

LE LANGAGE ET L'HOMME

Revue de didactique du français

2021 - 2

Langues des familles et langues de l'école Du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation

*Numéro coordonné par
Élodie Oger, Aphrodite Maravelaki et Cécile Hayez*

*Publié avec l'aide du
Fonds National de la Recherche Scientifique*



**Langues des familles
et langues de l'école.
Du plurilinguisme sociétal
à la langue de scolarisation**

Directeurs : Geneviève Geron et Élodie Oger

Comité scientifique : Nathalie Auger, Jean-Claude Beacco, Margaret Bento, Françoise Berdal-Masuy, Michel Berré, Philippe Blanchet, Serge Borg, Alain Braun, Christiane Buisseret, Véronique Castellotti, Jean-Pierre Cuq, Jean-Marc Defays, Juliette Delahaie, Anne-Rosine Delbart, Piet Desmet, Olivier Dezutter, Ksenija Djordjevic-Leonard, Jean-Louis Dufays, Cyntia Eid, Ewa Figas, Thomas François, Rong Fu, Laurent Gajo, Khalid Jaafar, Joanna Jererczek Lipinska, Renata Klimek-Kowalska, Vincent Louis, Aphrodite Maravelaki, Deborah Meunier, Rachele Raus, Christian Rehm, Haydée Silva, Doina Spita.

Les textes du présent volume appliquent les recommandations orthographiques de 1990, hormis pour les citations dont la graphie originelle a été conservée.

**Adressez les commandes à votre libraire
ou directement à**

Éditions L'Harmattan

5,7 rue de l'École Polytechnique

F - 75005 Paris

Tél : 00[33]1.40 46 79 20

Fax : 00[33]1.43 25 82 03

commande@harmattan.fr

<http://www.editions-harmattan.fr>

ISBN : 978-2-8066-3779-6

ISSN : 0458-7251

D/2022/9202/21

© E M E Éditions

10 rue du Poirier

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés. Reproduction interdite sauf autorisation expresse.

www.eme-editions.be

Le Langage et l'Homme 2021-2

**Langues des familles
et langues de l'école.
Du plurilinguisme sociétal
à la langue de scolarisation**

Numéro coordonné par
Élodie Oger, Aphrodite Maravelaki,
Cécile Hayez

fnrs
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

Sommaire

Langues des familles et langues de l'école. Du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation	7
Élodie OGER, Aphrodite MARAVELAKI, Cécile HAYEZ	
Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : un nouveau cadre législatif en Communauté française de Belgique	21
Élodie OGER	
Allophonie et plurilinguisme en FLS langue de scolarisation	39
Fatima CHNANE-DAVIN	
Les écueils des catégorisations à l'œuvre dans la formation des (futurs) enseignants de français	57
Salima EL KAROUNI	
Quand nécessité fait loi... Vers une ouverture raisonnée au plurilinguisme	67
Danièle CRUTZEN	
Plusieurs défis à l'école fondamentale du Burundi. Sur quoi agir prioritairement ?	85
Emérencienne NCABWENGE, Silvia LUCCHINI	
Développements du plurilinguisme : de la conception géographique à l'approche « psychosociale »	99
Khalil MOUSSAFIR	

De « Comparons nos langues » (2003) à « Suivez le guide ! » (2021). Parcours de recherche en langues sur près de 20 ans, à l'école et en famille	115
---	------------

Nathalie AUGER

Petit poisson deviendra grand... si le langage lui prête vie !	131
---	------------

Nicole WAUTERS

Former les enseignants à la didactique du français langue de scolarisation	147
---	------------

Deborah MEUNIER

<i>FLE en récits</i>, des outils et des démarches pour les formateurs en FLE	167
---	------------

Myriam DENIS

Le FLSco, une compétence multiforme	183
--	------------

Martine DUBOIS

Vers le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des étudiants subsahariens anglophones, hispanophones et lusophones au sein de l'Institut Supérieur des Sciences de la Santé au Maroc	201
--	------------

Abdellah GANTARE

Entre les langues des élèves et les langues des (futurs) enseignants : « la » langue de l'École ? Construction de l'objet langue et prise en charge des situations de multilinguisme et de la variation linguistique	217
---	------------

Irène-Marie KALINOWSKA

***FLE en récits*, des outils et des démarches pour les formateurs en FLE**

Myriam DENIS

Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B) – Belgique

Introduction

Confrontés dans leurs classes, au plurilinguisme, au pluriculturalisme, à des niveaux de scolarisation variés et des attentes spécifiques selon les publics, les formateurs qui enseignent le FLE aux migrants confient souvent manquer d'outils adaptés à l'enseignement de celui-ci en Belgique francophone.

Site consacré à l'enseignement du FLE, conçu au sein de la HE2B grâce aux fonds AMIF et mis en ligne en 2021, *FLE en récits*¹ est destiné aux formateurs travaillant dans le milieu associatif, en promotion sociale, mais aussi dans les Dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants (DASPA), types d'enseignement où les apprenants sont en immersion dans la langue cible. Ce site offre des outils et des démarches pour l'enseignement aux apprenants ainsi que pour la formation continue des formateurs : les séquences d'apprentissage proposées sont assorties de supports d'apprentissage et d'un guidage méthodologique et didactique.

L'objet de cette contribution est de présenter la genèse et les objectifs du projet, de décrire quelques lignes de force qui ont prévalu à la construction des outils, lesquels visent à aider les formateurs dans le contexte hétérogène qui est le leur.

