entières, tandis que les apprenants plus avancés ont déclaré utiliser principalement la TA pour vérifier le sens de mots individuels. Mais, de nombreux apprenants déclarent traduire des paragraphes ou des textes entiers lorsqu'ils sont engagés dans des travaux d'écriture en L2. Or, il n'est pas certain que l'utilisation de la TA lors des activités de PE aboutisse à l'apprentissage d'une L2 et au développement des compétences en PE (Jolley & Maimone, 2022). En effet, les chercheurs ont souligné qu'une dépendance excessive à la TA peut en fait entraver l'apprentissage de la L2 et le développement de la PE (Fredholm, 2019 ; Garcia & Pena, 2011 ; Giannetti, 2016 ; O'Neill, 2019 ; Valijärvi & Tarsoly, 2019). Dans son étude sur l'utilisation ou non de la TA, O'Neill (2019) a constaté que les groupes ayant reçu une formation à l'utilisation des outils de TA et autorisés à les utiliser pour réaliser les tâches d'écriture expérimentales ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux du groupe de contrôle et des groupes utilisant les outils sans avoir reçu de formation. Toutefois, les résultats

¹ <https://www.blackboard.com/>

du post-test ont montré que lorsque l'assistance de la TA était supprimée, les groupes ayant reçu une formation à la TA obtenaient en fait des résultats nettement inférieurs à ceux des autres groupes. Ainsi, cette étude présente une vision positive de l'utilisation de la TA pour améliorer la qualité de la production écrite en L2, mais une vision relativement négative de l'utilisation de la TA pour le développement de la compétence d'écriture en L2 (Jolley & Maimone, 2022).

Ces constats nous ont donc amenée à réfléchir à notre approche elle-même, tout en mettant en avant des facteurs importants tels que le niveau d'utilisation de la TA des apprenants en PE ainsi que le type de FC utilisé et son efficacité : dans quelle mesure la TA aide-t-elle ou non les apprenants à développer leur compétence de PE ? Comment peut-on s'assurer que le FCE était compréhensif ; que les apprenants l'ont pris en compte et ont bien révisé leur texte ?

2.1. Quelle pédagogie du feedback correctif pour développer la compétence de production écrite ?

Selon Noiroux et Simons (2016), pour réguler l'apprentissage, l'enseignement de la PE nécessite tout d'abord que l'enseignant met en place un dispositif pédagogique afin que les apprenants s'approprient les corrections et comprennent leurs erreurs : il s'agit d'appliquer une approche réflexive et régulatrice (De Ketele, 2013). Ensuite, l'apprenant doit corriger sa copie en fonction des commentaires et des corrections de l'enseignant : il s'agit de l'*output* #2 (Noiroux & Simons, 2016, p. 3). En effet, dans son étude expérimentale, Khalifa (2022) a adopté une approche pédagogique collaborative qui offre une rétroaction significative, gérable, constante et opportune afin de mieux engager les apprenants dans un processus de correction de leur écrit (Hartshorn & coll., 2010). La rétroaction est significative lorsque les apprenants comprennent le feedback fourni et savent comment ils sont censés l'utiliser. Elle est opportune lorsque les apprenants le reçoivent peu de temps après avoir écrit. Elle est constante lorsqu'elle est fournie aux apprenants à intervalles réguliers et fréquents sur une période de plusieurs semaines ou de plusieurs mois. Enfin, les tâches d'écriture et la rétroaction doivent être gérables : les enseignants ont besoin de suffisamment de temps pour fournir une rétroaction de qualité et les étudiants ont besoin de suffisamment de temps pour traiter et appliquer la rétroaction qu'ils reçoivent (Evans, Hartshorn & Strong-Krause, 2011).

Cette approche, désignée sous le nom de « feedback correctif écrit dynamique » (désormais FCED), s'inscrit dans la perspective socioculturelle selon laquelle la rétroaction vise à permettre aux apprenants d'acquérir progressivement un meilleur contrôle de leurs performances en leur apportant un soutien et une assistance en temps réel grâce à la collaboration entre l'apprenant et l'enseignant (Ellis 2012). C'est en raison de sa nature interactive et continue que ce type de feedback est appelé « dynamique » et qu'il peut être défini comme « un système ou un processus interactif » marqué par « un changement, une activité ou un progrès continu » (Pickett, 2000). Il n'est pas fourni de la même manière à tous les apprenants, mais il est soigneusement produit en fonction des besoins de chacun (Rassaei, 2019). Plus concrètement, cette approche insiste sur la correction complète et indirecte des erreurs dans les courts devoirs de PE quotidiens (Eckstein & coll., 2020) tout en fournissant des indices de feedback qui sont implicites au début, mais deviennent de plus en plus explicites jusqu'à ce que l'apprenant reçoive suffisamment d'aide pour réviser sa forme erronée (Rassaei, 2019). Le FCED est une stratégie interactive centrée sur les besoins les plus immédiats de

l'apprenant, qui apparaissent à travers les erreurs commises lors d'une activité de PE (Evans, Hartshorn, & Strong-Krause, 2011). Selon de nombreuses études (e.g., Evans, Hartshorn, & Strong-Krause, 2011 ; Hartshorn & coll., 2010 ; Hartshorn & Evans, 2012 ; Kurzer, 2018 ; Rassaei, 2019), son utilisation peut aider les apprenants à faire moins d'erreurs de langue. Khalifa (2022) a déclaré qu'en utilisant cette méthode, les apprenants sont plus impliqués dans le processus de correction et que cela contribue à développer leur compétence de PE en L2.

Par ailleurs, d'un point de vue sociocognitif, le processus du feedback correctif (désormais FC) devrait être intégré dans un contexte social dans lequel les apprenants travaillent ensemble pour résoudre des problèmes (Vinagre et Muñoz, 2011). Selon Liu et Yu (2022), le FC doit être en effet considéré comme une interaction socioculturelle, un dialogue qui encourage les apprenants à jouer un rôle actif dans la recherche, la production, l'accès au FC et son utilisation, au lieu de demeurer de simples récepteurs passifs. Il devrait prendre la forme d'une activité d'apprentissage souvent organisée en classe, où l'apprentissage s'effectue à l'aide d'outils à travers un processus impliquant des échanges réciproques et des débats interpersonnels portant sur les significations, et animé par l'enseignant lui-même, qui engage les apprenants et les place au centre de ce processus (Yu & coll., 2023). Ellis (2010) souligne l'importance de l'interaction orale et ses facteurs contextuels dans le processus de gestion des erreurs afin que les apprenants comprennent les annotations des enseignants (Rougier, 2014). Bartram et Walton (1991, p. 81) confirment que l'implication active des apprenants dans le processus de gestion des erreurs est importante car elle stimule l'apprentissage actif. Race (2014), quant à lui, pense que produire du FC en expliquant, en encadrant et même en enseignant à d'autres apprenants peut considérablement améliorer l'apprentissage. Cet auteur estime également que l'implication des apprenants dans le processus du FC peut les aider à mieux se situer dans leur progression d'apprentissage.

Ainsi, Zakhartchouk (2015) suggère de commencer par une cocorrection, également connue sous le nom d'« hétérocorrection », dans laquelle les apprenants se mettent à la place d'un correcteur et corrigent un ou plusieurs pairs (Rougier, 2014). Cette activité aide les apprenants à mieux s'autocorriger, à développer un regard critique et une compétence qu'ils peuvent utiliser pour réviser leurs écrits (Martina, 2005). Dans son étude sur le FC entre pairs chez les apprenants de FLE à l'université de Copenhague, Lindschouw (2016) soutient que le FC entre pairs favorise l'apprentissage collaboratif et aide les apprenants à mettre l'accent sur divers aspects de la compétence de communication écrite, car ceux-ci proposent des changements de contenu à plusieurs niveaux dans le FC adressé à leur condisciple (2016, p. 2). Larue (2017) suggère que le FC doit être réalisé en petits groupes de travail et en facilitant le dialogue afin de favoriser l'entraide et d'éviter les blocages. Toutefois, certaines études (Tsui & Ng, 2000) ont montré que les apprenants ont plus confiance dans le FC apporté par leur enseignant et ont des réserves à l'égard du FC entre pairs.

La présente étude s'inscrit dans la perspective du FC basé sur la collaboration et l'interaction (Baudrit, 2007). Elle s'appuie, d'une part, sur la théorie de l'apprentissage collaboratif, qui désigne selon Dillenbourg (1999) « une situation dans laquelle deux ou plusieurs personnes apprennent ou essaient d'apprendre quelque chose ensemble » (p. 1), et qui se définit selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001) comme toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe

d'apprenants ayant un but commun, chacun étant source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide et bénéficiant des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs. Il s'agit, dans notre contexte d'étude, d'une situation virtuelle synchronisée dans laquelle les apprenants travaillent en groupe pour apprendre de leurs erreurs d'écriture et à l'aide de leur enseignant, qui « adapte les apprenants à cet environnement virtuel, stimule leur motivation, organise et coordonne leur participation, valorise leurs apports, les lie au contenu de la formation et les synthétise dans l'optique de l'activité à réaliser » (Walckiers & De Praetere, 2004, p. 72). Selon Yan (2023), l'environnement virtuel en ligne peut offrir aux apprenants une expérience d'écriture plus engageante et interactive grâce à la possibilité de recevoir du FC constructif et immédiat de leurs pairs et de leurs enseignants, ce qui peut donc stimuler leur motivation à écrire (Yan, 2023, p. 2). Le FC devient donc un moment d'apprentissage collaboratif lors d'interactions et de négociation de la correction des PE (Mayo & Labandibar, 2017). Il s'agit d'une approche de la rétroaction (Giri, 2018) et d'une stratégie d'apprentissage qui engage les apprenants de manière active et collaborative dans le processus du FC, de sorte qu'ils travaillent avec l'enseignant (Khalifa, 2022) pour résoudre des problèmes de PE en fournissant et en recevant du FC immédiat. Storch (2021) estime que le traitement collaboratif offre plus d'opportunités d'apprentissage en L2.

D'autre part, le feedback correctif dynamique adopté dans notre étude, n'est pas seulement écrit ou oral, mais il est aussi un amalgame des deux (Bagheridoust & Kotla, 2015), tout en s'appuyant sur ses propres techniques et stratégies de manière à rendre plus flexible et systématique la question du FC pour la PE. Nous évoquons par-là la notion du feedback correctif oral (désormais FCO), un type de rétroaction largement utilisé pour l'enseignement de la production orale aussi bien qu'écrite et qui comprend différentes stratégies pour inciter les apprenants à s'autocorriger à l'oral (Ellis, 2010). Par ailleurs, dans le contexte de PE, le FCO s'appuie sur l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant analysant l'écrit de dernier et pendant une phase où l'enseignant invite l'apprenant à réfléchir au processus de FC (Ahern-Dodson & Reisinger, 2017). Ce dialogue qui permet aux apprenants de poser leurs questions est nécessaire pour les guider vers l'autocorrection (Collion, 2021). L'étude comparative d'Ahern-Dodson et Reisinger (2017) sur les effets du FCE et du FCO a révélé que le FCO améliore l'interaction enseignant-apprenant (Ice & coll., 2007) et que les apprenants s'engagent davantage dans la révision de leur écrit lorsque l'enseignant leur fournit du FCO (Ahern-Dodson & Reisinger, 2017, p. 141). Selon Boswood et Dwyer (1996), les apprenants en L2 préfèrent le FCO au FCE, car il leur permet de mieux comprendre leurs erreurs. Ils pensent que l'enseignant doit s'enregistrer quand il discute des erreurs écrites des apprenants (Hendrickson, 1978 ; Farnsworth, 1974 ; Solhi & İlknur, 2020) et laisser à la disposition des apprenants les outils permettant de les aider dans leur correction (Larue, 2017). Ce type de FCO aide l'apprenant à obtenir des commentaires plus détaillés sur son écrit que le FCE seul (Scrocco, 2012).

Pour l'enseignement de la PE en situation de télé-enseignement synchronisée, peu d'études ont utilisé une combinaison des deux types de feedbacks correctifs dynamiques (Bagheridoust & Kotla, 2015) à la fois à l'oral et à l'écrit, dans une situation d'apprentissage collaboratif basée sur l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. L'objectif de cette étude est ainsi d'analyser

les effets de cette approche sur la compétence de PE des apprenants de FLE, tout en répondant à la question de recherche suivante :

- Dans quelle mesure la mise en place d'une approche d'apprentissage collaboratif du FCD basée sur l'interaction entre les apprenants et l'enseignant en situation de télé-enseignement synchronisé enregistré peut-elle favoriser le développement de la compétence de PE chez les apprenants de FLE ?

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1. Contexte et déroulement du FCD

La présente étude a eu lieu au centre d'études françaises de l'université de Bahreïn pendant le premier semestre de l'année universitaire 2021-2022. Pendant ce semestre, dix activités de PE du genre épistolaire (Adam, 1998) ayant différents objectifs de communication ont été réalisées avec les apprenantes (cf. annexe 1). Ces activités étaient extraites d'un manuel intitulé *Latitudes 2*, publié par la maison d'édition Didier en 2009, et utilisé comme support pédagogique pour enseigner le FLE à un groupe d'apprenantes qui comprenait 18 étudiantes bahreïniennes âgées de 18 à 25 ans. Ces étudiantes étaient inscrites à la faculté de Lettres et préparaient une licence en Langue et littérature anglaises, avec une spécialisation secondaire en langue française. Selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), elles avaient un niveau A2.

Certaines activités de PE ont été réalisées pendant le cours virtuel sous forme d'un travail collectif (Bouchard, 1996), un processus rédactionnel dans lequel les apprenants sont tout d'abord amenés à négocier oralement les formulations des phrases comme l'organisation locale et globale d'un discours produit collectivement (Bouchard, 1996, p. 88) pour ensuite écrire en synchronie sur un même support (Brunel & Guérin-Callebout, 2016) en utilisant le tableau blanc interactif qui se trouve sur la plateforme virtuelle. Parmi ces activités figure l'exemple de la PE1, dont l'objectif était de réemployer des adverbes de fréquence tout en écrivant un message pour donner des conseils à un(e) ami(e) souhaitant apprendre le français. Cette activité était réalisée en quatre groupes de quatre apprenantes placées dans des *breakout rooms*² où elles devaient travailler ensemble pour écrire ce message, tandis que d'autres activités de PE ont été réalisées à domicile, sous forme d'un travail individuel. Parmi ces activités, prenons l'exemple de la PE2 dont l'objectif était de proposer à un(e) ami(e) de faire quelque chose : les apprenantes devaient d'abord choisir, à l'aide d'un document support, l'activité qui les intéressait le plus et, par écrit, proposer à leur meilleur(e) ami(e) de faire avec lui quelque chose sortant de l'ordinaire et justifier leur choix. Dans les deux cas, les apprenantes devaient rendre leurs PE à l'enseignante³ par le biais de la plateforme. Pour chaque activité de PE, les textes ont d'abord été recueillis et copiés sur un document PowerPoint de manière anonyme. Puis, une séance virtuelle d'une durée de 75 minutes a été créée en utilisant le logiciel de classe virtuelle synchrone appelé *Blackboard Collaborate*, l'une des fonctionnalités intégrées à *Blackboard*

² Les "breakout rooms" sont des salles de réunion virtuelles utilisées dans les plateformes de visioconférence. Elles permettent de diviser un grand groupe en petits groupes pour des discussions ou des activités de groupe plus ciblées. En français, on peut les appeler des "salles de sous-groupes" ou des "salles de travail en petits groupes".

³ L'enseignante ici est à la fois l'auteure de l'article et la chercheuse de cette étude.

permettant aux enseignants d'organiser des sessions de classe virtuelle en temps réel (Chen & coll., 2020). Cette plateforme synchrone permet de réaliser des conférences audio et vidéo bidirectionnelles ainsi que des présentations PowerPoint à l'aide d'un tableau blanc interactif et d'un partage d'écran (Nelson, 2017). Elle permet également de proposer des sondages et des quiz menés en temps réel, des partages d'applications, un chat textuel, une lecture de fichiers audio et vidéo, un transfert de fichiers, une navigation web partagée, une création de salles de réunion pour les discussions en petits groupes, et elle contient des fonctions d'enregistrement (Cornelius, 2014, p. 260) et d'archivage. Les étudiants peuvent collaborer avec leurs pairs et interagir avec l'enseignant dans le même espace virtuel, au même moment (Francescucci & Rohani, 2019), et ils peuvent visionner les séances enregistrées qui sont archivées et accessibles pendant la durée d'un semestre.

Nous nous sommes inspirée de l'approche proposée par Yu & coll., (2023), Khalifa (2022) et Collions (2021), basée sur l'interaction comme stratégie pour susciter la réflexion et valoriser les apprenants pendant les séances de FCD. Les apprenantes ont été constamment invitées à corriger chaque texte en discutant avec l'enseignante. Tout d'abord, une apprenante lisait un passage à haute voix. Ensuite, phrase par phrase, nous invitons les apprenantes à observer les textes pour identifier tout d'abord les erreurs de forme, puis les erreurs de contenu (Faigley & Witte, 1981). D'une part, les erreurs de forme se réfèrent aux erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. D'autre part, les erreurs de contenu selon Demirtaş et Hüseyin (2009) concernent les éléments du discours tels que le type de texte que l'apprenant doit écrire et sa forme, la situation dont le registre discursif et l'objectif communicatif, et finalement la cohérence et la cohésion du texte. Puis, nous mettons en place différents types de FC selon le type d'erreur en estimant que la correction « est plus efficace lorsqu'elle permet une mise en activité des élèves via un mélange réfléchi de correction directe et indirecte, une correction sélective, l'auto-évaluation et la co-évaluation ou le travail en groupe et via la facilitation du dialogue avec bienveillance et tolérance » (Collion, 2021, p. 21). Ainsi, nous soulignons, surlignons, entourons les erreurs et notions les suggestions et solutions données par les apprenantes dans le document partagé grâce au tableau interactif blanc intégré. De plus, nous demandions aux apprenantes comment reformuler et/ou rendre le texte plus cohérent dans son ensemble au niveau du style. Les apprenantes participaient en discutant des différentes erreurs et en proposant des solutions. De plus, après chaque correction ont suivi des explications métalinguistiques, comme le démontre la transcription d'un extrait de la séance du FCD de l'activité de PE1 (cf. annexe 3).

3.2. Les outils de recueil des données

Truscott (2010) et Ferris (2010) soutiennent que les études sur le FC sont assez limitées d'un point de vue méthodologique, car elles ciblent toutes des problèmes linguistiques relativement simples. Selon Van Beuningen (2010), les études devraient se concentrer davantage sur la réactivité au FC des apprenants face à différents types d'erreurs et comparer les effets du FC sur l'écriture réelle des apprenants en L2. Toutefois, Storch et Wigglesworth (2010) proposent que des recherches sur le FC soient plus qualitatives, fournissant des informations sur la façon et les moments où les apprenants bénéficient de la correction d'erreurs, en analysant plus en détail leurs performances ou leur utilisation du FC. De plus, Bruton (2009) suggère qu'une analyse qualitative détaillée des performances d'écriture des apprenants au fil du temps pourrait

également fournir un aperçu complet et précis des apports du FC. Par conséquent, nous nous sommes fondée sur ces perspectives méthodologiques, tout en les adaptant à notre objectif et contexte d'étude afin de mettre en place la méthodologie de recueil et d'analyse des données. Pour mesurer le lien entre le FCD des erreurs et la compétence de PE des apprenantes, nous avons utilisé trois outils de recueil de données, à la fois qualitatifs et quantitatifs :

- des textes de PE avant et après le FCD ;
- des enregistrements des séances de FCD ;
- un questionnaire sur la perception du FCD des apprenantes.

3.3. Les textes de PE avant et après le FCD

Nous avons collecté une quarantaine de textes de PE pour constituer notre premier corpus permettant de déterminer à quel degré les apprenantes avaient bien répondu aux FCD donnés à l'égard de leurs erreurs ainsi que l'effet des FCD sur leur compétence de PE. Les textes ont ensuite été regroupés afin de constituer des échantillons d'analyse. Le premier échantillon est constitué de textes avant et après le FCD permettant, à travers une analyse comparative, de déterminer si le FCD aide les apprenantes à mieux comprendre et à mieux corriger leurs erreurs. Deux catégories de PE existent à l'intérieur de cet échantillon : un groupe de six textes rédigés dans le cadre du travail en groupe (cf. annexe 1 : PE1) et un second groupe de dix textes rédigés dans le cadre du travail individuel (cf. annexe 1 : PE2).

Cette variable nous a ensuite permis de déterminer l'effet de la collaboration en groupe lors du FCD sur la correction des textes. Le deuxième échantillon comprend 36 textes rédigés par chaque apprenante, dont 18 rédigés lors d'une activité (cf. annexe 1 : PE2) et 18 lors d'une évaluation sommative, avec un intervalle temporel de huit semaines. Cet échantillon nous a permis de fournir une image des apports du FCD sur la performance d'écriture des apprenantes durant cette période (Bruton, 2009). La méthodologie d'analyse que nous avons adoptée repose sur la comparaison entre le taux d'erreurs des textes avant et après le FCD (Lira-Gonzales & coll., 2021).

3.4. Les enregistrements des séances de FCD

Les enregistrements de trois séances de FCD qui se sont déroulées le 20 septembre 2021, le 27 septembre 2021 et le 29 septembre 2021 ont été manuellement transcrits. Ils constituent notre deuxième corpus d'étude dont l'objectif est de déterminer si la participation des apprenantes lors de l'interaction, en tant qu'indicateur de leur niveau d'engagement (Philp & Duchesne, 2016) dans les FCD, a contribué à l'amélioration de leur compétence de PE. D'après Johnson & Delawsky (2013), plusieurs conditions doivent être remplies pour qu'une collaboration soit réussie, comme l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et des interactions constructives, et très peu de recherches sur l'apprentissage collaboratif à distance se sont centrées sur l'impact de l'engagement. D'après Ellis (2010), le terme « engagement » désigne la façon dont les apprenants réagissent aux FC. L'engagement peut être examiné sous trois angles différents : une perspective cognitive (dans laquelle l'accent est mis sur la manière dont les apprenants s'occupent des FC qu'ils reçoivent), une perspective comportementale (dans laquelle l'accent est mis sur la question de savoir si et de quelle manière l'apprenant révise ses écrits) et une perspective affective (dans laquelle l'accent est mis sur la façon dont les

apprenants réagissent à l'égard des FC) (Ellis, 2010, p. 324). L'engagement peut être marqué par la participation et la collaboration entre pairs lors de la réalisation d'une tâche (Philp & Duchesne, 2016). Jermann (2004) distingue la participation au dialogue (nombre de mots produits par participant) et la participation à l'activité (nombre d'actions réalisées). L'engagement peut également être marqué par la prise de parole, une dimension de l'engagement comportemental de l'apprenant (Lambert & coll., 2017), qui se réfère aux manifestations visibles ou observables de l'engagement cognitif et affectif envers l'activité et les autres (Molinari & coll., 2016).

Les enregistrements transcrits nous ont permis de collecter des données quantitatives telles que le nombre de prises de parole des apprenantes produit lors des séances du FCD, que nous avons corrélé lors de notre analyse au nombre d'erreurs commises et au nombre d'erreurs corrigées par les apprenantes afin de comparer leurs performances avant et après le FCD et de déterminer les progrès qu'elles ont fait grâce à leur niveau d'engagement et de collaboration lors du FCD. Nous avons adopté une convention de transcription orthographique avec mention minimale des événements acoustiques (cf. annexe 2) où tout mot est séparé par un espace (blanc) et sans marque de ponctuation (Antoine, 2002). Notre transcription met l'accent sur la description de différentes opérations du FC ainsi que sur la façon dont les corrections étaient annotées.

3.5. Le questionnaire sur les perceptions des apprenantes de FCD.

Un grand nombre d'études descriptives (Lamarre, 2016 ; Mohamed Hassan & Aghlal Boukerma, 2019 ; La Russa, 2021) font référence à l'importance des perceptions des étudiants et leurs effets sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue (Kurzer, 2018). Selon Seyam (2022), il est important d'identifier les perceptions des étudiants à l'égard du feedback correctif, car la façon dont les étudiants en perçoivent l'efficacité peut déterminer la façon dont ils l'utilisent pour améliorer leur écriture. Ainsi, le troisième outil est un questionnaire conçu pour recueillir des données afin d'étudier les perceptions des apprenantes de FCD et les effets de celui-ci sur leur compétence de PE. Dans un premier temps, le questionnaire invite les apprenantes à évaluer l'efficacité du FCD en notant onze déclarations selon une échelle de Likert qui contient une graduation de cinq choix de réponse pour chaque énoncé, permettant de nuancer le degré d'accord : tout à fait d'accord, d'accord, ni en désaccord ni d'accord ; pas d'accord et pas du tout d'accord. Il s'agit de déterminer, du point de vue des apprenantes, ce que le FCD les a aidées à améliorer quant à leur PE. Les questions douze à quatorze visent à déterminer si le FCD a développé leur compétence d'autocorrection. Les questions quinze et seize demandent aux apprenantes de décrire leur degré de satisfaction à l'égard du FCD. La dernière question cherche à savoir si les apprenantes souhaitent continuer à utiliser le FCD lors des activités de PE. Ce questionnaire comprend également deux questions ouvertes : la première concerne la façon dont les apprenantes utilisent les outils de TA lors des activités de PE, tout en supposant que le niveau d'utilisation de TA peut constituer un facteur ayant des effets sur le niveau de compétence de PE avant et après le FCD des apprenantes. La deuxième question invite les apprenantes à partager leurs suggestions ou commentaires sur l'approche du FCD.

Sur 18 apprenantes, 15 ont répondu à ce questionnaire, qui a été soumis via Google Forms à la fin du semestre, en décembre 2021. Les résultats ont été analysés à l'aide de l'application Google Forms qui nous a fourni des figures présentant les résultats ainsi qu'avec le SPSS

(Statistical Package for the Social Sciences), dont les analyses descriptive et statistique ont permis de décrire les perceptions des apprenantes du FCD et leurs progrès en PE.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1. Analyse comparative des textes de PE

Dans cette analyse, les textes de PE avant et après le FCD ont été comparés. En premier lieu, le taux d'erreurs est utilisé comme indicateur de la qualité de l'écriture et du degré d'engagement comportemental des apprenants dans le FCD (Lira-Gonzales & coll., 2021). Comme le montre le tableau 1, nous avons calculé cela pour un échantillon de huit textes de PE d'apprenantes qui ont rendu leur texte corrigé, en divisant le nombre d'erreurs par le nombre de mots (Lira-Gonzales & coll., 2021). Les textes 1 à 3 sont issus de l'activité de PE1 réalisée en groupe, et les textes 4 à 11, de l'activité de PE2 réalisée par les apprenantes de manière individuelle (cf. annexe 1 : PE1 et PE2). Les données sont ensuite divisées selon le type d'erreurs (Fagley & Witte, 1981 ; Demirtaş & Hüseyin, 2009) en deux catégories : les erreurs de forme (désormais EF) et les erreurs de contenu (désormais EC).

Numéro du Texte	Nombre d'erreurs/nombre de mots avant le FCD		Taux d'erreurs		Nombre d'erreurs/ nombre de mots après le FCD			Taux d'erreurs		
Texte 1	5/54 mots	EF	3/54 mots	5.5 %	9.25 %	2/49 mots	EF	1/49 mots	2 %	4 %
		EC	2/54 mots	3.7 %			EC	1/49 mots	2 %	
Texte 2	7/34 mots	EF	5/34 mots	14.7 %	20 %	2/64 mots	EF	2/64 mots	3 %	3 %
		EC	2/34 mots	5.88 %			EC	0/64 mots	0 %	
Texte 3	5/62 mots	EF	4/62 mots	6.4 %	8 %	0/80 mots	EF	0/80 mots	0 %	0 %
		EC	1/62 mots	1.6 %			EC	0/80 mots	0 %	
Texte 4	6/140 mots	EF	5/140 mots	3.6 %	4.3 %	3/137 mots	EF	3/137 mots	2 %	2 %
		EC	1/140 mots	0.71 %			EC	0/137 mots	0 %	

Texte 7	10/84 mots	EF	9/84 mots	10.7 %	11.9 %	6/87 mots	EF	6/87 mots	6.9 %	6.9 %
		EC	1/84 mots	1.2 %			EC	0/87 mots	0 %	
Texte 8	4/91 mots	EF	4/91 mots	4.4 %	4.4 %	1/144 mots	EF	0/144 mots	0 %	0.7 %
		EC	0/91 mots	0 %			EC	1/144 mots	0.7 %	
Texte 9	7/132 mots	EF	7/132 mots	5.3 %	5.3 %	7/132 mots	EF	7/132 mots	5.3 %	5.3 %
		EC	0/132 mots	0 %			EC	0/132 mots	0 %	
Texte 11	13/148 mots	EF	10/148 mots	4.7 %	6.7 %	3/113 mots	EF	2/113 mots	1.8 %	2.2 %
		EC	3/148 mots	2 %			EC	1/113 mots	0.9 %	

Tableau 1 : Le taux d'erreurs des textes avant et après le FCD

Selon les résultats, le taux d'erreur varie d'un texte à l'autre, passant de 4 % à 20 % avant le FCD, et de 0 % à 5 % après le FCD. Le taux moyen d'erreur sur tous les textes passe de 8,3 % avant le FCD à 1,8 % après le FCD, avec une diminution moyenne de 77,1 % après le FCD, ce qui témoigne d'une amélioration globale de la PE grâce au FCD. Ces résultats rejoignent ceux de Kurzer (2018), qui suggèrent que les apprenants progressent en matière de correction et que leur taux d'erreurs diminue. Ces résultats corroborent également ceux de Bagheridoust et Kotla (2015) qui confirment l'efficacité globale du FCD sur la production langagière des apprenants. Toutefois, ces conclusions mettent en évidence une différence plus significative du taux d'erreurs entre les textes avant et après FCD pour certaines apprenantes que pour d'autres. Par exemple, le texte 2 met en évidence une baisse notable de 20 % à 3 %. Le fait que le taux d'erreurs ait diminué témoigne du fait que la collaboration du groupe des apprenantes lors du FCD leur a donné la possibilité de bien saisir leurs erreurs et de les corriger (Storch & Wigglesworth, 2010). En revanche, le texte 9 ne présente pas de changement ce qui laisse entendre que l'apprenante n'a pas mis en œuvre les annotations et les corrections fournies lors du FCD.

Ensuite, en analysant et en comparant les différents types d'erreurs commises et corrigées, il est évident que les EF étaient plus fréquentes que les EC dans la majorité des textes, et que le FCD a diminué les taux d'EF et d'EC respectivement. Dans la majorité des textes, nous observons une baisse moyenne de 68,3 % des EF et une baisse moyenne de 54,5 % des EC, qui sont

souvent réduites à zéro après le FCD. Par conséquent, l'utilisation du FCD a non seulement permis de corriger les erreurs grammaticales et lexicales, mais également d'améliorer la fluidité, la cohérence des textes et d'adopter un registre plus approprié. L'exemple ci-dessous illustre comment le FCD a contribué à améliorer la qualité de l'écriture :

G2 (Texte 2 avant le FCD): Bonjour, pour bien apprendre le français, vous devez rarement regarder des séries français En temps en temps écouter les chansons française. Vous devriez toujours faire des exercices de français en ligne.

Bonne courage !

G2 (Texte 2 après le FCD) : Bonjour,

Pour bien apprendre le français tu dois rarement regarder des choses qui ne sont pas en français, pendant les jours où on pratique le français. En plus, écoute les chansons françaises de temps en temps. N'oublie pas ! Il faut que tu s'entraînes toutes les semaines à parler en français. En fin, tu devrait toujours faire des exercices de français en ligne.

Bonne courage !

D'un côté, le FCD a permis de corriger les EC en adoptant un registre informel afin d'adapter le texte à la situation de communication exigée par la consigne. Ainsi, « vous » a été transformé en « tu » à l'aide de l'échange ci-après :

E : « pour bien apprendre le français/ vous devez (surligné) / (...) /// alors « vous devez rarement regarder des choses qui ne sont pas en français, dans les jours de pratique françaises » / d'abord « vous devez » (surligné) est-ce que c'est correct / une amie / attention // ha donnez moi l'alternative correct /// do we use « vous » here when it is a friend c'est une amie/

A8 : non

A4 : non / tu dois

E : oui tu dois ⁴ ممتاز

(enseignante écrit au texte [tu dois]) //donc “tu dois rarement regarder des choses qui ne sont pas en français” very good/

Puis, « vous devriez » a été transformé en « tu devrais », à l'aide de l'échange ci-après :

E : « vous devriez toujours faire des exercices de français en ligne / alors un petit problème/ devriez c'est très bien le conditionnel présent mais est-ce qu'on utilise le « vous » (souligne vous devriez)

A9 : tu dois

E : tu dois ou tu devrais / d'accord

A9 : oui

E : voilà / donc « tu devrais » (écrit au texte) toujours faire des exercices de français en ligne » / ça va

De l'autre côté, le FCD a permis de corriger les EF telles que l'accord de l'adjectif : « series français » a été transformé en « series françaises », pour laquelle l'enseignante a appliqué un

⁴ Excellent

FC direct, en ce sens qu'elle a corrigé l'erreur en fournissant une explication métalinguistique, comme illustré dans l'échange suivant :

E : alors/ « pour bien apprendre le français/ vous devez rarement regarder des séries françaises (enseignante ajoute le [es] à la fin de l'adjectif français et explique) / n'oubliez pas que séries est féminin / d'accord /

En revanche, pour « les chansons français », qui a été transformé en « les chansons françaises », l'enseignante a attiré l'attention des apprenantes en repérant l'erreur et en leur demandant de la corriger, comme illustré dans l'extrait ci-dessous :

E : « écoute les chansons française » / là il y a un problème avec « française » / « les chansons française » / qu'est ce qui manque dans « française » /

A4 : [s]

E : un [s] très bien (ajoute en rouge un [s] à la fin du mot françaises)

De même, pour la conjugaison du verbe à l'impératif avec « tu », la forme du verbe « écouter » a été transformée en « écoute », comme le démontre l'extrait ci-dessous :

E : donc écouter/ est ce que c'est correct / la conjugaison du verbe écouter / est ce que c'est bien

A5 : ez

E : ez / c'est une amie / attention

A6 : écoutes/ es

E : es / vous êtes sûre (supprime le [r] à la fin du verbe écouter)

A6 : sans [s]

E : voilà sans [s]

A7 : [z]

E : non c'est une amie / donc « écoute » c'est l'impératif avec tu

En outre, le FCD a amélioré la fluidité et la cohérence des textes. Par exemple, la phrase « vous devez rarement regarder des séries français dans les jours de pratique française » a été modifiée en « tu dois rarement regarder des choses qui ne sont pas en français, pendant les jours où on pratique le français ». L'extrait ci-dessous démontre d'abord que l'apprenante, avant que l'enseignante ne commence à fournir du FCD, s'est aperçue d'une EC qui provoque un effet de contre-sens dans la phrase. Ainsi, « rarement regarder des séries français » a été modifié en « rarement regarder des choses qui ne sont pas en français ». Ensuite, l'enseignante a souligné la structure « dans les jours de pratique française » qui entravait la compréhension de la phrase. Elle a demandé à l'apprenante d'expliquer ce qu'elle voulait dire afin de mieux comprendre l'idée, puis elle a repris la structure en la corrigeant et en donnant une explication métalinguistique afin de justifier l'erreur, comme le démontre l'extrait de transcription ci-après :

A3: E my sentence is missing a few words

E : ok which one/

A3 : euh vous devez regarder rarement des choses qui ne sont pas en français

E : / très bien /

(...)

alors « vous devez rarement regarder des choses qui ne sont pas en français, dans les jours de pratique françaises » alors what is the meaning of “dans les jours de pratique française” (souligné I don’t understand / A3 can you explain to us / qu’est ce que ça veut dire

A3: euh we put French practicing days to practice only French / so don’t watch things other than French in French practicing days

E: d’accord / “dans les jours de pratique française” // là (enseignante barre le mot [dans]) ça sera pendant / this is typically english ok/ most students do this mistake / we dont say « dans » we say « pendant » (enseignante écrit le mot [pendant]) / « pendant les jours de pratique française » / les jours (souligne le mot [de] puis le supprime et écrit à la place [où on]) où on pratique (enseignante ajoute l’article [le] devant le mot [française] et supprime le [e] féminin) / ça va / vous comprenez /

A3: oui

Cette correction rend la phrase plus compréhensible. Aussi, le FCD a aidé les apprenantes à utiliser un vocabulaire plus approprié. Par exemple, la phrase « En temps en temps, écouter les chansons française » a été corrigée et remplacée par « En plus, écoute les chansons françaises de temps en temps ».

E: alors / « en temps en temps » (surligne en temps en temps) / what do you think is the problem here / what are we supposed to say / is it right /

A4: non

E: who can tell me the right expression // qui peut reformuler cette phrase s’il vous plait/

A4: en temps en temps at the end of the sentence I gusse because the verb impératif/

E: d’accord (déplace en temps en temps à la fin de la phrase et le souligne) /

(...)

E: alors ici « en temps en temps » / est ce qu’on dit « en temps en temps ou de temps en temps » /

A7: de

E: de temps en temps / d’accord (change en écrivant [de] à la place d’[en] dans l’expression de fréquence) / alors / « écoute les chansons françaises de temps en temps » ou « écoute de temps en temps les chansons françaises » c’est aussi correct // we can also say « de temps en temps / écoute les chansons françaises »

Cette modification rend la phrase plus naturelle et plus idiomatique. Ce résultat est en accord avec celui de Valizadeh (2022), qui affirme l’effet positif de la rétroaction sur la complexité syntaxique de l’écriture chez les apprenants de L2. Valizadeh (2022) explique que les apprenants améliorent leur PE au niveau syntaxique grâce à l’explication métalinguistique qui suit la rétroaction, comme mentionné par Noiroux et Simons (2016), et comme illustré dans les extraits de transcription présentés ci-avant. Ces résultats soutiennent ceux de Kassim et Ng (2014), qui montrent clairement que l’utilisation du dialogue collaboratif est un moyen efficace d’améliorer l’efficacité du FC, ce qui conduit finalement au développement de l’apprentissage, car le dialogue collaboratif oriente et centre l’attention des apprenants sur le FC et la réflexion sur l’utilisation de la langue dans le travail écrit (Kassim & Ng, 2014).

Dans un troisième temps, nous avons fait une analyse comparative de deux textes de PE portant sur le même objectif de communication, « proposer à quelqu'un de faire quelque chose » : le premier provient d'une activité à faire à la maison le 29 septembre 2021, et le deuxième était à rédiger lors d'une évaluation sommative le 22 novembre 2021. L'objectif de cette analyse est similaire à celui de La Russa (2021), qui consiste à examiner les effets du FCD sur la réécriture du même texte par les apprenants sur une période de temps donnée. D'après les résultats, les apprenantes ont généralement amélioré leurs compétences de PE en français. Les textes 1 ont un taux d'erreurs moyen de 7,2 %, tandis que les textes 2 en ont un de 6,1 %. Comme le montre le tableau 2, cette diminution du taux d'erreurs de 1,1 % suggère que le FCD a eu un effet positif sur leur PE.

Apprenantes	Texte 1 (PE2) 29-09-2021		Comment utilisez-vous Google Translate lorsque vous écrivez ?	Texte 2 (TEST 1) 22-11-2021	
	Nombre d'erreurs	Taux d'erreurs		Nombre d'erreurs	Taux d'erreurs
A1	6/140 mots	4 %	Je traduis quelques phrases en français.	5/129 mots	3.8 %
A2	10/137 mots	7 %	-	11/112 mots	9.8 %
A3	11/ 134 mots	8 %	Je traduis quelques phrases en français.	12/101 mots	11 %
A4	8/84 mots	9.5 %	Je traduis quelques phrases en français.	10/91 mots	10 %
A5	4/91 mots	4 %	Je n'utilise pas Google Translate.	3/122 mots	2 %
A6	7/132 mots	5 %	Je n'utilise pas Google Translate.	5/116 mots	4 %
A7	8/158 mots	5 %	-	3/84 mots	3.5 %
A8	23/148 mots	15.5 %	Je traduis quelques phrases en français.	4/53 mots	7.5 %
A9	9/102 mots	9 %	Je traduis quelques phrases en français.	9/111 mots	8 %

A10	8/156 mots	5 %	Je traduis quelques phrases en français.	20/126 mots	15.8 %
A11	2/77 mots	2.5 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	11/126 mots	8.7 %
A12	7/107 mots	6.5 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	7/94 mots	7 %
A13	8/169 mots	4.7 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	3/96 mots	3 %
A14	1/133 mots	0.75 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	7/92 mots	7.6 %
A15	10/123 mots	8 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	7/101 mots	6.9 %
A16	6/134 mots	4.5 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	4/78 mots	5 %
A17	4/115 mots	3 %	Je n'utilise pas Google Translate.	4/79 mots	5 %
A18	12/170 mots	7 %	-	9/104 mots	8.6 %

Tableau 2 : Le taux d'erreurs des textes 1 (PE2) et textes 2 (Teste 1)

La variation du taux d'erreurs entre les textes 1 et 2 est plus important pour certaines apprenantes que pour d'autres. Par exemple, le taux d'erreurs d'A1 a diminué de 2,2 %, tandis que celui d'A8 a diminué de 13 %. Selon Lamarre (2016), cette variation est due au profil de l'apprenant (à son niveau langagier et à la présence ou non de difficultés d'apprentissage), qui pourrait avoir un effet sur sa révision, en particulier chez celui qui présente des difficultés d'apprentissage. Par conséquent, nous avons corrélé cette variation à deux facteurs. Le premier est le niveau linguistique des apprenantes. Les apprenantes ayant un niveau linguistique plus élevé, comme A1, A5, A6, A7, A13 et A15, ont généralement un taux d'erreurs plus faible pour le texte 1 et un taux d'erreurs plus faible pour le texte 2.

