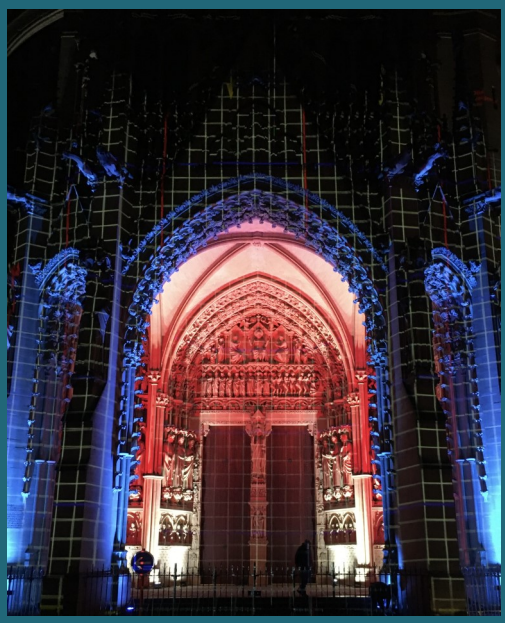
#publifarum

Rivista di linguistica, letteratura e cultura in contesto plurilingue | ISSN: 1827-7482

n.39|1
2023

Langues secondes en contexte migratoire et pandémique

A cura di: Guy Achard-Bayle, Aurora Fragonara, Junkai Li



GENOVA UNIVERSITY PRESS

Università di Genova

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Publifarum

https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

SOMMAIRE

p. 3 AA.VV.
Introduction : langues secondes, migration et pandémie

p. 10 Fernanda MINUZ, Lorenzo ROCCA
Una guida europea di riferimento per l'alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti: "Literacy And Second Language learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants"

p. 30 Gérard VIGNER
Enfants de migrants, acteurs incertains de nouvelles scénographies pédagogiques

p. 45 Sakina EL KHATTABI
L'apprentissage du français pour des Mineurs Non Accompagnés à travers le prisme de l'autonomisation

p. 60 Julie PREVOST
Apprentissage en UPE2A-collège en France : des dispositifs hétérogènes et contraignants pour les élèves migrants allophones

p. 84 Elodie GRAVELEAU
Gérer l'urgence de la formation linguistique des élèves allophones : quelles priorités pédagogiques pour les lycéens nouvellement arrivés ?

p. 95 Radosław KUCHARCZYK, Marta WOJAKOWSKA
Se reconnaître en tant qu'apprenant en langues étrangères à l'époque de la pandémie. Quels défis pour la didactique des langues étrangères ?

p. 118 Guy ACHARD-BAYLE, Sarah ABID, Aurora FRAGONARA, Tarek SEIFELNASER
Reconnaissance, Énaction, Stéréotypes, Altérité : Principes pour la formation linguistique et interculturelle des migrants

Publifarum
https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

Introduction : langues secondes, migration et pandémie

ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora, LI Junkai, ABID Sarah, ABOHALTAM Ahmmad, BILHAJ Hussein, EL KATTHABI Sakina, KACED Omar, SEIFELNASER Tarek

Per citare l'articolo
ACHARD-BAYLE, Guy, *et al.*, « Introduction : langues secondes, migration et pandémie », *Publifarum*, 39, 2023.

Ce numéro de *Publifarum* recueille une série d'articles et par là un panorama de réflexions, d'expériences et de pratiques qui portent sur les dispositifs de formation en langue seconde pour migrants tels qu'ils ont été mis en place, ou revus de modèles précédents, dans le contexte de la pandémie qui a surgi en 2020. Il s'est avéré que cette crise sanitaire a multiplié les fragilités et les vulnérabilités qui s'étaient déjà accrues, au tournant des XX^{ème} et XXI^{ème} siècles, avec la globalisation et le flux des migrations ; les recherches avaient pointé alors combien était engagée la responsabilité des sociétés d'accueil (GARDOU 2006 ; 2012).