1. Le projet *FLE en récits*

1.1. Genèse du projet

FLE en récit est né à la suite d'un appel lancé en 2016 par le Fonds Asile, Migration, Intégration (AMIF) et piloté par le Fonds social européen dans le cadre du projet Europe 2020, stratégie de l'Union européenne en faveur du développement économique en son sein. L'objectif général du Fonds AMIF consiste à « contribuer à la gestion efficace des flux migratoires ainsi qu'à la mise en œuvre, au renforcement et au développement de la politique commune en matière d'asile, de protection subsidiaire et temporaire et de la politique commune en matière d'immigration, dans le plein respect des droits et principes consacrés dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne »². Le volet belge du programme AMIF accorde une attention particulière aux personnes vulnérables via des actions qui les aident à s'intégrer dans le pays, d'une part, en offrant à tous les primoarrivants extra-européens une formation linguistique visant la maîtrise du français au niveau A2 du CECRL, d'autre part, en développant l'initiation à la citoyenneté. En vue de soutenir l'enseignement du FLE, l'appel à projet de 2016 proposait trois axes de recherche : la formation des apprenants, la création d'outils à destination des formateurs, la création de référentiels et d'études sur le domaine. Notre recherche s'est inscrite dans l'axe « Outils à destination des formateurs », lequel correspond aux missions d'une catégorie pédagogique d'une Haute École où sont formés des enseignants se destinant à l'enseignement du FLE et où s'allient formation théorique et formation pratique. L'objectif a été de fournir du matériel didactique à destination des formateurs travaillant dans des associations sans but lucratif (asbl), public visé par l'AMIF.

À l'issue d'une réflexion sur les besoins des formateurs et des apprenants, a émané l'idée de viser le développement des compétences narratives des primoarrivants souvent amenés à relater leur histoire de vie, leur cheminement professionnel, la trajectoire scolaire de leurs enfants ou le périple qui les a menés à l'exil. Dès lors, a été construit le projet « Outils à destination des formateurs visant le développement des compétences narratives », lequel a été retenu par les évaluateurs à la suite de l'appel AMIF. La HE2B a également soutenu financièrement le projet.

Au départ, une enquête a été envoyée à 35 asbl bruxelloises afin de circonscrire plus précisément les besoins des formateurs ainsi que leurs connaissances de la didactique du FLE. Parmi les points saillants dégagés dans les réponses obtenues, mentionnons l'hétérogénéité des publics d'apprenants (linguistique, culturelle, scolaire et professionnelle), le besoin de supports pédagogiques adaptés au public et au contexte belge, l'attente

d'informations théoriques pour les formateurs (questions liées à la didactique de l'oral et de l'écrit, développement des compétences interculturelles), la variation en termes de formation des formateurs (tous ne disposant pas d'une formation pédagogique et peu d'une formation en enseignement du FLE).

1.2. Objectifs du projet

1.2.1 *Une perspective actionnelle*

D'emblée, le projet s'est inscrit dans la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. Dans les outils pour la classe proposés par *FLE en récits*, l'apprenant est un acteur social qui apprend à communiquer/agir dans la langue, à produire/comprendre des messages variés, à accomplir des tâches complexes en réalisant des activités langagières à l'intérieur de domaines particuliers et en mobilisant des stratégies efficaces. Les compétences travaillées se réfèrent aux descripteurs du CECRL.

Les outils s'organisent en modules, axés sur un champ thématique donné, qui comprennent des séquences d'apprentissage. Celles-ci sont articulées en étapes au sein desquelles des activités mènent progressivement à l'acquisition de compétences réinvesties dans la tâche finale.

Si les séquences sont construites sur un même schéma, elles poursuivent toutefois des objectifs généraux parfois distincts : certaines séquences déroulent, à travers la succession des activités, une progression visant l'acquisition d'un point de langue (« Quand j'étais enfant »), d'autres conduisent l'apprenant à accroître ses savoir-apprendre en prenant conscience des stratégies d'écoute mobilisables face à des documents sonores authentiques (« Au musée »).

1.2.2 *Un travail sur le récit fonctionnel/fictionnel*

En tant qu'usagers d'une langue dite fonctionnelle, les allophones éprouvent rapidement la nécessité de disposer d'outils langagiers leur permettant de comprendre/produire des récits dans des tâches diverses, que ce soit :

- sur le plan professionnel (relater son parcours professionnel, rapporter les activités exécutées lors d'une journée de travail) ;
- à l'école en tant que parent (relater le parcours de son enfant, comprendre le récit de faits rapportés par les enseignants) ;
- lors de démarches administratives (raconter son histoire d'exil face aux autorités) ;
- dans leurs relations sociales (rapporter des faits relatifs à la vie quotidienne dans des interactions informelles).

D'autre part, tisser des liens entre des faits passés, présents et futurs, interpréter et reconfigurer le réel à travers des histoires sont des actes proprement humains. Par le truchement du récit, l'individu tente d'organiser le réel et de donner du sens à son vécu. Écouter/raconter des histoires est inhérent à chaque être humain et le récit fictionnel est présent dans toutes les cultures. Comme l'observe la romancière Nancy Huston, « [a]ucun groupement humain n'a jamais été découvert circulant tranquillement dans le réel à la manière des animaux : sans religion, sans tabou, sans rituel, sans généalogie, sans contes, sans magie, sans histoires, sans recours à l'imaginaire, c'est-à-dire sans fictions. Élaborées au long des siècles, ces fictions deviennent, par la foi que nous mettons en elles, notre réalité la plus précieuse et la plus irrécusable. Bien que toutes tissées d'imaginaire, elles engendrent un deuxième niveau de réalité, la réalité humaine, universelle sous ses avatars si dissemblables dans l'espace et dans le temps » (Huston, 2008 : 30-31).