Le deuxième facteur est l'utilisation d'outils de TA tels que Google Traduction, qui sont déjà largement utilisés par les apprenants (Nassau & coll., 2022) et sont devenus un sujet de débat quant à leur application à l'apprentissage des langues (Aliliche & Yakoubi, 2020). D'après les réponses au questionnaire sur leur utilisation d'outils de TA, les apprenantes utilisent Google Traduction de différentes manières. Certaines l'utilisent pour traduire des phrases entières, tandis que d'autres s'en servent pour traduire des mots ou des expressions isolés (Wuttikrikunlaya & coll., 2018 ; Stapleton, 2005). Les apprenantes telles que A3, A10, A11 et

A14, qui sont plus familières de Google Traduction et qui ont fait moins d'erreurs en texte 1, ont eu tendance à faire plus d'erreurs dans le texte 2. Cela pourrait principalement être dû au fait qu'elles ont tendance à dépendre de Google Traduction pour produire leurs textes (Aristanty, 2016) : elles recourent à leur langue maternelle pour exprimer leurs idées, puis traduisent celles-ci dans la L2, comme l'expliquent Aliliche et Yakoubi (2020). Puisqu'il s'agissait d'une évaluation sommative et qu'elles n'avaient pas accès à cette application lors de la production du texte 2, leur taux d'erreurs a été très élevé. Ces résultats rejoignent ceux de Fredholm (2019), de Garcia et Pena (2011), de Giannetti (2016), d'O'Neill (2019) et de Valijärvi et Tarsoly (2019). En revanche, les apprenantes A8 et A9 se distinguent par leur capacité à réduire leur taux d'erreurs de manière significative dans le texte 2. Ces deux apprenantes ont donc le plus bénéficié du FCD, réduisant leurs erreurs respectivement de 15,5 % à 7,5 % et de 9 % à 8 %. Cette différence pourrait s'expliquer par leur approche plus proactive et critique vis-à-vis des corrections apportées par le FCD. Plutôt que de simplement dépendre de Google Traduction, elles ont intégré les retours reçus pour améliorer leur PE. Leur capacité à apprendre des corrections et à appliquer ces connaissances de manière indépendante démontre une adaptabilité et une volonté d'amélioration qui ne sont pas aussi prononcées chez les autres apprenantes.

4.2. Analyse des enregistrements des séances de FCD

Notre analyse met ici l'accent sur le niveau d'engagement des apprenantes lors des séances de FCD. Les apprenantes qui participent davantage aux discussions sont généralement plus susceptibles de comprendre et de retenir les informations fournies lors des FCD. D'une part, l'analyse du corpus montre que le niveau d'engagement des apprenantes lors des séances de FCD, mesuré en utilisant le nombre de prises de parole en tant qu'indicateur, varie de 4 à 19. Les textes 2, 3, 7 et 11 ont été les textes pour lesquels les apprenantes ont le plus pris la parole. Ces textes avaient un taux d'erreurs élevé, ce qui suggère que les apprenantes étaient plus motivées pour les comprendre et les corriger. D'autre part, comme le montre le tableau 3, il existe une corrélation positive entre le nombre de prises de parole et le taux d'erreurs des textes avant et après le FCD.

Type de travail PE	de de	Numéro du texte	Nombre de prises de parole des apprenantes	Nombre d'erreurs/ nombre de mots avant le FCD	Taux d'erreurs	Nombre d'erreurs/ nombre de mots après le FCD	Taux d'erreurs
Travail en groupe		Texte 1	5	3/54 mots	5.5 %	1/49 mots	2 %
		Texte 2	19	7/34 mots	20 %	2/64 mots	3 %
		Texte 3	14	8 /62 mots	12 %	1/80 mots	1 %

Travail individuel	Texte 4	8	6/140 mots	4 %	2/137 mots	1 %
	Texte 7	17	8/84 mots	9.5 %	6/87 mots	6.9 %
	Texte 8	4	4/91 mots	4 %	1/144 mots	0.7 %
	Texte 9	5	7/ 132 mots	5 %	7/132 mots	5 %
	Texte 11	13	23/148 mots	15.5 %	3/113 mots	2.6 %

Tableau 3 : Le niveau d'engagement des apprenantes lors du FCD

En général, les textes pour lesquels les apprenantes ont le plus pris la parole lors des séances du FCD ont connu une baisse plus significative de leur taux d'erreurs. Les textes 2, 3 et 11 pour lesquels les apprenantes ont le plus pris la parole (19, 14 et 13 prises de parole) ont connu une baisse de 15,7 % de leur taux d'erreurs moyen. Cependant, le taux d'erreurs moyen des textes 1 et 8 pour lesquels les apprenantes ont le moins pris la parole lors du FCD (4 et 5 prises de parole) a diminué de 10,5 %. Selon cette corrélation, le FCD est plus efficace lorsque les apprenantes participent davantage aux discussions. Cependant, dans l'exemple du texte 7, nous constatons que les apprenantes ont beaucoup pris la parole lors du FCD, mais que le taux d'erreurs du texte 7 après le FCD n'a pas significativement diminué. Par conséquent, cette corrélation n'est pas parfaite. Cela pourrait être dû au fait que l'apprenante qui a rédigé ce texte n'était pas présente lors de la séance du FCD ; elle n'a donc peut-être pas participé et n'a peut-être pas bien compris ses erreurs.

Dans notre analyse comparative, nous constatons également que les apprenantes prennent en moyenne 12,5 fois la parole pour les textes rédigés en groupe, contre 7,5 prises de parole pour les textes rédigés individuellement. Cette différence est statistiquement significative ($p = 0,05$), suggérant que le travail collectif favorise l'engagement des apprenants dans le processus de FCD. Ces résultats soutiennent l'idée de l'apprentissage collaboratif (Bruffee, 1984), qui affirme que le travail en groupe permet aux apprenants de mettre en commun leurs ressources et compétences pour terminer une tâche en interagissant et en discutant du sens avec leurs pairs. De plus, les textes que les apprenantes ont travaillés en groupe ont présenté des taux d'erreurs plus faibles que les textes que les apprenantes ont travaillés individuellement. Les apprenantes qui ont travaillé en groupe ont obtenu un taux d'erreurs de 4,3 % en moyenne, tandis que celles qui ont travaillé individuellement ont obtenu un taux d'erreurs de 6,1 %. Cette différence suggère que le travail collectif, voire collaboratif, permet aux apprenants de corriger leurs erreurs de manière plus efficace, a un effet positif sur l'engagement des apprenantes lors du FCD, et que celui-ci est une approche prometteuse pour améliorer la compétence en PE (Lundstrom & Baker, 2009 ; Rahimi, 2013 ; La Russa, 2021). Ces résultats confirment ceux de Kahyalar et Yılmaz, (2016) et de YouJin & Emeliyanova, (2021) dans leur étude sur les effets

de la collaboration lors des révisions et du traitement de FC des PE. Leurs résultats démontrent que le nombre d'erreurs correctement révisées par les apprenants en groupe a augmenté au cours des trois sessions, tandis que le nombre d'erreurs correctement révisées individuellement par les apprenants a diminué (YouJin & Emeliyanova, 2021).

4.3. Analyse des perceptions des apprenantes sur l'utilisation du FCD

L'analyse de données issues du questionnaire permet de tirer la conclusion que la perception globale des apprenantes vis-à-vis du FCD est positive, ainsi que le démontre le tableau 4.

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Le FCD m'aide à améliorer ma grammaire.	16	1	5	4.56	0.629
Le FCD m'aide à améliorer mon vocabulaire.	16	1	5	4.43	0.727
Le FCD m'aide à améliorer mon orthographe.	16	1	5	4.5	0.730
Le FCD m'aide à améliorer mon style d'écriture.	16	1	5	4.68	0.602
Le FCD m'aide à améliorer la structure de mes phrases.	16	1	5	4.56	0.629
Le FCD m'aide à améliorer ma ponctuation.	16	1	5	4.25	0.774
L'ordre de mes mots s'est amélioré.	16	1	5	4.25	0.577
Je fais moins d'erreurs de conjugaison.	16	1	5	4.18	0.981
Mon choix des temps verbaux est plus précis.	16	1	5	4.31	0.793
Je fais moins d'erreurs d'orthographe.	16	1	5	4.31	0.704
Ma ponctuation s'est améliorée.	16	1	5	4.25	0.856
Je suis capable d'identifier mes erreurs.	16	1	5	3.75	0.930
Je suis capable de corriger mes erreurs.	16	1	5	3.68	1.078
Je suis capable d'évaluer mon travail.	16	1	5	3.5	1.211
J'ai aimé le FCD.	16	1	5	4.43	0.813
Je trouve le FCD bénéfique.	16	1	5	4.62	0.619
J'aimerais que le FCD soit utilisé à nouveau.	16	1	5	4.68	0.602
N valide (listwise)	16				

Tableau 4 : Description statistique (perceptions des apprenants sur l'utilisation du FCD)

Les moyennes sur toutes les questions concernant l'utilité du FCD se situent entre 4,25 et 4,68, sur une échelle de 1 à 5. Les items 1 à 6 dont la formulation comprend « m'aide à » mettent l'accent sur les effets du FCD sur la PE et indiquent une perception globalement positive de cette méthode de rétroaction par les apprenantes. Celles-ci estiment en particulier que le FCD les a aidées à améliorer leur grammaire, leur style d'écriture et la structure de leurs phrases (moyenne supérieure à 4,5). Elles perçoivent également une amélioration de leur utilisation des temps, de leur ponctuation et de leur capacité à identifier et à corriger leurs erreurs (moyenne autour de 4,3). Pour cette dernière, AlYousef (2019) explique qu'en soulignant l'erreur et en leur fournissant le code d'erreur pour rechercher la réponse et corriger l'erreur, et en en discutant, l'enseignant aide les étudiants à se concentrer sur la manière de corriger leurs erreurs courantes et de les éviter à l'avenir.

Ces résultats confirment que le FCD est un moment lors duquel on apprend la L2 à travers l'écriture (Bitchener & Storch, 2016) et a des effets positifs sur la PE. Enfin, les apprenants semblent apprécier l'utilisation du FCD, avec une moyenne de 4,43 pour « J'ai aimé le FCD », et 4,68 pour « Je souhaite que le FCD soit utilisé à nouveau ». Ces résultats rejoignent ceux Kurzer (2018) dans son étude sur la perception du FCD par les étudiants. Ses résultats indiquent que les étudiants apprécient généralement le soutien apporté par les enseignants qui utilisent le FCD, et que le traitement FCD était plus efficace que le manuel de grammaire, semblait mieux adapté au niveau et pouvait aider les enseignants à mieux cibler les erreurs individuelles des étudiants. Nos résultats soutiennent également ceux de Seyam (2022) qui indiquent que les participants ont, en général, apprécié l'utilisation du FC et l'ont trouvé utile pour l'apprentissage d'une langue, car le FCD a incité les étudiants à revoir certaines règles d'orthographe et de grammaire (Seyam, 2022).

Cependant, la variance des réponses est assez importante pour les items 12 à 14 dont la formulation comprend « Je suis capable de », qui mettent l'accent sur les compétences apprises ou développées à l'issue du FCD, notamment concernant la capacité à corriger les erreurs (écart-type de 1,078) et l'évaluation du travail par les apprenantes elles-mêmes (écart-type de 1,211). Nous constatons également que les scores les plus bas concernent la capacité des apprenantes à évaluer leur propre travail et à corriger leurs erreurs de conjugaison (moyenne autour de 3,75). Cela suggère que l'expérience du FCD des apprenantes peut varier selon leur profil (Lamarre, 2016) : une étude réalisée par Srichanyachon (2014) a révélé que les étudiants ayant une bonne connaissance de la L2 sont plus capables d'autoréviser leur PE que ceux ayant une faible connaissance de la L2. Ces résultats font entendre qu'il faudrait probablement exposer les apprenantes à une période plus importante de FCD pendant lequel on échange avec les apprenantes sur des textes en train de se faire, ce qui semble efficace pour leur faire acquérir des stratégies d'autorégulation de leur activité d'écriture (Crinon, 2018).

En résumé, les résultats montrent que les apprenantes considèrent le FCD comme une approche utile pour améliorer leur PE dans son ensemble (Kurzer, 2018). Ces résultats sont en accord avec ceux de Béchy (2023), qui a conclu dans son étude que les apprenants considéraient le FC comme indispensable pour améliorer leurs connaissances en classe de FLE, car il a une influence directe et positive sur le développement de leur apprentissage, de leur travail et de leur motivation.

CONCLUSION

Cette étude a permis d'examiner l'effet d'une approche collaborative du FC sur la compétence de PE en FLE d'un groupe d'apprenantes à l'université de Bahreïn. Les résultats de l'analyse des PE avant et après le FCD révèlent des améliorations, soulignant ainsi l'efficacité du FCD pour permettre aux apprenantes de comprendre et de corriger leurs erreurs de manière autonome. Cependant, cette variation est influencée par des facteurs tels que le niveau linguistique, l'utilisation d'outils de traduction automatique, le niveau d'engagement des apprenantes lors des séances de FCD, ainsi que le travail en groupe, voire la révision collaborative (Crinon, 2018), qui semble favoriser cet engagement. Ces facteurs ont une incidence sur l'efficacité du FCD ainsi que sur la qualité de l'écriture. Le taux d'erreur a diminué de manière significative entre les textes avant et après le FCD, indiquant que les apprenantes ont appris de leurs erreurs et ont pu les corriger. Les résultats montrent également que le FCD va au-delà de la correction grammaticale, contribuant à améliorer la fluidité, la cohérence et le choix lexical des textes. Les résultats issus du questionnaire confirment une perception globalement positive du FCD par les apprenantes. Celles-ci estiment que cette méthode de feedback a contribué à améliorer leur grammaire, leur style d'écriture et la structure de leurs phrases. Cependant, des variations dans les réponses soulignent que l'expérience du FCD diffère d'une apprenante à l'autre, mettant en lumière des aspects spécifiques tels que l'évaluation personnelle du travail et la correction des erreurs. En résumé, cette étude confirme que le FCD est perçu comme une approche pédagogique efficace pour améliorer la compétence de PE en FLE. Les résultats suggèrent que le FCD peut également jouer un rôle significatif dans le développement des compétences linguistiques des apprenantes, encourageant ainsi une utilisation continue de cette méthode dans le contexte d'apprentissage du FLE.

Cette étude présente certaines limitations et offre des perspectives de recherche future. Tout d'abord, la taille de l'échantillon est réduite et relative à un contexte d'apprentissage spécifique, celui du télé-enseignement, ce qui limite la généralisation des résultats. Il sera donc important de mener des recherches supplémentaires avec un échantillon plus large d'apprenants en situation d'apprentissage conventionnelle afin de confirmer les résultats de cette étude. Il serait également intéressant d'explorer d'autres aspects du FCD, tels que son effet sur la motivation des apprenants et sur leur sentiment d'efficacité personnelle à travers d'autres outils de recueil des données qualitatifs tels que des entretiens semi-directifs ou des groupes de discussion, qui pourraient apporter une compréhension plus fine de l'expérience du FCD des apprenantes. En outre, des recherches futures pourraient également comparer l'efficacité du FCD à d'autres méthodes de feedback correctif, telles que le feedback oral ou le feedback automatisé.

Enfin, cette étude apporte des contributions importantes à la recherche sur l'enseignement de la PE en FLE, sur l'approche collaborative de la rétroaction dans l'enseignement de l'écrit et sur le potentiel de la révision collaborative ainsi que l'écriture collective des PE en L2. Les résultats suggèrent que le FCD est une méthode prometteuse pour améliorer la PE des apprenantes. Il est donc important de continuer à explorer son potentiel et à identifier les meilleures pratiques pour sa mise en œuvre.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1998). Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives. Dans J. Siess (dir.), *La lettre entre réel et fiction* (p. 37-53). SEDES.
- Ahern-Dodson, J., & Reisinger, D. (2017). Moving Beyond Corrective Feedback: (Re) Engaging with Student Writing in L2 through Audio Response. *Journal of Response to Writing*, 3(1), 129–152. <https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol3/iss1/6>
- Aliliche, K., & Yakoubi, I. (2020). *EFL Students' Attitudes towards the Impact of Google Translate on their Writing Quantity and Quality*. University of Mohammed Seddik Ben Yahia, Department of English Language and Literature. Jijel: Jijel University. <http://dspace.univ-jijel.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7642/420.428.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- AlYousef, E. A. (2019). *The Impact of Dynamic Written Corrective Feedback on Arab EFL Intermediate Students' Writing Accuracy* [Thèse de doctorat non-publiée]. United Arab Emirates University. https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses
- Antoine, J.-Y. (2002). *Corpus OTG : présentation générale. Rapport technique VALORIACORAIL*. Vannes, Bretagne, France. https://www.info.univ-tours.fr/~antoine/parole_public/OTG/Pres_OTG.pdf:
- Aristanty, T. D. (2016). *Google Traduction : comment traiter dans la classe du FLE?* Actes de la Conférence Internationale sur le Français (CIF). https://upipress.upi.edu/produk/prosiding_artikel/1/47
- Bagheridoust, E. & Kotla, A. (2015). The impact of dynamic corrective feedback in developing speaking ability of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language teaching and research*, 6(5).
- Bartram, M. & Walton, R. (1991). *Correction: mistake management*. Language Teaching Publications.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Béchy, G. (2023, Printemps). *Évaluation formative et retours correctifs en classe de FLE. Une étude de cas au lycée suédois*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1768376/FULLTEXT01.pdf>
- Bitchener, J. & Storch, N. (2016). *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095056>
- Boswood, T. & Dwyer, R. (1996). From Marking to Feedback: Audiotaped Responses to Student Writing. *TESOL Journal*, 5(2), 20-23.

- Bouchard, R. (1996). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle. *Langue française*, 112, 88-105. doi.org/10.3406/lfr.1996.5362
- Bourdaï, A. & Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic*, 23(1). doi.org/10.4000/alsic.4533
- Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind". *College English*, 46(7), 635-652.
- Brunel, M. & Guérin-Callebout, C. (2016). « Écrire dans » : Écriture littéraire sur écran. Présentation d'une expérimentation en classe de 3^{ème} année du secondaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3, 1-36. doi.org/10.7202/1047128ar
- Bruton, A. (2009). Designing research into the effect of error correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 136-140.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296. doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9
- Chen, J., Dobinson, T. & Kent, S. (2020). Lecturers' perceptions and experiences of Blackboard Collaborate as a distance learning and teaching tool via Open Universities Australia (OUA). *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 222-235. doi.org/10.1080/02680513.2019.1688654
- Clifford, J., Merschel, L. & Munné, J. (2013). Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *@tic. revista d'innovació educativa*, 10, 108-121.
- Collion, A. (2021). La correction de l'expression écrite, à la fois outil et objet d'apprentissage ? Comment la correction de l'expression écrite peut-elle apporter une plus-value dans les apprentissages des élèves ? *Education*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03138797>
- Cornelius, S. (2014). Facilitating in a demanding environment: Experiences of teaching in virtual classrooms using web conferencing. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 260-271.
- Crinon, J. (2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes*. Cnesco.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 59-74. doi.org/10.3917/rfla.181.0059
- Demirtaş, L. & Hüseyin, G. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 2, 125-138.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Dans P. Dillenbourg, *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Elsevier.
- Eckstein, G., Sims, M., & Rohm, L. (2020). Dynamic Written Corrective Feedback among Graduate Students: The Effects of Feedback Timing. *TESL Canada Journal*, 37(2), 78-102. doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1339

- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators*, 1(1), 3-18. doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054
- Ellis, R. (2010). A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(1), 335–349. doi.org/10.1017/S0272263109990544
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons
- Evans, N., Hartshorn, K. & Strong-Krause, D. (2011). The efficacy of dynamic written corrective feedback for university-matriculated ESL learners. *System*, 39(2), 229-239.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414. doi.org/10.2307/356602
- Farnsworth, M. (1974). The cassette tape recorder: A bonus or a bother in ESL composition correction. *TESOL Quarterly*, 8(3), 285-291. doi.org/10.2307/3586172
- Ferris, D. (2006). Chapter 5 - Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. Dans K. Hyland, & F. Hyland, *Feedback in Second Language Writing* (p. 81-104). Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007
- Ferris, D. (2010). Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201. https://doi.org/10.1017/S0272263109990490
- Ferris, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (éd. 2nd). University of Michigan Press.
- Francescucci, A. & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of marketing Education*, 41(1), 60-69.
- Fredholm, K. (2019). Effects of Google translate on lexical diversity: Vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language. *Revista Nebrija*, 13(26), 98-117.
- Garcia, I. & Pena, M. (2011). Machine translation-assisted language learning: writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487.
- Giannetti, T. (2016). *Google translate as a resource for writing..* [Mémoire de Master]. St. John Fisher College. https://fisherpub.sjf.edu/education_ETD_masters/353
- Giri, R. A. (2018). A Collaborative Approach to Providing Feedback. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 13(2), 85-114.
- Hanaoka, O. (2006). Noticing from models and reformulations: A case study of two Japanese EFL learners. *Sophia Linguistica: Working Papers in Linguistics*, 54, 167–192. http://digital-archives.sophia.ac.jp/repository/view/repository/00000024412
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Merrill, P. F., Sudweeks, R. R., Strong-Krause, D. I. A. N. E., & Anderson, N. J. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *Tesol Quarterly*, 44(1), 84-109. doi.org/10.5054/tq.2010.213781

- Hartshorn, K. J. & Evans, N. W. (2012). The differential effects of comprehensive corrective feedback on L2 writing accuracy. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 3, 217–247.
- Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398. doi.org/10.2307/326176
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. PUQ.
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3-25. http://sloanconsortium.org/publications/jaln_main
- Jermann, P. (2004). *Computer support for interaction regulation in collaborative problem-solving*. Université de Genève.
- Jin, L., & Deifell, E. (2013). Foreign language learners' use and perception of online dictionaries: A survey study. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 515-533.
- Jolley, J. & Maimone, L. (2015). Free online machine translation: Use and perceptions by Spanish students and instructors. *Learn languages, explore cultures, transform lives*, 181-200.
- Jolley, J., & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, 14(1), 26-44. doi.org/10.5070/L214151760
- Johnson, C. & Delawsky, S. (2013). Project-based learning and student engagement. *Academic research international*, 4(4), 560.
- Kahyalar, E. & Yılmaz, F. (2016). Teachers' corrective feedback in writing classes: The impact of collaborating with a peer during the editing process on students' uptake and retention. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), 148-160.
- Kassim, A. & Ng, L. (2014). The roles of collaborative dialogue in enhancing written corrective feedback efficacy. *Malaysian Journal of ELT Research*, 10(1), 16-30.
- Khalifa, N. (2022). Using Online Collaboration and Dynamic Written Corrective Feedback to Enhance EFL Secondary Scholl Students' Engagement. *Journal of The Faculty of Education - Mansoura University*, 119.
- Kurzer, K. (2018, March). Dynamic Written Corrective Feedback in Developmental Multilingual Writing Classes. *Tesol*, 52(1), 5-33. <https://doi.org/10.1002/tesq.366>
- La Russa, F. (2021). *Le feedback correctif à l'écrit : techniques, élaboration, acquisition : étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère chez un public d'adolescents francophones au lycée* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université Michel de Montaigne - Università degli studi. <https://theses.hal.science/tel-03159184>

- Lamarre, J. (2016). *La rétroaction corrective à l'écrit et la révision des apprenants de français langue seconde*. [Mémoire de didactique], Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16440>
- Lambert, C., Philp, J. & Sachiko, N. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665-680. doi.org/10.1177/1362168816683559
- Larue, B. (2017). *La correction d'un devoir: un moment propice aux apprentissages*. Éditions universitaires européennes.
- Leki, L., Cumming, A. & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge.
- Lindschouw, J. (2016). Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE. *Pratiques*, 169-170, 1- 14. doi.org/10.4000/pratiques.3030
- Lira-Gonzales, M.-L., Nassaji , H. & Kuok Wa, C. (2021). Student Engagement with Teacher Written Corrective Feedback in a French as a Foreign Language Classroom. *Journal of Response to Writing*, 7(2), 37-73. <https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol7/iss2/3>
- Liu, C. & Yu, S. (2022). Reconceptualizing the impact of feedback in second language writing: A multidimensional perspective. *Assessing Writing*, 53. doi.org/10.1016/j.asw.2022.100630
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Martina, C. (2005). *L'autonomie en classe d'anglais, un défi*. Belin.
- Mayo, M. G. & Labandibar, U. L. (2017). The Use of Models as Written Corrective Feedback in English as a Foreign Language (EFL)Writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37(1), 110–127. doi.org/10.1017/S0267190517000071
- Mohamed Hassan, R. & Aghlal Boukerma, F. (2019). La rétroaction corrective à l'écrit et la prise de la conscience linguistique chez les apprenants du français langue étrangère. *Research in Language Teaching*, 7(7), 43-68.
- Molinari, G., Bruno , P., Jean, H., Lavoué, E., Denise, S. W. & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne: regards croisés. *Distance and Mediation of Knowledge*, 13. dx.doi.org/10.4000/dms.1332
- Nassau, G., Molle, N. & Kalyan, C. (2022). Usages et perceptions des outils de traduction automatique : une enquête auprès d'apprenants Lansad. *Alsic* , 25(2). doi.org/10.4000/alsic.6239
- Nelson, L. (2017). Harnessing the power of the synchronous classroom in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 48(2), 62-64.

- Noiroux, K., & Simons, G. (2016). La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(3), 1-15. doi.org/10.4000/rdlc.1302
- O'Neill, E. (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(2), 47-65.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. doi.org/10.1017/S0267190515000094
- Pickett, J.P. (2000). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Houghton Mifflin, Boston Dynamic.
- Race, P. (2014). *Making learning happen: A guide for post-compulsory education. Making Learning Happen*. Sage Publications Ltd.
- Rahimi, M. (2013). Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89. doi.org/10.1177/1362168812459151
- Rassaei, E. (2019). Tailoring mediation to learners' ZPD: effects of dynamic and non-dynamic corrective feedback on L2 development. *The Language Learning Journal*, 47(5), 591-607. doi.org/10.1080/09571736.2017.1343863
- Rougier, N. (2014). Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE. *Glottodidactica*, 41(1).
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 535-550. doi.org/10.1080/02602930903541015
- Scrocco, D. L. (2012). Do you care to add something? Articulating the student interlocutor's voice in writing response dialogue. *Teaching English in the Two Year College*, 39(3), 274-292.
- Seyam, W. M. (2022). L'effet du feedback correctif sur le développement de la précision langagière en production écrite chez les étudiants du cycle secondaire. *بحوث في تدريس اللغات*, 21(21), 82-161.
- Solhi, M. & İlknur, E. (2020). The effect of recorded oral feedback on EFL learners' writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 1-13.
- Srichanyachon, N. (2014). Self-revision method of EFL writers. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 77, p. 58.
- Stapleton, P. (2005). Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *The Modern Language Journal*, 89(2), 177-189.
- Storch, N. (2021). Theoretical Perspectives on L2 Writing and Language Learning in Collaborative Writing and the Collaborative Processing of Written Corrective Feedback. Dans R. M. Manchón & C. Polio (dir.). *The Routledge Handbook of Second Language*

- Acquisition and Writing*. (p. 22-34). Routledge.
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.24324/9780429199691-4>
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 303– 334. doi.org/10.1017/S0272263109990532
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x
- Truscott, J. (2010). Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, 38(2), 329-335. doi.org/10.1016/j.system.2010.03.014
- Tsui, A. & Ng, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- Valijärvi, R.-L., & Tarsoly, E. (2019). Language Students as Critical Users of Google Translate': Pitfalls and Possibilities. *Practitioner Research in Higher Education*, 12(1), 61-74.
- Valizadeh, M. (2022). The Effect of Comprehensive Written Corrective Feedback on EFL Learners' Written Syntactic Complexity. *Journal of Language & Education*, 8(1), 196-208. doi.org/10.17323/jle.2022.12052
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1–27. //doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119171
- Vasseur, M.-T., & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 57-87. doi.org/10.4000/aile.1245
- Vinagre, M. & Muñoz, B. (2011). Computer-Mediated Corrective Feedback and Language Accuracy in Telecollaborative Exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72–103. <http://ilt.msu.edu/issues/february2011/vinagremunoz.pdf>
- Walckiers, M. & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2(1), 53-75.
- Wuttikrikunlaya, P., Singhasiri, W. & Keyuravong, S. (2018). The use of online tools in L2 writing: A study of Thai university students. *Journal of English Language Teaching and English Linguistics*, 30(1), 107-148.
- Yan, L. (2023). The Effect of Online Collaborative Writing Instruction on Enhancing Writing Performance, writing Motivation, and Writing self-Efficacy of Chinese EFL Learners. *Frontiers Psychology*, 14. doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165221
- Yang, L. & Zhang, L. (2010). Exploring the role of reformulations and a model text in EFL students' writing performance. *Language Teaching Research*, 14(4), 464–484. doi.org/10.1177/1362168810375

YouJin, K. & Emelivanova, L. (2021). The effects of written corrective feedback on the accuracy of L2 writing: Comparing collaborative and individual revision behavior. *Language Teaching Research*, 25(2), 234-255.

Yu, S., Yuan, K. & Wu, P. (2023). Revisiting the conceptualizations of feedback in second language writing: a metaphor analysis approach. *Journal of Second Language Writing*, 59(1), 1-14. doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100961

Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Canopé éditions.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste d'activités de PE effectuées lors de l'étude

	Objectifs	Consigne
PE 1	Réemployer des adverbess de fréquence	Un de vos amis souhaite apprendre le français. Vous lui donnez des conseils. Faites des phrases avec : souvent, de temps en temps, toujours, rarement, toutes les semaines.
PE2	Réemploi de l'acte de parole : proposer de faire quelque chose.	Choisissez le document qui vous intéresse le plus et, par écrit, proposez à votre meilleur ami de faire avec lui quelque chose qui sort de l'ordinaire. Pensez à justifier votre choix.
PE3		Vous proposez à un(e) ami(e) de faire quelque chose : aller au cinéma, aller au restaurant, aller faire du sport, etc. Écrivez-lui un message (50 mots).
PE4	Systématiser l'acte de parole : répondre à une proposition	Votre voisin a écrit une proposition. Lisez-la et répondez-lui.
PE5		Un ami vous a envoyé cette proposition. Répondez de trois façons différentes : une réponse positive, une réponse hésitante et une réponse négative.
PE6	Réemploi des différentes façons de promettre	Lisez ce message et répondez à Cécile. Promettez-lui d'aller à son anniversaire.
PE7		Vous avez prêté un beau livre sur Paris à un ami. Vous souhaitez le récupérer. Vous lui écrivez : vous expliquez que vous ne lui avez pas donné ce livre et que ce n'était pas un cadeau (100 mots).

PE8		Regardez cette scène. Le soir même, l'homme a envoyé un message à la femme pour la rassurer. Écrivez le message.
PE9	<i>Réemploi de l'acte de parole</i> : contester une accusation	Lisez le message et écrivez une réponse à François.
PE10		Vous avez reçu le message suivant d'un ami. Répondez, contestez l'information et faites des reproches à votre ami (120 à 150 mots).

Annexe 2 : Convention de Transcription

Marque	Signifié
E	Enseignante
A	Apprenante
/	Pause courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
« ... »	Lecture à haute voix
(...)	Description de l'annotation et/ou correction
[...]	Ajout d'élément (lettres, mot ou groupe de mots)

L'auteur

Sara Abdulla Bader est maître de conférences en sciences du langage et didactique du français langue étrangère au Centre d'études françaises de l'Université de Bahreïn, Sara Bader enseigne le français langue étrangère et est membre de l'Unité pour l'excellence de l'enseignement et le leadership de l'Université de Bahreïn. À ce titre, elle supervise les projets de recherche-action du corps professoral dans le cadre de leur formation continue.

Depuis 2019, elle est membre de l'Académie de l'enseignement supérieur du Royaume-Uni (FHEA) et a obtenu le statut de Senior Fellow (SFHEA) en 2023. Sara Bader est titulaire d'un doctorat de l'Université de Franche-Comté de Besançon (France). Ses recherches se concentrent sur la didactique du français langue étrangère et l'utilisation d'approches pédagogiques innovantes basées sur la technologie pour développer les compétences linguistiques. Elle est l'auteur de plusieurs publications dans son domaine, portant notamment sur les pédagogies des langues étrangères et l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'aide des technologies.

sabader@uob.edu.bh

RETOUR D'EXPÉRIENCE

LE GLOSSAIRE COLLABORATIF EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : QUELS OUTILS ET COMPÉTENCES NUMÉRIQUES POUR UN PROJET PÉDAGOGIQUE RÉUSSI ?

Christina Dechamps

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa / NOVA FCSH

Lisbonne, Portugal

Résumé

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons 1) de reconsidérer l'impact de l'élaboration d'un glossaire collaboratif sous format numérique pour le développement des compétences communicatives, interculturelle et stratégique des apprenants, sachant que ce projet pédagogique repose principalement sur la médiation, récemment mise à l'honneur dans le Volume complémentaire du CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2020) et 2) d'analyser les avantages et les limitations de divers outils numériques aujourd'hui disponibles et utiles à la mise en place d'un tel projet en classe de FLE, tenant également compte des principes défendus dans le document DigCompEdu, cadre de référence européen pour le développement des compétences numériques des enseignants (Redecker, 2017).

Abstract

In this article, we propose 1) to reconsider the impact of the elaboration of a collaborative glossary in digital format for the development of learners' communicative, intercultural and strategic competencies, bearing in mind that this pedagogical project is mainly based on mediation, recently highlighted in the Complementary Volume of the CEFRL – Common European Framework of Reference for Languages (Conseil de l'Europe, 2020), and 2) to analyse the advantages and limitations of the various digital tools and applications currently available and useful for the implementation of such a project in the FLE classroom, also taking into account the principles promoted in DigCompEdu, European Framework for the Digital Competence of Educators (Redecker, 2017).

Mots-clés

glossaire collaboratif, apprentissage collaboratif, numérique, compétence, DigCompEdu

Keywords

collaborative glossary, collaborative learning, digital tools, competence, DigCompEdu

INTRODUCTION

Ces dernières années, mis à part la publication de quelques travaux en didactique du lexique, notamment dans des numéros thématiques de revues spécialisées (Altamova & coll., 2023 ; Tremblay & Anctil, 2020¹), on ne peut que constater le peu d'engouement pour une recherche systématique dans ce domaine, indifférence que l'on retrouve également de façon assez généralisée dans les méthodes d'apprentissage de la langue étrangère où les activités autour du lexique sont peu fréquentes, surtout pour les niveaux les plus avancés. En revanche, des concepts didactico-pédagogiques comme la médiation, la pédagogie de projet ou encore l'apprentissage collaboratif circulent beaucoup en ce moment dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et se retrouvent notamment inscrits dans le Volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe, 2020).

Dans ce sens, réfléchir au travail sur le lexique en classe de langue dans le cadre de la co-construction d'un glossaire collaboratif semble assez opportun, car qui dit glossaire collaboratif renvoie assez naturellement à médiation, projet et collaboration, comme nous le verrons ci-après.²

1. GLOSSAIRE COLLABORATIF – PRÉSENTATION

Avant tout, qu'est-ce qu'il faut entendre par glossaire collaboratif ? Dans Dechamps (2023), le glossaire collaboratif est présenté comme une ressource lexicographique non élaborée collectivement, mais plutôt coconstruite par plusieurs auteurs – ici des apprenants de français langue étrangère – en faisant appel à la participation de chacun en tant que rédacteur, réviseur ou même utilisateur de chaque fiche qui compose le glossaire pour résoudre un ou des problème(s) partagé(s).

Concrètement, le groupe-classe, à la suite d'activités pédagogiques diverses à partir de différents documents, authentiques de préférence, et en fin de séquence didactique, négocient avec l'aide de l'enseignant une liste d'unités lexicales qui intégreront le glossaire collaboratif qui est en fait le glossaire de la classe. Les fiches consacrées à ces unités lexicales – et plus particulièrement, aux difficultés ressenties par les apprenants dans l'apprentissage de celles-ci –, sont rédigées individuellement ou en binôme pour être par la suite revues, complétées et corrigées, mais aussi consultées dans le cadre d'activités pédagogiques ultérieures, par les autres apprenants. De plus, l'idée est que le glossaire passe de groupe-classe en groupe-classe ou accompagne le groupe-classe sur plusieurs années scolaires, afin d'être progressivement

¹ Nous renvoyons également le lecteur aux différents travaux de Cavalla 2009, 2015, 2021 ; Cavalla & coll., 2018, Cavalla & Yang, 2019 ; Cavalla & Mangiante, 2023.

² L'étude présentée dans cet article est financée par la FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, dans le cadre du projet UIDB/LIN/03213/2020 ; 10.54499/UIDB/03213/2020 et UIDP/LIN/03213/2020 ; 10.54499/UIDP/03213/2020 du CLUNL, Centre de Linguistique de l'Université NOVA de Lisbonne.

enrichi avec l'intégration de nouvelles fiches et avec la correction ou reformulation des fiches déjà créées.³

En d'autres mots, ce glossaire doit être envisagé comme un véritable projet pédagogique, allant au-delà de la tâche, vu que ce dernier concept préconisé dans le CECR depuis 2001 reste, malgré les bonnes intentions, une « simulation à des fins scolaires » (Springer, 2018, p. 2) où l'apprentissage réellement collaboratif est plutôt absent. Toujours d'après le même chercheur, pour qu'il y ait véritablement un apprentissage collaboratif et un développement des compétences, le projet doit passer par la résolution de différents problèmes et l'intelligence collective et sociale doit prévaloir sur l'intelligence individuelle pour une co-construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. Dans ce cas concret, le glossaire collaboratif est géré entièrement par les apprenants qui, en tant qu'acteurs de leur apprentissage, 1) négocient le type et le nombre d'entrées à insérer dans le glossaire, en fonction surtout des difficultés lexicales rencontrées dans les documents en langue étrangère auxquels ils ont été confrontés, 2) recherchent et synthétisent des informations lexicales et discursives en langue maternelle⁴ et en langue étrangère sur les vocables et expressions sélectionnés⁵, 3) résolvent des problèmes, principalement de réception (compréhension des concepts) mais aussi de production (utilisation des unités lexicales en discours), notamment lors de la rédaction des fiches, 4) confrontent leurs connaissances avec celles des autres et 5) synthétisent le fruit de leurs réflexions en construisant un produit utile pour le groupe-classe mais aussi pour les groupes-classes qui vont suivre et pour un public externe, si le projet est accessible sur Internet, par exemple.

Par ailleurs, dans ce projet qui s'inscrit d'une certaine façon dans la perspective socio-interactionnelle (Ollivier, 2018), l'enseignant n'est ni le destinataire, ni vraiment l'évaluateur et le propriétaire du glossaire, mais davantage le guide et la personne-ressource.

Le partage et l'échange qui sont à la base de la dynamique de construction de ce glossaire, contribuent non seulement à l'enrichissement de la ressource lexicographique, mais également à l'apprentissage de la langue étrangère. Tout bien considéré, ce glossaire permet d'articuler l'apprentissage de quelques rudiments de lexicographie avec la lexicographie d'apprentissage de la langue étrangère (Desmet, 2004).

2. GLOSSAIRE COLLABORATIF ET COMPÉTENCES DES APPRENANTS

En évoquant ci-dessus les compétences à travailler chez les apprenants, rappelons que ce projet permet de développer les compétences communicatives, principalement les compétences

³ Depuis quelques années, plusieurs glossaires de ce type sont en train d'être coconstruits dans le cadre de trois unités d'enseignement de la licence en traduction de la NOVA FCSH : Pratique de la Traduction des Sciences Sociales et Humaines Portugais-Français, Pratique de la Traduction Technique et Scientifique Français-Portugais et Séminaire de Traduction – Français. Cette expérience pratique dans la formation de futurs traducteurs est à la base de la réflexion présentée dans cet article qui souhaite adopter une vision plus générale de la problématique.

⁴ Ou langue de scolarisation, suivant les cas.

⁵ Il faut noter que, même si une structure de base pour la rédaction des fiches est fournie par le professeur, les apprenants ont pleine liberté pour ajouter des informations complémentaires sur les unités lexicales traitées.

lexicale, sémantique et discursive, notamment lors de la rédaction de fiches lexicographiques, activité qui repose principalement sur la médiation, amplement commentée dans le Volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2020). Si en se basant sur le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), on travaille ici surtout la médiation écrite, on parle plutôt, en reprenant les mots du Volume complémentaire, de médiation de textes, de concepts et de la communication (Conseil de l'Europe, 2020, p. 96-128).

Dans la pratique et dans le cadre précis de ce projet, les élèves font de la médiation de textes quand ils synthétisent l'information lexicale et discursive consultée dans d'autres ouvrages et ressources – lexicographiques ou non⁶ –, de la médiation de concepts lorsqu'ils rédigent la définition d'un mot, en adaptant leur langage aux usagers du glossaire, c'est-à-dire leurs camarades de classe, et, finalement, de la médiation de la communication quand ils enrichissent et gèrent une ressource facilitatrice de la compréhension et de la production de textes en langue étrangère, en répondant aux questionnements du public-cible.

Quant à la compétence plurilingue et pluriculturelle reconsidérée également dans le Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2020, p. 129-134), elle a aussi sa place dans ce projet de lexicographie bilingue. Dans l'approche des différents concepts qui sont associés aux unités lexicales décrites dans ce glossaire, surgissent naturellement des réflexions qui vont au-delà de la dimension purement linguistique des unités lexicales sélectionnées pour toucher à des questions d'ordre (inter)/(pluri)culturel. À ce propos, n'oublions pas que Robert Galisson, à partir de 1980, parlait de lexiculture, de l'importance de l'approche de la culture par le lexique et du lexique par la culture. Un projet pédagogique tel que ce glossaire, permet donc aux apprenants de confronter leurs connaissances culturelles aux cultures véhiculées dans les mots et expressions de la langue étrangère.