D'où l'offre de séquences axées sur des tâches fonctionnelles mobilisant des aspects narratifs ainsi que sur des genres fictionnels tels que le conte, l'album jeunesse ou la chanson. Car, comme l'indique le projet EPALE de la Commission européenne³, le Français Langue d'Intégration (FLI) est un « processus d'appropriation de la langue et de la culture française dans le cadre d'un projet migratoire, d'installation durable jusqu'à la naturalisation ». S'intégrer dans une société nouvelle suppose une maîtrise de la langue suffisante qui permet d'accéder à la culture et de procéder à des échanges suffisamment riches avec les membres de la société d'accueil. L'accès à des œuvres culturelles doit donc aussi constituer un objectif à part entière dans le processus d'intégration des migrants.

1.2.3 Une ouverture sur la Belgique francophone et l'interculturalité

L'insertion dans la société d'accueil demande également de développer des compétences sociales et interculturelles. Le CECRL rappelle que l'apprentissage d'une langue s'effectue à partir de la connaissance que l'on a du monde, laquelle est loin d'être identique pour tous : « [l]a connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde [mais] il est probable que [ces connaissances] n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes » (Conseil de l'Europe, 2000 : 82).

Du développement de cette compétence découle une prise de conscience interculturelle qui se construit en découvrant des ressemblances et des différences entre sa culture et la culture d'accueil, en observant la diversité socioculturelle au sein d'une même société, en ouvrant des perspectives vers des cultures tierces, en acceptant l'altérité.

Cette nécessaire considération pour la dimension culturelle, et des enjeux qu'elle mobilise, se déploie dans le projet « Outils à destination des formateurs visant le développement des compétences narratives », créé en Belgique francophone. Dans la plupart des séquences, les apprenants sont amenés à remarquer des aspects sociaux, géographiques, culturels, historiques de la culture d'accueil (fonctionnement de la scolarité, évolution de la société à travers l'examen de photographies d'époques différentes...). Cette découverte s'accompagne d'une démarche interculturelle où l'apprenant établit des liens avec sa culture et des cultures tierces (systèmes scolaires dans d'autres pays, jeux d'enfants de par le monde...) et constate la diversité au sein de la culture d'accueil (présence de structures familiales variées, hommes et femmes dans des fonctions diverses...).

1.2.4 Une souplesse dans l'utilisation des ressources

La prise en compte de la pluralité des publics et de leur hétérogénéité tant linguistique que culturelle mais aussi scolaire et/ou professionnelle ne permet plus aujourd'hui de proposer des outils figés répondant à une forme de dogmatisme méthodologique. Les besoins des apprenants et la progression des apprentissages se diversifient et diffèrent d'une classe à l'autre. Ce constat ne peut être éludé lorsque l'on construit du matériel à destination de formateurs.

Les outils présents sur le site *FLE en récits* sont indépendants les uns des autres et peuvent s'utiliser de manière autonome et souple. Un formateur peut choisir de travailler une séquence en l'intégrant dans la progression qu'il a établie ou sélectionner, au sein des séquences, une ou des activités qu'il adapte à son contexte d'enseignement.

Certes, dans chaque séquence, est proposé un cheminement via différentes étapes, pensées selon une articulation permettant de découvrir, de s'approprier, puis de réinvestir des savoirs et des compétences. Ce cheminement s'appuie sur certains présupposés méthodologiques (de l'oral vers l'écrit, de la réception vers la production, à partir de savoir-faire mobilisant des compétences sociolinguistiques, socioculturelles et pas uniquement linguistiques...). Mais la progression des apprentissages reste dans les mains du formateur et est donc modulable en fonction de ses besoins : il peut utiliser la séquence telle quelle ou choisir les activités en fonction de son public, du cadre institutionnel dans lequel il travaille et de ses objectifs. Avant tout, ce sont des démarches qui lui sont montrées. À lui de les transposer, via une approche analogue, à d'autres séquences qu'il construira.

La présence, sur le site, d'une rubrique « Retours d'expérience » permet aux formateurs de contribuer au projet en montrant des exploitations réalisées, des aménagements apportés en fonction du groupe-classe. Le site se veut vivant car, en fonction des retours des formateurs, des modifications

pourront être introduites dans les activités proposées. Cette interaction entre auteurs des séquences et usagers du site rend ainsi dynamique la construction des outils.

1.2.5 Des balises vers l'autoformation et la formation continue

Au vu des profils variés et des demandes des formateurs formulées dans l'enquête, il semblait opportun de fournir, en lien avec des outils pour la classe, des compléments de formation méthodologique et didactique. Le but étant de donner des clés pour aider les formateurs à saisir l'enjeu de certains choix pédagogiques, il ne s'agissait pas d'offrir une présentation théorique dissociée de la pratique, mais d'apporter au fil des séquences des indications didactiques et méthodologiques explicitant l'approche menée dans certaines activités.

Ainsi, dans la méthodologie décrivant le déroulement d'une activité, certains termes apparaissent en surbrillance et s'affichent sous forme de pop-up lorsque l'on clique sur le mot. Émerge alors à l'écran une vignette explicative, formant à la didactique du FLE ou aux dimensions pédagogiques/psychologiques de l'apprentissage. Le formateur peut aussi y trouver des références biblio/webographiques qui pourront l'engager dans des lectures ou lui faire prendre conscience de la nécessité de suivre une formation spécifique.

2. Quelques lignes de force du projet

Quelques lignes de force se dégagent des outils proposés dans le cadre du projet AMIF « Outils à destination des formateurs visant le développement des compétences narratives ». Elles s'appuient sur des choix didactiques nous paraissant opérationnels pour traiter de la question de l'hétérogénéité des publics dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

2.1. Une entrée par les genres, notamment narratifs

Le choix d'accorder une place notable à des documents authentiques expose les apprenants à des textes et des discours marqués par des caractéristiques énonciatives, formelles, pragmatiques et sémantiques propres. D'où l'intérêt de travailler sur les genres discursifs. Très travaillé en FL1, le genre, porteur d'une certaine régularité dans sa structure, ouvre des perspectives avantageuses pour la classe de FLE.

Pour C. Claudel et V. Laurens, « tout genre véhicule un ensemble de caractéristiques ancrées dans la réalité institutionnelle, académique, profession-

nelle, etc., des communautés qui en font usage » (2016 : 6). Les apprenants décoderont plus aisément la valeur d'un énoncé compris dans le contexte d'un genre donné ou construiront des textes sur le modèle de matrices propres à tel ou tel genre. Selon J.-C. Beacco, « les genres discursifs font partie des représentations ordinaires de la communication que peuvent tout à fait appréhender des locuteurs et des apprenants sans compétence particulière en sciences du langage » (Beacco, *Op. cit.* : 99). Dans le référentiel pour le niveau A2, ce même auteur remarque que le locuteur se définit par « son répertoire discursif, c'est-à-dire la possibilité, variable suivant les locuteurs et suivant les moments de sa vie langagière, d'utiliser des genres de la communication verbale (chaque genre étant utilisé dans une ou plusieurs langues) et d'en jouer en fonction de ses besoins » (Beacco, 2008 : 19). Cette approche par les genres favorise un plus grand degré de compréhension du document, pour autant que le locuteur en ait une expérience analogue dans sa L1. Auquel cas, il pourra mobiliser des stratégies d'accès au sens (prélever des indices, s'appuyer sur la situation de communication, émettre des hypothèses, anticiper, dégager la visée...). Cette progression du connu et du global vers de l'inconnu et du plus local l'aidera progressivement à accéder au sens plus profond du document. En outre, chaque genre de texte englobe des actes de langage, des contenus linguistiques, des aspects socioculturels pouvant ainsi être travaillés de manière contextualisée. Beacco observe toutefois que certains genres n'ont pas d'équivalent dans d'autres langues (par exemple, les palabres africaines ne coïncident pas véritablement avec les présentations en français).

Les genres de textes et de discours (avis ou règlements scolaires destinés aux parents, demandes de rendez-vous par téléphone...) jalonnent les séquences présentes sur *FLE en récits*. Mais nous nous arrêterons ici sur deux genres narratifs nous apparaissant particulièrement porteurs auprès du public visé : le conte et le témoignage.

Dans un contexte plurilingue et pluriculturel, le conte constitue un genre universel qui peut fédérer l'ensemble des apprenants, en les amenant à :

- découvrir un patrimoine partagé dans notre société et, s'ils sont parents, à accompagner leurs enfants dans leur scolarisation via l'observation d'un genre textuel travaillé à l'école ;

- valoriser leurs savoirs culturels, souvent issus d'une culture orale (contes, légendes...) ;

- mobiliser des apprentissages relatifs au maniement des indices de temps et d'espace et aux actes de langage qui y sont liés.

Dans la séquence intitulée « Un conte », Le Petit Poucet, adapté de Perrault, est travaillé en compréhension orale - le conte étant un genre oral encore pratiqué dans plusieurs cultures - via un bain de langue. À l'issue des écoutes redondantes et progressivement plus longues, les apprenants sont invités à construire collectivement des constellations pour visualiser les actions des différents protagonistes. En fin de parcours, ils ont à se

positionner sur les dilemmes qui se posent aux personnages. Le thème de ce conte (l'histoire d'un enfant rusé et chétif qui triomphe d'un ogre ou d'une ogresse) traverse de nombreuses cultures (Afrique subsaharienne, littérature berbère, contes russes...). La réflexion entre apprenants cherchant des justifications aux actions des personnages les conduit à aiguïser cette conscience interculturelle présente dans une classe pluriculturelle.

Le travail sur le témoignage effectué dans la séquence « Au musée » porte sur la compréhension de témoignages présentés au Musée de l'histoire de l'immigration de Paris. Chaque personne filmée présente un objet qu'elle a emporté en quittant son pays d'origine et relate un aspect de son exil. La structure des témoignages varie bien entendu d'un récit à l'autre, mais ces témoignages proposent tous une configuration sémantique analogue. Le narrateur clôt généralement son récit par une forme de réparation ou par un questionnement qui indique qu'il relie sa mise en récit à une quête de sens, laquelle caractérise tout témoignage puisque, via sa narration, le locuteur reconfigure une succession informe de faits vécus dans une trame qu'il organise. C'est par ce point de convergence que les apprenants peuvent dégager des similitudes entre ces récits d'exil émanant de personnes de cultures tierces et porteuses d'une histoire propre. Les activités d'écoute, qui proposent d'associer la lecture de la biographie du narrateur à la chronologie du récit ou de construire la carte d'identité du personnage et de l'objet, aident les apprenants à construire des matrices dont ils disposeront ensuite pour témoigner de manière analogue lors de la séquence « Mon livre-objet ».