Un exemple classique de ce type de réflexion renvoie aux variantes lexicales francophones pour un même concept ; il s'agit d'informations pertinentes à consigner dans le glossaire. Par exemple, *maire* en France est à confronter avec *bourgmestre* en Belgique, en Suisse et au Luxembourg, *syndic* et *président de commune* dans certains cantons en Suisse.

Figure 1 – fiche maire

maire

Catégorie grammaticale : nom commun masculin

Définition FR : premier magistrat de la commune élu par le conseil municipal; représente l'autorité déléguée par le pouvoir central (in <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/maire/fr-fr/>)

Exemple en contexte FR : "C'est possible pour l'exercice du mandat de **maire**, quelle que soit la taille de la commune, et celui d'adjoint d'une commune de 20 000 habitants au moins (cette disposition ne s'applique toutefois pas aux maires et adjoints d'arrondissement) (in https://www.collectivites-locales.gouv.fr/files/memento_maire53b4.pdf)

Synonymes : **bourgmestre** (B, L, CH), **président de commune** (CH), **syndic** (CH)

Traduction PT : **presidente da Câmara (Municipal)**

Exemple en contexte PT : "O/a **presidente da Câmara Municipal** é geralmente o primeiro nome da lista mais votada nas eleições autárquicas. A equipa composta pelo/a **presidente da Câmara** e pelos/as vereadores/as também é referida como executivo municipal ou como vereação. (in <http://www.cm-spsul.pt/conteudo.asp?idcat=20>)

Comentários (0)

⁶ Comme les corpus textuels. Et c'est ici qu'intervient le Data-Driven Learning (Boulton, 2014).

Une autre illustration de la charge culturelle du lexique se retrouve dans les unités lexicales en langue étrangère qui renvoient à des concepts inexistantes en langue maternelle et qui méritent une description plus fine dans le glossaire collaboratif, tenant compte des références culturelles des apprenants. Par exemple, on peut mentionner le *pacs* qui ne connaît pas forcément d'équivalent(s) dans les autres langues et cultures.

Figure 2 – fiche PACS

PACS

Catégorie grammaticale : nom commun masculin

Acronyme : **pacte de solidarité civile**

Définition FR : Contrat, institué par la loi en 1999, conclu entre deux personnes célibataires de même sexe ou de sexe différent, séparées par plus de trois degrés de parenté, pour organiser leur vie commune. (Déclaré conjointement au tribunal d'instance, le pacs a des conséquences juridiques immédiates [aide mutuelle et matérielle] ou différées [fiscalité, dons, legs, succession, etc.]) (in Définitions : pacs - Dictionnaire de français Larousse)

Variantes graphiques : **Pacs** ou **pacs**

Exemple en contexte FR : Lorsque l'on souhaite vivre en couple, il est possible de choisir entre le concubinage (*union libre*), le **Pacs** ou le mariage. Les droits et obligations qui en résultent diffèrent si vous êtes concubin, pacsé ou marié. (in Mariage, Pacs ou concubinage (union libre) : quelles différences ? | service-public.fr)

Traduction :

- **união de facto** (équivalent fonctionnel)

Définition : relação entre duas pessoas que pressupõe convivência análoga à dos cônjuges, mas sem o vínculo do matrimônio (in união | Definição ou significado de união no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (infopedia.pt))

Exemple en contexte PT : Embora a **união de facto** não seja um estado civil, o seu reconhecimento tem alguns efeitos semelhantes ao casamento. Uma das principais diferenças é que as pessoas que vivem em união de facto não são herdeiras uma da outra. (in Casar ou viver em união de facto - ePortugal.gov.pt)

Note : il faut remarquer que dans l'*união de facto*, il n'y a pas de contrat, contrairement au pacs.

La compétence stratégique, quant à elle, est aussi travaillée dans ce projet, dans le sens où les apprenants sont appelés à recourir à différentes stratégies pour accomplir les tâches qui les mènent à enrichir efficacement le glossaire. Ces stratégies, véritables « charnière[s] entre les compétences langagières communicatives et les activités langagières communicatives » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 35), sont les outils nécessaires à la résolution de problèmes. Par ailleurs, le glossaire en soi, avec ses fiches lexicographiques plus ou moins finalisées, est aussi un outil intéressant à consulter pour résoudre des problèmes de compréhension (décodage) et de production/interaction (encodage), principalement à l'écrit.

Bref, nous avons ici, avec la méthodologie adoptée pour son élaboration, un glossaire qui est davantage un *hétéro-dictionnaire* qu'un autodictionnaire personnalisé, comme le proposait Galisson en 1981. Cependant au-delà de toutes ces considérations, la mise en place d'un tel projet en classe de langue se doit aussi à une volonté de remotivation de l'apprentissage de la langue étrangère, en promouvant la réflexion métalinguistique et l'esprit critique via l'élaboration d'un produit concret où les apprenants deviennent véritablement des usagers de la langue étrangère.

3. GLOSSAIRE COLLABORATIF ET OUTILS NUMÉRIQUES

Afin de faciliter la co-construction de ce dictionnaire mais aussi de tirer parti au maximum de l'intelligence collective et sociale du groupe-classe en favorisant la mutualisation et les échanges entre apprenants, le recours à des outils numériques s'impose, que ce soit dans le cadre de l'enseignement en présentiel ou en distanciel. L'édition et le partage des fiches sur le

même espace numérique favorisent la participation de tout le groupe-classe et, de là, l'apprentissage collaboratif.

En y regardant de plus près, on se rend compte que les applications et logiciels informatiques disponibles gratuitement pour construire des dictionnaires et glossaires ne manquent pas⁷.

Dans un article publié en 2017, deux logiciels de ce type avaient déjà été identifiés : *Linguae*⁸ et *Logotype*⁹ (Dechamps, 2017). Toutefois, ces logiciels, en langue française mais quelque peu datés et sans mise à jour récente¹⁰, ne permettent pas vraiment de construire un produit réellement collaboratif. En fait, ils s'adaptent mieux à un projet individuel, voire collectif, mais sans possibilité d'interaction sur l'interface d'édition du dictionnaire. À ce propos, il faut préciser que le dictionnaire est logé sur la mémoire interne de l'ordinateur où le logiciel a été installé et sur lequel doivent être insérées les fiches du dictionnaire.

Dans ce sens, des applications comme *Lexonomy*¹¹ ou *Glossaire sur Moodle*¹² semblent beaucoup plus appropriées. Premièrement, le dictionnaire est logé sur un serveur et l'interface de rédaction/consultation est accessible à tout poste connecté à Internet. Deuxièmement, par leurs caractéristiques de fonctionnement, elles permettent réellement la mise en place d'un projet tel qu'il a été décrit ci-dessus. L'une comme l'autre application favorisent la (télé)collaboration entre pairs, avec, notamment, la possibilité de consulter et d'éditer toutes les fiches par l'ensemble des rédacteurs, mais aussi, pour les lecteurs, la possibilité de commenter le contenu des fiches.¹³

En ce qui concerne *Lexonomy*, pour commencer à l'utiliser, il suffit de remplir un bref formulaire d'inscription disponible sur la page d'accueil et, après confirmation de celle-ci, la création du dictionnaire peut commencer. L'interface de configuration et d'édition – en langue anglaise – est assez intuitif mais il existe sur la page d'accueil un mode d'emploi à télécharger très clair et utile pour résoudre d'éventuels blocages. En ce qui concerne la configuration, il est intéressant de noter que chaque dictionnaire créé est logé sur un serveur et est accessible via un lien fourni par l'application. Toutefois, le dictionnaire ne sera public qu'au moment où cela en aura été décidé par les auteurs. Ces derniers sont définis lors de la configuration, avec l'attribution de différents rôles. Quant à l'édition, il faut savoir que, pour éviter le recours au langage .xml qui pourrait s'avérer complexe à utiliser avec certains apprenants, l'application propose l'utilisation de deux modèles préétablis de dictionnaire : 1) dictionnaire monolingue simple et 2) dictionnaire bilingue simple.

⁷ Il faut noter qu'il existe aussi plusieurs applications ou logiciels payants, comme *MonDico* (<https://www.mondico.fr/fr/presentation.php>) ou *Dictionary Organizer Deluxe 4.1* (https://www.primasoft.com/deluxeprg/dictionary_software_overview.htm).

⁸ Voir <http://stalikez.info/linguae>

⁹ Voir <https://logotype.fr.softonic.com/>

¹⁰ Par exemple, la dernière version de *Linguae*, 1.15 Beta, date de 2011.

¹¹ Voir <https://www.lexonomy.eu/>

¹² Voir <https://docs.moodle.org/4x/fr/Glossaire>

¹³ Option de commentaire disponible uniquement sur *Glossaire de Moodle*. Voir Figure 1.

Malgré ces quelques aspects positifs et d'autres qui n'ont pas été énoncés ici, Lexonomy, en tant qu'application destinée à des professionnels de la langue – lexicographes, terminologues, traducteurs, linguistes en général – est plus adaptée à une utilisation dans le cadre de l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. L'outil qui s'applique le mieux à un projet lexicographique collaboratif en classe de langues avec des apprenants issus de l'enseignement secondaire (collège et lycée) ou même de l'enseignement supérieur reste tout de même l'application Glossaire de Moodle.

Il faut rappeler que Glossaire, présenté comme une des nombreuses activités intégrées sur Moodle est facilement à la disposition des enseignants, étant donné que beaucoup d'écoles et universités disposent de cette plateforme LMS, comme c'est notamment le cas au Portugal où elle est très répandue (Dias & coll., 2016). Par ailleurs, cette application est encore plus intuitive que Lexonomy pour lequel quelques connaissances en lexicographie sont tout de même les bienvenues pour une utilisation efficace. Ainsi, pour l'élaboration des fiches, l'interface d'édition – disponible dans plusieurs langues – présente divers espaces de saisie destinés 1) au mot vedette, 2) à la description de ce vocable, avec plusieurs options d'édition et d'intégration d'hyperliens et de fichiers divers – image, son, vidéo –, 3) aux mots-clés et 4) aux éventuels fichiers annexes, si besoin en est. Ces différentes options aident à la création de fiches assez complètes, laissant une marge de manœuvre assez grande aux éditeurs pour y introduire l'information jugée pertinente. De toutes les applications citées ici, Glossaire est sans l'ombre d'un doute la meilleure à ce niveau.

Sans rentrer dans plus de détails, il s'agit d'une application marquée par les quatre attributs du multimédia défini par Lancien (2008) : l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité mais encore les attributs communément associés au web 2.0 (Ollivier & coll., 2013, p. 28-32) :

- L'*interaction* dont la fonction 'commentaires' est un bon exemple,
- La *connectivité* qui est illustrée, entre autres, par la possibilité d'associer des mots-clés à chaque fiche créée ou d'activer les hyperliens automatiques,
- La *participation* qui est le moteur d'enrichissement de ce glossaire, sachant que chaque élève inscrit sur le compte Moodle de la classe peut éditer le glossaire en ajoutant de nouvelles fiches et de nouveaux éléments aux fiches déjà existantes,
- L'*ouverture* et le *partage*, vu que les fiches, accessibles à tous les participants, présentent du contenu provenant d'autres sources et peuvent être exportées ultérieurement en format .xml pour une publication sur une page web,
- La *mobilité*, étant donné que tout le contenu du glossaire est localisé sur un serveur et qu'une simple connexion à la plateforme Moodle qui loge le glossaire suffit pour y travailler ou le consulter,
- La *personnalisation* qui est exemplifiée, dans ce cas, par toutes les options d'édition fournies par le système qui permettent de modifier l'apparence du glossaire malgré la structure de base déjà définie,
- La *durabilité* en raison du stockage des données sur un serveur,
- L'*instantanéité* dans la mesure où toute contribution au glossaire est automatiquement visible par tous dès l'enregistrement de la fiche par son auteur.

4. GLOSSAIRE COLLABORATIF ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Après avoir apprécié la pertinence de la construction d'un glossaire collaboratif dans l'apprentissage d'une langue étrangère et les compétences à développer chez les apprenants, il est également intéressant de s'attarder sur les compétences de l'enseignant et de confronter ce projet par rapport aux recommandations du document européen DigCompEdu, publié en anglais en 2017 et traduit par la suite dans d'autres langues.¹⁴

Pour rappel, l'objectif de ce document est de favoriser le développement de compétences numériques des enseignants et l'innovation en éducation en proposant un cadre de référence qui examine vingt-deux compétences génériques organisées en six domaines spécifiques (1 - *Professional engagement*, 2 - *Digital resources*, 3 - *Teaching and learning*, 4 - *Assessment*, 5 - *Empowering learners*, 6 - *Facilitating learners' digital competence*) et des instruments d'(auto)évaluation qui établissent six niveaux de compétence (du niveau A1 au niveau C2) avec différents descripteurs pour chacune des vingt-deux compétences.¹⁵

Dans le cadre de la mise en place d'un projet de glossaire collaboratif sur support numérique, des vingt-deux compétences énoncées par le DigCompEdu, celles qui seront les plus travaillées relèvent des domaines 3 (*Teaching and learning*), 5 (*Empowering learners*) et 6 (*Facilitating learners' digital competence*), compte tenu que le projet est très centré sur les apprenants.

Ainsi, plus précisément, l'enseignant doit être capable de :

- Recourir au numérique pour promouvoir et améliorer la communication, la collaboration et la création collaborative de connaissances chez les apprenants (3.3. *Collaborative learning*),
- Utiliser le numérique pour promouvoir l'apprentissage autorégulé des apprenants (3.4. *Self-regulated learning*),
- Utiliser le numérique principalement afin de promouvoir un engagement actif et créatif des apprenants, tout en encourageant la réflexion et la créativité et en les incitant à la recherche et à la résolution de problèmes complexes par le biais d'activités pratiques (5.3. *Actively engaging learners*),
- Présenter des activités et des tâches qui poussent les apprenants à rechercher, sélectionner, analyser, interpréter et évaluer de l'information sur support numérique (6.1. *Information and media literacy*),
- Présenter des activités et des tâches qui incitent les apprenants à utiliser le numérique pour une communication, collaboration et participation efficaces et responsables (6.2. *Digital communication & collaboration*),

¹⁴ Le document ne connaît pas encore de version officielle en langue française. Voir https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-translations_en. Ceci dit, il existe déjà quelques travaux en langue française dérivés du DigCompEdu, notamment le *Référentiel des compétences numériques pour enseigner* élaboré en 2023 par l'Université de Lausanne (voir P8_Referentiel_competences_numeriques_Enseigner_2023.pdf).

¹⁵ Voir par exemple : <https://www.digcomptest.eu/index.php?pg=facaSeuTeste>

- Présenter des activités et des tâches qui demandent aux apprenants de s'exprimer sur support numérique et de créer du contenu numérique, tout en respectant les droits d'auteurs et en mentionnant leurs sources (6.3. *Digital content creation*),
- Présenter des activités et des tâches qui amènent les apprenants à identifier et à résoudre des problèmes techniques (6.5. *Digital problem solving*).¹⁶

Il est intéressant de noter que, selon le DigCompEdu, la compétence 6.3 s'articule avec la compétence 5.3, la compétence 6.2, avec la 3.3 et la compétence 5.3, avec la 3.4., sachant que les compétences des domaines 3 et 5 appartiennent à l'ensemble des compétences pédagogiques des enseignants, alors que celles du domaine 6 sont étroitement associées aux compétences des apprenants. Par ailleurs, il est évident que les autres compétences de ce référentiel sont aussi importantes, mais d'une pertinence moindre dans le cadre de ce projet de glossaire collaboratif sur support numérique.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons tâché, au mieux, de mettre en évidence l'intérêt d'un projet tel que le glossaire collaboratif dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Et cela, pour trois raisons.

Premièrement, rappelons que ce projet est assurément pertinent pour le développement de la compétence lexicale et sémantique en langue étrangère, par le biais notamment des activités de médiation de textes, de concepts et de la communication que le travail d'enrichissement du glossaire suppose.

Deuxièmement, ce même projet est également approprié dans l'optique d'une méthodologie de l'enseignement des langues étrangères qui relève d'une vision socioconstructiviste de l'apprentissage où, dans le fond, l'engagement des apprenants dans une collaboration pour résoudre un problème partagé est plus important que le résultat.

Troisièmement, si l'on parvient à faire valoir les affordances d'une application telle que Glossaire de Moodle et à monter un scénario pédagogique qui tienne compte de cette vision de l'apprentissage, il est possible de mener à bien un projet qui remotive l'apprentissage de la langue étrangère, tout en développant, entre autres, les compétences numériques – et de là, la littératie numérique (Ollivier, 2018) – des apprenants et des enseignants.

RÉFÉRENCES

- Altmanova, J., Mangiante, J.-M. & Spiezia, R. (2023). *Lexique(s) et didactique du FLE : perspectives actuelles de recherche. Recherches et Applications*, 73. Clé International.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus – Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 1- 2009, 1-12.

¹⁶ Objectifs librement traduits et adaptés du document original en anglais.

- Cavalla, C. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le Langage et l'Homme, Affects et acquisition des langues L2*, 50(2), 115-128.
- Cavalla, C. (2021). Enseigner le lexique en classe de langue. *Le Français dans Le Monde*, 435, 56-57.
- Cavalla, C., Tran, T. & Yan, R. (2018). Un corpus pour l'enseignement des collocations en FLE. *Études en didactique des langues*, 31, 93-107.
- Cavalla, C. & Yang, T. (2019). L'enseignement du lexique culinaire auprès des apprenants de niveau A2. *ReDILLeT, revista digital internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, 2019, 2-19.
- Cavalla, C. & Mangiante, J.-M. (2023). Le lexique préfabriqué pour l'enseignement. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 73, 13-25.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conseil de l'Europe. (2020). *Volume complémentaire du CECR*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Dechamps, C. (2017). Quelques propositions pour un dictionnaire d'apprentissage des collocations en français et en portugais. *Synergies Brésil*, 12, 103-118.
- Dechamps, C. (2023). Le glossaire terminologique collaboratif comme moteur d'apprentissage d'une langue de spécialité. *Polissema*, 23, 178-196.
- Desmet, I. (2004). Terminographie d'apprentissage et apprentissage de la terminographie : le dictionnaire électronique bilingue des contrats du commerce international (portugais-français et français-portugais). *Études de Linguistique Appliquée*, 135, 285-297.
- Dias, P. C., Alves, N. de A., Abrantes, P. & Rodrigues, C. F. (2016). Utilização da plataforma Moodle em Portugal: Moodle nas escolas do ensino básico e secundário em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 81, 115-140. <https://journals.openedition.org/spp/2367>
- Galisson, R. (1981). Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'autodictionnaire personnalisé). *Bulletin CILA*, 34, 13-50. https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_1981_034.pdf
- Lancien, T. (2008). *Le multimédia*. Clé International.
- Ollivier, C. & Puren L. (2013). *Le web 2.0 en classe de langue*. Maison des Langues.
- Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf> (consulté le 12/03/2024).
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34 (2). <https://journals.openedition.org/ripes/1336> (consulté le 12/03/2024).

Tremblay, O. & Anctil, D. (2020). *Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62.

L'auteure

Christina Dechamps est enseignante à la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Université Nouvelle de Lisbonne (NOVA FCSH) depuis 2001 et chercheuse rattachée au Centre de Linguistique de cette même Université (NOVA CLUNL).

Dans le cadre de ses recherches, elle s'intéresse particulièrement à la lexicographie, lexicologie et terminologie, à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) et, notamment, du français de spécialité ou sur objectifs spécifiques (français juridique), mais aussi à la traduction spécialisée.

En 2013, elle a soutenu une thèse de doctorat en linguistique – spécialisation lexicologie/lexicographie/terminologie – intitulée *Les collocations dans la langue juridique française : problématiques de l'enseignement/apprentissage à des apprenants lusophones*.

cdechamps@fcs.unl.pt

POINT DE VUE

LA LECTURE AUGMENTÉE ET COLLABORATIVE À TRAVERS DES OUTILS NUMÉRIQUES : ENJEUX ET PRATIQUES

Emanuela Carlone

Université de Bari, Italie

Résumé

Introduire des activités interactives, ludiques et collaboratives à travers des plateformes numériques renforce les compétences linguistiques et culturelles des apprenants. Cette approche multimodale favorise le développement cognitif, créatif et citoyen en encourageant l'interaction sociale et la co-construction des savoirs. Sur les plateformes que nous allons présenter dans cet article, les apprenants peuvent collaborer pour la réussite d'une tâche actionnelle, créer des contenus, partager leurs connaissances et opérer une lecture augmentée des textes littéraires, ou appartenant à d'autres genres discursifs. Ils peuvent interagir de manière synchrone ou asynchrone, créant ainsi un environnement d'apprentissage dynamique et mettant en œuvre une compréhension écrite collaborative et partagée. Cette démarche, intégrant l'intelligence collective et proche des pratiques juvéniles, répond aux défis contemporains. Elle offre une expérience immersive et engageante, essentielle pour la formation des apprenants dans un écosystème numérique en constante évolution.

Abstract

Introducing interactive, playful, and collaborative activities through digital platforms enhances learners' linguistic and cultural skills. This multimodal approach fosters cognitive, creative, and civic development by encouraging social interaction and co-construction of knowledge. On the platforms we will present in this article, learners can collaborate to accomplish task-based activities, create content, share their knowledge, and engage in augmented reading of literary texts or texts belonging to other discursive genres. They can interact synchronously or asynchronously, thus creating a dynamic learning environment and implementing collaborative and shared reading comprehension. This approach addresses contemporary challenges, integrating collective intelligence and close to pedagogical practices for youth. It provides an immersive and engaging experience, essential for learners' education in a constantly evolving digital ecosystem.

Mots-clés

institutionnalisation des TIC, lecture augmentée, approche multimodale, intelligence collective, outils de collaboration

Key-words

institutionalization of ICT, augmented reading, multimodal approach, collective intelligence, collaboration tools

1. L'INSTITUTIONNALISATION DES TIC ENTRE LA FRANCE ET L'ITALIE ET L'ÉMERGENCE DE L'« APPRENTISSAGE AUGMENTÉ »

Les premières initiatives de certains états européens pour introduire l'informatique dans les écoles remontent aux années 1970. En France, en 1985, le gouvernement annonce le plan « Informatique pour tous » articulé autour de trois axes essentiels : matériels, logiciels et formation des enseignants. À partir de 1995, Internet arrive dans les maisons et dans quelques écoles, même si à cette époque-là le nombre d'internautes est encore assez limité¹. Par la suite, dans les premières années 2000, les établissements scolaires commencent à se doter d'ordinateurs, d'outils de projections et de sonorisation, grâce aux politiques ministérielles. Selon une enquête de l'Éducation Nationale, menée entre 2011 et 2012 et qui a conduit à la publication d'un rapport, dans les établissements publics du second degré de France métropolitaine et des DOM « le nombre moyen d'élèves par ordinateur varie de plus de cinq dans les collèges, à plus de deux dans les lycées professionnels (LP), avec une valeur intermédiaire de près de trois dans les lycées d'enseignement généraux et technologiques (LEGT) »². En 2015, le ministère de l'Éducation Nationale annonce le déploiement d'un plan numérique qui équipera les écoles en tablettes et ordinateurs pour les élèves et qui financera la formation des enseignants et le développement de ressources pédagogiques.

Dans le contexte éducatif italien, dont nous nous occupons pour notre recherche doctorale concernant le domaine de l'ALMT (Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies), le ministère de l'Éducation Nationale³ discute pour la première fois d'un plan national pour l'école numérique en 2007. À partir de 2008, le projet ministériel « AzioneLIM » permet une large diffusion des tableaux blancs interactifs (TBI) sur le territoire. Ce type d'équipement scolaire donne aux enseignants la possibilité de se familiariser avec les technologies sans trop bouleverser leurs pratiques. En effet, les TBI ne se détachent pas trop de l'emploi d'un tableau traditionnel, si on les utilise dans leurs fonctionnalités de base, en tant que simples appareils de projection. En 2009, l'« Azione Cl@ssi 2.0 » un projet impliquant 416 classes, a pour slogan « Non plus la classe dans le laboratoire, mais le laboratoire en classe »⁴ (MIUR, 2015). Un décret législatif de 2013 alloue des fonds pour la connectivité sans fil dans toutes les écoles. Finalement, en 2015, avec la loi 107/2015 nommée « La Buona Scuola » on arrive à la rédaction d'un document pilier pour l'innovation numérique, en l'occurrence le PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) qui fournit un recensement des équipements technologiques scolaires sur le territoire italien et établit les objectifs à atteindre en termes de

¹ Selon *Lumni Enseignement*, « si on ne compte en 1995 qu'entre 200 et 300 000 internautes, ils sont environ 6,3 millions en 2001 et près de 15,6 millions à la fin de l'année 2003. L'année 2004 marque véritablement l'entrée de la France dans l'ère du numérique puisque 31% des ménages ont alors accès à Internet, soit cinq fois plus qu'en 1999. Ce fulgurant essor est surtout dû au développement de l'Internet haut débit ».

² Selon les statistiques de cette enquête le nombre d'ordinateurs recensés est de 285.496 dans les collèges, de 282.431 dans les LEGT et de 88.450 dans les LP (MEN, 2012, p.57).

³ Dans les premières années 2000 et jusqu'en 2023 le ministère de l'Éducation Nationale en Italie se nommait MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca).

⁴ Il s'agit de notre traduction de « non più la classe in laboratorio, ma il laboratorio in classe ».

stratégies (à partir de l'amélioration des infrastructures), de compétences, de contenus, de formation et d'accompagnement pour répondre aux défis du tournant numérique.

En général, à partir des premières années 2000, dans tous les contextes scolaires européens, on commence à fixer, à travers des documents officiels, les paramètres pour définir les solutions possibles d'intégration des TICE et à élaborer des cadres de compétences requises pour gérer les technologies présentes dans les classes. Parmi ces documents, nous signalons le *Rapport COMPETICE* élaboré par un groupe de travail (Haeuw & coll., 2002), sous demande du ministère de l'Éducation Nationale français. Il s'agit d'un outil transparent de pilotage des projets par les compétences qui a le mérite d'établir et de décrire cinq scénarii d'intégration des TICE : le présentiel enrichi, le présentiel amélioré, le présentiel allégé, le présentiel réduit, le présentiel quasi-inexistant. C'est dans le cadre du présentiel enrichi et amélioré que rentre pour la première fois l'idée d'un « apprentissage augmenté ». Cette augmentation se concrétise dans la proposition, de la part des enseignants, de supports et de ressources complémentaires à leurs cours. Les cours sont enrichis par la projection de ressources textuelles, graphiques, audiovisuelles extraites de CD, DVD ou de sites Internet. Ce rapport a en outre été mobilisé pour certaines classifications des formations hybrides. Ce type de dispositif, qui se base en général sur une articulation structurée de la formation en présence et à distance, peut être décliné de plusieurs manières selon les contextes, le degré d'accompagnement et d'« autodirection », l'organisation des activités synchrones et asynchrones, les outils de support, les compétences visées, etc. Burrows et Miras (2019), par exemple, classent les formations hybrides en trois degrés sur la base du taux de présentiel prévu par le dispositif : présentiel augmenté, allégé, réduit. L'augmentation s'articule, dans ce cas-là, autour de l'utilisation d'outils numériques et de ressources en amont et en aval, par exemple des plateformes enrichies de ressources, des réseaux sociaux dédiés, des portfolios linguistiques, etc.

Dans son acception la plus commune, l'adjectif « augmenté » est utilisé pour définir la technologie qui permet d'intégrer des éléments virtuels en 3D et multimodaux au sein d'un environnement réel. Nous chercherons à élargir le champ de cette notion en explorant ses multiples domaines d'emploi, ses impacts et les modèles qui la mette en cause.

En ce qui concerne spécifiquement la notion d'augmentation, Puentedura (2013) élabore un modèle théorique qui se base sur quatre niveaux d'intégration des TIC : substitution, augmentation, modification, redéfinition. L'augmentation ne bouleverse pas le processus d'enseignement/apprentissage mais constitue une modalité plus efficace pour effectuer des tâches courantes, une approximation progressive aux « défis technocratifs » (Romero & coll., 2017) de la société actuelle. Nous pouvons donc définir l'augmentation de l'apprentissage comme la manière d'agencer les affordances des technologies, les outils numériques disponibles et les situations ou les supports formatifs traditionnels pour créer des environnements d'apprentissage plus immersifs, interactifs, adaptatifs, pour enrichir le processus d'apprentissage et pour optimiser les résultats éducatifs. En revanche, dans les niveaux de modification et de redéfinition est présente une transformation dans le type de tâches que l'on peut envisager et un « changement fonctionnel significatif dans la salle de classe » (Cordina & coll., 2017). Les deux derniers niveaux de ce modèle mettent en jeu l'engagement créatif (individuel ou collaboratif) qui intervient pour immerger les apprenants dans un scénario motivant et captivant, et pour leur faire explorer de nouvelles solutions aux situations-

problèmes en classe de langue (dilemmes linguistiques, tâches communicatives et ancrées dans la vie réelle, projets créatifs, télécollaborations, etc.).

Dans le contexte anglo-saxon, on utilise l'expression *Technology enhanced learning*⁵ (TELL) pour faire référence à un environnement technologiquement augmenté, à savoir un lieu, un espace réel et/ou virtuel, riche en moyens, outils et supports pour l'apprentissage, dans lequel l'apprenant est l'acteur principal de la construction de son propre savoir. Dans cette situation, la collaboration, la coopération, l'échange et le partage des connaissances entre pairs et avec les enseignants ont lieu. Si l'environnement éducatif est enrichi et préparé pédagogiquement et technologiquement pour intégrer différents styles d'apprentissage et d'enseignement, alors il sera plus facile de transformer une simple classe en une communauté d'apprentissage⁶.

De surcroît, l'idée d'augmentation imprègne tout le cadre de référence européen pour les compétences numériques des éducateurs, le *DigCompEdu* (Redecker, 2017). Dans les six sections de ce document (engagement professionnel, ressources numériques, enseignement et apprentissage, évaluation, besoins des apprenants, compétences numériques des apprenants), chacune articulée en compétences, on propose une augmentation au sens large, c'est-à-dire une promotion et un renforcement de plusieurs aspects du processus d'enseignement/apprentissage d'un côté et les caractéristiques multidimensionnelles des outils et des ressources numériques de l'autre.

Dans cet article, nous prenons en considération une possible extension ou application de la notion d'« augmentation » de l'apprentissage, à savoir la lecture augmentée par le numérique. Cette pratique de lecture augmentée de textes en langue étrangère est de plus en plus utilisée par les enseignants soucieux de créer des passerelles entre l'école et les pratiques sociales et communicationnelles extrascolaires. L'environnement numérique crée un nouveau rapport au savoir et à l'apprentissage en offrant de nouvelles « possibilités textuelles et énonciatives » (Wachs & Weber, 2021). Il s'agit de repenser les contenus et les modalités d'apprentissage médiatisé en prenant en compte la multimodalité, c'est-à-dire l'accès à des connaissances par la convergence et l'imbrication des modes textuels, visuels et auditifs qui facilitent potentiellement l'accès au sens et nourrissent le processus de conceptualisation pourvu que le dispositif soit conçu en prenant en compte les risques de surcharge cognitive et de dispersion. À cet égard, il faut aider les élèves à développer des stratégies adaptées pour traiter des textes sur support numérique (Guichon & Cohen, 2016).

Ce parcours d'intégration d'un enseignement/apprentissage augmenté implique l'identification de diverses pratiques sociales numériques chez les élèves, telles que la mise en scène de soi à travers les réseaux sociaux, la création multimodale grâce aux applications du portable (ex. montage de vidéos), etc. Ces pratiques peuvent être raisonnablement intégrées en classe afin d'améliorer la maîtrise de la langue et d'établir des liens pertinents avec la langue cible en dehors

⁵ Pour un approfondissement sur les origines du *Technology enhanced language learning* et sur sa différence avec le *Computer assisted language learning*, voir M. Bush & T. Roberts (1997).

⁶ En ce qui concerne la notion de communauté d'apprentissage, voir Brown & coll. (1996) ; Pléty (1998). En l'occurrence, Pléty opère une distinction entre « groupe d'apprentissage », « groupe de production » et « groupe à visée relationnelle », selon que l'attention se porte sur l'apport individuel à la réalisation d'une tâche et sur l'entraide, sur l'efficacité du produit final ou bien sur la dynamique relationnelle.

de l'école. En parallèle, cela implique la formation des enseignants de langues aux caractéristiques des nouveaux genres textuels émergents et aux compétences requises pour les utiliser efficacement, leur fournissant ainsi des stratégies pour mettre en place une pédagogie véritablement multimodale.

2. LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE L'INTELLIGENCE COLLECTIVE

L'emploi des technologies numériques et le développement de nouvelles littératies médiatiques possèdent des enjeux sociologiques et économiques. La médiation technique a engendré la compétition commerciale, l'idée d'efficacité et de productivité ; elle a permis de développer certaines compétences du XXI^e siècle (la collaboration, la résolution de problèmes, etc.) ; elle peut se faire le reflet des relations sociales et cherche à répondre aux besoins de la société. Il faut, donc, tenir compte de tous ces enjeux dans les méthodologies et les pratiques d'enseignement. L'école et l'université s'engagent de plus en plus dans l'expérimentation des outils et traversent les usages du numérique et des dispositifs pour développer de nouvelles formes d'enseignement dans plusieurs domaines didactiques et pour stimuler un engagement majeur de la part de l'apprenant.

Les nouvelles générations adoptent des pratiques d'apprentissage différentes de celles des générations précédentes ; en particulier, l'apprentissage par le biais d'écrans, d'icônes, de sons, de jeux, de « surf » virtuel et en contact télématique constant avec le groupe de pairs implique le développement de pratiques d'apprentissage non linéaires, multitâches, s'éloignant des pratiques d'apprentissage « alphabétique et gutenbergien » (Veen & Vrakking, 2006). À une telle perspective s'ajoute la vision du CECRL où les apprenants sont considérés 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 » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Les tâches préconisées par le CECRL doivent être proches de la vie réelle, privilégier l'authenticité interactionnelle (plutôt que la simulation) et choisies en fonction des besoins des apprenants dans un contexte extérieur à la classe, que ces usages soient personnels, professionnels, publics, etc. Selon une étude menée sur la typologie de tâche (Guichon & Nicolaev, 2011), l'intensité de l'engagement des apprenants augmente considérablement lorsque ceux-ci ne sont pas obligés de se conformer à un rôle fictif ou à une situation imaginée, mais plutôt lorsqu'ils sont invités à mobiliser leur expérience personnelle afin d'accomplir une tâche orientée par des enjeux partagés et distribués parmi les participants.

À cela nous ajoutons, selon le paradigme constructiviste⁷, la possibilité de créer et de manipuler des contenus, plutôt que la simple exposition à des informations, ou à des connaissances : « Students have the potential to move from the conventional epistemic stance of knowledge consumer to that of knowledge producer » (Sykes & coll., 2008, p. 530). Les outils numériques et le web 2.0 (blogs, réseaux sociaux, wikis, messageries instantanées, etc.) en particulier, sont

⁷ Cette théorie psychologique et de l'apprentissage se penche sur la manière dont les individus peuvent activement participer à la compréhension et à la construction des connaissances au sein des contextes éducatifs. Pour un approfondissement sur le constructivisme et le socioconstructivisme, voir Piaget et Inhelder (1966), Vygotsky (1978).

proches des pratiques communicationnelles et sociales des apprenants. Les aspects susmentionnés de la tâche s'associent donc très bien avec les TICE. La logique des logiciels et des applications impose à l'apprenant un travail, individuel ou collaboratif, de déstructuration et de restructuration de connaissances, de concepts, de documents. Le web 2.0, dans une approche socio-interactionnelle ou d'immersion socio-numérique (Soubrié, 2020, 2023), permet aux apprenants d'échanger sur des sujets, de partager des ressources ou des connaissances, de collaborer pour un projet, de manière authentique, avec d'autres internautes, leur accordant un certain degré de contrôle, de planification et d'autonomie. Toutes ces ressources peuvent être mises en œuvre dans plusieurs scénarii et dispositifs formatifs (formation en présentiel avec accompagnement d'un enseignant ; autoformation avec un tutorat à distance ; participation à un projet de télécollaboration avec des phases synchrones et asynchrones, etc.)

[...] l'approche par tâches peut questionner utilement l'apport des TIC pour l'apprentissage d'une L2 parce que cette approche induit un rôle différent pour les enseignants (conception, régulation, médiation), les amène à se dessaisir d'une partie du contrôle de l'activité et facilite le passage d'une pédagogie transmissive orientée sur la mémorisation à une pédagogie axée sur la construction du sens. Il semble que le potentiel pédagogique des TIC soit maximisé par l'adoption de l'approche par tâches sans laquelle les technologies courent le risque d'être cantonnées dans des apprentissages de bas niveau (mémorisation et développement d'automatismes). (Guichon 2012, p. 212-213)

L'usage des TICE, à travers des plateformes, des applications et des outils de visioconférence, permet de mettre en œuvre des projets collaboratifs et des interactions, au sein de télécollaborations avec des partenaires étrangers ou d'autres institutions d'un même pays ou au sein d'un groupe-classe. Ces collaborations aboutissent parfois à des produits créatifs renforçant les compétences, la motivation et l'estime de soi des apprenants. Il s'agit d'une démarche créative mise au service de l'intelligence collective (Lévy, 1994 ; Murzilli, 2016) qui combine le travail intrapersonnel avec le travail interpersonnel, le plan cognitif avec la dimension sociocognitive. La construction des connaissances et des compétences individuelles a lieu à travers l'interaction, la négociation et la coopération à l'intérieur d'un groupe ou d'une communauté d'apprentissage. Les membres d'une communauté d'apprentissage créent une interdépendance positive, deviennent des apprenants auto-réflexifs qui mobilisent une construction active de leur propre connaissance, leurs compétences métacognitives et la stratégie du partage. Les outils de communication audio-scripto-visuels impliquent le concept de « distributed cognition » (Salomon, 1993 ; Theureau, 2020) se basant sur une interrelation entre les ressources humaines et technologiques. Le travail est partagé non seulement avec un groupe, mais aussi avec l'ordinateur et ses logiciels, sous le guidage et l'étayage de l'enseignant. D'ailleurs, pour l'étude des « apprentissages collectifs médiatisés » (Zourou, 2007), il existe un champ de recherche (développé surtout dans le monde anglo-saxon) nommé *Computer-supported Collaborative/Cooperative Learning* (CSCL) ou en français l'Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO) et le champ de la Communication médiatisée par ordinateur (CMO).

L'intégration des technologies numériques à fonctionnement participatif dans l'éducation se justifie par un impératif externe visant le besoin de préparer les apprenants à une vie sociale, professionnelle et à une citoyenneté en harmonie avec la société interconnectée actuelle et par l'impératif interne de transformer les pratiques et les usagers de consommateurs passifs en contributeurs actifs dans une co-construction des savoirs (Ollivier & Puren, 2011). Les soi-disant natifs numériques n'ont pas toujours l'aisance qu'on leur attribue, leur littératie numérique (Ollivier, 2018) se limitant parfois à des pratiques compulsives de défilement de la page web (*scrolling*), ou d'élargissement d'une image, de rédaction d'un billet sur les réseaux sociaux, d'écoute de la musique dans les agrégateurs de musique comme *Spotify* ou *Youtube*, et de recherche documentaire très limitée. Aucune technologie en soi, par sa seule présence, ne garantit le succès de l'apprentissage. Ce sont les usages, allant des plus simples aux plus complexes, qui en établissent la pertinence et ce sont les usages les plus créatifs ou co-créatifs qui engendrent des fenêtres acquisitionnelles et participent à une « formation holistique de la personne, de son identité, de son agentivité » (Bigot & coll., 2021). Un milieu d'apprentissage devrait privilégier une approche active, le « faire », à savoir l'exploration, la production, la collaboration parce que ces actions impliquent potentiellement l'activation de ce que Bandura (1995) appelle « self-efficacy », c'est-à-dire le sentiment d'efficacité personnelle. Cette activation permet de passer d'un paradigme transmissif à un paradigme constructiviste ou d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage : « Language is acquired not in the role of spectator but through use. Being "exposed" to a flow of language is not nearly as important as using it in the midst of "doing". Learning a language, to borrow John Austin's celebrated phrase, is learning « how to do things with words » (Bruner, 1990, p. 70-71).

3. L'AFFORDANCE DES OUTILS DE COLLABORATION POUR LA LECTURE AUGMENTÉE

Parmi les caractéristiques attribuées au web 2.0, défini comme social et participatif, on trouve la dimension horizontale, multidirectionnelle de participation des utilisateurs qui deviennent des producteurs de contenus et non seulement des lecteurs de textes. Le cybermilieu des blogs, forums, wikis, plateformes offre une immersion participative, « instaure un lieu d'énonciation protégé » (Develotte & Drissi, 2013, p. 62) autorisant la prise de risque de la part des apprenants. L'affordance⁸ de ces outils, que ce soit une propriété, une fonctionnalité, un trait immédiatement perceptible, indique quelle relation l'utilisateur peut instaurer avec un outil déterminé, comment il peut s'en servir.

À partir des moins interactifs pour arriver aux plus interactifs et collaboratifs, nous allons présenter quelques outils du web 2.0 effectivement utilisés⁹ dans les pratiques de classe. Dans cet aperçu sur les outils à vocation interactive et collaborative, nous partons du niveau plus faible, à savoir deux blogs de professeurs de FLE en Italie : *Profmichelle* et *Votre prof de*

⁸ Pour le concept d'affordance, nous prenons en considération la définition de Gibson (1979) : ce psychologue l'envisage comme l'interrelation entre des acteurs et un environnement, une articulation entre ce que l'outil permet, en termes de fonctionnalités, et la variété d'emplois que les utilisateurs vont en faire.