2.2. Un travail sur les stratégies de réception à l'oral et à l'écrit

Dans une classe plurilingue (langues proches *vs* langues éloignées de la langue cible), il est fréquent que le formateur rencontre des rythmes de compréhension différents, car des variations existent également en fonction des habitudes d'écoute ou de lecture engrangées dans la L1. Clairement corrélée au recours à des genres oraux ou écrits, se dégage la nécessité de comprendre, pour le formateur mais aussi pour les apprenants, les processus qui s'opèrent pour accéder au sens de ces textes et discours.

Tout message véhicule des marques formelles rendant compte d'opérations énonciatives sous-jacentes, c'est-à-dire des rapports que l'émetteur cherche à entretenir avec le(s) récepteur(s), avec son énoncé, avec ce dont il parle, avec le destinataire qu'il cherche à impliquer ou pas. D'autre part, les genres de discours mettent en œuvre des actes de paroles spécifiques qui orientent également l'écoute ou la lecture. Ainsi les textes à fonction didactique privilégient les modalités pragmatiques et les textes à fonction critique ou narrative, les modalités appréciatives. Dès lors, les attitudes face à l'écoute, ou à la lecture peuvent être très variées et plusieurs opérations de décodage et de traitement du message peuvent s'effectuer : sélectionner,

reconnaitre, reformuler, synthétiser, agir, reconstituer, deviner, réviser un jugement, classer, hiérarchiser... En langue étrangère, ces opérations supposent un effort plus grand dû à différents cribles (affectif, culturel et, bien sûr, linguistique).

Dès lors, il importe de placer le plus tôt possible les apprenants dans des situations de communication où ils sont récepteurs de genres discursifs qu'ils rencontreront dans la vie courante. Ils seront ainsi amenés à développer des techniques d'écoute et de lecture efficaces qu'ils pourront réinvestir de manière autonome. Par conséquent, les tâches de réception doivent permettre aux apprenants de diversifier leurs stratégies, car on ne met pas en œuvre les mêmes procédures d'écoute ou de lecture, si l'on doit prendre des notes au vol, repérer des indications sur un schéma, répondre à des questions orales...

Les séquences proposées sur le site exposent les apprenants à divers genres discursifs au niveau de la lecture (règlements, documents scolaires, articles de presse, graphiques, horaires, extrait de catalogue de musée...) et de l'écoute (échanges informels en face à face, échanges formels au téléphone, tutoriels ou documentaires en vidéo...). Via plusieurs écoutes ou lectures d'un même document, les apprenants prélèvent des indices, s'appuient sur le contexte, formulent des hypothèses, établissent des liens avec leurs acquis antérieurs, repèrent des mots connus, puis infèrent et interprètent. Les apprenants sont par exemple invités à associer des images ou des graphiques au document, à organiser des informations en fonction de leur agencement dans le document, à relier un mot au contexte pour qu'il fasse sens, etc. L'enjeu consiste à ce que, par ces opérations et grâce à l'aide du formateur, les apprenants prennent peu à peu conscience des processus qu'ils opèrent et mettent en place des stratégies de réception appropriées.

Dans la séquence « Au musée », le formateur dispose d'outils pour aider les apprenants à verbaliser leurs stratégies d'écoute face à des témoignages authentiques, à écouter progressivement de nouveaux témoignages de manière autonome et à rendre compte de cette écoute lors de la tâche finale. En construisant un référentiel sur les stratégies utilisées, les apprenants mutualisent leurs capacités à traiter textes et discours au sein du groupe-classe, ce qui pourra les encourager à prendre ensuite en charge leur apprentissage de manière autonome, à développer de nouvelles attitudes devant d'autres documents et dans leurs interactions sociales avec des francophones.

2.3. Une approche de la langue sémantique et épilinguistique

Face à un public plurilingue se pose bien évidemment la question de l'appropriation des structures de la langue et de la didactique de la grammaire. Cette question, posée par linguistes et didacticiens depuis de nombreuses années, reste d'actualité. Deux points de vue s'opposent quant aux

moyens pédagogiques pour parvenir à s'approprier les structures de la langue : la grammaire implicite *vs* la grammaire explicite (ou explicitée). L'enseignement implicite se fait de manière naturelle, à l'image de l'acquisition de la L1, par « contact » avec des locuteurs natifs. D'où la nécessité de restituer, dans la classe, les conditions d'appropriation de la langue comparables, à partir de supports oraux contextualisés, via des activités de répétition/mémorisation et des réemplois en situation, afin de mettre en place des savoirs procéduraux et des automatismes langagiers. Mais on sait que, sur le plan psychologique, tout apprentissage met en œuvre des processus réflexifs et cognitifs. L'apprenant opère une analyse réfléchie sur les phénomènes langagiers qu'il est amené à employer et, par conséquent, exerce une réflexion métalinguistique et métadiscursive lui permettant d'évaluer la conformité de ses productions (Besse & Porquier, 1984 ; Vigner, 2009).

Une démarche implicite conserve donc son efficacité dans les premiers temps de l'apprentissage mais, rapidement, l'explicitation du fonctionnement de la langue se révélera nécessaire. Le CECRL définit la compétence linguistique comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (Conseil de l'Europe, 2001 : 87).

Toutefois, expliciter la langue n'est pas sans difficulté. Comme l'indique Besse et Porquier (op. cit.), le modèle métalinguistique abstrait qui construit la description de la langue doit être connu et admis, consciemment ou non, par les apprenants. Or le modèle métalinguistique hérité de la culture gréco-latine et souvent utilisé par les formateurs est loin d'être opérationnel dans une classe plurilingue : opacité des termes (le conditionnel n'indiquant pas toujours une condition), parties de discours inexistantes dans la L1 (tels le déterminant en turc et en russe ou le verbe en mandarin et en vietnamien), systèmes différents pour rendre une même notion (moins de temps verbaux pour rendre compte du passé dans les langues germaniques ou slaves). Ces quelques exemples attestent les difficultés des apprenants à comprendre les catégories grammaticales du français. Par conséquent, tout travail de réflexion sur l'enseignement d'une langue étrangère suppose une relativisation des outils métalinguistiques que l'on utilise.

En revanche, les apprenants opèrent un double mouvement : d'une part, ils repèrent des formes auxquelles il leur faut attribuer un sens (démarche sémasiologique) ; d'autre part, ils cherchent la forme qui exprimera l'idée qu'ils veulent exprimer (démarche onomasiologique). Les grammaires fonctionnelles (Bérard & Lavenne, 1994) ou sémantiques (Charaudeau, 1992 ; De Salins, 1996 ; Poisson-Quinton & alii, 2002) tentent d'apporter une réponse à ces besoins.

Dans *FLE en récits*, le travail sur la grammaire explicitée s'appuie sur cette dimension sémantique. Le point de langue est abordé en situation :

l'apprenant allophone est récepteur d'un document qui contextualise la forme dans un emploi spécifique.

Dans la séquence « Objet détourné », une locutrice – filmée pour un tutoriel sur le jardinage – explique l'usage des outils qu'elle emploie. Après les écoutes successives, les apprenants sont invités à comprendre l'emploi de deux structures relatives, récurrentes dans le document. Une difficulté pour des hispanophones ou des lusophones consistera à opérer la distinction entre « qui » et « que » car, dans leurs langues, un seul terme correspond à ces deux pronoms. D'autres apprenants associent par analogie « qui » à l'idée de personne et non d'objet (en lien avec ce qu'ils connaissent déjà, par exemple dans la question « Qui est-ce ? »). Il convient également que les apprenants comprennent le rôle anaphorique du pronom.

Une explication provisoire peut être la suivante : « qui » et « que » apportent un complément d'information sur un terme déjà présent dans la phrase ; « qui » est directement suivi de la définition de l'objet et « que » d'une personne faisant une action avec l'objet.

Comment définir un objet ?					
Je définis l'objet en parlant de ses caractéristiques			Je définis l'objet en parlant de l'action qu'il me permet de faire		
C'est un objet	qui	→ s'appelle	C'est un objet	que	→ je mets
		→ sert à		que	→ j'utilise
		→ a			
		→ ressemble à	C'est un légume	que	→ je récolte
		→ permet de		que	→ je cuisine

Expliquer une structure syntaxique en s'appuyant sur sa valeur sémantique et ses emplois permet aux apprenants de mieux saisir son rôle, d'où la proposition faite ici de s'arrêter à la définition d'un objet et aux formes qu'elle peut prendre. Cette explication provisoire devra être complétée ensuite par d'autres emplois vus en contexte. Par cette approche, est évité le recours à un métalangage, s'appuyant sur la fonction du pronom dans la phrase (sujet, complément), qui ne fait pas nécessairement sens dans un contexte pluri-lingue.

Le rôle de l'enseignant est de guider les apprenants pour les amener à ajuster leur compréhension, à dégager l'intention signifiante des énoncés ciblés et à formuler leurs hypothèses, lesquelles devront être considérées comme provisoires et modifiées face à la même structure rencontrée dans un autre contexte. Ce type de démarche relève d'une réflexion collective et donc sociocognitive et d'une approche de la langue épilinguistique, c'est-à-dire d'une analyse basée sur une connaissance intuitive de la langue qui se construit au fil de la pratique de celle-ci (Portine, 2018).

Au fil des séquences, des vignettes didactiques consciencientisent le formateur à la diversité de certaines notions selon les langues et au traitement sémantique à leur donner en FLE.

2.4. Une valorisation de la créativité des apprenants

La perspective actionnelle du CECRL accorde une place prépondérante à l'action : acteurs sociaux, les apprenants accomplissant des tâches, pas uniquement langagières, s'inscrivant dans un contexte social qui leur donnent leur pleine signification. Souvent comprise comme une résolution de problèmes concrets de la vie en société, cette définition gagne à être élargie à des projets créatifs, également dotés de sens. L'individu est alors sollicité dans sa globalité et peut déployer d'autres aptitudes. C'est ce qui a été compris par de nombreux formateurs œuvrant dans le domaine de l'éducation permanente.

Comme l'indique Haydée Silva (2009 : 113), « pour optimiser l'exploitation pédagogique de la créativité et du jeu, il convient sans doute d'oser utiliser tous les moyens et les ressources afin d'encourager une disposition créative chez les apprenants, en refusant de recourir uniquement à l'intellect, en sollicitant tous les sens, en choisissant en priorité du matériel authentique et culturellement marqué ».