⁹ Dans le cadre de notre recherche doctorale sur la didactique du FLE dans le secondaire en Italie et sur l'apprentissage des langues médiatisé, nous avons mené une enquête de terrain en 2022, par questionnaire semi-structuré. Ce questionnaire nous a permis de recenser les outils numériques (plateformes et applications) les plus utilisés en classe de FLE.

français. Il s'agit de deux espaces virtuels d'expression ayant pour vocation de publier et partager, mois après mois, des contenus plurimédias (textes, photos, images, vidéos, exercices interactifs, ressources externes) et des histoires personnelles avec la possibilité de commenter, de manière asynchrone, chaque publication. En général, les blogs restent, parmi les outils du web 2.0, les plus verticaux dans leur usage, dans la mesure où le propriétaire du blog décide quand et quels contenus partager. Malgré cela, les commentaires deviennent des « lieux intangibles de communication et confrontation » (Forchesato, 2016). Par exemple, sur le blog *Votre prof de français*¹⁰, les élèves choisissent des citations des œuvres littéraires qu'ils lisent, et leur professeure de FLE les publie. Chaque citation peut être commentée, confrontée, mise en discussion ou soutenue par les élèves de la classe. Ou bien les élèves sont encouragés à rédiger chacun leur propre « chronique » des événements scolaires (par exemple, la remise d'un prix décrite par chaque élève selon son point de vue). Le fait que les publications et les commentaires aient une véritable visibilité à l'extérieur des murs de la classe et que la tâche devienne donc authentique, a encouragé les apprenants et les classes à pratiquer cette compétition au rythme de citations et de commentaires dans un « espace de communication intersubjectif médiatisé » (Leveratto & Leontsini 2008, p. 210).

Parmi les outils de collaboration, nous comptons les wikis permettant à plusieurs personnes autorisées d'éditer et de mettre à jour un ou plusieurs textes. Les utilisateurs peuvent contribuer en même temps sans générer de conflit de sauvegarde ou de juxtaposition. Sur le document partagé, on a la possibilité d'interagir à travers l'ajout de commentaires et d'intervenir sur toutes les interventions des contributeurs. De plus, les modifications ou les suppressions sont tracées et enregistrées dans la fonctionnalité de « chronologie » de manière à présenter la genèse et l'évolution d'un document. Enfin, ces documents peuvent devenir des pages web consultables par les internautes. Les logiciels en ligne *Google documents* et *Framapad* en sont des exemples, en ce qu'ils représentent un outil de rédaction collaboratif et un espace d'interaction pour une entraide et une construction collaborative et partagée des savoirs. Dans le cadre de la collaboration, les wikis¹¹ offrent un certain degré de flexibilité et d'autonomie dans la répartition des tâches et la gestion organisationnelle.

Les espaces numériques de travail (ENT) et les plateformes (par ex. *Moodle*, *Gsuite*, *Edmodo*), avec leur panoplie de fonctionnalités multimédias, deviennent des agrégateurs de contenus, permettent de partager des documents, des ressources, des liens, mais aussi d'interagir de manière synchrone et asynchrone, la médiation humaine restant centrale. Quoique ces espaces soient parfois considérés comme des environnements fermés ou reproduisant un modèle transmissif caché sous une interface technologique, ils offrent des modalités de communication, d'échange et d'interaction qui ne sont pas totalement exploitées. Parmi les nombreux outils disponibles, nous présentons deux plateformes nées pour l'apprentissage collaboratif et

¹⁰ Nous renvoyons au site du blog : <https://francescalovece.wordpress.com/>.

¹¹ Pour un approfondissement sur les principales technologies du web 2.0 et sur les wikis, voir Ollivier & Puren (2011).

coopératif¹², à savoir *Storyjumper* et *Padlet*. La plateforme *Storyjumper*¹³ permet de créer un livre numérique collaboratif. Toutes les personnes inscrites à une classe virtuelle de cette plateforme peuvent insérer simultanément ou à des moments décalés des contenus multimodaux (textes, images, liens, vidéos, etc.) devenant les pages d'un livre numérique. La fonctionnalité de visioconférence, intégrée dans cet outil, offre en outre la possibilité d'interagir directement pour prendre des décisions, de se guider réciproquement et de négocier les aspects pratiques de la tâche.

En ce qui concerne la plateforme *Padlet*, parmi toutes les fonctionnalités collaboratives (cartes mentales, frises chronologiques, etc.), nous signalons le mur collaboratif qui permet d'écrire des billets qui s'« épinglent » les uns à côté des autres dans cet espace numérique. Encore une fois, la nature des billets est multimodale, laissant la possibilité aux apprenants/utilisateurs de s'exprimer librement et de créer chacun son propre billet en combinant différentes modalités d'expression et de communication. Par exemple, on peut demander à des apprenants de réagir à la vision d'un spectacle ou à la lecture d'un livre, avec un simple remue-méninges numérique ou chacun donnant libre cours à son pouvoir créatif et partageant en même temps ses propres idées et ses interprétations, avec le groupe des pairs, à travers des billets multimodaux et créatifs.

Les chats et les messageries instantanées, comme les groupes *WhatsApp* ou *Messenger*, sont souvent considérées comme des outils informels d'interaction. Ils associent les conversations écrites aux échanges oraux, en s'éloignant parfois des formes écrites standard (utilisation d'abréviations, ponctuation réaménagée, emploi d'émoticônes véhiculant des émotions). Ces marques écrites sont tellement répandues qu'elles deviennent constitutives du discours (Paveau, 2017). De surcroît, les modalités d'échange évoluent de manière tellement rapide qu'aujourd'hui on assiste de plus en plus à des échanges ayant lieu au moyen d'une modalité audio et audiovisuelle dont il faut tenir compte. Cette immédiateté est adaptée aux apprenants « interconnectés »¹⁴ (Springer, 2017) de langue qui, grâce aux outils de communications nomades (téléphones portables et tablettes), sont à même d'accomplir plusieurs activités et de communiquer en parallèle. Ils cherchent les définitions d'un mot ou une traduction, posent des questions à leurs pairs dans les chats, écoutent des enregistrements sonores, utilisent un moteur

¹² Pour la distinction entre apprentissage collaboratif et coopératif, nous nous référons à Nissen (2018). L'auteur affirme que « Si les deux sont basés sur l'interaction entre apprenants et une pédagogie active, on retrouve, dans la coopération, le principe du groupe de production : le groupe facilite la réalisation de la tâche. Les membres passent par une division du travail et une répartition en fonction de leurs compétences spécifiques, et assemblent ces différentes parties à la fin en une production conjointe. [En ce qui concerne la collaboration] il faut, en effet, dans ce type d'action commune - dans lequel on retrouve les principes du groupe d'apprentissage [...] - avoir un certain intérêt pour participer à l'apprentissage des autres. Le groupe joue alors un rôle clé parmi l'ensemble des ressources humaines et matérielles mises à disposition de l'apprenant pour que, in fine, chacun apprenne » (p.246).

¹³ Nous renvoyons à une page du site de la plateforme : <https://www.storyjumper.com/book/read/83434025/5ebe67a30f27e>. Cette page montre le livre numérique créé dans le cadre d'un projet *eTwining* entre un lycée italien et une école polonaise.

¹⁴ Cet adjectif fait référence à la théorie de l'apprentissage nommée *connectivism*, théorisée par Siemens en 2005, et basée sur la prise en compte, dans le processus d'enseignement/apprentissage, de la multiplication des interactions après l'avènement des réseaux sociaux qui nous rendent constamment interconnectés. De surcroît, Springer (2017) définit les apprenants des « acteurs sociaux interconnectés ».

de recherche, dans une « convergence croissante des modes de communication visuels, audio, gestuels, spatiaux, sémiotiques imbriqués dans nos environnements de communication » (Wachs & Weber, 2021, p. 11). Le détournement de ces outils, utilisés dans les pratiques sociales quotidiennes, peut devenir crucial pour des activités pédagogiques de collaboration, à l'extérieur de l'école, et pour gérer des projets dont les participants sont distants. Tenir compte de ces nouvelles possibilités textuelles et énonciatives dans les tâches pédagogiques signifie intégrer dans les pratiques de classe une « littératie médiatique multimodale » (Lebrun & Lacelle, 2014).

L'efficacité et la pertinence de tous les outils numériques présentés dans ce paragraphe appartiennent à l'enseignant, qui peut les adopter dans la visée de développement d'une méthodologie collaborative et créative. En sélectionnant des outils et des supports qui soient adaptés à l'âge, aux niveaux des apprenants, qui soient proches de leurs intérêts, simples, clairs et adaptables – nous dirions « ergonomiques » – dans leurs utilisations et leurs affordances, l'enseignant peut nourrir un processus de conceptualisation, pratiquer un bon étayage et finalement susciter un engagement non seulement cognitif, mais aussi affectif et relationnel.

4. JEUX ET ENJEUX D'UNE LECTURE MULTIMODALE

Chaque société développe des pratiques didactiques ou éducatives en résonance avec son contexte et sa culture.

Introduire différentes activités motivantes, innovantes, réaliser des tâches ou un projet à visées linguistiques et interculturelles, par le biais d'applications et de plateformes pour le travail collaboratif, c'est réinvestir les connaissances linguistiques et culturelles et les transformer en savoir-faire. L'usage stratégique du numérique devient un atout, une forme de médiation pour stimuler les activités cognitives, collaboratives et créatives et pour contribuer au développement d'une éducation à l'altérité et d'une conscience citoyenne.

À partir de l'avènement, dans les années 1970, de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) et du multimédia dans les années 1990, en passant par l'utilisation des TICE dans le domaine éducatif avec leurs ressources multiformes, jusqu'à l'émergence de nos jours de l'approche BYOD¹⁵ (Bring Your Own Device) ou AVEP (Apportez Votre Équipement Personnel) et à la révolution, dans les dix dernières années, introduite par les ressources du web 2.0, on a assisté à la conception et à la diffusion d'une panoplie d'outils (logiciels, applications et plateformes pour l'enseignement), disponibles pour le grand public, visant le développement de compétences linguistiques, sémiotiques, cognitives et métacognitives exploitant plusieurs canaux de transmission : le « storytelling » numérique, les présentations interactives virtuelles, la gamification/les jeux sérieux, le montage vidéo, le remue-méninges et les cartes mentales, les plateformes d'enseignement à distance et hybride, les blogs et les réseaux sociaux. La construction d'une littératie numérique a donné un nouvel élan au champ d'enseignement du FLE, en ouvrant la discipline à de nouvelles frontières d'interdisciplinarité et en favorisant une

¹⁵ C'est une politique ou une pratique de plus en plus courante dans les établissements éducatifs qui permet aux élèves d'apporter et d'utiliser leurs propres appareils personnels (tels que des ordinateurs portables, tablettes, smartphones) pour accéder aux plateformes, applications et données sur Internet. En Italie, ce type d'approche a été préconisée dans le Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) de 2015.

synergie entre la recherche académique et les pratiques pédagogique-didactiques du monde scolaire. La salle de classe devient un laboratoire pédagogique, ouvert aux découvertes et au progrès et dans lequel la technologie ne représente pas une finalité, mais devient un moyen d'accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage tout au long de la vie. Les langues étrangères représentent un domaine de recherche privilégié pour la conception et la mise en œuvre d'environnements d'apprentissage interactifs, puisque le contenu linguistique et culturel est, par sa nature, multimodal et multidisciplinaire.

En envisageant la littérature comme l'une des voies d'accès à la compétence de communication linguistique, nous allons proposer un parcours de lecture et de compréhension interactif et collaboratif, numériquement augmenté, mis en œuvre sur la plateforme *Glose*. Le choix de la littérature, plutôt que d'autres genres textuels, est dû au large éventail de possibilités expressives, à la richesse lexicale et syntaxique et à la médiation interculturelle qu'elle offre et qui peuvent être exploités avec profit en classe de langue. La littérature offre la possibilité aux apprenants de voyager dans un monde qu'ils vont découvrir et qui va les perturber, les faire rêver, les ouvrir à l'altérité, grâce à la richesse de thèmes, de styles et de visions du monde.

Comme Morin (1999) l'affirme, la littérature peut être considérée non seulement comme un objet d'analyse linguistique, mais comme une école de la complexité humaine. Quant au choix d'une plateforme pour ce type de travail, force est de constater que « [...] ces espaces sont très peu théorisés d'un point de vue strictement pédagogique, malgré l'abondance des modules qui peuvent servir à mettre en place des scénarisations de différentes tâches, notamment pour l'apprentissage des langues » (Kostov, 2018, p. 96). La plateforme *Glose* peut héberger des contenus pédagogiques, en l'occurrence des textes littéraires, à télécharger parmi ses propres ressources archivées ou en puisant dans les nombreuses bibliothèques et anthologies françaises et francophones numériques¹⁶ disponibles sur Internet, mais elle constitue aussi un espace de travail collaboratif et d'interaction numérique multimodale avec l'enseignant ou d'autres apprenants. D'après Ferri (2011), les « natifs numériques »¹⁷ construisent leur expérience de manière non plus linéaire, mais par des approximations successives, par un « accès plurisémiotique » (Guichon & Vidal, 2021) aux écrans, par des navigations virtuelles en contact permanent avec les groupes de pairs. L'apprentissage devient donc un parcours de construction collective des savoirs. Cette dimension sociale et connective est en ligne avec la perspective actionnelle décrite et promue par le CECR et avec la notion d'« acteur social » qui co-agit avec les autres pendant le temps de son apprentissage. Sur la plateforme *Glose*¹⁸ les apprenants peuvent souligner, chacun avec une couleur différente, des morceaux de textes, les commenter dans le clavardage (sous forme écrite ou partageant des liens) comme de véritables billets sur

¹⁶ Dans le grand répertoire de ressources littéraires disponibles sur des bibliothèques numériques, nous mentionnerons la bibliothèque numérique de la plateforme culturethèque: <https://www.culturetheque.com/fr/le-coin-du-lecteur/>; les œuvres de littérature québécoise <https://beq.ebooksgratuits.com/pdf/index.htm>; la bibliothèque numérique romande <https://ebooks-bnr.com/>; les *21 classiques africains que vous devez avoir lus avant vos 21 ans* <https://www.afrolivresque.com/21-classiques-africains-a-avoir-lus-avant-21-ans/>.

¹⁷ Cette expression, désormais célèbre et employée fréquemment dans le langage commun, institutionnel et académique, a été créée par Marc Prensky, dans son article de 2001, *Digital natives, Digital immigrants*. En Italie, la diffusion et la discussion autour de cette notion sont dues à la contribution du professeur et pédagogue Paolo Ferri et à son ouvrage, *Nativi digitali* (2011).

¹⁸ Nous renvoyons au site de la plateforme pour les détails d'utilisation : <https://glose.com>

les réseaux sociaux, ajouter des répliques aux commentaires, utiliser des émoticônes et enregistrer leurs voix ou des sons, dans une combinaison multimodale de fonctionnalités. Dans notre hypothèse de travail les apprenants sont divisés en groupes et chaque groupe se focalise, de manière synchrone ou asynchrone, en présentiel ou en distanciel, sur un aspect différent du texte littéraire analysé (les champs lexicaux, les figures de style, les éléments de culture, les enjeux sociohistoriques, etc). Les soulignages colorés, les commentaires et les réactions par répliques qui « se stratifient » dans un même texte permettent aux apprenants d’opérer une réflexion et une analyse collaboratives, de corriger les imprécisions ou les erreurs des camarades et de s’autocorriger. Chaque élève ou petit groupe d’élèves passe au crible un aspect spécifique du texte littéraire de manière à creuser en profondeur plusieurs aspects linguistiques, stylistiques, esthétiques en même temps. C’est une espèce d’enquête où chacun donne sa contribution et qui engage les apprenants dans une modalité de tutorat entre pairs. L’enjeu de ces analyses parallèles et différenciées est la mise en commun dans un seul document partagé du processus réflexif de chaque contribution, la possibilité de repérer toutes les étapes « phylogénétiques », c’est-à-dire, la genèse d’une idée, d’une réflexion sur le texte littéraire et son évolution sur le fil des lectures et des analyses distribuées et conjointes. L’enseignant agit en tant que médiateur et facilitateur pour la construction des connaissances à travers cette modalité collaborative et numériquement augmentée. L’ergonomie de l’interface, la simplicité d’utilisation et la rapidité des interactions rendent cette tâche proche des pratiques numériques des apprenants internautes : « C’est cette dimension d’enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l’approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants » (Puren, 2007). *Glose* permet aussi un affichage différencié du texte, en le présentant, dans une vision synoptique et chronologique, comme un mur virtuel sur lequel apparaissent les phrases mises en évidence avec les commentaires liés. Les contenus peuvent être rendus visibles, à travers des paramétrages, à l’extérieur de la classe virtuelle. L’on peut créer de véritables groupes de lecture dont l’activité et l’avancement sont enregistrés. Cette pratique de classe favorise un des objectifs intrinsèques de l’enseignement/apprentissage des langues-cultures : le développement d’une citoyenneté qui allie créativité, responsabilité, engagement actif et solidarité.

Dans ce type de tâche authentique, et se reliant aux pratiques socio-numériques et socio-interactionnelles des jeunes apprenants, « l’étudiant est invité à “ruminer” la connaissance avec ses collègues, à “digérer” et à exprimer ses interprétations. Le flux de participation et d’interaction est alors intense, ce qui conduit l’enseignant à un travail plus complexe pour maintenir les liens de participation, ainsi que l’expression des différents points de vue et la construction de la connaissance proprement dite » (Chardel & Backes, 2018, p. 59). Cette didactique complexe des langues-cultures, intégrant la notion d’« intelligence collective » est désormais incontournable pour faire face aux nouveaux défis de notre temps.

Cette expérience de lecture interactive rapproche les apprenants du texte en tant qu’objet d’étude; ce qui fait que ces derniers s’en emparent, s’impliquent et peuvent formuler des commentaires personnels. Les enseignants, avec leur bagage de nouvelles « compétences techno-sémio-pédagogiques » (Guichon, 2011, 2012), ne peuvent pas ignorer ce nouveau « écosystème informationnel » (Le Deuff, 2014) multicanal, hypertextuel, interactif, multi-

référentiel, mobile, susceptible de capter l'attention des apprenants, d'éveiller leur curiosité et de les engager.

CONCLUSIONS

Les pratiques multimodales sur les blogs, les wikis, les ENT, les plateformes, les applications de messageries instantanées et l'expérience de « lecture augmentée », proposées et analysées dans cet article, permettent aux apprenants de s'exercer à la résolution pratique de problèmes, de développer des compétences ponctuelles et transversales, de co-construire leur identité dans la confrontation et la collaboration avec les autres (pairs, enseignant, partenaires étrangers, etc.). L'implication des apprenants se révèle à travers des actions concrètes, langagières et culturelles, reflétant une approche pédagogique orientée vers l'action, s'inscrivant dans la lignée du modèle éducatif de Dewey (1916), des théories socioconstructivistes, interactionnistes, de l'apprentissage et de la perspective actionnelle.

Or, si l'on veut vraiment préparer l'apprenant à être un acteur social compétent, il faut aussi lui donner l'occasion de co-agir et de communiquer avec des personnes différentes dans des relations interpersonnelles variées et réelles. Ceci peut se faire en apportant à la perspective actionnelle l'approche résolument interactionnelle. (Ollivier, 2009, p. 270)

En vertu de leur capacité à générer des contextes de communication alignés sur les pratiques langagières en dehors du cadre scolaire, les TICE et le web 2.0 ont catalysé le passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage largement socialisé et collaboratif. L'apprentissage et la lecture augmentés constituent un vecteur de médiation qui organise de manière variable un réseau de relations fonctionnelles entre les individus, les dispositifs et les instruments, les objectifs et les ressources, ainsi que les intentions et les actions.

La médiation raisonnée et équilibrée d'outils numériques, sans oublier la médiation humaine, peut constituer un atout, une des clés de voute pour l'enrichissement et l'épanouissement des apprenants, futurs citoyens aux esprits ouverts, actifs, respectueux et responsables.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bigot, V., Ollivier, C., Soubrié, T. & Noûs, C. (2021). Introduction. Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. *Lidil*, 63, 1-22. <http://journals.openedition.org/lidil/9181>.
- Brown, A.L., Metz, K.E. & Campione, J. C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners: the influence of Piaget and Vygotsky. Dans A. Tryphon & J. Vonèche (dir.), *Piaget-Vygotskij : The social genesis of thought*. (p. 145-170). Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bush, M. & T. Roberts (1997) (dir.), *Technology-enhanced language learning*. National Textbook Company.

- Burrows, A. & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues : de la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes. *Alsic*, 22 (2). <http://journals.openedition.org/alsic/3549>.
- Chardel, P.-A. & Backes, L. (2018). Médiations technologiques et subjectivation. Remarques sur quelques enjeux herméneutiques du distanciel formatif. Dans I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi & E. Huver (dir.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances*. (p. 57-72). Éditions Lambert-Lucas.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cordina, D., Rambert, J. & Oddou, M. (2017). *Pratiques et projets numériques en classe de FLE. Techniques et pratiques de classe*. Clé International.
- Develotte, C. & Drissi, S. (2013). Face à face distanciel et didactique des langues. Dans C. Ollivier & L. Puren (dir.), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, Recherche et application, 54 (p. 54-63). CLE International.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education : An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Bruno Mondadori.
- Forchesato, A. (2016). Marie Cosnay : pratiquer l'engagement littéraire à travers les TIC. *Publiforum*, 26.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* [Note de Synthèse d'une Habilitation à Diriger des Recherches]. Université du Havre.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Guichon, N. & Nicolaev, V. (2011). Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. Dans E. Nissen, F. Poyet & T. Soubrié (dir.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 61-76). Ellug.
- Guichon, N. & Cohen, C. (2016). Multimodality and CALL. Dans F. Farr & L. Murray, *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (p. 509-521). Routledge.
- Guichon, N. & Vidal, J. (2021). Vers une formation doctorale en didactique des langues sensible aux enjeux des humanités numériques. Dans M. Tellier & E. Kasazian (dir.), *Multimodalité et multisupports pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Actes des 60^{ème} et 61^{ème} rencontres de l'ASDIFLE, Les cahiers de l'ASDIFLE, 31, (p.79-98). CLE International.
- Haeuw, F., Duveau-Patureau, V., Bocquet, F., Schaff, J.-L., Roy-Picardi, D. & ALGORA Formation ouverte et réseaux (2002). *COMPETICE : outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur*. Algora.

- Kostov, J. (2018). L'immersion linguistique en contexte numérique : Apprentissage des langues par les réseaux sociaux – le cas de Facebook. Dans I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi & E. Huver (dir.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*. (p. 90-105). Éditions Lambert-Lucas.
- Lebrun, M. & Lacelle, N. (2014). L'ère du numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal*, 2, 107-117.
- Le Deuff, O. (2014). Translittératie et transmédia. Quelles compétences pour de nouvelles productions délivrées ? *Les Cahiers du numérique*, 10 (3), 55-72.
- Leveratto, J.-M. & Leontsini, M. (2008). *Internet et la sociabilité littéraire*. Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. La Découverte.
- Lumni enseignement (2023). *Les débuts d'Internet en France*. <https://enseignants.lumni.fr/fiche-media/00000000451/les-debuts-d-internet-en-france.html>.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *Repères et références statistiques. Enquête sur les Tice dans les établissements publics des premier et second degrés*. MEN-MESR DEPP et MEN-DGESCO.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*.
- Murzilli, N. (2016). Les TICE et l'écriture créative collaborative dans l'enseignement du français langue étrangère. *Publifarum*, 26.
- Nissen, E. (2018). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Ollivier, C. (2009). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0. Dans M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 262-271). Éditions Maison des langues.
- Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. (S.I.): (s.n.). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02294631>.
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Éditions Maison des langues.
- Paveau, A.-M. (2017). *L'Analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Hermann.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. PUF.
- Pierozak, I., Debono, M., Feussi, V. & Huver, E. (dir.). (2018). *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*. Éditions Lambert-Lucas.

- Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Retz.
- Puenteadura, R. R. (2013). *SAMR, Moving from Enhancement to Transformation*. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>.
- Puren, C. (2007). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes, APLV*. <https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844>.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Romero, M., Lille, B. & Patiño, A. (2017), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. Presses de l'Université du Québec.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism : A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2. https://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/connectivism.pdf.
- Soubrié, T. (2020). Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues. *Alsic*, 23 (1). doi.org/10.4000/alsic.4687.
- Soubrié, T. (2023). Prendre conscience de la variété des pratiques et des enjeux en matière d'utilisation du numérique dans l'enseignement des langues. Présentation du cadre Inoui. *Alsic*, 26 (2). <http://journals.openedition.org/alsic/6521>.
- Springer, C. (2017). Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? Actes du colloque international *L'enseignement du français comme vecteur de développement*. <https://hal.science/hal-01540738>
- Sykes, J. M., Oskoz, A. & Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *CALICO Journal*, 25(3), 528-546. http://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac/18/.
- Theureau, J. (2020). Cognition distribuée et cours d'action. *Activités*, 17 (2).
- Wachs, S. & Weber, C. (2021). Introduction. Dans S. Wachs & C. Weber (dir.), *Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues*, Recherches et Applications, 69 (p. 9-14), CLE International.
- Veen, W. & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens. Growing up in a digital age*. Network Continuum education.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zourou, K. (2007). Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés. *Alsic*, 10 (2), 3-26. <https://journals.openedition.org/alsic/688>.

L'auteure

Emanuela Carlone est doctorante en Langues, Linguistique et Traduction (école doctorale de Lettres, Langues et Arts) à l'université de Bari Aldo Moro (département DIRIUM). Son projet de recherche se situe à l'interface entre la didactique du FLE dans le contexte alloglotte italien et l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies. Elle enseigne le français depuis 2013 dans le secondaire en Italie. Sa formation et sa profession l'ont amenée à s'intéresser à la didactique des langues liée aux environnements numériques d'apprentissage (plateformes et applications) qui stimulent la créativité en classe de langue et à la littératie numérique des enseignants et des apprenants.

Publications récentes :

- Cavallini, C. & Carlone, E. (2023). Les adultes et l'apprentissage multimodal d'une L2 : le cas du projet *3LGames4Prevention*. *Studi di Glottodidattica*, 8 (2), 81-98. <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/1903>.
- Carlone, E. (2024). L'enseignement du FLE instrumenté par les technologies en Italie : de la consommation passive à la dimension créative. Une enquête de terrain. *Cross-Media Languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, 2, 45-56. <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/cml/article/view/1954>.

emanuela.carlone@uniba.it

RECHERCHE

ÂGE ET DURÉE DE RÉSIDENCE : FAVORISER L'INCLUSIVITÉ POUR LES MIGRANTS ADULTES INSCRITS DANS UNE FORMATION SUBVENTIONNÉE DE FRANÇAIS À VISÉE PROFESSIONNELLE

Nathalie Gettliffe

UR2310 Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation,

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

Résumé

Alors que les recherches concernant l'influence de l'âge et de la durée de résidence sur le développement linguistique en langues étrangères et secondes abondent, il reste toujours difficile de faire émerger des tendances générales. Les études sur ces facteurs sont relativement rares concernant les publics d'adultes migrants et notamment ceux inscrits dans des dispositifs de formation intensive à visée professionnelle. Notre recherche s'est appuyée sur une collecte de données quantitatives et qualitatives auprès de plus de 70 stagiaires de niveau A0 qui ont suivi une formation longue (448 heures) pendant 16 semaines dans un centre de langues de la CCI Campus Alsace avec pour objectif principal l'accès à l'emploi (partenariat avec Pôle Emploi). Les analyses montrent que le facteur âge affecte très faiblement le niveau final en fin de formation (en moyenne A2+). La durée de résidence (jusqu'à 8 ans sur le territoire français avant le début de la formation) n'a aucun impact sur le développement linguistique. L'exploration des profils des stagiaires ne permet pas de faire émerger des facteurs explicatifs traditionnellement mobilisés dans les études sur l'âge et la durée de résidence (langue première, vieillissement cognitif, affiliation, niveau de scolarisation). Il est donc recommandé aux responsables de formation d'inclure dans les formations intensives à visée professionnelle des stagiaires de tout âge indépendamment de leur temps de présence sur le territoire français.

Abstract

While research on the influence of age and length of residence on language development in foreign and second languages abounds, it is still difficult to identify general trends. Studies on these factors are relatively rare concerning adult migrants and in particular, those enrolled in intensive vocational training programs. Our research was based on collecting quantitative and qualitative data from more than 70 trainees at the A0 level, who received extensive training (448 hours) for 16 weeks in a language center of the CCI Campus Alsace with the main objective of access to employment (partnership with public employment centers). The analyses show that the age factor affects very little the final level at the end of training (on average A2+). The length of residency (up to 8 years in France before the start of the training) does not influence language development. The exploration of trainee profiles does not bring to light any traditional explanatory factors linked to age and duration of residence such as first language,

cognitive aging, affiliation, level of education). Therefore, training administrators should include trainees of all ages in intensive vocational training, regardless of their time of arrival in France.

Mots-clés

âge, durée de résidence, date du début d'appropriation, adultes migrants, Français à visée professionnelle

Key-words

age, length of residence, age of onset, adult migrants, French for professional purposes

1. INTRODUCTION

Les travaux concernant l'impact de l'âge sur le développement linguistique en langues étrangères et secondes montrent que ce facteur est à traiter avec beaucoup de précaution tant il cristallise de variables afférentes :

...[age] is, the sum of an individual's cognitive, neurological, and linguistic development, along with motivational, identificational attitudinal, and experiential characteristics at the point at which L2 learning begins (Pfenninger, 2020, p.663).

Bien que les recherches soient nombreuses et anciennes dans ce domaine, il est toujours difficile de faire émerger des résultats de recherche solides qui pourraient éclairer les décideurs en politiques éducatives afin qu'ils développent des programmes adaptés à différentes tranches d'âge (DeKeyser, 2013). Cependant, plusieurs faisceaux d'indices concordants semblent montrer que plus on est jeune, plus on développera des compétences élevées dans la langue cible du nouveau territoire de migration (Birdsong, 2018). Si ceci est particulièrement vrai pour les enfants en milieu naturel, les résultats de recherche semblent être plus flous concernant les adultes, même si de nombreux chercheurs posent de facto que les adultes apprennent moins bien que les enfants (DeKeyser, 2013).

Afin d'interroger l'influence de l'âge sur le développement linguistique chez les adultes en contexte d'apprentissage, nous avons choisi de collecter des données auprès de migrants inscrits dans des formations linguistiques en Français à visée professionnelle, c'est-à-dire dans un dispositif avec pour ambition de développer les compétences linguistiques de personnes éloignées de l'emploi en raison de leur faible niveau dans la langue du pays hôte.

Dans notre propos, nous reviendrons dans un premier temps sur les résultats de recherche concernant le développement linguistique en langues étrangères et secondes chez les enfants et chez les adultes en relation avec le facteur Âge (A) ainsi que le facteur Durée de résidence (DR). Nous soulèverons quelques biais méthodologiques et conceptuels qui ne permettent pas toujours de conclure sur ces deux facteurs en relation avec le développement linguistique. Nous décrirons ensuite le contexte de notre étude et plus particulièrement le dispositif de formation. Puis, nous présenterons nos résultats de recherche que nous tenterons d'éclairer en présentant différents éléments explicatifs qui sous-tendent les facteurs Âge et Durée de résidence.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Âge et développement linguistique en langues secondes et étrangères chez les enfants

L'hypothèse de la période critique selon laquelle l'acquisition d'une langue seconde serait plus difficile après la puberté (Lenneberg, 1967) a été largement débattue (Singleton, 2003) et il ne semble pas exister de mécanismes neuronaux particuliers qui empêcheraient l'acquisition d'une langue étrangère pour des apprenants plus tardifs (Cabeza & coll., 2005 ; Kinsella, 2009 ; Hartshorne & coll., 2018). En effet, l'étude de Krashen (1973) a pu apporter la preuve que la finalisation de la latéralisation du cerveau à la puberté n'avait pas d'incidence sur l'acquisition d'une langue seconde chez les enfants, ce que défendait Penfield et Roberts (1959) ainsi que Lenneberg (1967). Un changement hormonal avait un temps été avancé mais aucune étude n'a pu montrer que les filles, avec une puberté qui se déclenche plus tôt, avaient plus de difficultés que les garçons à apprendre une langue étrangère ou seconde (Hartshorne & coll., 2018). Finalement, les recherches concernant des modifications éventuelles au niveau des mémoires (déclarative et non-déclarative) n'ont pas non plus permis d'établir qu'il y avait des modifications majeures pendant la puberté qui pourraient affecter l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (Hartshorne & coll., 2018).

En revanche, de nombreuses études (Birdsong, 2005, 2018 ; DeKeyser & Larson-Hall, 2005) ont démontré que plus l'apprenant était jeune, plus il développait, en milieu naturel, un niveau de compétence élevée en langue étrangère, notamment dans le domaine de la morphosyntaxe et de la prononciation. Il faut noter que ces recherches ne se focalisent pas sur le rythme d'acquisition mais seulement sur le stade final d'acquisition en comparant les locuteurs non-natifs avec des locuteurs natifs.

Le même questionnement a été exploré en contexte institutionnel et il apparaît que les enfants plus âgés, dans une même situation d'apprentissage, sont plus performants que les enfants plus jeunes (Dornyei, 2009 ; Muñoz, 2008 ; Pfenninger & Singleton, 2017) quand on mesure le rythme d'apprentissage. Ceci est vrai pour les enfants en immersion tardive qui rattrapent les enfants inscrits en immersion précoce (Genesee, 1981; Lorenzo & coll., 2010) mais aussi pour les enfants inscrits dans des cours traditionnels (Muñoz, 2006). Pfenninger et Singleton (2017) indiquent que le développement des capacités cognitives permet aux enfants plus âgés de saisir plus rapidement les opportunités d'appropriation en salle de classe. Pour ce qui est du niveau de compétence développée dans les classes d'immersion, des études anciennes (Cummins, 1980 ; Cummins, 1981 ; Swain, 1981) ont pu démontrer que les apprenants plus jeunes avaient un avantage en terme de prononciation et que les plus âgés avaient développé une meilleure compétence de production en syntaxe et en morphologie mais aussi pour la compréhension écrite du vocabulaire.

Les articles de Muñoz (2008) et de DeKeyser (2013) relèvent que les recherches portant sur l'âge souffrent de manière générale de problèmes conceptuels et/ou méthodologiques ce qui ne permet pas de conclure de manière certaine sur les facteurs explicatifs sous-tendant les résultats. Tout d'abord, de nombreuses études concernant les migrations ne définissent pas de façon assez précise la situation des locuteurs à leur arrivée : ont-ils déjà été en contact avec la langue hôte dans un contexte institutionnel ? Ont-ils accès à un input conséquent produit par des locuteurs natifs dès leur arrivée ? On peut facilement imaginer des configurations pour lesquelles l'âge de

contact (*age of exposure*) est différent de l'âge d'arrivée (*age of arrival*) ; or, ce dernier facteur est le plus souvent celui retenu comme l'âge du début d'acquisition (*age of onset*). De plus, les études en milieu naturel ont tendance à évaluer le niveau d'acquisition final (*ultimate attainment*) alors que les études portant sur le milieu éducatif portent plutôt sur les rythmes d'apprentissage (*rate of learning*) ce qui pose problème quand on tente de comparer des locuteurs en situation de migration avec des apprenants en classe. Pour ce qui est des échantillonnages, Munoz (2008) et DeKeyser (2013) indiquent qu'il est important de sélectionner des apprenants qui sont isolés les uns des autres (et non des groupes-classe), issus de toutes les couches sociales (alors qu'il y a une sur-représentativité des classes supérieures) et en nombre suffisant (au moins 20 participants par groupe). Ensuite, le choix des structures linguistiques à tester doit permettre d'évaluer la compétence des plus jeunes et des plus âgés (sans favoriser ces derniers qui ont de meilleure compétence cognitive) mais aussi de rendre compte des apprentissages aussi bien pour les niveaux les plus faibles que les plus élevés. Finalement, le type de programme suivi doit être décliné avec suffisamment de détails car il existe de grandes différences entre des dispositifs proposant un input largement insuffisant (quelques heures par semaine), des cours intensifs (input massif), des dispositifs en langue cible (immersion) ou des programmes d'étude dans le pays hôte (séjours linguistiques incluant des contacts avec des locuteurs natifs).

Une récente étude de Hartshorne et coll. (2018) a cherché à dépasser ces limites conceptuelles et méthodologiques en recueillant des données auprès de 669 498 locuteurs (de 7 à 89 ans) ayant appris l'anglais comme langue seconde et en mobilisant un questionnaire en ligne (132 items) pour sonder la compétence grammaticale de ces derniers. Il en ressort que c'est à partir de 17,4 ans que l'on note un déclin dans le rythme d'apprentissage aussi bien en situation immersive de migration qu'en situation scolaire ; cette tendance se renforce à partir de 30 ans. Toutefois, aucun facteur explicatif n'a pu être isolé qu'il soit cognitif, social (niveau d'interaction avec le groupe cible) ou environnemental (effet de la langue première).

2.2. Âge et développement linguistique en langues secondes et étrangères chez les adultes

En formation pour adultes, il existe peu d'études liant âge et développement linguistique. Birdsong (2006) montre, par l'analyse de données en neurolinguistique, que la mémoire procédurale commence à décliner très doucement à partir de 20 ans. Ceci implique que les ressources mobilisées par un adulte sont différentes de celles d'un enfant mais pas nécessairement déficientes (Dabrowska & coll., 2020). Birdsong (2018) complète en indiquant que le déclin de la mémoire procédurale se fait à des rythmes différents et induit une plus grande variabilité dans le développement linguistique chez les adultes à mesure qu'ils avancent en âge. Cette variabilité est de plus couplée au déclin des autres facultés cognitives avec chacune leur rythme propre, ce qui augmente encore l'empan de variabilité dans les rythmes d'appropriation (Hartshorne & Germine, 2015). Des recherches récentes sur des populations d'apprenants âgés (>65 years) (Mackey & Sachs, 2012 ; Nillson & coll., 2021) tentent d'identifier par imagerie ou par le biais de tests cognitifs les aires cérébrales qui sembleraient être affectées par le déclin cognitif. Cependant, à date, aucun lien n'a pu être établi entre les aires « touchées » et l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

Si des modifications cognitives pourraient expliquer certaines variabilités dans le développement linguistique en formation pour adultes, il se pourrait qu'un autre facteur ait un poids plus important, à savoir, l'affiliation ou le degré de proximité que le locuteur maintient avec sa communauté d'origine ou tente de développer avec la communauté cible. Birdsong (2006) indique que des enjeux d'affiliation peuvent compromettre certaines acquisitions en langue cible : en effet, une centration sur son groupe premier est plus probable si l'âge d'arrivée sur le territoire est plus avancé, ceci réduisant les interactions avec les populations locales nécessaires au développement linguistique (Llanes, 2010). Major (2014) a conduit une étude interrogeant le lien entre l'utilisation de la langue cible au quotidien et le développement linguistique pour des groupes de migrants d'âges différents. Un premier tableau rend compte de disparités entre les groupes de locuteurs selon les âges : le groupe 10-19 ans rapporte utiliser la langue cible 76% du temps alors que les autres groupes 20-29, 30-39 et 40+ ne la mobilisent que 35% du temps en moyenne avec un écart type de 37 pour le dernier groupe, ce qui atteste de la grande diversité des pratiques pour cet ensemble de locuteurs. Le coefficient de corrélation indique un lien de 0.67 entre le temps d'utilisation de la langue cible au quotidien et le niveau d'acquisition de la langue seconde mesuré par un test d'élicitation (répétition de phrases et calcul de l'aisance et de la précision linguistiques).

Des études plus qualitatives qui s'appuient sur des entretiens auprès de quelques adultes (*high performers/low performers*) en situation de migration choisie (Forsberg & Arvidsson, 2021 ; Fosberg & coll., 2022) montrent que la grande variation dans le développement linguistique n'est pas à rattacher au facteur âge mais à des facteurs psychologiques et sociaux tels qu'une appétence pour l'apprentissage des langues et un désir de « ressembler » le plus possible à la communauté cible. Toutefois, la recherche de Meniado (2019) pointe un lien entre âge et motivation intégrative : les travailleurs philippins plus âgés qui sont employés à l'étranger développent moins leurs habiletés linguistiques car la dimension intégrative est moins présente à mesure que les locuteurs avancent en âge.

Un autre facteur de variabilité dans le développement linguistique serait la proximité entre la langue première et la langue apprise/acquise. Scheppens et coll. (2023) se sont intéressés aux résultats de tests nationaux nécessaires pour venir travailler ou étudier aux Pays-Bas (56 000 participants entre 1995 et 2017). Ils ont pu montrer que plus le locuteur était âgé, meilleur était son score au test de néerlandais B2 pour la tranche 18-25 ans si sa langue première est soit non-indo-européenne, soit non-germanique ou germanique (autre que l'allemand) ; pour les locuteurs avec l'allemand comme langue première, la corrélation positive subsistait jusqu'à leurs 30 ans. Passé ce sommet, le déclin est faible pour ceux qui avaient l'allemand comme langue première alors que pour les locuteurs des autres langues, les difficultés d'apprentissage sont de plus en plus marquées à mesure qu'ils vieillissent. L'expression orale est la seule compétence où la corrélation décline de façon très marquée dès 18 ans (sauf pour les locuteurs allemands qui progressent jusqu'à 25 ans).

Peu de recherches ont été menées en contexte institutionnel. Castañeda (2019) s'est attaché à présenter des données recueillies dans une formation technique post-bac pour montrer que les apprenants plus âgés se sentaient plus en difficulté (notamment en compréhension orale) lorsqu'ils étaient mélangés avec des apprenants plus jeunes ; ces premiers développaient une

anxiété situationnelle liée au contexte classe, ce qui retardaient leur développement linguistique.