Dans *FLE en récits*, les tâches créatives proposées sont en lien avec les apprentissages effectués en amont.

La tâche finale de la séquence « Mon livre-objet » combine créativité manuelle et production orale. Cette séquence est proposée à la suite de deux séquences où ont été travaillés du lexique utile pour décrire un objet (sa matière, son usage) et des témoignages sonores et écrits de personnes présentant un objet qui a été déterminant dans leur histoire. À partir d'un tutoriel de création d'un petit livre en papier via un pliage d'une feuille A4, les apprenants sont invités à procéder à des collages, illustrations, etc., pour y exposer un objet important pour eux. Ensuite, les apprenants présentent oralement leur livre aux autres membres de la classe. Les retours de l'expérimentation de cette séquence auprès d'adultes ont montré que les apprenants s'entraidaient pendant la confection du livre et communiquaient entre eux dans la langue cible sans avoir recours à l'enseignant. Ils agissaient ainsi collectivement pour réaliser une tâche concrète et réinvestissaient, dans leurs échanges spontanés en français, les outils linguistiques travaillés au préalable. Selon une formatrice, la réalisation de cette tâche a permis une forte interaction au sein d'un groupe très hétérogène et la libération d'une parole plus personnelle via une activité mobilisant des aspects sensoriels.

Un autre support d'apprentissage a été pensé comme un projet final à mener à l'issue du passage par différentes séquences proposées sur le site. Il s'intitule « Le tarot du voyage » en hommage à F. Debyser qui, dans les

années 1970, a contribué à valoriser la créativité dans les apprentissages en FLE, notamment avec la création du « Tarot des mille et un contes », outil qui permettait d'inventer des contes en nombre infini à l'aide d'images. « Le tarot du voyage » est un ensemble de 96 cartes (réalisées par une illustratrice professionnelle⁴), qui s'articule en différentes étapes appelées « escales ». Ces escales correspondent à des fonctions descriptives (lieu de départ, découverte, objet emporté...) et narratives (obstacle, événement, aide...) que l'on peut trouver dans un récit de voyage. En racontant des histoires de voyage, les apprenants réinvestissent les contenus et compétences développés durant leur apprentissage. Par ailleurs, ils ont l'opportunité, via ces histoires à créer, de pouvoir mettre en mots de manière distanciée des éléments de leur propre histoire. Car, comme le dit J. Bruner à propos des histoires que nous inventons, « grâce au récit, nous construisons, et même, d'une certaine manière, nous réinventons le présent et l'avenir. Au cours de ce processus, mémoire et imagination se mêlent. Même lorsque nous inventons les mondes possibles de la fiction, nous ne quittons jamais vraiment l'univers qui nous est familier : nous le subjectivons pour en créer un autre qui pourrait exister ou pourrait avoir existé » (2005 : 113).

2.5. La transversalité des démarches entre des publics différents

Pour être validés, les outils ont été expérimentés sur le terrain par des formateurs en asbl et en promotion sociale ainsi qu'en DASPA. Cet élargissement de l'expérimentation a mis en lumière les besoins communs entre les publics d'adolescents tenus de s'approprier la langue de l'école pour s'intégrer dans le processus scolaire et les migrants adultes devant s'insérer dans la société de manière durable. Des points de convergence entre ces deux publics et une porosité entre les objectifs visés en FLSco et en FLI existent bel et bien. Adolescents et adultes allophones sont en situation d'exil, doivent comprendre le fonctionnement de la société d'accueil, sont concernés par l'acquisition de compétences interculturelles, peuvent avoir besoin de suivre des cours ou une formation qui leur demande de maîtriser des compétences spécifiques (linguistiques, sociolinguistiques, interculturelles, référentielles, discursives, stratégiques). Le plurilinguisme et le pluriculturalisme au sein des classes, l'acquisition de la langue en immersion, l'hétérogénéité des acquis en matière de scolarisation conditionnent fortement leurs apprentissages. Comme le montrent C. Goï et E. Huver (2012 : 32-33), « le fait de présenter les catégories comme plus ou moins étanches et figées ne correspond pas à une décomposition "objective" de la réalité, mais est plutôt révélatrice des représentations de la personne qui catégorise : représentations de l'Autre et de ses frontières notamment. Par exemple, dissocier [étudiants] et [migrants] ne correspond pas *en soi* à un découpage objectif : on pourrait également soutenir que les étudiants partagent avec les migrants des enjeux d'insertion so-

ciale, professionnelle (stages, jobs étudiants, etc.), voire, peuvent changer leur projet de migration temporaire et décider de rester en France. Inversement, certains adultes migrants peuvent choisir/être dans l'obligation de s'inscrire dans un parcours de formation académique (pour entamer un nouveau parcours académique et/ou faire reconnaître leurs acquis académiques antérieurs). »

Certes, il convient de comprendre les besoins spécifiques de certains publics. Ainsi, le module « À l'école » prend en compte l'insertion sociale des migrants adultes dans la société et la place centrale à accorder aux relations que ces personnes doivent pouvoir établir en tant que parents avec les institutions éducatives, comme le détaille C. Puren dans son référentiel pour le français langue d'intégration⁵. Sans entrer ici dans le débat relatif au bien-fondé (ou pas) de catégorisations entre les variétés d'enseignement du français aux allophones, nous observons que le contexte endolingue constitue un paramètre déterminant pour la création de matériel didactique, car il correspond aux caractéristiques de l'installation sur un territoire donné, en l'occurrence la Belgique francophone. C'est bien ce qui a guidé le travail mené pour construire les outils présents sur *FLE en récits*.