2.3. Durée de résidence et développement linguistique

La durée de résidence (DR) est considérée comme un facteur qui pourrait expliquer le développement linguistique en contexte migratoire (Munoz & Singleton, 2011). En effet, plus le temps d'exposition à la langue cible dure, plus les progrès devraient être importants. Krashen et coll. (1979) et DeKeyser (2000) indiquent qu'une durée de résidence entre 5 et 10 ans serait nécessaire pour développer des compétences adéquates et, qu'au-delà de ces limites, les progrès seraient limités. Cependant, certains auteurs avancent que le développement des compétences linguistiques se poursuit tout au long de la vie (Higby & Hobler, 2017). En revanche, il se pourrait que la fossilisation, à savoir la stabilisation de l'interlangue de l'apprenant alors que cette dernière est encore en décalage avec la langue cible, se manifeste différemment selon les composantes linguistiques (phonologique, morphosyntaxique, lexicale). Ainsi, Granena et Long (2013) ont pu avancer que la durée de résidence avait un impact positive concernant l'acquisition du vocabulaire et de tournures phrastiques et plus particulièrement pour les locuteurs qui avaient commencé à apprendre une langue tardivement. Helleman (2008) en étudiant le vocabulaire acquis par 33 adultes d'origine hongroise a pu démontrer qu'après 20 ans d'interactions soutenues avec des locuteurs natifs, 76% avaient acquis le même niveau de vocabulaire que les locuteurs natifs et 5 d'entre eux avaient même plus de vocabulaire que ce groupe de référence. La durée de résidence semble aussi influencer positivement le développement de la prononciation pour les locuteurs qui ont commencé l'acquisition d'une langue seconde à un jeune âge (9 ans) alors qu'elle n'a aucun impact pour les locuteurs ayant démarré leur acquisition plus tard (23 ans) (Baker & Trofimovich, 2005). Cette tendance est aussi confirmée pour le domaine de la morphosyntaxe par l'étude de Graena et Long (2013).

Les recherches sur la durée de résidence (DR) semblent, toutefois, être confrontées à un problème méthodologique qui avait déjà été soulevé par Stevens (2006), à savoir que cette variable est influencée par l'âge du début d'apprentissage (A) ainsi que l'âge au moment du test (AT) selon la formule suivante : $AT = A + DR$ (ou $DR = AT - A$). Comme nous avons pu le voir dans la section 2.2., l'âge semble avoir une influence sur le développement linguistique même s'il est difficile d'établir précisément les compétences affectées ou la tranches d'âge impactée. Concernant l'âge au moment du test (AT), celui-ci pourrait aussi influencer les résultats : en compilant 47 études, Higby & Obler (2017) ont pu montrer que si les locuteurs avaient moins de 55 ans au moment de la passation du test, les résultats de 57% des études affichaient une influence positive entre la durée de résidence et le développement linguistique. Cependant, ce taux tombait à 47% pour les locuteurs de plus de 55 ans et à 27% pour les locuteurs de plus de 60 ans. Ainsi, il semblerait que la variable Durée de résidence est aussi liée à l'âge de l'apprenant au moment du test: plus celui-ci est jeune lorsqu'il passe son test, plus la durée de résidence a une influence positive sur son développement linguistique en langues secondes.

Finalement, d'un point de vue conceptuel, la durée de résidence est le plus souvent opérationnalisée comme la durée de contact avec la langue cible en contexte migratoire. Or, certains locuteurs ont pu avoir eu un accès à la langue cible par le biais d'instruction formelle avant leur déplacement sur leur nouveau territoire de migration : c'est par exemple le cas avec

l'anglais qui est enseigné dans de nombreuses écoles ou le français avec les anciennes colonies. De plus, l'accès à la langue cible n'est pas garanti une fois sur le territoire de migration puisque les locuteurs adultes, plus particulièrement, peuvent se retrouver dans des situations de ghettoïsation. La recherche de Mackay et coll. (2006) indique que les participants (n=138 immigrants italiens au Canada) utilisaient la langue cible entre 10% et 94% du temps avec une moyenne de 53%, ce qui implique une grande variabilité dans l'accès à la langue cible. Pour Major (2014), les locuteurs hispanophones âgés de plus de 20 ans (n= 30) utilisaient l'anglais en Utah en moyenne 35% du temps avec des variations plus importantes à mesure qu'ils vieillissaient alors que les moins de 20 ans (n=8) utilisaient la langue cible en moyenne 76% du temps. La durée d'exposition telle que reflétée par la durée de résidence est importante pour évaluer le développement linguistique mais l'interaction soutenue avec des locuteurs natifs pendant cette période est aussi capitale (Muñoz & Singleton, 2007).

3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Comme nous avons pu le voir, il semblerait que l'âge influence le développement linguistique chez les adultes en contexte migratoire avec des paliers qui combinent des explications liées à des éléments cognitifs (apprentissage tout au long de la vie/déclin), à des enjeux d'affiliation (notamment la motivation intégrative) ou à l'influence de la langue première. Les contextes institutionnels sont très peu étudiés et notre première question cherche à analyser le lien entre l'âge et le développement linguistique dans une formation linguistique intensive à visée professionnelle. Plus précisément, les apprenants plus âgés ont-ils des résultats plus faibles que les apprenants plus jeunes, en fin de formation, lors de la passation de tests linguistiques standardisés?

La durée de résidence reflète normalement un contact continu avec la langue cible mais pour certains migrants enfermés dans des relations centrées sur leur langue première, le contact peut être tenu. Notre seconde question vise à analyser si les apprenants présents sur le territoire français depuis plusieurs années progressent plus rapidement (amorçage) ou moins rapidement (résistance) que les apprenants étant arrivés plus récemment dans le cadre d'une formation en français langue de professionnalisation.

Finalement, nous essaierons d'apporter des éléments explicatifs à nos résultats en convoquant des éléments plus qualitatifs aux données quantitatives recueillies.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. Dispositif pédagogique

Dans le cadre d'un plan massif de formation propulsé par le gouvernement, Pôle Emploi Strasbourg a retenu la candidature de la CCI Campus Alsace afin qu'elle assure 27 actions de formation Français Langue Etrangère (FLE) multi sectoriel pour une durée de 448 heures chacune. Ce dispositif visait, selon le cahier des charges défini par le commanditaire, à permettre au public demandeur d'emploi sélectionné, à la fois de développer sa maîtrise de la langue française, en lien avec une future activité professionnelle et avec les actes liés à la recherche d'un emploi et/ou d'une formation, mais également de définir et de travailler la construction d'un projet professionnel réaliste et réalisable, l'objectif principal étant l'insertion

professionnelle à court terme. Les stagiaires percevaient une rémunération de quelques centaines d'euros pendant l'intégralité de leur formation. Afin d'assurer les 27 actions de formation, 25 enseignants ont été recrutés par la coordinatrice du CCI Campus afin de renforcer l'équipe pédagogique déjà en place. Il s'agissait de s'appuyer sur des professionnels de l'enseignement du FLE ayant des compétences et de l'expérience dans le domaine de l'insertion professionnelle mais également une bonne connaissance du marché de l'emploi et du réseau d'acteurs locaux (entreprises, associations, partenaires sociaux...).

En tenant compte de la disponibilité des stagiaires et de leur niveau, ce sont 8 dates de formation qui ont été proposées entre septembre et janvier. Chaque session se déroulait pendant 16 semaines avec 28 heures d'enseignement par semaine (programme intensif). Chaque groupe de niveau de A0 à B1/B2 était composé de 8 à 16 personnes et un binôme d'enseignants se relayait pour atteindre les objectifs communicatifs, professionnels, culturels et linguistiques fixés pour chaque niveau. L'approche actionnelle a été mobilisée pour préparer les apprenants à interagir dans des situations de la vie quotidienne, sociale ou professionnelle. Il s'agissait notamment de travailler les structures linguistiques générales pour chaque niveau mais aussi de proposer des ressources en lien avec le projet professionnel du stagiaire afin qu'il puisse postuler dans la branche de son choix (bâtiment, cuisine, sécurité, ...). Chaque stagiaire devait ensuite s'inscrire au Test de connaissance du français (TCF) afin de vérifier les acquis linguistiques.

4.2. Participants

Plusieurs réunions d'informations collectives et des entretiens individuels ont été proposés à des demandeurs d'emploi qui n'avaient pas le français comme langue première et qui étaient confrontés à un problème de recrutement à cause de leur niveau de langue insuffisant. Plus de 852 candidats ont été présentés à la CCI ; 422 ont été inscrits à la formation intensive et 292 stagiaires ont passé le test de connaissance de français (TCF).

Les stagiaires étaient sur le territoire français en moyenne depuis 3 ans. Certains avaient pu suivre une formation de 120 heures proposée par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). D'autres suivaient pour la première fois une formation collective.

La plupart des stagiaires venaient de pays asiatiques (58%), ce qui inclut la Syrie, l'Irak, l'Afghanistan mais aussi des pays de l'ex-URSS comme la Tchétchénie ; le reste était issu de l'Europe de l'Est ou centrale (28%), ou de l'Afrique hors Maghreb (13%). L'âge moyen était de 38 ans avec un écart type de 10.

4.3. Instruments and mesures

4.3.1 Test de placement, Test de connaissance du français (TCF), âge et durée de résidence.

La formation linguistique intensive ayant une visée professionnelle, chaque stagiaire a été convoqué pour un entretien oral afin de déterminer dans un premier temps les motivations pour l'accès à l'emploi et ses disponibilités. Dans un second temps, un échange à l'oral permettait de positionner la personne en terme de compréhension et production orales. S'ensuivait une compréhension écrite adaptée au niveau oral identifié. Pour finir, une production écrite était demandée pour les niveaux supérieurs à A0. Un niveau global était alors défini et chaque stagiaire était inscrit dans un groupe de niveau lui correspondant. Ainsi, parmi les stagiaires

ayant validé leur formation par le Test de connaissance du français (TCF), 78 stagiaires ont commencé avec le niveau A0 ; 98 avaient déjà un niveau A1 ; 79 ont été identifiés avec un niveau de départ A2 et 37 possédaient en début de formation le niveau B1.

Pendant la formation, un nombre important de stagiaires initialement inscrits (n=130) ne s'est pas présenté au test de fin de formation pour de multiples raisons : abandon pour cause médicale, recrutement professionnel pendant la formation, soucis familiaux et/ou de logement, etc... Cependant, 292 stagiaires ont passé le Test de connaissance du français (TCF) conçu par France Education International (anciennement le CIEP). Ce test permet de positionner les apprenants grâce à des épreuves obligatoires (compréhension et production orales ; compréhension écrite et structures de la langue). Une épreuve écrite facultative a été proposée aux apprenants qui avaient déjà le niveau A2 en début de formation.

Les informations concernant l'âge et la durée de résidence ont été collectées en même temps que l'évaluation des niveaux à partir des entretiens individuels de début de formation.

4.3.2. Analyse des données

Afin de répondre à nos questions de recherche, des analyses statistiques ont été menées à partir de données collectées sur le sous-groupe A0 (n=78) ayant suivi avec assiduité la formation et passé le TCF. Ce niveau présentait une homogénéité de départ dans toutes les compétences (EO = EE= CO = CE = A0), ce qui permettait de mesurer le développement linguistique en fin de formation sans avoir à tenir compte des disparités qui pouvaient exister au sein d'un même niveau (par exemple, en début de formation, un apprenant pouvait être de niveau B1 à l'oral mais avec un niveau A1 à l'écrit). Quelques valeurs très éloignées des moyennes (âge=38 ans ; durée de résidence = 3 ans) ont été supprimées et les statistiques portent sur 77 individus pour le facteur âge et 70 individus pour la durée de résidence.

4.3.3. Éléments qualitatifs

Les données quantitatives fournies par la CCI Campus Alsace ont été transmises en fin de formation sans pouvoir identifier les individus dans le cadre de la réglementation RGPD. Chaque facteur faisant l'objet d'un fichier particulier, certaines analyses statistiques plus fines ne pouvaient être menées. Afin de faire émerger des facteurs explicatifs, nous avons alors conduit quelques entretiens (n=8) avec une partie du dernier groupe de débutants (n= 16). Cet entretien comportait des questions de profilage suivies de questions plus ciblées concernant leur expérience d'apprentissage pendant la formation (voir annexe). Les interactions ont duré en moyenne une dizaine de minutes. De plus, nous avons pu avoir accès aux bilans de formation (n=26) rédigés par les enseignants référents de deux groupes d'apprenants de niveau A0 qui avaient suivies les deux premières sessions de formation proposée par le CCI. Ainsi, au final, nous avons pu collecter des informations qualitatives (n=34) sur près de la moitié des apprenants de niveau A0 (n=78).

5. RÉSULTATS

Comme nous l'avons indiqué dans la partie méthodologie, les statistiques n'ont été conduites que sur le niveau A0 qui présentait une homogénéité de départ.

5.1. Facteur Age

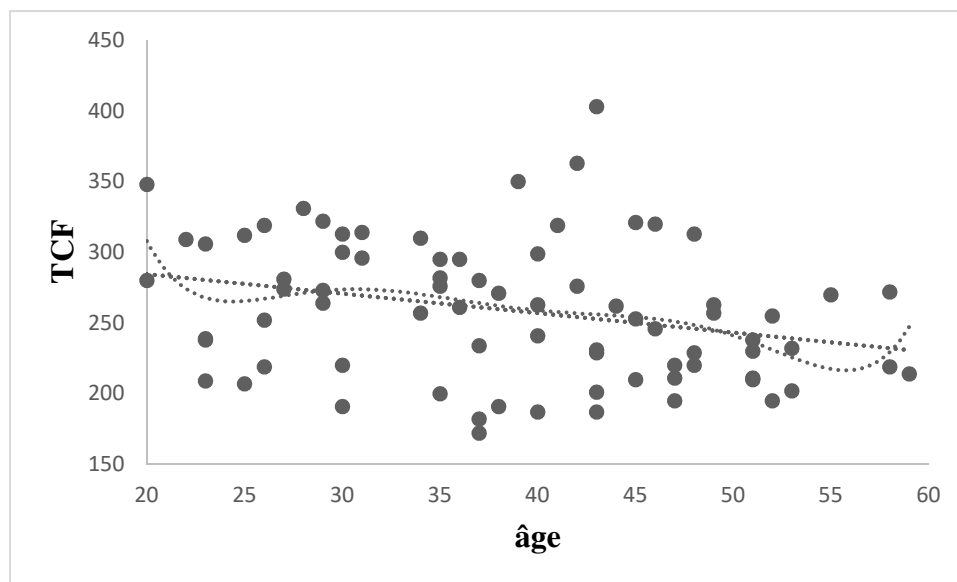
Les statistiques descriptives indiquent un âge moyen de 38,6 ans avec un écart type de 10,2 et des résultats TCF moyens de 259 points (A2+) avec un écart-type de 49,2 points.

	Age	TCF
N	77	77
Moyenne	38.6	259
Écart-type	10.2	49,2
Minimum	20	172
Maximum	59	403

Tableau 1 : Statistiques descriptives Facteur Âge

Le nuage de points montre une répartition des données selon une droite légèrement inclinée vers le bas avec un coefficient de corrélation r de Pearson $= -0.285$ et une valeur $p = 0,012$. La courbe de tendance polynomiale révèle deux creux dans la courbe aux extrémités sur les tranches d'âge 20-29 et 50-59.

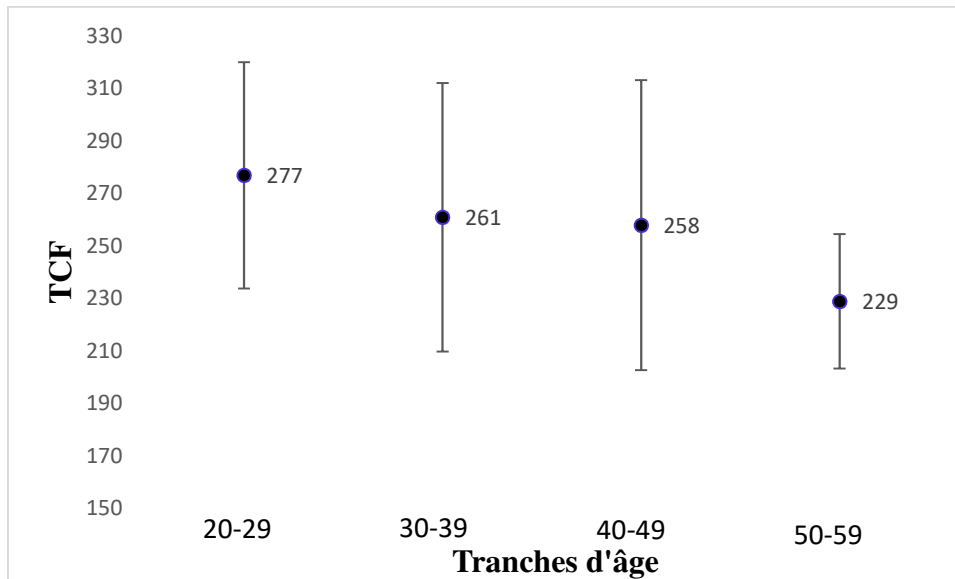
Figure 1 : Représentation graphique de la corrélation âge/TCF avec courbes de tendances linéaire et polynomiale



Il existe donc un lien significatif plutôt faible entre l'âge et les résultats obtenus par le groupe A0 au TCF : ainsi, plus la personne qui suit la formation est âgée, plus elle a de chances d'avoir un score un peu moins élevé au TCF.

Un calcul des moyennes et des écarts types pour les différentes tranches d'âge (20-29/30-39/40-49/50-59) révèle que la baisse est d'environ cinquante points (un demi-niveau) entre les plus jeunes et les plus âgés avec une variabilité moindre pour la dernière tranche d'âge ($\pm 25,6$).

Figure 2 : Représentation graphique des moyennes avec les écarts-types Âge/TCF



5.2. Facteur Durée de résidence

Les analyses statistiques ont été conduites sur le même groupe A0 en supprimant les quelques valeurs supérieures à 8 ans de résidence (n=70).

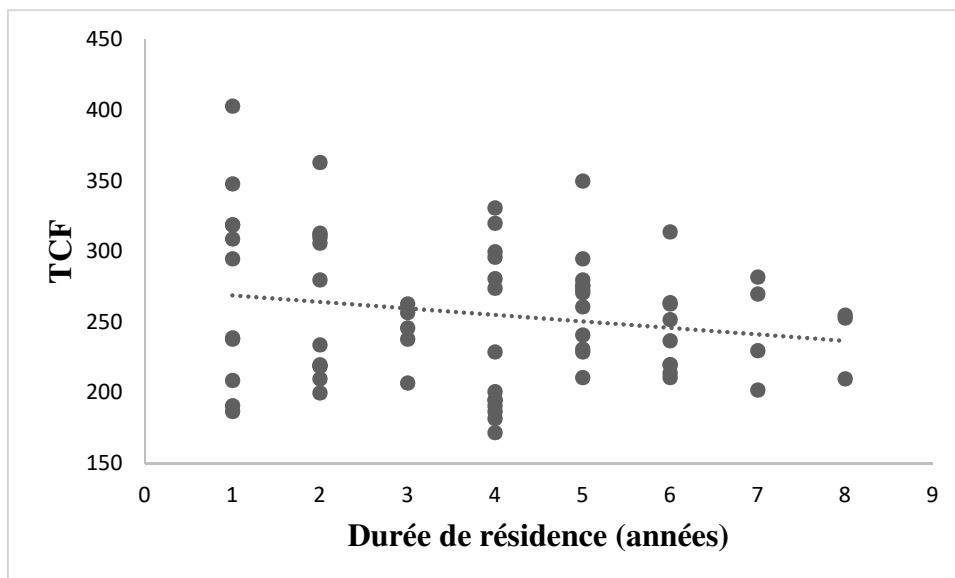
Les statistiques descriptives indiquent une durée moyenne de résidence de presque 4 ans sur le territoire français avant le début du cours de français proposé par le CCI Alsace. Le niveau moyen de réussite est situé au palier A2+ (256 points).

	Durée de résidence	TCF
N	70	70
Moyenne	3,89	256
Ecart-type	2,03	49,7
Minimum	1	172
Maximum	8	403

Tableau 2 : Statistiques descriptives Facteur Durée de résidence

Le nuage de points montre une répartition des données selon une droite légèrement inclinée vers le bas avec un coefficient de corrélation r de Pearson = -0.187 et une valeur $p=0,120$.

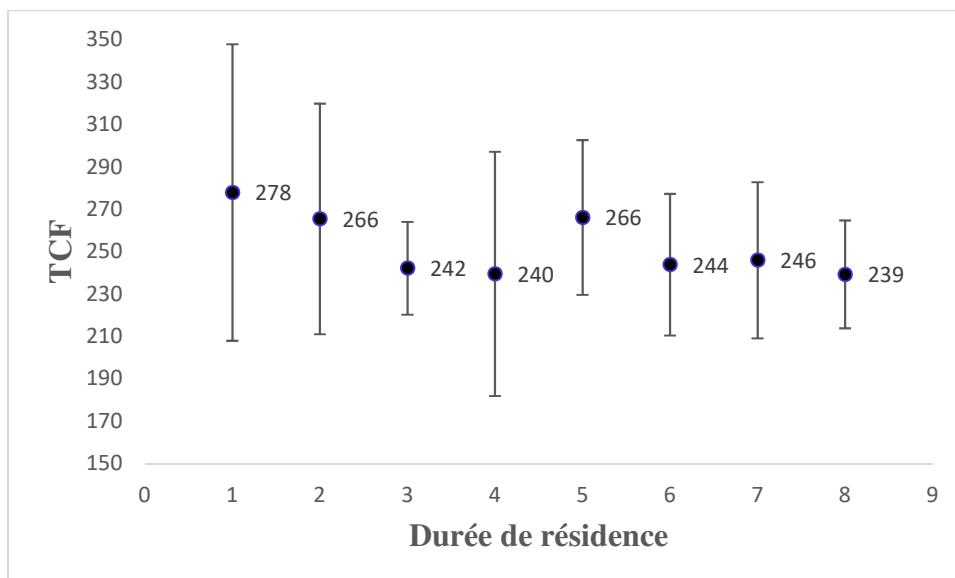
Figure 3 : Représentation graphique de la corrélation Durée de résidence/TCF



Il n'existe donc pas de lien significatif ($p > 0,10$), même faible, entre la durée de résidence et les résultats au TCF : ainsi, tout apprenant qui débute un cours de français au niveau 0 a les mêmes chances de progresser qu'il soit arrivé récemment sur le territoire ou depuis plus longtemps (jusqu'à 8 ans).

Une représentation graphique des moyennes et des écarts-types indique que la différence entre les moyennes du test TCF est d'un peu plus d'un tiers de niveau entre les apprenants étant arrivés plus récemment ($M=278$) et les apprenants ayant résidé le plus longtemps sur le territoire ($M=239$).

Figure 4 : Représentation graphique des moyennes avec les écarts-types Durée de résidence/TCF



5.3. Indicateurs biographiques

Les entretiens menés en fin de formation avec une partie du dernier groupe de stagiaires ayant commencé la formation avec le niveau A0 dévoilent des profils très différents. Sur les 3 hommes et 5 femmes ayant répondu aux questions de profilage, 2 ont moins de 30 ans, 3 sont

dans la trentaine et 3 dans la quarantaine. 4 viennent d'arriver (durée de résidence = 1 an) ; les autres sont en France depuis au moins 4 ans.

Les nationalités sont diverses (2 Serbes, 1 Tchétchène, 1 Iraquien, 1 Croate, 1 Syrien, 1 Palestinien et 1 Ougandaise). Le niveau de formation initiale dans le pays d'origine varie entre une formation élémentaire (n=1), un niveau collège (n=2), l'obtention du Bac (n=2) et des diplômes de l'enseignement supérieur (n=3). En plus de leur langue maternelle, les stagiaires ont appris d'autres langues pendant leur scolarité ou de manière informelle, à savoir au moins quatre ans d'anglais pour 7 d'entre eux, mais aussi du russe, de l'arabe, de l'hindi, de l'espagnol ou de l'italien. Tous connaissent l'alphabet latin ; certains ont été exposés à deux (n=3), voire trois (n=2) alphabets parmi les suivants : arabe, syriaque, cyrillique et brahmique. Les stagiaires ayant exercé des métiers nécessitant des diplômes supérieurs dans leur pays d'origine souhaitent s'insérer dans le même domaine (banque, vétérinaire, cadre) avec des postes comportant peut-être moins de responsabilité. Pour les autres stagiaires-femmes qui ont exercé dans des métiers de service (caissière, vendeuse, coiffeuse), les projections d'insertion sont plutôt tournées vers le métier d'assistante maternelle. Un homme souhaite garder son métier d'origine, à savoir, balayeur.

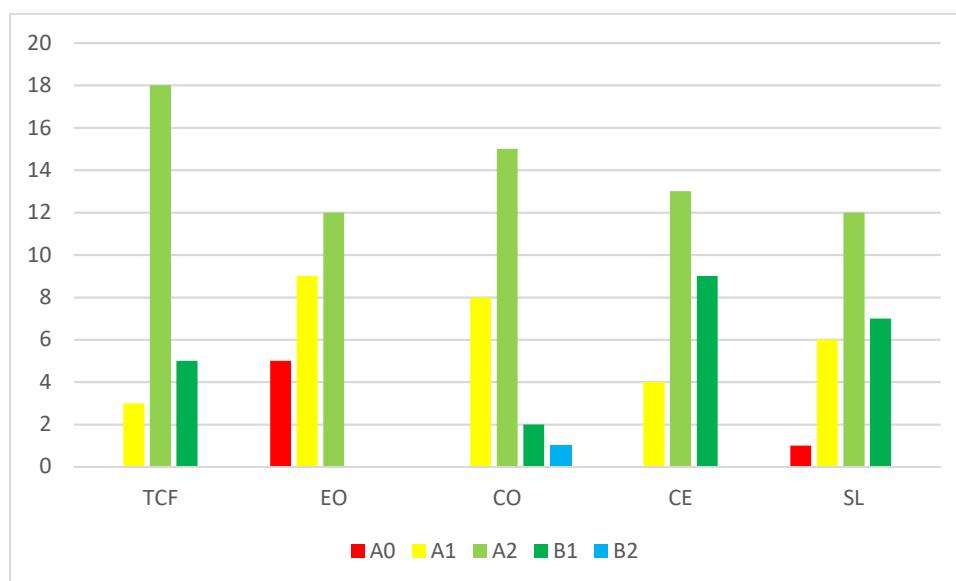
Concernant les situations familiales, un stagiaire est célibataire, 3 stagiaires sont en couple avec des personnes originaires du même pays et ont des enfants, une est veuve avec des enfants, une est séparée avec des enfants, une divorcée sans enfants sur place et un stagiaire est marié mais son épouse et ses enfants sont à l'étranger.

Sur une échelle de 0 (A1-) à 2 (A2) en terme de compréhension et production orales pendant l'entretien, deux stagiaires n'atteignent pas le niveau A1 dans les deux compétences, deux ont le niveau A1 et trois atteignent le niveau A2 pour les deux compétences ; une stagiaire a développé un niveau A2 en compréhension et un niveau A1 en production. Ces entretiens se sont déroulés après 400 heures de formation.

5.4 Bilans de formation

Les bilans de formation indiquent pour chaque stagiaire le niveau obtenu pour le TCF ainsi que pour les compétences *Compréhension orale* (CO), *Compréhension écrite* (CE), *Production orale* (PO) et *Structures linguistiques* (SL). La figure ci-dessous synthétise les résultats pour les 26 stagiaires inscrits dans les deux premières formations avec comme niveau de départ A0.

Figure 5 : Résultats TCF et compétences



On remarque que seulement 3 stagiaires (en jaune) n'ont pas obtenu le niveau A2 ou B1 (en vert clair et foncé) – niveau a minima visé par la formation. L'expression orale reste une compétence sous-développée par rapport aux ambitions du programme avec 5 stagiaires n'ayant pas dépassé le niveau A0. Au contraire, la compréhension écrite et la connaissance des structures linguistiques semblent mieux maîtrisées avec un nombre important de stagiaires ayant atteint le niveau B1.

Les commentaires des enseignantes relèvent des éléments qui semblent freiner les apprentissages des stagiaires (« utilise trop souvent sa langue maternelle avec ses collègues », « peu scolarisé dans son pays d'origine », « pas assez impliquée », « manque d'assiduité », « problème de prononciation, de confiance en soi, de transcription des sons », « problèmes familiaux, administratifs, de santé ») alors que d'autres points sont perçus comme sous-tendant une dynamique positive (« pratique le français au quotidien », « s'appuie sur l'espagnol », « autonome », « dynamique », « s'appuie sur l'espagnol pour développer son lexique », « études/métier de haut-niveau »). Un seul commentaire mentionne l'âge et cible plutôt le projet professionnel que l'apprentissage de la langue : « Compte tenu de son âge, elle ne souhaite pas suivre une formation professionnelle ».

6. DISCUSSION

Comme nous avons pu le synthétiser dans notre revue de la littérature, les études portant sur l'âge et la durée de résidence en lien avec le développement linguistique souffrent généralement de certains biais méthodologiques ou conceptuels (Muñoz, 2008 ; DeKeyser, 2013). De plus, peu de données existent concernant l'influence de ces facteurs pour les publics adultes.

Dans le cadre de notre recherche sur une cohorte de stagiaires inscrits dans un dispositif de français à visée professionnelle, nous avons essayé d'éliminer certains biais méthodologiques afin de pouvoir conclure de manière plus sereine. En nous appuyant sur des niveaux A0, à savoir des stagiaires qui suivaient pour la première fois un cours de français, nous pouvions nous assurer que le niveau de départ était homogène. De plus, le format de la formation, à savoir 28

heures pendant 16 semaines, permettait de contrôler l'environnement d'apprentissage du français qui était cantonné exclusivement à la salle de classe sans apport véritable de situations d'apprentissage informel. Le nombre important d'heures (448 heures) concourrait à pouvoir déceler les progrès linguistiques sur un temps suffisamment long. Le test mobilisé (TCF) avait l'avantage de pouvoir positionner avec un même outil les apprenants sur une échelle de A0 à C2. Finalement, les stagiaires avaient été sélectionnés pour leur motivation instrumentale assumée (décrocher un emploi en France) et chacun avait à cœur de développer ses compétences linguistiques afin de pouvoir s'insérer économiquement dans le tissu local.

L'enquête quantitative montre que l'âge a très peu d'impact sur l'apprentissage du français dans le contexte du dispositif de formation intensive à visée professionnelle proposé par la CCI Alsace. La corrélation négative bien que significative est plutôt faible (0,285). En comparant les tranches d'âge, si une baisse est notable entre les plus jeunes et les plus âgés, les plus jeunes (20-29) décrochent comme le montre la courbe polynomiale par rapport à la tendance linéaire. À contrario, l'observation du nuage de points montre que les stagiaires entre 30 et 49 ans peuvent enregistrer les plus fortes progressions (jusqu'au niveau B2) comme des performances faibles (infra A2). Ces résultats infirment les recherches de Scheppens (2023) et Major (2014) qui notent un décrochage à partir de 30 ans, quel que soit le facteur explicatif (langue maternelle ou interactions sociales).

Alors que la date d'arrivée est régulièrement avancée comme un facteur à considérer dans le cadre du développement des compétences linguistiques, il apparaît dans notre étude que c'est véritablement la date de contact avec la langue (*date of exposure*) qui est importante. En effet, alors que certains locuteurs étaient en France depuis plusieurs années et qu'aucun acquis linguistique n'avait été relevé dans le cadre du test de placement, la formation intensive leur a permis d'acquérir le français au même rythme que d'autres ayant rejoint le territoire quelques mois auparavant (pas de lien significatif, même faible, entre la durée de résidence et les résultats au TCF). Ce résultat indique clairement qu'une formation linguistique reste un moyen privilégié pour n'importe quel allophone d'acquérir la langue cible quel que soit sa date initiale d'entrée sur le territoire. Non seulement l'absence de contact avec la langue cible pendant des années ne préjuge pas des acquisitions futures, mais le fait qu'un input massif puisse être proposé par le biais d'une formation intensive permet de contourner la problématique de l'accès aux locuteurs natifs pour échanger et apprendre de manière informelle (Muñoz & Singleton, 2007 ; Mackay & coll., 2006 ; Major, 2014). Notre recherche pointe aussi deux moments où la variabilité est plus importante, à savoir la première année sur le territoire ainsi que la quatrième.

L'exploration des facteurs explicatifs par le biais d'un recueil partiel de données d'entretien ou de bilans de fin de formation montre une très grande hétérogénéité dans les profils de départ et il n'est donc pas possible de faire émerger des facteurs particuliers (cognitifs, sociaux, effet de la langue première) qui seraient associés aux variables *âge* ou *durée de résidence*. Les parcours migratoires (Adami, 2009 ; 2020) ont pu permettre à certains d'accumuler des ressources qui pourront être mobilisés dans les cours (apprentissage de l'alphabet latin par le biais d'une langue étrangère, apprentissage de langues romanes, commerce/vente et son ouverture vers l'autre, personnalité extravertie, autonomie ...) alors que d'autres disposent d'un capital plus limité (peu d'éducation scolaire, métier d'origine avec peu d'interactions sociales, une personnalité en repli, des difficultés d'apprentissage générales...) qui pourrait freiner

l'appropriation de la langue cible. A ceci, s'ajoute le poids du quotidien qu'il faut affronter seul ou à deux avec ou sans enfant afin de surmonter des contraintes administratives, de logement ou les aléas de santé. Au final, le dispositif intensif à visée professionnelle a permis de proposer un lieu de formation non-discriminatoire en fonction de l'âge ou de la durée initiale de résidence.

Certaines limites de l'étude méritent toutefois d'être relevées. Tout d'abord, les bilans de formation font apparaître des progressions plutôt centrées sur l'écrit (compréhension écrite et structures de la langue) alors que le développement de l'oral et plus particulièrement l'expression orale devrait être au cœur du dispositif pour les premiers niveaux (Adami, 2020). Ceci permettrait au dispositif d'être encore plus inclusif en accompagnant les personnes disposant d'un capital plus limité en termes de culture scolaire ou de manque d'interactions sociales en général afin de développer des compétences interpersonnelles de base (BICS, Cummins, 1979). Ensuite, les résultats de notre étude portent sur le niveau A0 indiquant que l'âge et la durée de résidence pour ce groupe de niveau n'a pas d'influence particulière sur le rythme d'apprentissage. Cependant, il existe peut-être un « plafond de verre » pour les niveaux plus avancés avec des apprentissages plus sensibles à l'âge et la date d'arrivée.

CONCLUSION

Bien que les études abondent concernant les facteurs âge et durée de résidence, peu de recherches ont porté sur les publics migrants adultes. De plus, de nombreux biais conceptuels ou méthodologiques ne permettent pas de conclure de manière confiante. En se centrant sur un public précis (stagiaires inscrits dans une formation intensive longue à visée professionnelle de niveau A0), nous avons pu montrer que le facteur âge n'a que très peu d'influence sur le développement linguistique. La durée de résidence souvent perçue comme un facteur problématique (« Comment se fait-il qu'elle/il ne parle pas encore le français après tant d'années en France ? ») ne préfigure aucunement les futurs apprentissages linguistiques. Alors que DeKeyser (2013) plaide pour que les études sur l'âge servent à orienter des dispositifs adaptés à différentes tranches d'âge, nous avançons qu'il faudrait plutôt inclure très largement tous les demandeurs de formation linguistique dans des programmes de type intensif à visée professionnelle puisque ces derniers semblent pouvoir accompagner de nombreux profils.

RÉFÉRENCES

- Adami, H. (2009). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans J.-M. Mangiante (dir.), *L'intégration linguistique des migrants : Etat des lieux et perspectives* (p. 37-54). Artois Presses Université.
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette FLE.
- Baker, W. & Trofimovich, P. (2005). Interaction of Native- and Second-Language Vowel System(s) in Early and Late Bilinguals. *Language and Speech*, 48(1), 1-27. doi.org/10.1177/00238309050480010101
- Birdsong, D. (2005). Interpreting Age Effects in Second Language Acquisition. Dans J. Kroll & A. de Groot (dir.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (p. 109-127). Oxford University Press.

- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56(1), 9–49.
- Birdsong, D. (2018). Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 9(81), 1-17. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00081.
- Cabeza, R., Nyberg, L. & Park, D. (2005). *Cognitive neuroscience of aging: Linking cognitive and cerebral aging*. Oxford University Press
- Castañeda, S. (2017). Affective Limitations in Second Language Acquisition by Spanish Adult Learners in Vocational Training Programs. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(1). doi.org/10.5294/laclil.v10i1.7883
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175–87.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 11 (2), 132–49.
- Cummins, J. & M. Swain. (1986). *Bilingualism in Education*. Longman.
- Dabrowska, E., Becker, L. & Miorelli, L. (2020). Is Adult Second Language Acquisition Defective? *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01839.
- Dekeyser, R. (2000). The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533.
- DeKeyser, R. (2013). Age Effects in Second Language Learning : Stepping Stones Toward Better Understanding. *Language Learning*, 63(s1), 52-67. doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x
- Dekeyser, R. & Larson-Hall, J. (2005). What Does the Critical Period Really Mean? Dans J. Kroll & An. de Groot (dir.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic approaches* (p. 88–108). Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Forsberg Lundell, F. & Arvidsson, K. (2021). Understanding High Performance in Late Second Language (L2) Acquisition—What Is the Secret? A Contrasting Case Study in L2 French. *Languages (Basel)*, 6(1), 32. doi.org/10.3390/languages6010032
- Forsberg Lundell, F., Arvidsson, K. & Bouchard, M.-E. (2022). Language ideologies and second language acquisition : The case of French long-term residents in Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16. doi.org/10.1080/01434632.2022.2099408
- Genesee, F. (1981). A Comparison of Early and Late Second Language Learning. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 13, 115–127.

- Granena, G. & Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311-343. doi.org/10.1177/0267658312461497
- Hartshorne, J. & Germine, L. (2015). When Does Cognitive Functioning Peak? The Asynchronous Rise and Fall of Different Cognitive Abilities Across the Life Span. *Psychological Science*, 26, 433–443. doi.or/10.1177/0956797614567339
- Hartshorne, J., Tenenbaum, J. & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007
- Hellman, A. (2008). *The Limits of Eventual Attainment in Adult-Onset Second Language Acquisition*. [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Boston, Boston.
- Higby, E. & Obler, L. (2016). Length of residence: Does it make a difference in older bilinguals? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6(1-2), 43-63. https://doi.org/10.1075/lab.15001.hig
- Kinsella, C. (2009). *An Investigation into the Proficiency of Successful Late Learners of French*. [Thèse de doctorat non-publiée]. Dublin Trinity College, Dublin.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.
- Krashen, S., Long M. & Scarcella R. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 9, 573–582.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Llanes, A. (2010). *Children and adults learning English in a study abroad context*. [Thèse de doctorat non-publiée]. Université de Barcelone, Barcelone.
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections. Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31, 418–442.
- Mackay, I., Flege, J. & Imai, S. (2006). Evaluating the effects of chronological age and sentence duration on degree of perceived foreign accent. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 157-183. doi.org/10.1017/S0142716406060231
- Mackey, A., & Sachs, R. (2012). Older Learners in SLA Research : A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development. *Language Learning*, 62(3), 704-740. doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x
- Major, C. A. (2014). *The Effect of Age on Second Language Acquisition in Older Adults* [Mémoire de Master non-publiée]. Brigham Young University, Provo. https://scholarsarchive.byu.edu/etd/3973/
- Meniado, J. (2019). Second Language Acquisition : The Case of Filipino Migrant Workers. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 47. doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.1p.47

- Mulder, K., & Hulstijn, J. H. (2011). Linguistic skills of adult native speakers, as a function of age and level of education. *Applied Linguistics*, 32(5), 475-494. doi.org/10.1093/applin/amr016
- Muñoz, C. (dir.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics*, 24(4), 578–596.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2007). Foreign Accent in Advanced Learners: Two Successful Profiles. *The EUROSLA Yearbook*, 7, 171–190.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44, 1–35. doi.org/10.1017/S0261444810000327.
- Nilsson, J., Berggren, R., Garzón, B., Lebedev, A. V. & Lövdén, M. (2021). Second Language Learning in Older Adults : Effects on Brain Structure and Predictors of Learning Success. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 13, 1-13. doi.org/10.3389/fnagi.2021.666851
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton University Press.
- Pfenniger, S. & Singleton, D. (2017). *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning Revisiting the Age Factor*. Multilingual Matters
- Pfenniger, S. (2020). The Dynamic Multicausality of Age of First Bilingual Language Exposure: Evidence From a Longitudinal Content and Language Integrated Learning Study With Dense Time Serial Measurements. *The Modern Language Journal*, 104(3), 662–686. doi.org/10.1111/modl.12666
- Schepens, J., Hout, R. van & Slik, F. van der. (2023). Linguistic dissimilarity increases age-related decline in adult language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(1), 167-188. doi.org/10.1017/S0272263122000067
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 3-15. doi.org/10.4000/aile.2163.
- Stevens, G. (2006). The Age-Length-Onset Problem in Research on Second Language Acquisition Among Immigrants. *Language Learning*, 56, 671-692. doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00392.x
- Swain, M. 1981. Time and timing in bilingual Education. *Language Learning*, 31, 1–16.

ANNEXE

- Questionnaire de profilage :
 - Nom prénom
 - Age
 - Sexe
 - Nationalité et aussi père, mère
 - Langues parlées jusqu'à 18 ans
 - Langues apprises en contexte scolaire et nombre d'année d'études
 - Langues parlées par le père et la mère

- Niveau d'éducation (et aussi père, mère)
- Métier exercé dans le pays d'origine
- Métier envisagé en France
- Métier du père
- Métier de la mère
- Trame d'entretien
 - Pourquoi êtes-vous venu en France ?
 - Pourquoi avez-vous voulu faire cette formation ? Quelles sont vos attentes ?
 - Qu'est-ce que cette formation vous apporte ? Qu'aimez-vous dans cette formation ? Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer ?
 - Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre apprentissage ? Qu'est-ce qui facilite votre apprentissage ? Comment apprenez-vous le mieux ? Est-ce qu'il y a des éléments extérieurs à l'école qui vous empêche de bien apprendre ?
 - Est-ce que vous aimeriez poursuivre une formation en langues ? De quel type ? en classe ? sur place ? à distance ? pourquoi ?
 - Qu'est-ce que vous voudriez faire après ?

L'auteure

Nathalie Gettliffe est maître de conférences à l'Université de Strasbourg. Après une formation à la didactique du FLS en Colombie-Britannique (Canada), elle continue ses recherches dans le domaine des technologies numériques au sein du groupe de recherche Technologie et Communication du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (UR 2310 LISEC). Plus particulièrement, elle centre ses analyses sur la dynamique des interactions dans des dispositifs variés d'enseignement des langues (présentiel, hybride, distanciel).

ngettliffe@unistra.fr

RECHERCHE

L'APPRENTISSAGE DE LA PONCTUATION CHEZ LES ÉTUDIANTS IRANIENS DE FLE : UNE ÉTUDE DE CAS

Tahereh Mohammadpour

Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Nazita Azimi Meibodi

Université Isfahan, Isfahan, Iran

Résumé

L'apprentissage de la langue française auprès des apprenants iraniens cause des difficultés notamment du point de vue de la ponctuation. Contrairement à l'enseignement de la morphosyntaxe, la ponctuation a souvent été considérée comme secondaire dans l'enseignement de la langue écrite. L'usage de la ponctuation n'est pas facile pour les apprenants iraniens de FLE en raison des différences entre le persan et le français et des carences pour l'enseignement de la ponctuation en persan dans les écoles et les universités en Iran. Les apprenants iraniens sont confrontés à de nombreux problèmes lors de l'emploi de la ponctuation. L'objectif de cette recherche est de relever le taux d'utilisation des signes de ponctuation et de classer les problèmes de l'emploi de ces signes chez ces apprenants. Pour ce faire, nous avons ciblé des étudiants de licence de langue et littérature françaises dans deux universités iraniennes, Ispahan à Ispahan et Buali Sina à Hamedan. Les résultats montrent que les erreurs de ponctuation sont nombreuses dans les compositions écrites des apprenants, et ce, à différents niveaux et que le nombre d'erreurs ne diminue pas beaucoup avec le niveau. Ce travail, cherche donc à sensibiliser les professeurs de français à l'importance de l'enseignement de la ponctuation.

Abstract

Learning French language by Iranian learners poses difficulties, especially with punctuation. Unlike the teaching of morphosyntax, punctuation has often been considered secondary in teaching written language. The use of punctuation is not easy for Iranian FLE learners: this is due to the differences between Persian and French and the neglect of teaching punctuation in Persian in schools and universities in Iran. Iranian learners face many problems when using punctuation. The aim of this research is to identify how punctuation marks are used by university learners as well as classify the problems for each punctuation marks. We targeted French language and literature undergraduate students in two Iranian universities, Ispahan in Ispahan and Buali Sina in Hamedan. The results show that punctuation errors are numerous in the written compositions of learners, at different language levels, and that the number of errors does not decrease much as language level increases. This work therefore seeks to raise awareness among French teachers about the importance of teaching punctuation

Mots-clés

ponctuation, production écrite, FLE, apprenants, Iraniens

Key-words

punctuation, written production, FLE, learners, Iranians

1. INTRODUCTION

La ponctuation est encore considérée comme une marque accessoire liée à l'oralité (fonction pausale), mais avec l'essor de la *Grammaire générale*, la ponctuation cherche à devenir une marque de l'écrit à part entière (Dufour, 2014). Dans les années 1980, les travaux en linguistique de Nina Catach et son équipe HESO, mais aussi ceux de Fayol (1989) en psychologie cognitive, ont érigé la ponctuation en un champ de recherche scientifique (Romain & coll., 2016). Dufour et Chartrand (2014) distinguent quatre fonctions de la ponctuation : 1. Fonction prosodique 2. Fonction syntaxique 3. Fonction sémantique 4. Fonction énonciative. L'utilisation des signes de ponctuation fait partie intégrante de la compétence scripturale et contribue de manière importante à l'organisation et à la cohésion du texte produit (Narjoux, 2003).

La ponctuation est un point important de la langue qui est négligé et mérite d'être prise en considération dans le système éducatif. Selon Bessonnat (1991), « de manière massive, la ponctuation jusqu'à ce jour n'a guère fait l'objet d'enseignement au sens strict. Elle s'apprend plutôt incidemment, relève de l'épilinguistique plutôt que du métalinguistique, c'est-à-dire qu'elle est rarement l'objet d'explication » (p.119).

L'absence de signes de ponctuation dans la composition écrite rend celle-ci incompréhensible. Les règles de ponctuation doivent être respectées. Il faut connaître ces signes pour pouvoir écrire correctement. Les signes de ponctuation en persan, sont les mêmes qu'en français, sauf la virgule, le point-virgule et le point d'interrogation qui s'écrivent dans l'autre sens. La majuscule non plus ne s'applique pas à l'écriture persane. En persan, la ponctuation semble être considérée comme un aspect mineur de la langue écrite et les enseignants dans les écoles ou les universités se bornent à l'évoquer au passage. Dans les universités en Iran, l'explication de la ponctuation évoquée dans les manuels ou encore les pratiques enseignantes sont peu explicites. Dans ce contexte, la ponctuation n'occupe pas de place importante dans les productions des apprenants. Dans cet article, nous nous concentrerons sur les erreurs de ponctuation contenues dans les écrits de ces apprenants.

La problématique qui est à la base de cette recherche est de savoir pourquoi les signes de ponctuation posent problème aux apprenants iraniens. L'hypothèse principale sur laquelle s'appuie cette recherche est que les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants iraniens, quant à l'utilisation de la ponctuation, relève de l'enseignement des manuels ou encore des méthodes d'enseignements des enseignants. Selon Zarabi et coll. (2023, p. 65), les enseignants ne sont pas toujours clairs dans leurs explications sur la ponctuation aux apprenants, mais ils peuvent utiliser des textes pédagogiques spécifiques en tant qu'exemples pour aider les étudiants à apprendre.

La présente recherche s'appuie sur les compositions écrites recueillies auprès des apprenants iraniens de première, deuxième et troisième année de licence dans les deux universités

mentionnées plus haut. Il semble que les étudiants de première année utilisent moins les signes de ponctuation et ceux de troisième année les utilisent davantage dans leurs copies. Ainsi, nous avons noté le taux d'usage des différents signes de ponctuation et nous avons classé les erreurs repérées selon leur nature (omission, substitution, positionnement erroné).

Dans une première étape, l'historique de la recherche sera parcouru pour préciser l'état du problème. Ensuite, sera expliqué le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. La démarche méthodologique adoptée dans ce travail sera ensuite explicitée pour permettre de comprendre les erreurs de ponctuation contenues dans les pratiques écrites des étudiants. Enfin, une discussion sera menée sur la base des résultats observés.

2. ÉTAT DE L'ART

À notre connaissance, il n'existe pas de recherche spécifique avant fait une étude de cas en l'Iran. D'après Hidden et coll. (2016), l'enseignement de la ponctuation pourrait devenir un objet d'étude dans les cours du français. Selon les auteurs, la ponctuation semble être importante pour une didactique de l'écrit, car elle permet de structurer non seulement la phrase, mais aussi « l'unité de sens total » que constitue le texte. Dufour (2014) a mené une étude intitulée « Éléments de réflexion sur l'enseignement de la ponctuation ». Le chercheur aborde le malaise que la ponctuation engendre chez tous les types de scripteurs. Le corpus étudié comporte 154 dissertations produites par 79 étudiants ayant effectué d'une à trois dissertations au cours d'une année universitaire. Les résultats montrent que les étudiants utilisent massivement le point et la virgule ; les autres signes de ponctuation sont mobilisés mais très faiblement. Arseneau (2020) mentionne la nécessité de l'enseignement de la ponctuation chez les élèves. Cette étude montre que les élèves font une utilisation dominante et souvent erronée de la majuscule et du point. Enfin, les auteurs soulignent la nécessité de mener davantage de recherches empiriques visant l'efficacité des interventions pédagogiques en classe pour optimiser l'apprentissage des signes de ponctuation.

Zra (2019) identifie l'usage des signes de ponctuation par les étudiants. L'auteure révèle plusieurs types d'erreurs dont l'absence, la confusion et le positionnement erroné de la ponctuation. Enfin, des suggestions didactiques sont faites pour résoudre les problèmes observés. L'auteur propose une méthode d'ingénierie didactique pour mieux expliquer les particularités des signes de ponctuation, montrant ainsi l'indépendance de certains signes par rapport aux pauses à l'oral. Par conséquent, cette étude contribue à attirer l'attention des enseignants sur la nécessité de prendre des mesures fondamentales pour réduire les difficultés liées à l'utilisation des signes de ponctuation. El Hilali (2004) étudie la démarche active de découverte sur les compétences démarcatives des élèves en les comparant aux effets de la démarche traditionnelle d'enseignement. L'auteur conclut que la démarche active de découverte est une approche utile pour travailler la ponctuation dans la classe surtout si un climat propice à l'apprentissage est créé. D'après Colognesi et Deschepper (2014), les programmes, les manuels se confinent souvent à des considérations portant sur des connaissances déclaratives pour l'enseignement de la ponctuation. Dans cette étude, ils montrent que les productions des apprenants tout comme leurs connaissances présentent une ponctuation minimale qui constitue l'ensemble de leur attention rédactionnelle : respect des règles formelles évidentes, recherche

d'erreurs ou d'oublis orthographiques, focalisation sur une ponctuation locale sans perspective textuelle globale.

Abdallha (2008) étudie l'importance des signes de ponctuation et leur rôle à l'oral (la lecture). Il considère que les enseignants sont tenus de jouer un rôle pour motiver leurs étudiants au sein des cours. Certaines études ont évoqué des suggestions pédagogiques mettant l'accent sur le rôle des enseignants. Les faiblesses des manuels sont expliquées dans cet article, tout comme Colognesi et coll. (2014). Mais plus précisément, dans cette étude, après avoir étudié les dissertations d'étudiants pendant un semestre dans deux universités iraniennes, nous avons pu classer les erreurs (omission, positionnement erroné et substitution) en analysant des échantillons de test, les taux d'erreur ont été examinés à trois niveaux différents.

Nous essayerons donc de définir d'abord quelques notions en appui à notre enquête. Puis, dans la partie de la méthodologie de recherche, nous justifierons les bases méthodologiques choisies en fonction de la position épistémologique adoptée pour atteindre les objectifs visés dans ce travail. La partie sur les résultats nous permet de dégager des axes explicatifs selon les données recueillies.

3. CADRE THÉORIQUE

3.1. Signes de ponctuation selon l'approche de Passerault

Les recherches de Passerault (1991) sont centrées sur l'apprentissage en situation de la production écrite et sur la mémoire de travail. D'après cet auteur, la psycholinguistique s'intéresse aux aspects phrastiques du langage ; or, la ponctuation va au-delà des aspects phrastiques ou syntaxiques du langage écrit. Dès le début de la maîtrise de l'écrit, les signes de ponctuation sont observés dans des endroits bien précis d'un texte. Les études en psychologie du langage ont permis de mettre au jour la grande plurifonctionnalité de la ponctuation : occupant une fonction davantage textuelle que phrastique dès l'entrée dans le monde de l'écrit. Les études en psycholinguistique indiquent l'importance de la ponctuation : elle marque en effet la manière dont le sujet structure son texte pour l'adapter aux besoins du lecteur. Selon lui, « les réflexions didactiques sur la ponctuation devraient donc avoir pour point de départ non pas telle ou telle catégorie de marque, mais plutôt telle ou telle fonction que divers signes peuvent assurer » (Passerault, 1991, p. 102). Il considère que la ponctuation doit être enseignée avec et par l'étude du texte (en lecture et en écriture).

Passerault (1991, p. 90-91) définissait trois approches de la ponctuation dans le cadre de la production d'écrit : la ponctuation comme constitutive d'« une trace des processus de linéarisation ». Cette approche consiste « à rechercher une correspondance entre la nature des marques de ponctuation utilisées dans le texte et l'organisation de la représentation préalable à la mise en texte » (p.90-91). La seconde approche consiste à rechercher dans quelle mesure la ponctuation peut relever d'une activité de structuration du texte. La troisième approche est la planification, qui désigne ici les processus par lesquels le sujet élabore des plans de différents niveaux avant la mise en texte proprement dite.

3.2. Enseignement de la ponctuation en persan

La langue française s'écrit de gauche à droite, la langue persane s'écrit de droite à gauche en caractères arabes. Le système de ponctuation du français est très similaire à celui du persan, les signes sont les mêmes, sauf la virgule, le point-virgule et le point d'interrogation qui s'écrivent dans l'autre sens (؟،،،). En persan, la virgule est moins utilisée qu'en français. Le persan ne connaît pas de majuscule ni au début de phrase ni pour les noms propres. En revanche, en français, la majuscule est utilisée à chaque début de phrase et après le point. Les lettres capitales, les noms propres, les sigles et les prénoms prennent aussi toujours une majuscule.

Contrairement au système de ponctuation actuel du français qui résulte d'une longue évolution (Catach, 1994), celui du persan a été introduit tardivement, au début du XX^e siècle. Les principes de ponctuation en langue persane sont inspirés des langues européennes, en particulier du français et de l'anglais. Il n'y avait aucun type de ponctuation dans l'écriture persane jusqu'à ce que les Iraniens se familiarisent avec la langue et l'écriture des nations occidentales. Contrairement à l'orthographe, qui est un domaine important depuis plus d'un siècle, la ponctuation n'intéresse les didacticiens que depuis peu.

Quand il s'agit de l'enseignement de la ponctuation, il est important de modifier les différentes stratégies d'enseignement de ce savoir scriptural implicite, selon la structure phrastique énoncée. D'un point de vue didactique, la ponctuation est d'une importance capitale dans le développement des compétences langagières, car elle fournit une aide précieuse à la lecture et à l'écriture (Catach, 1996).

D'après Bain (1999), la ponctuation n'est pas une compétence simple à développer ; en général, elle indique une grande maîtrise de la langue écrite, comme le résultat d'une intégration plutôt que comme un savoir-faire mécanique. L'enseignement de la ponctuation doit être envisagé de deux façons : descriptive, visant à comprendre les phénomènes tels qu'ils existent dans la langue, et normative, donc visant à établir ses règles de fonctionnement (Chartrand, 2003). Asselin et Mc Laughlin (1992) expliquent les faibles performances à ponctuer des étudiants universitaires par le fait qu'« en général, les règles de ponctuation ne font pas l'objet d'un enseignement systématique [au secondaire] » (p.24). L'enseignement de la ponctuation dans les écoles en Iran, serait bien lacunaire : il est souvent laissé à l'initiative de l'enseignant, parfois les praticiens enseignent certains signes comme un aspect accessoire à l'écriture. (Entezari et Pourshalchi, 2016)

En Iran, à l'école, l'apprentissage de ces signes se fait par le biais d'exercices répétitifs dans des phrases ou de manière incidente, comme l'acquisition des ponctuations à travers la lecture des textes dans les manuels scolaires. La plupart du temps, les explications des enseignants sont ambiguës et insuffisantes (Mohammadi, 2022). Dans le programme scolaire, la première leçon sur la ponctuation persane n'est introduite qu'en neuvième année avec un livre intitulé "Livre d'écriture persane" (Mohammadi, 2022). À l'école, les élèves étudient différents signes dont ils devraient comprendre l'usage, sans même avoir une idée précise du rôle de la ponctuation.

Généralement, les enseignants iraniens tendent à enseigner les principaux signes (le point, les points d'exclamation et d'interrogation) plutôt que les signes plus complexes (parenthèses, tiret, virgule, point-virgule, deux-points, point de suspension) qui sont négligés par les enseignants.

Enseigner le français, surtout dans des instituts et des universités en Iran, nous a permis de constater qu'un bon nombre d'apprenants ne connaissent pas l'usage correct de ces signes de ponctuation et éprouvent des difficultés de maîtrise et d'application de ceux-ci.

3.3. Ponctuation dans l'enseignement et les manuels de FLE

Dans les cours de français en Iran, la ponctuation n'est pas non plus un contenu important et les leçons sur la ponctuation ne sont pas celles qui intéressent le plus les apprenants. Dans les manuels de français, l'accent est mis sur l'apprentissage des règles de grammaire. Au plan de la didactisation de l'objet, le matériel didactique constitué par les manuels ou les grammaires analysés ne permet pas un enseignement efficace de la ponctuation. Bien que tous les manuels disponibles sur le marché accordent une certaine attention à la ponctuation, la présentation est pauvre. Par exemple, le manuel *Alter Ego A1* (page 33) (Berthet & coll., 2012) contient une liste de signes de ponctuation affichés dans un tableau. Cependant, le manuel se limite à cette liste et les usages de ces signes ainsi que leurs différences ne sont pas abordés.

Dans le manuel *Le Nouveau Taxi A1* (Capelle & Menand, 2009), la ponctuation n'est expliquée que dans la section (mémento grammatical) à la fin du livre (page 128) ; la question n'est donc pas abordée dans les chapitres du livre. La plupart des étudiants ne prêtent pas attention à la fin du livre et lisent le contenu expliqué dans les leçons. Il serait peut-être préférable que le manuel donne la priorité à l'enseignement de la ponctuation ainsi qu'aux exercices associés.

Après avoir vu les livres utilisés exclusivement en Iran pour les cours de composition française par le centre d'études pour l'élaboration de manuels d'enseignement des sciences humaines dans les universités (SAMT), nous avons remarqué que dans le livre *La pratique écrite du français* (Letafati & Fouladvand 2022), 12 signes de ponctuation sont donnés dans un tableau à la page 15, mais par la suite, aucun exercice n'est proposé aux étudiants avec d'éventuels corrigés et explications aux étudiants. Une simple liste de signes de ponctuation dans un tableau ne suffit pas. Il est nécessaire de proposer des exercices ciblés.

Dans un autre ouvrage intitulé *Vers la composition française* (Esmaili & coll., 2010), la ponctuation dans les phrases n'est mentionnée que dans les dernières pages du livre. Il conviendrait cependant que les auteurs expliquent ce point au début du livre.

L'un des manuels sur le marché qui traite de l'enseignement de la ponctuation est le livre de *Version Originale* (Denyer & coll., 2009). Dans ce manuel, l'accent est mis sur les connaissances déclaratives : il explique les conventions et les règles de la ponctuation mais les activités ne permettent pas aux apprenants de s'investir dans l'apprentissage de l'acte de ponctuer en situation d'écriture. Généralement, la plupart des manuels français contiennent deux ou trois pages qui traitent de la ponctuation et les activités se limitent à demander d'écrire des phrases en les ponctuant de façon adéquate.

4. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre recherche se veut à la fois qualitative et quantitative. La partie quantitative s'appuie sur la collecte de données réalisée auprès d'un public constitué d'étudiants de première, deuxième et troisième année de licence de langue et littérature françaises dans deux universités iraniennes Ispahan à Ispahan et Buali Sina à Hamedan. Les étudiants n'ont pas de connaissance en français

avant leur entrée à l'université et leur première langue de scolarisation était le persan. Les élèves iraniens commencent à apprendre l'anglais en 7^e année dans les écoles. Selon Derakhshan et Karimian Shirejini (2020) il est très difficile pour les élèves iraniens de respecter la ponctuation lorsqu'ils rédigent un texte en anglais. Nous pouvons donc conclure que les apprenants iraniens rencontrent des problèmes de ponctuation lorsqu'ils apprennent l'anglais et que ce problème les accompagne également lorsqu'ils étudient le français.

Notre corpus se compose de près de 154 textes rédigés par 154 étudiants des universités mentionnées plus haut, au cours de l'année universitaire 2021-2022 en module de composition écrite (production écrite). La partie qualitative s'appuie également sur l'observation des cours de production écrite dans les deux universités. La technique de l'observation permet d'exprimer un phénomène à travers la description de comportements, de situations et de faits.

Ce travail de recherche s'intéresse aux pratiques de ponctuation des étudiants en situation de narration. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps, dégagé qualitativement les différents signes utilisés par l'ensemble des participants. Ensuite, nous avons vérifié l'usage des signes de ponctuation auprès de ces derniers, à travers des copies choisies au hasard. Sur les 154 copies, 52 sont celles des étudiants de première année, 50 autres appartiennent aux étudiants de deuxième année et les 53 dernières sont celles des étudiants de troisième année. Le corpus contient un total de 16 050 mots, avec une moyenne de 60 mots par copie. La méthode appliquée dans cette recherche est descriptive-analytique : une étude descriptive qui comprend une observation directe des rédactions des étudiants et une étude qualitative des copies de chaque apprenant pour approfondir les différentes erreurs ainsi que leur fréquence.

Afin de réaliser cette recherche, nous avons, au cours du semestre, proposé aux étudiants, plusieurs sujets à écrire en classe et parmi les différentes compositions écrites, nous avons choisi au hasard trois sujets. Pour garantir l'objectivité dans les études et les enquêtes, nous avons opté pour un choix aléatoire, qui permet d'obtenir des résultats représentatifs et impartiaux. C'est à travers ces activités que nous avons étudié l'emploi des signes de ponctuations chez les apprenants.

Nous avons évalué une activité relative aux sujets de rédaction. Chaque niveau disposait d'une consigne différente :

- « Faites le portrait physique et moral de votre meilleur ami » (niveau A1).
- « Parler de vos dernières vacances » (niveau A2).
- « Écrivez un dialogue de 25 lignes entre deux amis, l'un aime la mode, l'autre non. Développez au moins trois arguments pour chacun » (niveau B1).

Par conséquent, les étudiants de première et deuxième année devaient rédiger un texte descriptif (une description détaillée d'une personne ou de vacances) et les étudiants de troisième année devaient produire une composition écrite argumentative (présentant des opinions sur la mode). Tous les étudiants rédigeaient leurs textes à l'aide du logiciel Word. Ce logiciel offre des fonctionnalités comme la correction orthographique et grammaticale. Grâce à cette fonctionnalité, les apprenants pouvaient vérifier leurs écritures avant de nous les envoyer. Ils pouvaient utiliser la ponctuation de manière différente pour renforcer le message qu'ils voulaient transmettre. Il était donc essentiel qu'ils réfléchissent bien à l'utilisation des signes de

ponctuation en fonction du contexte et de l'objectif de communication visé. Il est important de noter que la plupart des étudiants de notre étude ne maîtrisent pas l'utilisation normale et courante des signes de ponctuation. Dans cette recherche, l'usage des signes de ponctuation n'a pas été pris en compte en fonction du contexte communicative, l'utilisation correcte étant le critère principal. Après avoir vérifié les productions écrites des étudiants, nous avons fait une analyse globale des différents signes de ponctuation utilisés dans les trois niveaux de licence puis, nous avons analysé, les erreurs les plus nombreuses dans les textes rédigés.

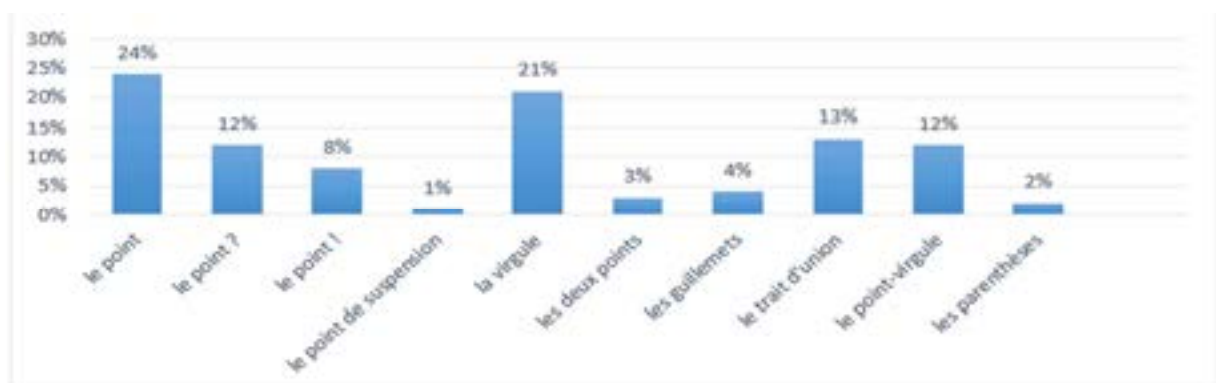
L'étude de l'absence des signes de ponctuation est faite en fonction des règles de grammaire définies par Grevisse et coll. (2008) et Catach (1994). Cette absence de signes de ponctuation peut avoir des influences sur le sens du message à transmettre aussi bien au niveau de l'écriture que la lecture. Ce genre d'erreurs et la non maîtrise du système linguistique nuiraient à la communication. Nous nous sommes donc intéressés à l'analyse et à l'étude des copies, à la fréquence et aux types d'erreurs. Après avoir étudié les productions des étudiants, nous avons classé leurs erreurs selon la classification de Zra (2019) en 3 groupes (omission, substitution, positionnement erroné. Enfin, nous avons vérifié le pourcentage d'erreurs pour chaque niveau.

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

5.1. Taux d'usage des différents signes de ponctuation

L'examen des copies des étudiants nous permet d'avancer certains résultats. Notons que peu d'étudiants utilisent certaines formes de ponctuation comme les deux points, le point d'exclamation, le point de suspension, les guillemets et le point d'interrogation, etc. La figure suivante montre le taux d'usage des différents signes de ponctuation pour l'ensemble des trois niveaux.

Figure 1: Taux d'usage de différents signes de ponctuation dans l'ensemble des 3 niveaux



D'après le graphique (figure 1), la proportion d'emploi du point (24%) et la virgule (21%) est notable. L'observation qui ressort des textes écrits est que le point et la virgule dominent largement les écrits. Nous remarquons qu'après le point et la virgule, le signe le plus employé est le trait d'union (13%). On constate également que le point-virgule représente 12% du taux dans l'ensemble des trois niveaux. D'après notre observation dans les cours, le point-virgule n'est pas bien enseigné, c'est pourquoi les apprenants ont du mal à l'utiliser. En ce qui concerne les points de suspensions et les guillemets, nous remarquons qu'ils sont également faiblement

utilisés dans les productions d'apprenants, le point de suspension avec le taux de (1 %) ainsi que les parenthèses ne montent qu'à (2%).

Selon les résultats obtenus, un écart significatif existe entre les niveaux d'apprenants par rapport à l'usage des signes. Les étudiants de troisième année utilisent massivement le point et la virgule, mais les autres signes de ponctuation sont utilisés très faiblement. De plus cet usage est plutôt fautif que correct ou mal placé.

La longueur des textes de la majorité des étudiants (des trois niveaux) était presque la même, seuls sept des apprenants avaient rédigé des textes plus longs et seuls deux des étudiants n'avaient pas tapé leur texte sur Word. Il est à noter que certains étudiants ont rédigé leurs rédactions de manière complète et détaillée avec des descriptions complètes et précises.

5.2. Types d'erreurs

5.2.1. Omission

L'omission ou l'absence de signes de ponctuation peut être due à la non maîtrise des apprenants des règles de l'écriture. Selon les copies étudiées, nous pouvons constater que la virgule (45 %) est omise plus que les autres signes. Il en ressort que l'omission de la virgule est souvent constatée devant le coordonnant et après un complément de phrase placé en tête de phrase. Après la virgule, la plupart des apprenants omettent le point (15 %) et l'apostrophe (14%).

Figure 2 : Récapitulation des signes omis



Nous constatons que l'adjonction et l'omission des signes de ponctuation comme le point, les deux points, l'apostrophe, le point-virgule et le trait d'union sont les erreurs les plus fréquentes dans les textes rédigés par les apprenants. Il est à noter que les apprenants oublient souvent de mettre l'apostrophe dans leurs écrits pour marquer l'élision ou la suppression d'une voyelle.

(E1) (troisième année) : *Chaque fois qu'il ouvre la bouche Il dit une bêtise* (Chaque fois qu'il ouvrirait la bouche, il disait une bêtise).

E4 (première année) : *Elle est très belle Ces doigts sont appelés musicaux mais elle ne sait pas jouer des instruments de la musique.* (Elle est très belle. Ces doigts sont appelés « musicaux », mais elle ne sait pas jouer des instruments de musique.)

Nous avons observé que 12 étudiants du premier niveau ont écrit des rédactions courtes sans aucune virgule ce qui rend ces textes incompréhensibles. L'omission de la ponctuation est très importante tant sur le plan sémantique que sur le plan syntaxique. De ce fait, c'est l'une des

règles d'écriture qu'un scripteur doit respecter dans l'usage de la langue, afin que le message soit transmis d'une façon claire et avec fidélité. Nous remarquons également que les omissions les plus nombreuses de signes sont observables dans les écrits des étudiants du premier niveau. Le trait d'union (12 %) est un autre signe omis, particulièrement lorsqu'il y a inversion du sujet ou après un impératif.

5.2.2. Substitution

La substitution indique la confusion d'un signe de ponctuation par un autre signe. Certains signes de ponctuation ne sont pas employés aux endroits convenables. Dans les 154 textes rédigés par les apprenants, nous avons remarqué un usage concurrentiel voire ambivalent de quelques signes de ponctuation. Les signes les plus confondus concernent le point-virgule, le point et la virgule. La plupart des étudiants utilisent des virgules au lieu des points et vice versa. Le tableau résume les signes substitués.

Signes confondus	Virgules/points	Points/virgules	Points d'interrogation/points	Points-virgules/virgules
Taux (%)	42	30	3	25

Tableau 1. Synthèse des signes substitués

Une autre tendance de substitution se manifeste entre la virgule et le point-virgule (22,25%). Le point-virgule est un signe peu connu ou mal exploré, de sorte que les apprenants ne savent effectivement pas exactement où l'utiliser dans le texte. Il semble que les apprenants ponctuent leurs rédactions d'une façon hasardeuse.

E10 (troisième année) : Les vêtements, le maquillage etc. ne sont pas importants pour moi ; La mode ou les modes ; c'est pour les célébrités ou les personnes riches. (Les vêtements, le maquillage, etc. ne sont pas importants pour moi. La mode (ou les modes), c'est pour les célébrités ou les personnes riches)

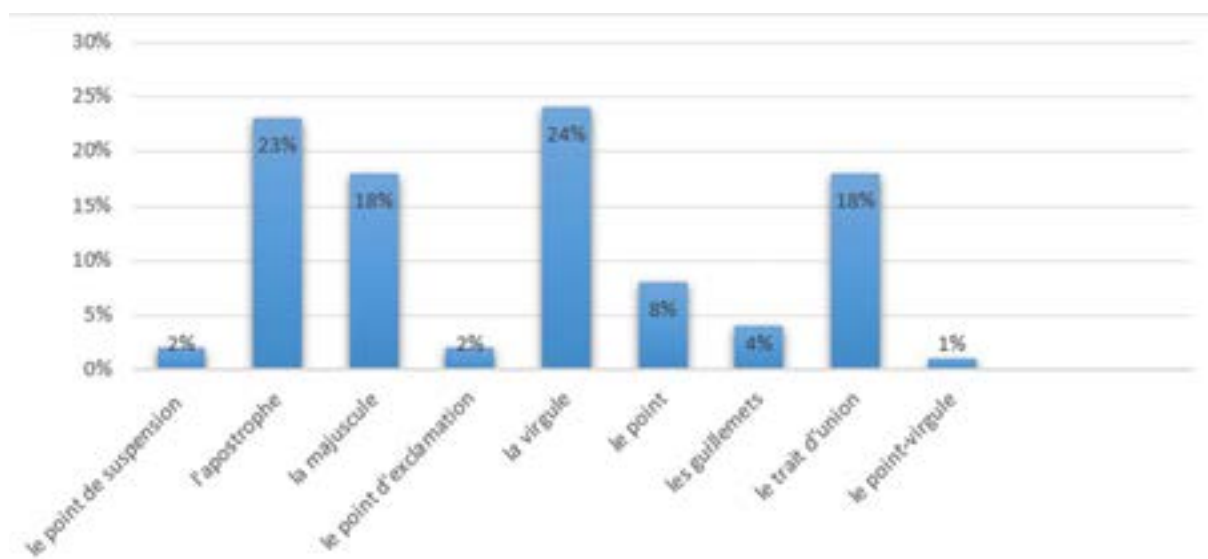
E2 (troisième année) : Ne portes pas ça donnez -le-moi ; ma mère dit toujours. (Ne porte pas ça, donnez-le-moi).

5.2.3. Signes mal placés (positionnement erroné)

Outre les phénomènes d'omission et de substitution présentées ci-dessus, une autre catégorie détectée est le positionnement erroné des signes de ponctuation, c'est-à-dire un emploi inattendu d'un signe de ponctuation à un endroit donné dans la phrase.

Dans la figure ci-dessous, nous avons catégorisé le taux des signes mal placés par les étudiants.

Figure 3 : Taux de signes mal placés pour l'ensemble des 3 niveaux



On note que les signes les plus mal placés sont la virgule (24 %) et l'apostrophe (23 %). L'usage des signes, tels que la majuscule (18 %) et le trait d'union (18 %), est incorrect, démontrant la complexité de leur utilisation, en particulier en ce qui concerne la majuscule qui n'existe pas en persan. Il nous semble que les autres signes comme le point de suspension (2 %), le point d'exclamation (2 %), les guillemets (4 %) sont d'un pourcentage plus faible et sont moins utilisés par les étudiants, mais ils causent également des problèmes dans la même proportion. En ce qui concerne le point-virgule, nous avons constaté que seulement 20 étudiants de troisième année ont utilisé ce signe de ponctuation.

Ce qui est relevé est que dans l'ensemble des copies, auprès de notre public, la ponctuation se limite à des positions inadéquates des signes de ponctuation.

Les résultats obtenus montrent que les étudiants emploient les majuscules dans un contexte inapproprié. Les étudiants négligent la majuscule soit au début de la phrase soit pour transcrire les noms de lieux ou les noms propres.

E3 (première année) : *mon ami s'appelle zeynab elle a 19 ans elle est brun souriante et très poli, elle est un bon ami.* (Mon amie s'appelle Zeynab elle a 19 ans, elle est brune souriante et très polie, Zeynab est une bonne amie).

E6 (troisième année) : *Mes contre arguments. Pourquoi ne pas se faire sa propre personnalité.* (Mes contre-arguments : pourquoi ne pas se faire sa propre personnalité ?).

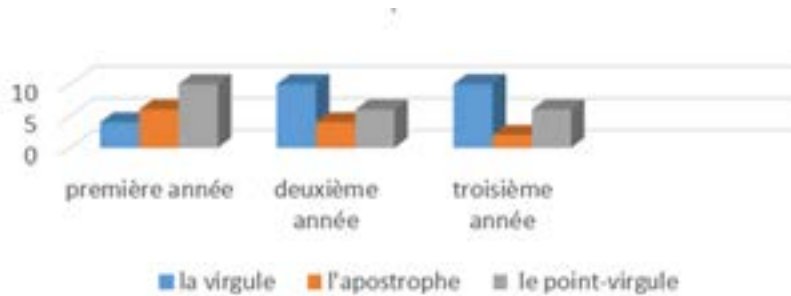
L'usage du point paraît simple chez la plupart des apprenants et la majorité des étudiants l'emploient correctement. Cependant, certains apprenants n'ont pas mis de point à la fin de phrase. Il en ressort qu'aucun étudiant n'a complètement et correctement respecté les signes de ponctuation.

5.3. Pourcentage d'erreurs pour chaque niveau

Le tableau ci-dessous, présente les erreurs les plus courantes (virgule, point-virgule, apostrophe) selon les trois niveaux. Comme on peut le voir, la plupart des erreurs des étudiants de première année est liée aux points-virgules, suivies des virgules et des apostrophes. En ce

qui concerne les apprenants de deuxième année, la majorité des erreurs correspondent aux virgules. Selon la figure, le plus grand nombre de problèmes des étudiants de troisième année est lié respectivement à la virgule, à l'apostrophe et au point-virgule, ce qui montre que peut-être à ce niveau la ponctuation devient un souci pour eux à cause de l'enchaînement de phrases complexes.

Figure 4 : Pourcentage d'erreurs selon les niveaux



5.4. Observation des cours

En plus de la collecte des données tout au long d'une année universitaire, nous avons également observé directement des cours d'écriture dans les deux universités avec des étudiants de première, deuxième et troisième année pour obtenir de meilleurs résultats. Parmi les six classes étudiées, un seul professeur avait peu d'expérience en enseignement, tandis que les autres étaient expérimentés. De manière générale, nous avons remarqué que les universités n'accordent pas de temps suffisant à l'enseignement de la ponctuation dans les cours de production écrite. En fait, dans les cours de grammaire et d'écriture, l'accent principal est mis sur la grammaire, comme la concordance des temps, l'utilisation correcte des prépositions, des pronoms directs et indirects et d'autres points grammaticaux. En conséquence, il reste peu de temps pour enseigner et pratiquer les signes de ponctuation. D'après nos expériences et celles des collègues à l'université, nous constatons qu'en Iran, dans les cours de composition française, les enseignants consacrent trop peu de temps en classe à l'enseignement du système de la ponctuation. Les multiples dimensions de la ponctuation elle-même (sémantique, syntaxique, énonciative, textuelle, etc.) ne seraient pas non plus prises en compte par les professeurs.

Les professeurs iraniens essaient d'enseigner les signes de ponctuation séparément. Présenter une liste des ponctuations et décontextualisée de signes et d'usages aux apprenants ne les aide pas. Ce type d'enseignement ne garantit pas une meilleure capacité à ponctuer (Zarabi & coll., 2023, p. 73). Selon les auteurs, la ponctuation doit être utilisée dans le contexte de la phrase. Les professeurs pensent qu'il ne suffit pas que les apprenants connaissent diverses règles d'utilisation des signes de ponctuation. L'essentiel est de comprendre la distinction entre ces signes, où ils doivent être utilisés et les apprenants doivent appliquer leurs connaissances dans des contextes d'écriture authentiques et variés. (Derakhshan & Karimian Shirejini, 2020). En Iran, les étudiants n'apprennent pas l'utilisation des signes de ponctuation en persan pendant leurs études scolaires et ce problème est particulièrement évident dans les cours de production écrite dans les universités.

CONCLUSION

La ponctuation, outil de mesure de cohérence d'un texte, demeure l'un des sujets les plus difficiles à enseigner en classe de langue. Dans cette étude, nous avons étudié son usage par des étudiants universitaires. Pour ce faire, nous avons sélectionné des étudiants de première, deuxième et troisième année en licence de langue et littérature françaises dans deux universités iraniennes, Ispahan à Ispahan et Buali Sina à Hamedan. Le matériel analysé est constitué des 154 compositions écrites effectuées en classe et utilisées dans le cadre de cette recherche. L'objectif de cette recherche était de vérifier l'hypothèse principale selon laquelle les étudiants iraniens qui suivent des cursus de français ont des difficultés à utiliser les signes de ponctuation. La fréquence d'emploi incorrecte des signes de ponctuation était d'une ampleur de 24% d'utilisation incorrecte. Il apparaît que la virgule constitue la plus grande source d'erreurs. Après la virgule, le pourcentage le plus élevé d'erreurs concerne l'apostrophe et la majuscule tandis que les pourcentages les plus faibles concernent les points de suspension et les points d'exclamation.

D'après l'examen qualificatif des productions écrites, nous pouvons constater qu'en ce qui concerne la variété des formes de ponctuation, certains étudiants n'ont utilisé qu'un type de ponctuation, à savoir le point simple, alors que la plupart d'entre eux utilisent deux types de ponctuation, comme le point simple et la majuscule. À travers une observation directe se basant sur les copies des étudiants et une étude qualitative, nous constatons que les élèves utilisent le point (24%) dans leurs écrits plus que tout autre signe. Après le point, le taux d'usage de la virgule est élevé (22%). L'observation des rédactions des apprenants indique qu'ils utilisent beaucoup le point et la virgule et n'utilisent les autres signes de ponctuation que très faiblement. La vérification des fautes des apprenants révèle plusieurs catégories : l'absence de signe de ponctuation (omission), un signe de ponctuation est employé à la place d'un autre signe (substitution) et enfin un signe est mal placé (positionnement erroné).

Il s'est avéré que certains textes manquaient de signes de ponctuation (omission) et que parfois un signe est employé à la place d'un autre signe (substitution). Selon les résultats obtenus, la grande majorité des fautes de ponctuation est liée à l'omission ou au positionnement erroné du signe de ponctuation requis, généralement la virgule qui pose le plus de problèmes qu'il s'agisse d'omission, de mauvaise place ou de substitution.

La plupart des étudiants ne maîtrisent pas l'utilisation des signes de ponctuation comme le trait d'union en raison d'interférences avec leur langue maternelle et ne le considèrent pas comme un signe de ponctuation. Un autre problème auquel sont confrontés les étudiants iraniens est la majuscule. Ce signe ne s'applique pas à l'écriture persane. Les étudiants négligent la majuscule et confondent souvent les noms communs et les noms propres dans leurs écrits. Après l'analyse des résultats, il apparaît que par rapport aux apprenants de première année, les étudiants de troisième année ont fait moins d'erreurs dans l'utilisation des majuscules. De plus, on remarque que les apprenants de première année utilisent très rarement des virgules, tandis que les élèves de troisième année en utilisent un peu plus. Le taux d'utilisation des parenthèses (2 %) et des deux points (3 %) est très faible car les apprenants les utilisent rarement et la plupart du temps, ils ne savent pas les utiliser dans les textes. Nous avons constaté que la plupart du temps, les apprenants utilisent de façon intuitive les signes de ponctuation. Il est à noter que certains

étudiants n'ont utilisé qu'une seule forme de ponctuation : le point simple. Nous avons remarqué que, plus le niveau des apprenants est élevé, plus ils essaient de suivre les signes de ponctuation. Mais nous avons aussi observé des cas où aucune amélioration de la ponctuation n'a été observée à mesure que le niveau augmentait. Le résultat obtenu ici est presque identique à celui de l'article Boivin et Pinsonneault (2018). Ils ont également noté que le nombre d'erreurs liées à la phrase simple diminue peu avec le niveau. Un point remarquable que l'on peut voir dans les textes est que la plupart des étudiants iraniens pensent qu'il suffit de respecter l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire pour écrire des rédactions et négligent les signes de ponctuation. Nous n'avons que rarement remarqué des productions écrites rédigées par les apprenants iraniens où la ponctuation était complètement respectée. De plus, d'après nos observations en Iran, la ponctuation est généralement peu enseignée. Les signes de ponctuation sont souvent considérés comme acquis et nécessitant peu de pratique spécifique dans les manuels. Pourtant, il existe une variété d'outils disponibles pour faciliter l'écriture, allant des programmes de traitement de texte traditionnels comme Microsoft Word et Google Docs aux logiciels plus spécialisés tels que LaTeX et Scrivener. Ces outils offrent diverses fonctionnalités aux étudiants pour créer, éditer et formater leurs écrits de manière efficace et professionnelle.