Conclusion

Créé grâce à des fonds publics, *FLE en récits* permet la diffusion, auprès des acteurs des milieux associatifs et éducatifs, d'outils et de démarches construits à leur intention et mis à leur disposition en libre accès. Œuvrer à l'élaboration de matériel didactique et à la formation des enseignants répond aux attentes des pouvoirs publics belges et de l'Union européenne, ainsi qu'aux missions de recherche et de service public dévolues aux Hautes Écoles, notamment dans une catégorie pédagogique.

FLE en récits doit cependant continuer à être alimenté si l'on veut qu'il contribue à rendre vivant l'enseignement aux allophones. Il s'avèrera nécessaire d'étoffer les outils afin de favoriser l'insertion professionnelle des adultes et la scolarisation des élèves allophones dans l'enseignement obligatoire. Bien entendu, pour que le projet puisse continuer à exister, le soutien institutionnel reste essentiel.

Ce développement du site et des outils, nous envisageons qu'il continue à se faire avec les acteurs du terrain dans le cadre d'une co-construction entre les partenaires (Haute École - association ou école). D'une part, des rencontres avec les formateurs permettront de les aider à s'approprier les outils existants et, d'autre part, formateurs et enseignants devraient pouvoir participer à la construction de nouveaux outils en tirant parti de leur propre expertise. Par ailleurs, nous espérons que de nouveaux partenariats avec

diverses institutions (FSE, FW-B, Hautes Écoles...) pourront également voir le jour.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Beacco, J.-C. (2008), *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*, Paris, Didier.
- Bérard, É., Lavenne, C. (1994), *Grammaire utile du français*, Paris, Hatier.
- Besse, H., et Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif.
- Bruner, J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*, Paris, Retz.
- Charaudeau, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- Claudel, C. et Laurens, V. (2016), *Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français*, SHS, Web of Conferences 07005, pp. 1-14.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Éditions Didier.
- De Salins, G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.
- Goï, C. et Huver, E. (2012), « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », *Le français aujourd'hui*, n° 176, pp. 25-35.
- Huston, N. (2008), *L'espèce fabulatrice*, Arles, Actes Sud.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., Malhéo-Le Coadic M. (2002), *Grammaire expliquée du français. Niveau intermédiaire*, Paris, Clé International.
- Portine H., (2018), « La conceptualisation grammaticale : entre grammaire artificielle et grammaire mentale », *Les cahiers de l'Acadefle*, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2662>.
- Puren, C., (2011), *Référentiel FLI - français langue d'intégration* <https://www.christianpuren.com/fli/référentiel-fli/>.
- Silva H., (2009), La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère. *Synergie - Europe* n° 4, pp. 105-117.
- Vigner, G., (2009), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Éducation.

Notes

¹ Adresse du site : <https://fle-en-recits.be/>. Pour contacter l'auteure, responsable du site : mdenis@he2b.be ou fle.en.recits@gmail.com

² <http://www.fse.be/index.php?id=amif>

³ <https://epale.ec.europa.eu/fr>

⁴ L'illustratrice Giulia Gallino, à découvrir sur <https://giuliagallino.com/>

⁵ <https://www.christianpuren.com/fli/référentiel-fli/>

Sommaire du numéro

Langues des familles et langues de l'école

Langues des familles et langues de l'école. Du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation	7
Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement : un nouveau cadre législatif en Communauté française de Belgique	21
<i>Élodie OGER, Geoffrey LERUTH</i>	
Allophonie et plurilinguisme en FLS langue de scolarisation	39
<i>Fatima CHNANE-DAVIN</i>	
Les écueils des catégorisations à l'œuvre dans la formation des (futurs) enseignants de français	57
<i>Salima EL KAROUNI</i>	
Quand nécessité fait loi... Vers une ouverture raisonnée au plurilinguisme	67
<i>Daniele CRUTZEN</i>	
Plusieurs défis à l'école fondamentale du Burundi. Sur quoi agir prioritairement ?	85
<i>Emerencienne NCABWENGE, Silvia LUCCHINI</i>	
Développements du plurilinguisme : de la conception géographique à l'approche « psychosociale »	99
<i>Khalil MOUSSAFIR</i>	
De « Comparons nos langues » (2003) à « Suivez le guide ! » (2021). Parcours de recherche en langues sur près de 20 ans, à l'école et en famille	115
<i>Nathalie AUGER</i>	
Petit poisson deviendra grand... si le langage lui prête vie !	133
<i>Nicole WAUTERS</i>	
Former les enseignants à la didactique du français langue de scolarisation	149
<i>Deborah MEUNIER</i>	
FLE en récits, des outils et des démarches pour les formateurs en FLE	169
<i>Myriam DENIS</i>	
Le FLSco, une compétence multiforme	185
<i>Martine DUBOIS</i>	
Vers le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des étudiants subsahariens anglophones, hispanophones et lusophones au sein de l'Institut Supérieur des Sciences de la Santé au Maroc	203
<i>Abdellah GANTARE</i>	
Entre les langues des élèves et les langues des (futurs) enseignants : « la » langue de l'École ? Construction de l'objet langue et prise en charge des situations de multilinguisme et de la variation linguistique	219
<i>Irène-Marie KALINOWSKA</i>	