L'utilisation didactique du traitement de texte pour enseigner les signes de ponctuation permettrait aux étudiants de la pratiquer de manière interactive et ludique. En manipulant directement les différents signes de ponctuation sur un document numérique, ils pourraient mieux comprendre leur utilisation et leur impact sur la clarté et la structure d'un texte. Les enseignants iraniens pourraient enseigner les signes de ponctuation par regroupement selon chacune des fonctions qu'ils remplissent dans les phrases plutôt que séparément. Cela permettrait aux élèves de mieux comprendre l'importance de chaque signe de ponctuation et la façon dont ils contribuent à la clarté et à la fluidité du texte écrit. En regroupant les signes par fonction, les apprenants pourraient également voir les similitudes et les différences entre eux, ce qui facilite leur apprentissage et leur utilisation appropriée. En outre, il est essentiel d'incorporer des exercices pratiques et des exemples concrets pour permettre aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances en matière de ponctuation. Les activités de réécriture de phrases mal ponctuées ou de création de textes avec une ponctuation appropriée pourraient être très bénéfiques pour renforcer la compréhension des règles de ponctuation.

RÉFÉRENCES

- Abdalla, A. (2008). *L'emploi des signes de ponctuation chez les apprenants du français langue étrangère dans la lecture : étude de cas des étudiants de la troisième année à la Faculté des langues de l'université du Soudan de Science et de Technologie*. [Mémoire de master 2 non publié]. Université of Kordofan.
- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves ? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3).
- Asselin, C. & Mc Laughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 13-30.

- Bain, D. (1999). *Les adultes et la ponctuation : comme un malaise !* Genève, DIPCO.
- Berthet, A. Dail, E. Hugot, C. M.Kizirian, V & Waendendries, M. (2012). *Alter égo AI*. Hachette Livre.
- Bessonnat D. (1991). Enseigner la... « ponctuation » ? (!). *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 70, 9-45. www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1991_num_70_1_1635.
- Capelle, G. & Menand, R. (2009). *Le Nouveau Taxi AI*. Hachette Livre.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. PUF.
- Catach, N. (1996). *La ponctuation : histoire et système* (2e éd.). PUF.
- Chartrand, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec Français*, 129, 73-77.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2014). Le savoir des élèves en ponctuation : Analyse des interactions et propositions didactiques. *Le français aujourd'hui*, 187 (4), 43-55.
- Denyer, M. Garmendia, A. & Lions-Olivieri, M.-L (2009). *Version Originale AI*. Maison des langues.
- Derakhshan, A. & Karimian Shirejini, R., (2020). An Investigation of the Iranian EFL Learners' Perceptions Towards the Most Common Writing Problems. *SAGE Open*, 10(2), 1-10. doi.org/10.1177/2158244020919523
- Dufour, M.-P. (2014). *Des traités de ponctuation à la classe : didactisation d'un objet de savoir*. [Mémoire non publié]. Université Laval, Québec. <http://www.theses.ulaval.ca/2014/31025/31025.pdf>
- Dufour, M.-P. & Chartrand, S.-G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 187 (4), 91-99.
- El Hilali, G.-J. (2014). Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. *Le français aujourd'hui*, 187(4), 101-113.
- Entezari, H. & Pourshalchi, H. (2017). *Trouble de l'écriture et son traitement*. Conférence internationale sur les sciences du comportement et les études sociales. SID. Istanbul. Juin <https://sid.ir/paper/830108/fa>.
- Esmaili, S., Razzaghi, R. & Ghaemi, A. (2010). *Vers la composition française*. Samt.
- Fayol (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue française*, 81, 21-39.
- Grevisse, M. & Gross, A. (2008). *Le bon usage : Grammaire française*. De Boeck.
- Hidden, M.-O., Victoria Alday, M., Portine, H & Shao, B. (2016). *La ponctuation en langue étrangère peut-elle devenir un objet d'apprentissage ?* Dans S. Pétilon, F. Rinck & A Gautier (dir.), *La ponctuation à l'aube du XXème siècle* (p.1-18). Editions Lambert-Lucas.
- Letafati, R. & Fouladvand, H. (2022). *La pratique écrite*. Samt.
- Mohammadi, A. (2022). *Analyse des erreurs d'écriture des élèves du secondaire* [Mémoire de maîtrise non-publié]. Université Ispahan.

- Narjoux, C. (2003). *La ponctuation : Règles, exercices et corrigés*. De Boeck, Duculot.
- Passerault, J.-M. (1991). La ponctuation. Recherches en psychologie du langage. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 70, 85-104.
- Romain, C., Rey, V. & Pereira, M.-E. (2016). La fonction pragmatique de la ponctuation dans la rédaction professionnelle : une étude de cas. *Actes du 5e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 1-16. doi.org/10.1051/shsconf/20162702015
- Zarabi, H., Yamrali, N. & Gharani, N. (2023). An Investigation of the Most Common Difficulties Iranian Pre-university EFL Learners Face in Their Paragraph Writings. *International Journal of Language and Translation Research*, 3(1), 59-84. doi.org/10.22034/IJLTR.2023.169971
- Zra, J. (2019). La ponctuation dans les productions écrites en français des étudiants au Cameroun. *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4(2), 128-137. doi: 10.17509/francisola.v4i2.24203.

Les auteures

Tahereh Mohammadpour est docteure en didactique du français à l'Université Tarbiat Modarres, à Téhéran en Iran. <https://orcid.org/0009-0003-5395-8255>

t.mohammadpour@ymail.com; t.mohammadpour@modares.ac.ir

Nazita AZIMI MEIBODI est professeure assistante au département de français de l'Université Isfahan en Iran. <https://orcid.org/0000-0001-5939-8250>

nazita_azimi@yahoo.com

RETOUR D'EXPÉRIENCE

CULTURES LINGUISTIQUES ET MÉTHODE D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT ARGUMENTÉ

Yannick Djiecheu

EA 2288 DILTEC, Didactique des langues, des textes et des cultures,

Université Sorbonne Nouvelle, France.

Résumé

Le présent article vise à mettre en lumière les stratégies d'écriture d'une argumentation, proposées dans des supports d'enseignement tels que les manuels de français langue étrangère destinés à des étudiants visant le niveau C1 défini par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Dans le cadre de l'analyse de ce corpus, il s'agit de délimiter les normes dont sont empreintes ces stratégies ainsi que leurs composantes culturelles, reflets d'une culture linguistique et plus précisément d'une culture textuelle qui, vu la diversité des cultures didactiques et linguistiques peut se heurter à des obstacles en termes d'appropriation chez les apprenants. Partant de cette analyse, nous apportons nos propositions pour un modèle de méthode d'apprentissage de l'écrit argumenté qui seraient transversal et tiendraient compte de la diversité culturelle en termes de rhétorique contrastive.

Abstract

This article aims to shed light on the strategies for writing an argument, proposed in teaching materials such as French as a foreign language textbooks for students targeting the C1 level defined by the Common European Framework of Reference for Languages. In analyzing this corpus, the aim is to delineate the norms underlying these strategies, as well as their cultural components, which reflect a linguistic culture and, more specifically, a textual culture that, given the diversity of didactic and linguistic cultures, can run up against obstacles in terms of appropriation by learners. Based on this analysis, we proposed a cross-disciplinary model for learning to write argumentative texts, which would take account of cultural diversity in terms of contrastive rhetoric.

Mots clés

culture éducative, culture linguistique, norme, stratégie, didactique de l'écrit

Keywords

educational culture, linguistic culture, norm, strategy, writing didactics

INTRODUCTION

Le présent article est le fruit de nos travaux de recherches associés à notre expérience de terrain de plus de 10 ans précisément dans l'enseignement de l'écrit en langue française auprès d'apprenants adultes allophones de niveau C1 défini par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). Les cours que

nous avons pris en charge visaient la préparation au Diplôme Approfondi Langue Française (désormais DALF) mais également le perfectionnement de l'écrit argumenté. Ces cours, en rythme intensif ou extensif, se sont déroulés en université ainsi qu'en centre de langue universitaire tels que les Cours de Civilisation Française de la Sorbonne. Nous avons pu faire le constat des difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants lorsqu'il s'agit de s'approprier les normes d'écriture du texte argumenté, notamment en vue de la préparation de l'examen du DALF pour le niveau C1. Nous posons que ces écueils sont liés à une différence de cultures linguistiques, en particulier d'une culture textuelle.

Nous nous intéressons à l'écrit argumenté ou essai argumenté car il présente la particularité depuis les années 2000 d'être un écrit emblématique du DALF C1. Il permet en effet de s'initier et de se familiariser à la rédaction de la dissertation, un écrit académique souvent exigé en France, notamment dans les universités de lettres, sciences humaines et sociales. À ceci s'ajoute l'offre éditoriale réduite de manuels fournissant aux apprenants des stratégies d'apprentissage de l'écrit argumenté au niveau C1. Nos recherches s'inscrivent ainsi dans un ensemble de réflexions portant autant sur la place de l'argumentation en didactique du français langue étrangère (désormais FLE) (Claudel & Doury, 2018 ; Hamez, 2014) que sur la didactique de l'écrit argumenté pour des publics d'apprenants allophones (Hidden, 2013). Dans ce cadre théorique, nous choisissons de resserrer nos réflexions sur le niveau C1 et les enjeux qui en découlent en termes de structuration textuelle, de morphosyntaxe et de lexique mais également de rhétorique contrastive (Kaplan, 1966).

La question est de savoir s'il est possible de modéliser une méthode d'apprentissage qui serait transversale à la diversité des cultures linguistiques des apprenants. Nous appuyons nos travaux sur l'analyse comparée d'un corpus de quatre manuels de FLE préparant au DALF C1. Au regard de l'analyse des résultats, nous apportons notre propre modélisation de méthode qui permettrait de faciliter chez les apprenants l'appropriation de l'écrit argumenté attendu au niveau C1.

Nous proposons ainsi, dans un premier temps, de rappeler les notions en jeu qui se croisent dans ce type de réflexion. Nous évoquons, dans un second temps, les spécificités de l'écrit argumenté, le protocole d'analyse du corpus ainsi que les stratégies proposées par les manuels. Dans un dernier temps, nous apportons les détails et principes de notre modélisation de méthode.

1. LES NOTIONS EN JEU

Aborder les questions liées à la didactique de l'écrit argumenté en tenant compte de diversités culturelles dans la conception et dans la production de ce type d'écrit revient à s'appuyer sur différentes notions qui s'entrecroisent. Notre analyse s'appuie sur un cadre théorique qui vient convoquer en premier lieu la notion de littératie, en évitant cependant d'entrer dans les débats définitoires à propos des littératies (Chiss, 2012 ; Molinié & Moore, 2012), ainsi que les théories sur les processus d'écriture et ses étapes. En second lieu, concernant les dimensions culturelles, notre analyse suppose la prise en compte de la notion de culture linguistique (Beacco & coll., 2005; Djiecheu 2011 et 2018) dont la culture textuelle constitue l'une des composantes, dans la mesure où nous nous intéressons aux représentations et usages de la langue. En dernier lieu, cette dimension culturelle vient s'adjoindre à des considérations didactiques et nous invite à

appuyer notre réflexion sur les notions de culture éducative et didactique mais également sur la notion de stratégie d'apprentissage (O'Malley & Chamot, 1990).

1.1. Littératie et processus d'écriture

Dans le cadre de nos analyses et réflexions, la notion de littératie apparaît comme indispensable dans la mesure où nous nous intéressons en particulier à l'accès à l'écriture, plus précisément, l'écriture à visée argumentative et ses ressorts et obstacles potentiels dans sa mise en oeuvre. Dans la littérature scientifique, la notion de littératie a été sujette à des acceptions diversifiées depuis notamment les travaux anthropologiques et ethnologiques de Goody (2007). Pour notre étude, nous resserrons en l'occurrence le cadrage définitoire de cette notion en l'associant à l'étude des « modalités d'appropriation de l'écrit, des fonctions assignées à son emploi dans des systèmes sociaux différents » (Cuq, 2003, p. 158).

De manière générale, l'accès à toute production écrite comporte son lot de complexité. Elle implique pour le scripteur de mobiliser simultanément des connaissances et compétences s'inscrivant dans différentes strates telles que :

- la gestion globale du texte et des paragraphes en terme de clarté et de cohérence du propos ;
- l'usage de connecteurs logiques ;
- la structure des phrases ;
- le choix des modes et des temps verbaux ;
- la conjugaison des verbes ;
- l'orthographe lexicale et grammaticale ;
- le registre de langue et l'adaptation du lexique au contexte de communication cible ;
- le genre des noms.

Ceci conduit à explorer les ressorts du processus d'écriture. Les théories autour de ce processus permettent de nourrir notre réflexion car les stratégies qui sont mises en oeuvre par l'apprenant traversent ces différentes étapes. Les théories concernant les modèles explicatifs du processus de production de texte ont été explorées dès les années 60 notamment par Rohmer (1965) puis Hayes et Flower (1980). Il en ressort trois grandes étapes (Fayol, 1997) : la préécriture, l'écriture et la réécriture qui correspondent respectivement à une phase de planification, de mise en texte et de révision. Ces composantes ne sont pas à envisager comme des étapes purement successives et mais suivant un constant va-et-vient au cours du processus rédactionnel.

1.2. Culture linguistique et rhétorique contrastive

Lorsque l'on envisage le processus d'écriture en tenant compte des dimensions culturelles, la notion de culture linguistique s'avère opératoire. Dans le cadre de nos travaux sur les dimensions culturelles de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue, nous en avons proposé une définition très détaillée (Djicheu, 2011 et 2018) en rappelant les composantes. La culture linguistique renvoie aux différentes représentations et usages d'une langue, d'une aire culturelle à l'autre. Elle peut être appréhendée sous deux angles : celui des cultures métalinguistiques et celui des cultures discursives, dont font partie les cultures textuelles. Les cultures métalinguistiques se fondent sur des savoirs métalinguistiques et désignent les

manières culturelles de concevoir la description d'une langue. Les cultures discursives renvoient aux usages ou pratiques de la langue maternelle toujours d'un point de vue culturel (Djiecheu, 2011 et 2018). Dans cette perspective, on considère que les régularités dans la communication varient d'une communauté discursive à l'autre. Les cultures textuelles désignent ainsi les représentations et usages culturellement marqués lorsqu'il s'agit de structurer un écrit.

Dès lors, les théories autour de la rhétorique contrastive proposées par Kaplan (1966) entrent également en jeu dans la mesure où nos travaux nous conduisent à envisager les disparités dans les normes et schémas textuels d'une culture linguistique à l'autre. Les travaux de Kaplan démontrent que la variation n'est pas uniquement liée au niveau de la phrase mais davantage d'ordre rhétorique. En ce sens, les schémas de pensée forgés par l'usage de la langue maternelle viennent se confronter à d'autres usages et normes d'écritures qui ont cours dans d'autres cultures linguistiques. L'ensemble de ce cadre théorique permet de poser une grille d'analyse dans des travaux tels que les nôtres portant sur les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants allophones lorsqu'ils sont amenés à rédiger, parmi les différentes formes de textes, une argumentation qui peut prendre la forme d'un essai argumenté telle que celle attendue dans les examens du DALF. Hidden (2013, p.42-43) rappelle les exemples de conventions rhétoriques propres à la France qui peuvent représenter des obstacles tels que : le caractère peu spontané et peu personnel des textes, l'importance accordée au plan de texte ou encore des enchaînements souvent explicites dans un souhait manifeste de guider le lecteur. Dans une perspective praxéologique, à l'instar d'autres travaux sur l'argumentation (Gautier, 2019 ; Claudel & Doury, 2018), nos travaux de recherches conduisent à une proposition de solution pour aider à appréhender l'écrit argumenté.

1.3. Culture éducative et stratégie d'apprentissage

Dans la perspective de recherche que nous adoptons, les réflexions autour de la rhétorique contrastive croisent des considérations éducatives et didactiques. Il s'agit en l'occurrence de réfléchir à la transmission auprès d'apprenants allophones de ces normes d'écriture culturellement diversifiées. Les stratégies d'apprentissage peuvent refléter des manières de faire culturellement marquées. Elles convoquent la notion de culture éducative, mais également de culture didactique. Elles peuvent également venir se confronter à d'autres habitus ou répertoires didactiques dont sont empreints les apprenants allophones.

À ce titre, dans la suite des travaux de Beacco et coll. (2005), nous avons également proposé une définition la plus exhaustive possible de ces deux notions de culture éducative et culture didactique (Djiecheu, 2011). Ainsi, le concept de culture éducative renvoie à un ensemble de représentations et de manières de faire relatif à l'acte de transmission et d'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au sein d'une société donnée. La culture didactique est en étroite relation avec une culture éducative de référence. Ainsi, une culture didactique, désigne l'ensemble des principes théoriques et manières, d'une part, d'enseigner, de former et, d'autre part, de s'approprier les savoirs liés aux disciplines d'enseignement au sein d'une société donnée. Elle est associée à la culture éducative en termes de finalités de la méthodologie d'enseignement de référence et des relations pédagogiques au sein de la classe tout en étant caractérisée par des principes spécifiques de structuration des apprentissages. L'enseignant de langue forge son répertoire didactique à partir d'une culture didactique dont il est imprégné et

qui lui sert de modèle auxquels s'adjoignent des choix personnels. L'ensemble de ce répertoire didactique de l'enseignant, composé de stratégies d'apprentissage, se construit notamment au gré de son expérience d'apprenant et d'enseignant en formation initiale (Beacco et coll., 2005).

2. MÉTHODE D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT ARGUMENTÉ DANS LES MANUELS

Lorsque des apprenants allophones de niveaux C1 souhaitent s'approprier des stratégies pour maîtriser l'écrit argumenté, force est de constater que l'offre éditoriale française spécifiquement à destination de ce public est réduite. Les manuels axés principalement sur la rédaction d'une argumentation s'inscrivent dans un ensemble d'exercices visant la préparation aux épreuves du DALF C1 qui contiennent, entre autres épreuves, la rédaction d'un essai argumenté. Ce dernier peut prendre des formes diversifiées telles qu'un courrier formel ou informel, un « article » - dont les contours définitoires sont peu précis dans le descriptif de l'organisme France Éducation International délivrant le diplôme¹ - ou un « message » déposé sur un forum en ligne. L'analyse que nous avons portée sur notre corpus de manuels s'oriente essentiellement sur les stratégies que les auteurs proposent aux apprenants et qui sont transversales à ces différentes formes d'argumentation écrite.

2.1. Présentation du corpus et du protocole de l'analyse

Le corpus que nous avons constitué se compose de 4 manuels d'édition française intitulés : *Réussir le DALF* (2007), *ABC DALF* (2014), *DALF 100% réussite* (2017) et *Préparer le DALF* (2018). Ce sont les seuls manuels disponibles sur le marché et clairement orientés sur l'argumentation au niveau C1. Ils ont pour vocation d'être utilisés soit en classe de langue par l'enseignant avec ses apprenants, soit en autonomie par les apprenants candidats au DALF C1. Dans l'ensemble, ils comportent tous des consignes méthodologiques liées aux modalités des différentes épreuves de l'examen, concernant le type de travaux à réaliser et les critères d'évaluation. Nous avons mis de côté les éléments qui concernent l'épreuve en tant que telle. Notre analyse comparée s'est principalement concentrée sur l'ensemble des consignes et exercices, nous permettant de caractériser la structuration des stratégies proposées aux apprenants et de faire émerger les convergences et les divergences. De manière prévisible et pour des raisons de choix éditoriaux et pédagogiques, les formats peuvent être très disparates d'un manuel à l'autre, de même que l'équilibre entre les explications sur les normes liées à l'écrit argumenté et les consignes des exercices à proprement parler. Au-delà de ces disparités, le principe de notre analyse est de faire émerger la ligne directrice sous-jacente de chacun de ces manuels et de les soumettre par la suite à une comparaison.

Nous avons ainsi principalement fondé notre comparaison sur l'agencement et la progression des exercices proposés aux apprenants. Nous avons tenu compte des étapes proposées par Flower et Hayes (1980) dans le processus d'écriture à savoir :

- la planification ;
- la mise en texte ;

¹ <https://www.france-education-international.fr/article/dalf-c1?langue=fr>

- la révision.

Ils nous ont servi en partie de grille d'analyse du mode de progression et du type d'exercices proposés par chacun des manuels. Nous avons également observé :

- la longueur et la clarté des consignes ;
- le degré d'autonomie qui est octroyé aux apprenants face à l'appropriation des stratégies ;
- la prise en compte de l'interculturel et de la diversité des cultures linguistiques des apprenants.

La longueur des consignes tout particulièrement d'un manuel à l'autre donne plus ou moins de clés et de précisions sur la manière dont les auteurs présentent aux apprenants les normes qui régissent la structuration d'un essai argumenté.

2.2. Résultats de l'analyse comparée

Les auteurs des manuels ont opté pour des formats diversifiés dans les étapes des activités d'apprentissage. Ils proposent tous une première grande phase, rappelant les principes généraux de la structuration d'un essai argumenté, puis une seconde grande phase conduisant progressivement à la rédaction complète d'un essai argumenté. Elles correspondent dans l'ensemble à la phase de planification et de mise en texte. Les démarches adoptées caractérisant ainsi les stratégies pédagogiques choisies par les auteurs, prennent des formes variées.

Ces démarches peuvent être déductives comme dans le manuel *ABC DALF* où, en premier lieu, sont exposées de manière très brève les normes d'écriture de l'essai argumenté qui sont centrées sur la présence impérative d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, accompagnées du descriptif du contenu de chacune. Nulle mention n'est faite des arguments et des exemples attendus dans le développement d'un essai argumenté. Dans cette phase préparatoire intitulée « A comme... aborder la production écrite », l'apprenant est ainsi peu aiguillé et dispose d'une importante autonomie. Dans la partie suivante intitulée « B comme... brancher », il est invité à rédiger un essai complet sans étape intermédiaire d'un point de vue didactique. Comparé aux autres manuels, c'est cependant le seul qui prévoit explicitement une partie intitulée « C... comme contrôler la production écrite » dédiée à la révision de l'essai argumenté rédigé. Dans le manuel *Réussir le DALF* la démarche, est également déductive, mais caractérisée à l'inverse par de longues explications sur la manière de forger un plan et d'organiser une introduction, un développement et une conclusion. Elle s'appuie également sur des modèles d'essais argumentés intégralement ou partiellement rédigés, accompagnés d'un plan détaillé.

Dans le manuel *Préparer le DALF*, la démarche est semi-déductive. Les normes qui régissent la rédaction d'un essai argumenté sont présentées de manière très succincte dans une « boîte à outils ». Dans cette phase préparatoire de planification, s'ensuit un ensemble d'exercices sous forme de questions invitant les apprenants à réfléchir par exemple à la manière de rédiger une introduction et une conclusion ou encore de rassembler le lexique qui sera nécessaire pour la phase de mise en texte. Le Manuel *DALF 100% réussite* s'appuie sur le même type de démarche. La découverte des normes propres à l'essai argumenté à savoir le thème, la problématique, le plan, ses différentes parties et les arguments peut s'effectuer sous forme de tableau à remplir ou

de questions en s'appuyant sur un modèle de rédaction complète. Les questions visant à placer l'apprenant dans une posture réflexive peuvent être les suivantes :

« Les paragraphes (introduction, développement, conclusion) sont-ils bien respectés et séparés ? L'introduction expose-t-elle clairement la problématique ? Quel est le plan proposé en introduction ? Le plan proposé en introduction correspond-il aux idées du développement ? Les idées sont-elles bien articulées entre elles par des connecteurs ? »
(*DALF 100% réussite*, p. 98)

Toujours dans cette démarche semi-déductive, les activités axées sur la rédaction d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, peuvent débiter par une indication des normes et s'appuyer sur ces modèles rédigés, comme suit :

« Activité 16. En quelques lignes, l'introduction doit définir le sujet, la problématique et annoncer le plan. Lisez les deux introductions suivantes. Trouvez le thème, la problématique et le plan. (*DALF 100% réussite*, p.100)

Activité 18. Le développement est le corps de votre texte et la partie la plus longue de votre réflexion. Il se compose de 2 ou 3 paragraphes, chacun correspondant à une idée essentielle. Chaque idée est accompagnée d'un ou plusieurs arguments et illustrées d'exemples. A partir du sujet de l'activité 17 (*DALF 100% réussite*, p. 100) [...] rédigez un développement.

Activité 19. La conclusion est le bilan de votre argumentation en 4-5 lignes. Elle se compose de deux parties : une synthèse du développement (attention à ne pas répéter les idées déjà développées) ; une ouverture sur une nouvelle piste de réflexion. » (*DALF 100% réussite*, p. 100-101)

Ces aspects de l'argumentation peuvent être les plus difficiles à appréhender pour des apprenants dont la culture textuelle est potentiellement éloignée en termes de rhétorique contrastive, en particulier concernant le principe même d'une problématique et de sa formulation claire et en cohérence avec le développement ou encore concernant les principes d'une introduction ou d'une conclusion. Une démarche déductive, s'appuyant sur des normes et une reproduction de modèle d'écrit argumenté, explicite d'emblée les principes de l'essai argumenté propre à la culture textuelle française. Une démarche se voulant semi-réflexive place l'apprenant dans une posture réflexive qui le conduit à identifier par lui-même les écueils liés aux différences de cultures textuelles.

Au-delà des démarches pédagogiques, l'analyse comparée des stratégies adoptées dans ces manuels indique d'autres convergences et disparités. Concernant les points de convergences, l'ensemble des manuels présentent :

- une première phase portant sur l'identification des principes généraux de l'essai argumenté ;
- une seconde phase axée sur la familiarisation avec le plan d'une argumentation associée aux principes du thème, du sujet, de la problématique, des arguments et des exemples ;
- une troisième phase de rédaction partielle puis complète en autonomie.

Cependant, lorsque nous observons dans le détail les étapes et les types d'exercices proposés, il apparaît que chacun des manuels ne met pas l'accent au même degré sur les différents aspects de la rédaction d'un essai argumenté. Le manuel *Réussir le DALF* place au coeur de ses stratégies d'apprentissage le travail du plan détaillé et de la rédaction à partir d'un modèle de plan détaillé partiel et intégral. Dans *ABC DALF*, c'est la mise en pratique immédiate de consignes de rédaction et une capacité d'autonomie de l'apprenant dans la révision de sa rédaction qui est mise en avant. Dans *DALF 100% réussite*, les activités accordent une part importante à la recherche d'informations et au questionnement pour permettre aux apprenants de maîtriser les fondamentaux de l'essai argumenté. Le manuel *Préparer le DALF* insiste davantage dans les exercices proposés sur l'analyse et la recherche d'informations de la part des apprenants, associées à un travail détaillé sur la manière de forger un plan détaillé. Le tableau (Tableau 1) propose une vision synthétique de la dynamique des exercices et étapes des différents manuels.

<i>Réussir le DALF</i>	<i>ABC DALF</i>	<i>DALF 100% réussite</i>	<i>Préparer le DALF</i>
1. Principes généraux de l'essai argumenté	1. Principes généraux de l'essai argumenté	1. Exercices sur : thème, sujet, problématique	1. Principes généraux de l'essai argumenté
2. Modèle de rédaction à lire	2. Rédaction à partir des consignes	2. Analyse d'un modèle de rédaction	2. Exercices sur : thème, sujet, arguments, exemples
3. Modèle de plan partiel à terminer	3. Rédaction complète en autonomie	3. Rédaction des parties de l'essai	3. Rédaction des parties de l'essai
4. Modèle de plan intégral avant rédaction		4. Rédaction complète	4. Rédaction complète
5. Rédaction complète de sujets aux choix			

Tableau 1 : Synthèse des étapes d'apprentissage dans les manuels

Ces manuels ne sont pas uniquement axés sur l'apprentissage de l'écrit argumenté mais vise la préparation complète d'un examen de langue française, comprenant d'autres épreuves. Ces contraintes éditoriales, ajoutées au double usage possible du manuel - soit en autonomie, soit en classe avec l'enseignant - expliquent en partie l'aspect lacunaire et le manque d'approfondissement des démarches et stratégies pédagogiques que nous avons pu observer. S'approprier pleinement les principes de l'écrit argumenté à un niveau C1 est peu aisé pour des apprenants qui sont imprégnés d'une tout autre culture linguistique et textuelle. À partir de notre expérience, nous avons pu observer que les apprenants allophones rencontrent très souvent des difficultés qui peuvent s'expliquer par des facteurs culturels mêlés à d'autres facteurs d'ordre individuel. Ces écueils concernent :

- le repérage et la distinction entre un thème et un sujet ;
- la formulation claire d'une problématique sous forme d'interrogation totale ;
- la réponse à une problématique qui se déploie tout au long du développement ;
- la distinction entre des arguments et des exemples ainsi que la variété des tournures de phrases et du lexique.

Ceci demande la prise en compte d'aspects purement méthodologiques - liés à la structuration d'un plan, à la gestion des paragraphes - mêlés à des aspects métalinguistiques et linguistiques - en termes de morphosyntaxe, de variété, de clarté et de cohérence du lexique usité. À ceci s'ajoutent les aspects liés à leur culture éducative et didactique respective et à la manière choisie par l'enseignant pour leur permettre de s'approprier des stratégies d'écriture, concernant notamment le degré d'autonomie de l'apprenant face à l'apprentissage de l'écrit argumenté qui pourrait ne pas correspondre à son répertoire didactique.

Il manque ainsi dans ces manuels : une plus grande schématisation des informations vis-à-vis de la gestion des paragraphes, des phrases et du lexique ; des exercices plus approfondis sur le repérage et la formulation du bloc « Thème-Sujet-Problématique », sur les connecteurs logiques, sur la rédaction de l'introduction, du développement et de la conclusion d'un écrit argumenté. Certes, le manuel n'est pas l'unique ressource utilisée par l'enseignant dans le cadre d'un parcours didactique mais il a le mérite de faire émerger des lignes directrices concernant les stratégies d'apprentissage. Parmi les éléments saillants de la méthode d'apprentissage de l'écrit argumenté, il nous semble que certains d'entre eux peuvent être étoffés et complétés, tant au niveau de la progression générale des activités didactiques que de leur contenu. Ces éléments renvoient au principe d'un apprentissage par étape des différentes composantes de l'écrit argumenté, à la place donnée au modèle de rédaction, au travail de la langue - connecteurs, tournures de phrase et lexique varié et idoine - mais également à la posture semi-réflexive de l'apprenant. La méthode que nous avons pu ainsi modéliser croisent en partie ces éléments qui émergent dans ces manuels. En les associant à nos propres propositions, nous pouvons à terme fournir aux enseignants des pistes pour un parcours didactique étoffé, pleinement axé sur l'écrit argumenté et transversal vis-à-vis de la diversité des cultures éducatives et linguistiques.

3. PROPOSITION DE MÉTHODE

La méthode d'apprentissage que nous proposons vise à fournir des outils permettant à l'enseignant de structurer un parcours d'apprentissage étoffé de l'écrit argumenté pour des apprenants de niveau C1. Il prend en compte plusieurs dimensions qui s'entrecroisent. Elles concernent :

- la structuration des étapes d'apprentissage ;
- la formulation du métalangage ;
- les différentes strates d'un écrit argumenté ;
- l'appropriation du modèle d'écrit par étape ;
- la variété et l'adaptation des tournures de phrases et du lexique.

Ces éléments et activités didactiques potentielles s'inscrivent dans 5 grandes phases que nous avons délimitées et qui s'inspirent en partie du modèle de Flower et Hayes (1980).

3.1. Les 5 R : repérer, rassembler, réorganiser, rédiger, réviser

La méthode des 5 R (figure 1) que nous proposons vient poser un cadre et des étapes très précises dans l'apprentissage de l'écrit argumenté. Elle vient affiner les 3 grandes phases de Flower et Hayes que sont la planification, la mise en texte et la révision, en particulier sur la phase de planification. Chaque étape comprend un ensemble d'exercices approfondis proposés aux apprenants. Ces exercices suivent une progression didactique en spirale et s'appuient sur l'analyse de modèles de rédactions partielles et complètes, place l'apprenant dans une posture réflexive selon une démarche semi-déductive, proposent des consignes courtes et précises accompagnées de mots et sigles clés pour faciliter la mémorisation des stratégies, tels que le bloc TSP pour « Thème-Sujet-Problématique ». Les trois premières étapes que nous avons délimitées correspondent à la première grande phase de planification avant la mise en texte et la révision.

La première étape « Repérer » correspond à un temps d'activité sur les éléments déclencheurs d'un écrit argumenté. Durant cette étape peuvent être analysés avec les apprenants des consignes ou sujets de rédaction, de courts ou longs extraits de texte à visée argumentative qui servent à la mise en oeuvre de l'écrit argumenté. Ils permettent d'entraîner les apprenants à repérer un thème, un sujet et de formuler une problématique, en partant du principe que l'écrit argumenté n'est pas produit *ex nihilo* mais bien à partir d'une assise thématique et lexicale. Cette étape permet également de les familiariser avec la nominalisation et à la formulation d'une problématique via le travail sur les interrogations totales.

La seconde étape « Rassembler » propose un ensemble d'activités visant à apprendre à réunir, clarifier et distinguer des arguments ou idées principales, des arguments ou idées secondaires ainsi que des exemples. Elle fonctionne sur le principe du modèle. Les activités s'appuient sur l'analyse d'écrits argumentés partiellement ou intégralement rédigés afin d'apprendre à y repérer des arguments et exemples et les reformuler.

La troisième étape « Réorganiser » correspond à un temps d'apprentissage de structuration et de formulation d'un plan général et détaillé. Les activités proposées s'appuient notamment sur des essais intégralement rédigés afin d'apprendre à en retrouver le plan pour une argumentation et s'en inspirer pour la structuration de son propre plan. Dans cette étape, toujours dans une approche en spirale, la nominalisation et la reformulation sont abordées sous un autre angle, auxquelles s'adjoignent des exercices d'identification des connecteurs logiques usuels.

3.2. Mise en texte et révision : les strates TPM

Les deux dernières étapes de notre méthode correspondent aux phases de mise en texte et de révision délimitées par Flower et Hayes (1980). Plus précisément, ces étapes qui correspondent à la rédaction de l'argumentation et sa révision nécessitent la prise en compte des trois grandes strates que sont l'ensemble des paragraphes, les phrases et le lexique, que nous avons choisi de nommer, dans le cadre de notre proposition de méthode, TPM pour « Texte-Phrase-Mot ».

La quatrième étape « Rédiger » se caractérise par un ensemble d'activités permettant de s'exercer par étape aux principes de rédaction d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion avant la rédaction complète de l'argumentation sur un sujet spécifique. Les strates textuelles TPM donnent aux apprenants un aiguillon clair et simplifié pour la gestion

progressive des parties de l'argumentation écrite. Durant cette étape sont travaillés notamment les connecteurs logiques, la reformulation de phrases, la variété du lexique, auxquels s'ajoutent le travail sur le style et les tournures ainsi que l'adaptation du registre de langue au contexte d'écriture.

La cinquième et dernière étape « Réviser » vise à développer des techniques de correction par le biais de corrections partielles et guidées par l'enseignant afin d'amener les apprenants à une autonomie complète dans la correction des passages erronés qu'il aura signalés. En tenant compte des strates TPM, les différents exercices d'autocorrection guidée proposés pourront ainsi s'orienter de manière approfondie et toujours par étape par exemple sur les erreurs dans le choix des connecteurs logiques (T), sur les tournures de phrase inappropriées (P) ou sur les erreurs d'orthographe lexicale (M). Au terme de ces différentes étapes, l'apprenant peut acquérir sa pleine autonomie sur l'ensemble du processus de rédaction d'une argumentation, ceci de la planification à la révision. Il nous semble essentiel de donner une place tout aussi importante au temps de correction et aux activités didactiques afférentes qu'à celui de l'élaboration et de la mise en texte de l'argumentation pour s'assurer de la pleine autonomie et de la maîtrise de ce type d'écrit chez l'apprenant allophone.

Figure 1 : Notre proposition de guidage méthodique de l'écrit argumenté - schéma général

5 R : Repérer / Rassembler / Réorganiser / Rédiger / Réviser
<p>— Repérer —</p> <p>Identifier et formuler un thème, un sujet, une problématique</p> <p>Exemple d'exercices : repérer un thème, un sujet, une problématique dans de courts textes déclencheurs d'une argumentation</p>
<p>— Rassembler —</p> <p>Rassembler des idées / arguments et exemples</p> <p>Exemple d'exercices : repérer les arguments et exemples dans des textes déclencheurs d'une argumentation</p>
<p>— Réorganiser —</p> <p>Structurer un plan général / détaillé</p> <p>Exemple d'exercices : nominaliser et présenter sous forme de plan les arguments principaux et secondaires d'un texte support</p>
<p>— Rédiger —</p> <p>Rédiger en tenant compte du contexte d'usage du vocabulaire et des strates du texte :</p> <p>Texte - Phrases - Mots (TPM)</p> <p>Exemple d'exercices : varier les connecteurs logiques à partir de modèles de phrases</p>
<p>— Réviser —</p> <p>Réviser, corriger le texte en revenant sur les strates du texte</p> <p>Exemple d'exercices : corriger les erreurs d'orthographe lexicales et grammaticales dans les passages signalés par l'enseignant</p>

CONCLUSION

La méthode et la modélisation que nous proposons pour l'apprentissage de l'écrit argumenté à un niveau C1 viennent répondre à une carence dans les manuels existants. Elles prennent en compte l'écart qui peut exister entre l'écrit argumenté à la française et des cultures textuelles différentes. Certes, les difficultés que peut rencontrer le public d'apprenants allophones se trouvent être en partie similaires à celle du public d'apprenants francophones. Mais à cela s'ajoute la complexité apportée par la dimension culturelle de la structure du texte argumenté dont peuvent être imprégnés les apprenants allophones du fait de leur langue maternelle.

Comme toute modélisation, le schéma de stratégies que nous avons conçu demande à être affiné. Le présent article a eu cependant pour ambition de fournir la structure générale de notre ensemble de stratégies dont une part de libre application concrète est bien entendu laissée à

l'enseignant selon le contexte d'enseignement dans lequel pourrait s'inscrire une formation à l'écrit argumenté pour des publics allophones de niveau C1. Les mots clés et le métalangage précis et simplifiés visent l'accessibilité et la transversalité de l'enseignement des principes de l'argumentation à l'écrit pour des publics aux cultures linguistiques possiblement diversifiées.

S'appropriier ce type d'écrit aux normes culturellement très marquées peut s'avérer fastidieux et exigeant car il nécessite pour l'enseignant comme pour l'apprenant allophone la prise en compte de diverses dimensions qui interfèrent, illustrée notamment par les strates TPM. Dans les différentes étapes et activités de notre méthode des 5 R, il nous semble essentiel d'associer, dans un juste équilibre, réflexivité et mise en pratique de normes d'écriture, appui sur des modèles de rédactions extérieures et sur les productions écrites de l'apprenant, guidage et autonomie de l'apprenant. À ceci s'ajoute l'importance à donner à une progression en spirale des activités didactiques dans la mesure où les différentes étapes de notre stratégie ne sont pas étanches. Les contenus linguistiques nécessaires à l'écrit argumenté se retrouvent mobilisés et consolidés tout au long ces différentes étapes. Les activités didactiques que nous envisageons dans ce type de modélisation prennent le temps d'approfondir chaque composante de l'écrit argumenté que sont entre autres la problématique, les arguments et exemples ou encore la construction d'un plan de rédaction assurant la clarté de l'écrit argumenté qui sera finalement produit.

En termes de perspectives de recherches, afin de prolonger et d'affiner sa structuration, cette méthode pourrait être appliquée à un groupe témoin d'apprenants allophones visant le niveau C1. Le corpus de données comprendrait les consignes et textes supports, accompagnés de l'ensemble des écrits des apprenants. Ces écrits correspondraient aux exercices de reformulation, de structuration d'un plan, et de rédaction complète avant et après l'autocorrection guidées. Ceci permettrait d'obtenir une mesure objective des progrès des apprenants, de la planification à la production finale. Les témoignages des apprenants via des questionnaires ou entretiens semi-guidés pourraient être ajoutés à ce corpus. Ces témoignages fourniraient des précisions nécessaires quant au ressenti des apprenants vis-à-vis de leur pleine maîtrise de l'écrit argumenté.

RÉFÉRENCES

- Barrière, I., Delcambre, F. & Parizet, M-L. (2014) *ABC DALF C1/C2*. CLE International.
- Beacco, J.-C., Chiss J.-L., Cicurel C. & Véronique, D. (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF. Paris.
- Chiss, J.-L. (2012). De la littératie aux littératies : conceptions et frontières. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). doi.org/10.4000/rdlc.3943
- Claudiel, C. & Doury, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, 33-53.
- Chapiro, L., Duplex, D., Frappe, N., Jung, M., Rambert, J. & Salin, M. (2017). *Le DALF 100% réussite C1-C2*. Didier FLE. Paris.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

- Cuq, J.-P. (Dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Debeuckelaere, A. & Hulin, H. (2018). *Préparer LE DALF C1 & C2*. PUG. Grenoble.
- Djiecheu, Y. (2011). *Cultures éducatives et traditions d'enseignement des langues officielles au Canada : analyses de textes officiels, de manuels et de témoignages d'enseignants en Ontario et au Québec* [Thèse de Doctorat non-publiée]. Université Sorbonne Nouvelle.
- Djiecheu, Y. (2018). Réflexivité, culture éducative et contexte : enjeux pour la recherche et la formation en didactique des langues et des cultures. *Action Didactique*, 2, 17-32. <https://www.univ-bejaia.dz/doc/2019/Action-Didactique/2/Djiecheu.pdf>
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France. doi.org/10.3917/puf.fayol.1997.01
- Gautier, S. (2019). L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ? *Revue internationale Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, 3. <https://methodal.net/?article224>
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La Dispute.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Hamez, M.-P. (2014). L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE : étude de manuels publiés. *Synergies pays scandinaves*, 9.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette FLE.
- Jouette, I., Chevallier-Wixler, D., Dupleix, D. & Mègre, B. (2007). *Réussir le DALF C1 et C2*. Didier FLE.
- Molinié, M. & Moore, D. (2012). Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues (*NeQ*). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/2757>.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Rohmer, G. (1965). Pre-Writing the Stage of discourse in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16, 106.

L'auteur

Yannick DJIECHEU est docteur en didactique des langues et des cultures et chercheur associé au laboratoire DILTEC de l'Université Sorbonne Nouvelle. Il a enseigné le français langue étrangère pendant plus de 15 ans auprès d'une diversité de publics d'apprenants. Ses travaux de recherche portent notamment sur les dimensions culturelles dans l'enseignement des langues, dont font partie les cultures linguistiques.

yannick.djiecheu@gmail.com

POINT DE VUE

SE RÉVOLTER POUR COMPARER LES LANGUES : COMPRENDRE ET DÉPASSER LES FREINS

Jérémi Sauvage

Nathalie Auger

LHUMAIN, Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, France

Résumé

Le but du présent article est de s'intéresser à la nécessaire problématisation de la démarche de comparaison des langues dans un cadre pédagogique. Les récentes recherches ont mis en évidence l'impact général des processus à l'œuvre dans l'acquisition des langues premières sur l'apprentissage d'autres langues (Trévisiol-Okamura, 2013 ; Sauvage, 2014a), mais aussi sur les rapports existants entre les fonctionnements linguistiques de ces langues (Guiraud & Sauvage, 2021). Ainsi, nous proposons de revenir dans un premier temps sur les différentes démarches prenant en compte l'action de comparaison des langues premières des élèves avec le Français langue seconde (Candelier, 2003 ; Auger, 2005 ; Beacco, 2007 ; 2018). Dans un second temps, nous prendrons l'exemple de l'enseignement-apprentissage des compétences de l'oral (compréhension et production), en particulier sur le plan phonético-phonologique (Sauvage & Billières, 2019 ; Sauvage, 2021) ou syntaxique. Nous insisterons notamment sur l'obligation de prendre en compte les langues premières des élèves (et leurs caractéristiques phonologiques, morphologiques etc.) pour proposer des activités et des exercices pertinents aux élèves afin de leur permettre d'améliorer leur prononciation en français (Dalle & Sauvage, 2021), et plus largement, leur appropriation du français.

Abstract

This article aims to address the need to analyse the language comparison approach within a pedagogical framework. Recent research has highlighted the general impact of processes at work in the acquisition of first languages on the learning of other languages (Trévisiol-Okamura, 2013; Sauvage, 2014a), but also on the existing linguistic relationships between these languages (Guiraud & Sauvage, 2021). At first, we will review the various approaches that take into account the action of comparing pupils' first languages with French as a second language (Candelier, 2003; Auger, 2005; Beacco, 2007; 2018). Secondly, we will present an example for teaching and learning of oral skills (comprehension and production), particularly at the phonetic-phonological (Sauvage & Billières, 2019; Sauvage, 2021) as well as at the syntactic levels. In particular, we will emphasize the need to take into account pupils' first languages (and their phonological and morphological characteristics, etc.) to propose relevant activities and exercises to enable them to improve their pronunciation of French (Dalle & Sauvage, 2021), and more broadly, their appropriation of French.

Mots-clés

théorie de l'inhibition, épistémologie, théorie des apprentissages, cerveau, comparaison, phonétique / phonologie

Key-words

inhibition theory, epistemology, learning theory, brain, comparison, phonetics / phonology

1. INTRODUCTION

Nous avons tous, à une étape de notre vie, éprouvé le sentiment de refuser une situation. Par exemple, la veille ou le jour même d'un examen universitaire, il peut arriver que, comme par réflexe, notre seul ressenti est celui de partir en courant et de ne pas nous présenter à l'épreuve, de tourner les talons et de refuser l'obstacle. Heureusement, le plus souvent, notre conscience et notre capacité de raisonnement viennent contrebalancer cette pulsion dont on peut comprendre finalement le bien-fondé : pourquoi faire un effort particulier alors qu'on pourrait ne rien faire ? À quoi bon prendre des risques alors que l'on pourrait se contenter de rester passif ? Pourquoi devrions-nous chercher une évolution, un changement, une dynamique, alors qu'en ne rien faisant, un comportement statique peut constituer une alternative ? En d'autres termes, certaines réactions spontanées existent pour tout un chacun, et nous passons notre temps à les combattre, à lutter contre.

En didactique des langues et des cultures, et en adoptant un point de vue holistique et complexe (Morin, 2001), nous n'échappons pas à ce type de phénomène. Le chercheur didacticien, dont nous revendiquons notre appartenance, développe une pensée personnelle s'incluant dans une pensée globale construite dans le temps et dans l'espace, en tentant de faire la part des choses entre ce qui relève des intuitions, de certaines évidences qui s'imposent et ce qui relève d'un raisonnement complexe, en se méfiant de certaines apparences, parfois trompeuses (Sauvage, 2021). Nous avons tous entendu et lu la thèse apparemment évidente et qui ne part pas d'une mauvaise attention : pour apprendre une nouvelle langue et ne pas confondre, mélanger, les langues que l'on parle, il est nécessaire de cloisonner les l'apprentissage des langues dans des espaces temps bien définis. L'approche directe au début du 20^{ème} siècle qui proposait cette vision a donc toujours cours. Il ne faudrait surtout pas chercher à mettre en co-présence les langues dans les activités d'apprentissage d'une nouvelle langue. Traduire, opérer des raisonnements analogiques, comparer les langues et leurs fonctionnements, engendrerait un risque d'échouer dans l'entreprise de s'approprier cette nouvelle langue.

Nous proposons donc, dans cet article, de questionner la nécessité de « résister » à ces évidences trompeuses qui, malgré l'importante quantité de travaux de recherche sur ces questions depuis des décennies, occupent toujours une place omniprésente dans les représentations sociales des enseignants et des apprenants (Auger et Cadet, 2016).

2. ACTIVITÉS COGNITIVES, PENSÉE ANALOGIQUE ET CERVEAU

La didactique des langues et des cultures (DDL) a progressé de manière significative depuis les années 1970. Il apparaît que plusieurs moteurs sont à l'origine de ces évolutions (Sauvage, 2021), notamment dans les domaines et les disciplines connexes à l'enseignement-apprentissage des langues. Sur le plan de l'Histoire de la Pensée, la philosophie (Morin, 1977 ;

1980 ; 1986 ; 1999 ; 2004 ; 2011 ; 2016 ; Morin & Le Moigne, 1999), la psychologie sociale (Bronckart, 1997 ; 1999 ; 2008 ; 2012), la psychologie cognitive (Tricot, 2021) ont apporté leurs contributions. Mais, on peut également explorer les champs de la physique (Prigogine & Stengers, 1984 ; Prigogine, 1993 ; Elman, 1995) ou des mathématiques (Thom, 1972) dont les prolongements épistémologiques permettent de toujours mieux comprendre la complexité des évolutions humaines et de leurs comportements (Sauvage, 2015).

2.1. Approches Neuro-Linguistiques

Ainsi, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les sciences cognitives (Hilton, 2022) ou les neurosciences (Germain, 2017 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; Miras, 2021) ont apporté des éléments parfois nouveaux sur ce qu'apprendre signifie, mais elles ont également confirmé, voire prouvé, des hypothèses parfois plus anciennes comme la boucle audio-phonatoire de Delattre (1951) à travers la mise en évidence des neurones-miroirs (Rizzolatti et coll., 1996 ; Rizzolatti, 2006). L'innovation des pratiques vient donc le plus souvent non pas de nouvelles connaissances produites par la recherche scientifique inscrite *stricto sensu* en DDLC mais plutôt par le fait de relier les connaissances déjà existantes pour mieux les approfondir (Morin, 2013).

L'*Approche Neuro-Linguistique* en didactique des langues étrangères (Paradis, 1994 ; 2004 ; Netten & Germain, 2012 ; Germain, 2017 ; 2018 ; Guédât-Bittighoffer, Dat, Humeau & Nocus, 2021 ; Guédât-Bittighoffer, 2024) défend l'idée selon laquelle les situations pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage linguistique peuvent être optimisées si l'on tient compte des fonctionnements cérébraux des apprenants. Sur le plan psycho-affectif, cette méthode a montré sa pertinence dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et seconde, en particulier en classe UPE2A avec les élèves nouvellement arrivés en France (Gout, 2017).

2.2. L'importance du socio-culturel et de la référence

Il est également possible et pertinent, nous semble-t-il, d'opérer un rapprochement avec le concept de « Système symbolique référentiel » développé par Bruner (1991). En psychologie culturelle et pour rester concis, on peut considérer le système symbolique référentiel comme l'ensemble structuré des représentations individuelles et sociales d'un individu : par exemple, la *Praxématique* (Lafont, 1978) problématise ce système dans une longue filiation de la pensée aristotélicienne. Ainsi, beaucoup de nos comportements, mais aussi de nos opérations cognitives, se situent et prennent du sens au regard de nos expériences vécues. Certains enseignants seront plus à même à comprendre les élèves en difficultés s'ils ont eux-mêmes éprouvé personnellement ce type de situation, leur système symbolique référentiel étant ici convoqué. Bien entendu, cela n'implique aucunement que l'enseignant n'ayant pas connu de difficultés personnelles à apprendre soit incapable d'agir de manière constructive vis-à-vis de ses élèves en difficulté.

2.3. Co-articulation des dimensions biologique et sociale (cause / conséquence)

On peut alors s'interroger sur la possibilité de l'existence d'une relation entre certains fonctionnements biologiques, par exemple du cerveau, et certains comportements humains de nature sociale. Les neurones miroirs, les références permanentes à nos expériences en tant

qu'être humain, social et pensant, et peut-être l'activation ou non de certains réseaux de neurones (*cf. infra* à propos de l'inhibition), tout ceci constitue, a minima, une hypothèse selon laquelle il existe des liens étroits entre les dimensions biologiques et sociales des individus. Nul besoin de revenir à d'anciens débats le plus souvent résumés par l'expression « inné » (Chomsky) *versus* « acquis » (Piaget). Mais sur le plan des langues et du langage, depuis le « Minimal program » de Chomsky (1995), et dans le cadre du débat qui s'en est suivi avec notamment Pinker & Jackendoff (2005), force est de constater que cette question déjà ancienne est toujours d'actualité, par exemple avec l'« émergentisme » en philosophie et ses éventuelles implications en acquisition et didactique des langues (Hilton, 2017).

3. CLARIFICATION DE LA THÉORIE DITE DE « L'INHIBITION » ET IMPLICATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

La théorie de « l'inhibition » n'est pas ce qu'on entend parfois de manière informelle dans les médias ou les instances décisionnelles dont le but est de définir les politiques éducatives. Il n'est pas question ici d'auto-censure, de psychanalyse freudienne (Klein, 1931) ou de difficulté à s'exprimer (Flagey, 1972 ; Vereecken, 1981) mais bien de l'approche contemporaine notamment impulsée par les travaux de Houdé (1995 ; 2007 ; 2016) et ses collaborateurs-disciples (Borst, 2018 ; Viarouge & coll., 2023) qui articule, pour le dire simplement, la psychologie du développement et les observations par imageries cérébrales. Grâce à ces travaux de recherche, la neuropsychologie est en mesure aujourd'hui de proposer des pistes pour comprendre pourquoi une situation d'apprentissage serait plus ou moins efficace dans une situation donnée.

3.1. Ce qu'on entend par théorie de l'inhibition

La théorie de l'inhibition cognitive (Houdé, 1995) s'inscrit dans une conception en deux temps de ce que recouvre un apprentissage : d'une part, celui-ci se traduira par une automatisation possible grâce à un entraînement ou la répétition d'une pratique ; d'autre part grâce à un contrôle par l'inhibition. Ainsi, nous savons aujourd'hui que l'apprentissage, par exemple d'un phénomène linguistique, mobilisera dans un premier temps le cortex préfrontal du cerveau, avant de se déplacer dans les régions postérieures du cerveau, une fois les conséquences de cet apprentissage automatisées (Narcy-Combes, 2001 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Ainsi, l'apprenant passera par une étape consciente de la position postérieure de sa langue pour réaliser l'articulation du phonème /y/, ce son n'existant, pas dans les langues qu'il connaît déjà, avant d'automatiser la coordination des mouvements de son appareil phonatoire pour ne plus articuler le phonème /y/ avec le son [u]. Dans un deuxième temps, le « contrôle par inhibition » se met en place et permet de lutter contre des automatismes issus d'une habitude qui n'a plus lieu d'être dans un contexte particulier. Ce type de contrôle se manifeste alors par une nécessaire résistance à des évidences (Houdé, 2014). L'apprenant hispanophone, arabophone, italoophone ou anglophone n'a jamais connu comme habitude articulatoire d'une voyelle fermée arrondie que celle permettant l'articulation du phonème /u/, ce qui explique, au commencement de l'apprentissage de la langue française, la systématisation de l'erreur articulatoire se traduisant par une substitution du /y/ par le /u/. Mais comme nous l'avons déjà expliqué (Sauvage &

Billières, 2019 ; Sauvage, 2020 ; 2021), il n'est pas possible pour l'apprenant de faire autrement.

L'origine de cette « résistance », caractéristique de la théorie de l'inhibition, provient en fait de constats à propos de fonctionnements intercellulaires. Plus de la moitié de nos neurones se caractérisent par une fonction inhibitrice, c'est-à-dire, non pas pour faire quelque chose, mais pour refuser de faire. Nous avons tous expérimenté le fait qu'une intuition qui nous venait spontanément n'était pas, en fait, une bonne idée en lien avec une vérité. Ainsi, il vaut mieux « bien » travailler pendant 6h dans une journée que travailler « sans efficacité » pendant 12h par jour. Et pourtant, on nous répète depuis toujours que sans travail, il n'y a pas de réussite à espérer. Il en va de même pour le fonctionnement cérébral (Houdé, 1995) et, dès lors, on est en droit de se questionner sur la méthode à appliquer pour « apprendre ». Si nous avons des pré-représentations, des idées préconçues sur tel ou tel phénomène, il est peut-être nécessaire de penser contre soi, de lutter, de résister contre certaines pulsions cognitives issues le plus souvent d'une expérience socioculturelle. Ainsi, nous devons inhiber certaines idées et lutter contre certaines impressions premières parfois trompeuses : non, le dauphin n'est pas un poisson ; non, le soleil ne tourne pas autour de la Terre, contrairement aux apparences. Cela pose la question de la pertinence du point de départ d'une pensée : quelle est son origine vraie (et non pas l'impression que l'on en a) ?

En d'autres termes, il faut comprendre l'inhibition en psychologie cognitive par le fait de refuser certaines évidences parce que, justement, certaines évidences sont trompeuses. C'est bien dans cette optique que la démarche (la pensée) scientifique s'inscrit. Car nous avons tous des automatismes de pensée et nous pouvons construire sur des bases non-étayées certaines théories cognitives sans fondements et relevant plus d'une opinion que d'une vérité absolue. Ce véritable acte de résistance renvoie, en contexte d'enseignement-apprentissage, à certaines conceptions erronées (issues de différentes origines) : si les enfants ont plus de facilités à apprendre une langue étrangère (grâce à leurs compétences perceptives), on peut malgré-tout apprendre une nouvelle langue à n'importe quel âge de la vie, même si les stratégies d'apprentissage seront différentes (Del Olmo, 2016).

3.2. Quelles implications dans les classes de langues ?

La plasticité cérébrale a ceci d'intéressant qu'elle permet à un être humain apprenant de développer ses capacités d'adaptation à apprendre à tout âge. Bien entendu, les conditions contextuelles seront différentes. Prenons le cas de la dimension phonético-phonologique de la langue maternelle. Avec Polivanov (1931) et Troubetzkoy (1949), nous savons que le système neuro-perceptif se concentre jusqu'à l'âge de 8/9 ans sur les besoins (les stimuli neuro-perceptifs) des langues exposées aux jeunes locuteurs. Notre problème, à nous les didacticiens de langues, est peut-être d'avoir des certitudes un peu trop fortes concernant les faits et les conditions d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. D'autant plus que l'enseignant d'une langue, comme tout enseignant, est généralement le résultat statistiquement non-représentatif de ses propres compétences, savoirs et savoir-faire. Convenons-en, un professeur de mathématiques a rarement été mauvais en mathématiques, un professeur d'histoire ou de géographie a rarement été catégorisé comme « mauvais » en histoire ou en géographie. Il est fort à parier que l'enseignant de Français langue étrangère n'est, au final, pas

le mieux placé, pour comprendre les difficultés des apprenants en situation délicate d'apprentissage de la langue française. De même, nous avons souvent entendu dire qu'avant d'apprendre une nouvelle langue, il était nécessaire de « maîtriser » sa langue maternelle, sans que l'on sache plus précisément ce que ces termes recouvrent.

Voilà une bonne raison de convoquer la théorie d'inhibition. Si pour apprendre une autre langue, on peut se laisser tenter par l'idée qu'il faut « maîtriser » sa langue / ses langues familiales, les travaux sur les bilinguismes (simultané et successif) et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères réfutent ce point de vue pourtant, a priori, logique et pertinent depuis de nombreuses années (Cummins 1976, 1979 ; Cenoz, 2008) : les apprenants peuvent tout à fait transférer des compétences d'une langue à d'autres, quelles qu'elles soient, sans avoir besoin de « tout maîtriser ». Il s'agit là, selon nous, d'une illustration parfaite d'inhibition positive : alors que spontanément on pourrait penser qu'il faut « maîtriser sa langue maternelle » avant d'en apprendre une autre, les travaux dans le domaine proposent une vision bien différente. Une autre opinion populaire consiste à considérer, d'un point de vue didactique, qu'il ne faut pas essayer de « traduire », de se référer à une autre langue, pour construire un énoncé dans une langue donnée. Des enseignants d'anglais de nos corpus disent par exemple à leurs élèves « n'essaie pas de traduire en français ce que tu veux dire en anglais¹ ». Or, le cerveau dans son fonctionnement fait appel à un mode de pensée analogique qui, justement, justifie le recours à un processus de comparaison pour expliciter et intégrer un savoir-faire linguistique.

En d'autres termes, aller à l'encontre de certaines évidences (ce qui n'est pas toujours facile car certaines sont difficiles à analyser ou à identifier) devient une nécessité lorsque l'on vise une efficacité probante en enseignement-apprentissage des langues. Pour ce faire, les travaux de Houdé (2022) et Borst (2018) invitent à développer un niveau de conscience que l'on pourrait qualifier de platonique, un pas de côté. Si une intuition immédiate et spontanée peut présenter un intérêt dans certaines situations, il ne faudrait pas en faire une méthode rationalisée de la pensée scientifique pour autant. Parce que nous pensons le plus souvent de notre propre point de vue de sujet égo-centré, envisager la possibilité d'un biais est une nécessité indéniable pour tout un chacun désireux de s'approcher de la Vérité, ce qui fonde la légitimité du doute. Mon point de vue n'est pas nécessairement faux, mais une démarche de décentration sur ce point de vue peut me permettre de le valider comme démarche pertinente ou non dans le cadre de mon raisonnement.

4. ILLUSTRATIONS EN GRAMMAIRE ET EN PHONOLOGIE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous avons (tous) pu entendre un jour le professeur nous expliquer qu'*il ne faut pas chercher à traduire*. Cela permet par exemple de ne pas calquer des tournures syntaxiques très différentes, comme *I miss you* et *Je te manque*, ceci afin d'éviter des erreurs de type *You me miss* pour *Tu me manques* ou inversement.

¹ Par exemple dans le projet européen LISTIAC (des enseignements sensibles aux langues dans toutes les classes)

4.1. Retour sur le projet « Comparons nos langues »

L'un des intérêts du projet *Comparons nos langues* (Auger, 2005) est d'impliquer la théorie de l'inhibition. Spontanément, et c'est là une forte représentativité des retours sur le projet jusqu'en 2015, la démarche de comparaison des langues (Candelier, 2003 ; Auger, 2008 ; Beacco, 2007) va à l'encontre d'un réflexe qui consiste à ne pas se référer à sa L1 pour apprendre une autre langue même si les activités de linguistique contrastive sont une pratique scientifique courante chez les linguistes. Cependant, les linguistes sont des savants et non des apprenants. Comme s'ils étaient assez savants pour éviter de mélanger les langues. Nous pensons que cette vision subjective de l'apprentissage des langues renvoie au semilinguisme (dans les premiers travaux de Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976) et à l'idée selon laquelle il y a un risque de confusion au sein d'un bilinguisme dit « soustractif », si les frontières entre les langues ne sont pas hermétiques, ce qui va à l'encontre d'autres travaux (Cummins, 1976 ; Bialystok, 2001). En fait, il est important, aujourd'hui, de considérer les apprentissages linguistiques non plus comme des situations en concurrence mais plutôt complémentaires, d'interdépendances et de transferts. L'expérience de l'apprentissage d'une langue a un impact positif et favorable sur l'apprentissage d'autres langues par la suite (Sauvage, Dodane & Auger, 2012 ; Sauvage, Auger, Dodane, 2013). En 2005, *Comparons nos langues* s'inscrivait dans cette vision de l'enseignement-apprentissage des langues en proposant et en montrant la pertinence de s'appuyer sur une L1 pour mieux s'approprier une autre langue quelle qu'elle soit.

4.2. Illustration dans l'enseignement-apprentissage de la syntaxe

Ainsi, l'exemple de la syntaxe est éloquent. A propos du fonctionnement de la négation, l'enseignant demande à un élève ne parlant pas russe (parce que ce serait trop facile) de venir au tableau pour ajouter le mot qui est porteur de la négation en russe, à partir de formulation orale de l'énoncé, sous la bienveillance des élèves russophones de la classe. Comme l'explique l'enseignant, qui ne parle ni le russe, ni l'arabe, le fonctionnement de la négation est un peu similaire dans les trois langues (l'arabe, le russe et le français) dans la mesure où un (ou deux) mot(s) s'ajoute(nt) à la formulation affirmative pour exprimer la négation. Puis, l'enseignant demande d'effacer ces mots pour remettre les phrases à la forme affirmative. Or, il se trouve qu'en russe, le morphème de la négation est [nè], ce qui, d'un point de vue comparatif, explique pourquoi les élèves russophones oublient souvent le second élément de la négation en français (*pas, peu, plus...*) à l'écrit (puisque à l'oral, le premier morphème est fréquemment omis). Au-delà de l'intérêt de comparer les fonctionnements syntaxiques dans cet exemple, la signification possible d'une erreur fait son apparition. Il s'agit donc ici de donner du sens mais aussi et surtout de proposer une démarche de comparaison linguistique consciente pour mieux s'approprier le fonctionnement linguistique de la langue française. Loin de séparer de façon hermétique et artificielle ces deux fonctionnements linguistiques, la stratégie pédagogique consiste à expliciter ces différents fonctionnements pour mieux les comprendre et les identifier. Ainsi, pour que la transposition d'une langue à l'autre se réalise de manière efficace, une étape préalable est nécessaire : expliciter de manière contrastive et consciente les points communs et les différences des fonctionnements linguistiques pour une même notion, par exemple grammaticale.

4.3. Illustration dans l'enseignement-apprentissage de la dimension phonéto-phonologique des langues

Sur le plan de l'enseignement-apprentissage de la prononciation en langue étrangère, il en est de même. La démarche de comparaison, c'est-à-dire contrastive, est absolument nécessaire et pertinente en classe de langue (Sauvage, 2014b ; 2021). Parce que nous inscrivons notre conception, notamment, de l'enseignement de la prononciation dans la perspective socio-cognitive interactive et socio-discursive (Bronckart, 1997), nous souhaitons insister sur deux moments fondamentaux dans le processus d'appropriation linguistique.

Dans un premier temps, un processus de conscientisation est nécessaire. L'enseignant joue ce rôle de « faire prendre conscience » à l'apprenant que les phonème /y/ et /u/ ne sont pas caractérisés par les mêmes traits phonologiques (Clements & Hume, 1995 ; Laks, 2001 ; Yamaguchi, 2007). Si cela s'est traduit, dans l'histoire de l'enseignement de la prononciation, par la méthode dite « articulatoire », il n'est pas forcément besoin, fort heureusement, de conscientiser l'ensemble des gestes articulatoires pour articuler un phonème de manière normée. Comme le précisait Levi-Strauss en son temps : « Presque toutes les conduites linguistiques se situent au niveau de la pensée inconsciente. En parlant, nous n'avons pas conscience des lois syntaxiques et morphologiques de la langue. De plus, nous n'avons pas une connaissance consciente des phonèmes que nous utilisons pour différencier le sens de nos paroles... » (Levi-Strauss, 1958).

Fort heureusement ! Qui pourrait imaginer une conscientisation permanente de la parole produite chez un locuteur ? Voilà l'une des principales difficultés à laquelle le didacticien doit faire face. Voici un bel exemple d'inhibition cognitive.

De prime abord, en partant du principe que nous parlons de manière inconsciente dans la vie de tous les jours, pourquoi ne pas envisager une « manière inconsciente » d'apprendre à articuler une langue ? Cela a conduit aux perspectives post-innéistes issues de Chomsky : puisqu'il existerait une « Grammaire universelle » commune à toutes les langues du monde et enfouie dans le cerveau de chaque locuteur humain, l'enseignement-apprentissage devrait en tenir compte en s'appuyant sur des processus tout aussi non-conscients. De là ce sont développées différentes démarches et stratégies pédagogiques, en particulier en didactique de l'oral pour les langues étrangères : écoutes et répétitions de modèles, être immergé dans la langue-cible, ce que l'on retrouve par exemple dans les activités perceptives des méthodes audio-visuelles. Or, nous savons aujourd'hui que, s'il est important et utile pour progresser dans son apprentissage linguistique, il ne suffit pas seulement d'écouter la TVE ou la BBC pour améliorer sa compréhension de la langue espagnole ou anglaise. Le bilan ici est fondamental : le fonctionnement ordinaire, après un apprentissage, ne prévaut pas sur le processus dudit apprentissage. Ce n'est pas parce qu'on passe les vitesses de manière automatique en conduisant une voiture que l'apprentissage de la conduite doit se faire de manière inconsciente. Bien au contraire. Ainsi, l'évidence apparente doit ici être inhibée pour mettre en place une stratégie d'apprentissage efficace.

5. ÉTUDES, COLLECTES ET ANALYSES DE CORPUS RELATIFS À LA COMPARAISON DES LANGUES

Dans l'article (Auger, 2022), la méthodologie de recherche est basée sur l'analyse des interactions en classe de langue qui met en jeu des comparaisons de langues (issues des projets LISTIAC² et FLSCAN (Fleuret & Auger, 2019). Hors de la classe, l'apprenant est seul, il peut ne pas avoir l'opportunité d'avoir une discussion « méta » avec ses interlocuteurs sur ce qu'il/elle vient de vivre, pour le comprendre et l'apprendre. Ces deux études, l'une européenne (LISTIAC) met en jeu une vingtaine d'enseignants de la maternelle au lycée afin de développement des enseignements sensibles aux langues en utilisant la comparaison des langues et des normes de la classe. Dans le second projet franco-canadien (FLSCAN), des élèves allophones comparent les langues connues avec le français pour développer de nouvelles compétences en français (une petite dizaine de classe en France et au Canada).

Notre méthodologie est qualitative et s'intéresse aux analyses des interactions. L'analyse du discours (Maingueneau, 1991) et des interactions (Kerbrat-Orechioni, 1990, 1992, 1994, 2005) vise l'étude des marques discursives mises en œuvre dans l'élaboration d'un dire. La prise en compte de cette élaboration du dire est cruciale pour comprendre comment les apprenants prennent conscience de l'élaboration de leurs compétences en français (ou éventuellement d'autres langues vivantes dans le projet LISTIAC). Notre objectif a donc été de collecter ces interactions comprenant des discussions programmées ou spontanées (notamment quand une erreur survient) sur la comparaison des langues de classe. Ces résultats sont disponibles dans les articles que nous avons rédigés à ce propos. Faute de place, nous nous concentrons sur ceux qui sont les plus saillants, notamment en ce qui concerne la théorie de l'inhibition. Quelques élèves mais surtout encore davantage les enseignants ne sentent pas prêts à comparer les langues (Auger, 2023a) par manque de formation, du mélange entre langues ou de la peur d'une perte de contrôle par le partage d'expertise que cette pratique pédagogique implique. En ce cas, le retour sur les théories de l'apprentissage, en formation initiale et continue est bien cruciale en plus d'autres recommandations pratiques pour les enseignants que nous avons déjà formulées comme la mise en œuvre du « diamant langagier »³ (Auger, 2023b).

6. CONCLUSIONS : ÉLÉMENTS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES

S'il est difficile de conclure sur la thématique traitée dans le présent article, nous voulons malgré tout rappeler les points nous semblant essentiels pour défendre la nécessité de « comparer les langues », et ce quelle que soit la conception didactique envisagée. En effet, si l'idée selon laquelle un apprenant pourrait se perdre dans ses apprentissages et fonctionnements linguistiques en embrassant la situation de manière globale est a priori « entendable », nous défendons au contraire l'argument de l'apparence (cognitive et intellectuelle) trompeuse pour la contrer. Mais, parce que nous ne souhaitons pas entrer dans un simple débat d'opinions, nous

² <https://listiac.univ-montp3.fr/>

³ Film avec des exemples de la maternelle au lycée <https://www.youtube.com/watch?v=artl-xcTDJc>

avons convoqué dans notre argumentaire un certain nombre d'évolutions sur le plan des connaissances : *Approche Neuro-Linguistique, théorie de l'Inhibition, psychologie culturelle...*

Dès lors, il serait souhaitable, selon nous, d'amorcer un ensemble de changements de représentations sociales sur la question. Pour ce faire, nous le savons maintenant depuis plus d'un siècle, la didactique des langues et des cultures doit poursuivre son exploration des domaines et disciplines connexes (sciences cognitives, neurosciences, philosophie, etc.) dans le but de mettre à jour des connaissances scientifiques et permettre des évolutions dans les pratiques en classe. Du point de l'enseignant, sur le plan didactique, la question des formations initiale et continue est essentielle, en expliquant d'emblée que l'enjeu n'est pas d'émettre une opinion et de défendre une conviction personnelle mais de s'appuyer sur les connaissances scientifiques élaborées (certitudes) ou en cours d'élaboration (incertitudes) que la recherche met en exergue. Du point de vue de l'apprenant, sur le plan pédagogique, deux aspects nous semblent problématique. Le premier concerne l'apprenant lui-même : il apparaît de plus en plus souvent que les contrats didactiques (Brousseau, 1986) sont très souvent fragilisés par une remise en question trop fréquente du discours enseignant. Il conviendrait de rappeler, autant de fois que nécessaire, qu'un minimum de confiance est nécessaire dans la relation sociale entre l'enseignant et l'élève. Le second aspect pédagogique renvoie aux outils, en particulier aux manuels. Pour qui a déjà travaillé sur une méthode ou un manuel avec un éditeur important, il est malheureusement notoire que certaines priorités commerciales et/ou économiques prennent le dessus sur le projet pédagogique. Peut-être pourrait-on envisager une sorte de contrat didactique entre les spécialistes de l'édition et les chercheurs concepteurs, indépendamment de toute idéologie pédagogique, politique, scientifique et autres.

Car voilà peut-être une difficulté relativement facile à dépasser : éviter et fuir les idéologies de tout type (Sauvage, 2017) qui nous incite ou non à résister contre certaines évidences trompeuses. Ainsi, nous pourrions poursuivre la conception de démarche et d'outils favorisant l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères sur la base des réflexions universitaires étayées en cours dans notre domaine disciplinaire.

RÉFÉRENCES

- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*. DVD 26', CNDP.
- Auger, N. (2008). Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. Dans Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.-T. (dir), *Conscience du plurilinguisme* (p.280-295). Presses universitaires de Rennes.
- Auger, N. (2022). Conscience collective et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l'interculturel et le plurilinguisme sont en jeu. *Glottodidactica*, 49 (1), 35-51.
- Auger, N. (2023a). Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes, *Glottopol*, 38. doi.org/10.4000/glottopol.2980
- Auger, N. (2023b). The Language diamond, an intercultural model to teach and learn (through) languages. *Educational Science*, 13(5), 520.

- Auger, N. & Cadet, L., (2016). Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français ? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. Dans A. Pégaz Paquet & L. Cadet (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p.47-66). Artois Presses Université.
- Beacco, J.-C. (dir.) (2007). *Grammaire contrastive* [pour différentes langues et différents niveaux]. CLE International.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Cambridge University Press.
- Borst, G. (2018). Chapitre 25. Comment le cerveau apprend à surmonter les obstacles cognitifs ? Dans Roy, A. (dir.), *Neuropsychologie de l'enfant : Approches cliniques, modélisations théoriques et méthodes* (p. 394-404). De Boeck Supérieur. doi.org/10.3917/dbu.roy.2018.01.0394
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme 'analyseur' des épistémologies de Vygotski et Piaget. Dans Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski* (p.17-43). La Dispute.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texte*, 13(1), 1-95.
- Bronckart, J.-P. (2012). Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. Dans Sauvage, J. & Demougin, F. (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p.15-32). L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques*. La Pensée Sauvage.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Retz.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *Eveil aux langues à l'école primaire*. De Boeck.
- Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *Aila Review*, 21, 13-30.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. MIT Press.
- Clements, G.N. & Hume, E. (1995). The internal organization of speech sounds. Dans J. Goldsmith (dir.), *Handbook of Phonological Theory* (p.245-306). Basil Blackwell.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

- Dalle, L. & Sauvage, J. (2021). Variations articulatoires et phonologiques produites par des enfants arabophones apprenant du français L2 et pistes didactiques. *Le Langage & L'Homme*, 2020-2, 61-78.
- Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. École Française d'été, Middlebury College.
- Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 35 (1). <http://journals.openedition.org/apliut/5315>
- Elman, J. L., (1995). Language as a dynamical system. Dans R.F. Port & T. van Gelder T. (dir.), *Mind as Motion : Explorations in the Dynamics of Cognition* (p.195-223). MIT Press.
- Flagey, D. (1972). Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle. *Revue française de psychanalyse*, 36, 717-798.
- Fleuret, C. & Auger, N. (2019). *Translanguaging*, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France): opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 107-136. <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3789>
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) foire aux questions*. Myosotis Presse.
- Germain, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NAL) for Learning and Teaching Foreign Languages – Theory and Practice*. Scholars Publishing.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C. & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches en éducation*, 45. doi.org/10.4000/ree.9513.
- Guiraud, F. & Sauvage, J. (2021). Produced and the use of the Present in the interlinguistic space by French-as-a-second-language learners. Some case studies. *The Linguistics Journal*, 14(2). <https://www.elejournal.com/linguistics-journal/volume-14-issue-2-2020/>
- Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. Dans Gruyer, M. (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche* (p.187-194). Conseil de l'Europe de Strasbourg.
- Hilton, H.E. (2017). Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/1101>
- Hilton, H.E. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des Sciences cognitives*. Nathan.

- Houdé, O. (1995). *Rationalité, Développement et Inhibition. Un nouveau cadre d'analyse*. PUF.
- Houdé, O. (2007). Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant. *Le Journal des psychologues*, 244, 40-42. doi.org/10.3917/jdp.244.0040
- Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. Le Pommier.
- Houdé, O. (2016). Pour une pédagogie scientifique : allers-retours du labo à l'école. *Administration & Éducation*, 152, 9-15. doi.org/10.3917/admed.152.0009
- Houdé, O. (2022). *Apprendre à résister. Pour combattre les biais cognitifs*. Flammarion.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales*, 3 volumes. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Klein, M. (1931). A Contribution to the Theory of Intellectual Inhibition. *International Journal of Psychoanalysis*, 12, 206-218.
- Lafont, R. (1978). *Le travail et la langue*. Flammarion.
- Laks, B. (2001). 5. Un siècle de phonologie : quelques questions permanentes. *Modèles linguistiques*, 43, <http://journals.openedition.org/ml/1462>
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse de discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Hachette Supérieur.
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langue étrangère. De la correction à une médiation*. Didier.
- Morin, E. (1977). *La nature de la nature*. Le Seuil.
- Morin, E. (1980). *La vie de la vie*. Le Seuil.
- Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Le Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Le Seuil.
- Morin, E. (2001). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Le Seuil.
- Morin, E. (2004). *Ethique*. Le Seuil.
- Morin, E. (2011). *L'humanité de l'humanité*. Le Seuil.
- Morin E. (2013). Complexus, ce qui est tissé ensemble. Dans R. Benkirane (dir), *La complexité, vertiges et promesses* (p.17-36). Le Seuil.
- Morin, E. (2016). *Penser global, l'homme et son univers*. Flammarion.
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. L'Harmattan.
- Narcy-Combes, J.-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(2), 40-52.

- Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Didier.
- Netten, J. & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. Dans Ellis, N.C. (dir.), *Implicit and Explicit learning of languages* (p.393-416). Academic Press Ltd.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamin.
- Pinker, S. & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: what's special about it ? *Cognition*, 95(2), 201-236.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Prigogine, I. (1993). *Les Lois du chaos*. Le Seuil.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos : Man's new dialogue with nature*. Bantam.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141.
- Rizzolatti, G. (2006). *Les systèmes de neurones miroirs*. Académie des sciences.
- Sauvage, J. (2014a). *Acquisition et didactique des langues. Articulations, appropriation, dynamiques*. [Mémoire de synthèse d'Habilitation à Diriger les Recherches non publiée] Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. tel-01139033
- Sauvage, J. (2014b). Acquisition et didactique du Français langue seconde. *Etudes de linguistique appliquée*, 174, 156-166.
- Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage : un système complexe*. L'Harmattan.
- Sauvage, J. (2017). Discours enseignant, dialogisme et idéologies académiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 14(2). doi.org/10.4000/rdlc.1869
- Sauvage, J. (dir.) (2020). Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? *Le Langage et l'Homme*, 2020 (2).
- Sauvage, J. (2021). Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions. *Studii de Lingvistica*, 11. <http://studiidelingvistica.uoradea.ro/arhiva-en-11-2021.html>
- Sauvage, J., Auger, N. & Dodane, Ch. (dir.) (2013). Didactique & Acquisition des langues. Processus d'enseignement-apprentissage et processus d'acquisition. *Travaux de didactique du FLE*, 67-68.
- Sauvage, J. & Billières, M. (dir.) (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilans et perspectives. *Revue de Didactique des Langues et des Cultures*, 16(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/4219>

- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tukimuksia Research Reports.
- Thom, R. (1972). *Stabilité structurelle et morphogénèse*. Interéditions.
- Trévisiol-Okamura, P. (2013). Pour une didactique du plurilinguisme : apport des recherches en acquisition des L3. In *Travaux de didactique du FLE*.
- Tricot, A. (2021). 10.3. Les processus cognitifs impliqués dans les apprentissages. Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 191-199). De Boeck Supérieur.
- Troubetzkoy, N.S. (1949) *Principes de phonologie*. Klincksieck.
- Vereecken, P. (1981). L'inhibition des fonctions du moi et la théorie psychanalytique de l'acalculie. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 24(2), 337.
- Viarouge, A., Lee, H. & Borst, G. (2023). Attention to number requires magnitude-specific inhibition. *Cognition*, 230, 105285. doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105285
- Yamaguchi, N. (2007). Acquisition des traits phonologiques : Éclairage par les données. Dans (dir.), *Actes des 9èmes Rencontres Jeunes Chercheurs de l'ED 268 Langage et Langues* (p.80-83). Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Les auteurs

Jérémi Sauvage est professeur des universités en sciences du langage à l'université Paul-Valéry, Montpellier 3, spécialiste en Didactique de la prononciation et en Humanités Numériques. Il est chercheur au laboratoire LHUMAIN (*Langage, Humanités, Apprentissages, Média-tions, Apprentissages, Interactions, Numérique*) et rédacteur en chef de la revue LHUMAINE.

jeremi.sauvage@univ-montp3.fr

Nathalie Auger est Professeur des Universités en Linguistique et Didactique à l'université Paul-Valéry, Montpellier 3. Elle est directrice de l'Unité de Recherche LHUMAIN. Elle travaille sur l'enseignement/apprentissage des langues à l'école, en particulier du français langue seconde, en France (Gypsylang), en Europe (Combat+, Maledive, Romtels, Sirius, Listiac) et au Canada (FLS, interculturel, littérature, Binogi-Escape). Experte pour le Conseil Supérieur des Langues du Ministère de l'Éducation nationale, du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, elle est l'auteur d'une dizaine d'ouvrages et de différents sites internet dédiés aux projets qu'elle développe.

nathalie.auger@univ-montp3.fr

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

Directrice de revue

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

Secrétariat de rédaction

Mme Koecher Liliane, Université de Strasbourg

Mme Ardisson Marie-Aline, Université de Strasbourg

Comité éditorial

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

Pr. Geiger-Jaillet Anémone, Université de Strasbourg

Mme Lejeune Patricia, Ville et Eurométropole de Strasbourg

Pr. Mertens Jurgen, Université de Stuttgart, Allemagne

Dr. Regnault Elizabeth, HdR, Université de Strasbourg

Pr. Schlemminger Gérald, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, Allemagne

Dr. Theissen Anne, HdR, Université de Strasbourg

Comité scientifique

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

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

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

Dr. Benatta Fatima Zohra, Université de Mascara, Algérie

Dr. Yannick Hamon, Università Ca' Foscari, Italie

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

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

Mme Mahacen Varlik, Université de Marmara, Turquie

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