Quant aux nouvelles fragilités et vulnérabilités apparues en contexte pandémique, elles ont touché et touchent toujours, entre autres, la liberté des mobilités, l'accès aux cours en ligne, les impacts de la distanciation sociale. C'est pourquoi il nous est apparu intéressant voire important de lancer un appel à contributions, dans ce contexte de pandémie prolongée, dont nous résumerons la problématique par ces deux principales questions : comment ledit contexte a-t-il changé les principes et les dispositifs de formation en langue seconde destinés aux migrants ? En quoi la crise sanitaire a-t-elle représenté et représente-t-elle toujours pour ces derniers une menace pour l'intégration dans la société d'accueil ?

Pour donner une orientation aux contributions, nous nous sommes fondés sur l'hypothèse suivant laquelle « la langue est la source principale de la connaissance de l'autre » (suivant la charte européenne du plurilinguisme[1]), hypothèse qui anime encore aujourd'hui la réflexion linguistique et didactique[2]. De la sorte, les sciences du langage ont un rôle particulier à jouer parmi les disciplines des sciences humaines et sociales, pour se pencher et agir sur les manières et les moyens de mener à bien sinon une politique, du moins des dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues qui, dans cette actualité particulière, garantissent le lien social et favorisent l'accueil des migrants, jeunes ou adultes, nouvellement arrivés ; et c'est ainsi qu'à la suite de la pandémie persistante, a émergé récemment une « linguistique d'urgence » (*Emergency Linguistics*[3]) qui cherche à tirer parti des acquis des sciences du langage pour décrire et améliorer les conditions de communication dans des situations de crise, publique ou personnelle, afin notamment d'assurer l'accès aux informations « vitales ». du point de vue de l'intégration des migrants allophones, il s'est agi alors et il s'agit

encore de repenser ou de réviser les formations en langues secondes en situations de crise en termes de « services langagiers d'urgence » (YAO 2022).

Les deux articles d'ouverture du présent numéro sont les versions révisées des deux conférences invitées qui inauguraient le colloque que nous avions organisé à Metz en septembre 2022 sur le thème des L2 en contexte pandémique[4], appel que nous avons repris, et élargi notamment au contexte post-pandémique, avant de le proposer, dans sa nouvelle forme, pour appel à contribution et constitution du présent sommaire.

*

La contribution de Fernanda Minuz et Lorenzo Rocca initie la discussion à l'aide d'une présentation du projet LASLLIAM du Conseil d'Europe (2022) : *Guide de référence sur l'alphabétisation et l'apprentissage d'une seconde langue pour l'intégration linguistique des migrants adultes*. Lorsqu'il s'agit de cours de langues ou de connaissance de la société, les besoins des migrants non ou faiblement alphabétisés sont rarement pris en considération, et ils ne se voient que rarement proposer un nombre suffisant d'heures d'enseignement pour atteindre le niveau de langue requis. Ainsi, LASLLIAM a été conçu en vue de soutenir les éducateurs en langues, les concepteurs de programmes et les responsables des politiques linguistiques dans leurs efforts pour concevoir, mettre en œuvre, évaluer et améliorer des programmes adaptés aux besoins spécifiques de ce public. Les auteurs sont convaincus que LASLLIAM favorisera l'intégration des migrants non ou faiblement alphabétisés dans les sociétés européennes et qu'il contribuera à leur développement et à leur épanouissement personnels.

Si les migrants adultes font l'objet de la préoccupations majeures pour les sociétés d'accueil, les enfants de migrants méritent une attention d'autant plus particulière qu'ils se trouvent dans les contextes pédagogiques différente par rapport à leur environnement d'origine. La première contribution prenant en compte ce public est celle de Gérard Vigner : elle se trouve à la fois en surplomb des problématiques soulevées par ce numéro et parfois distinct des publics, terrains et expériences traités par ailleurs dans le sommaire. Elle comprend deux grands volets : elle interroge d'abord les *scénographies* de la classe (de langue), qui repose sur des observations de terrains divers à travers le monde, puis l'appropriation de l'espace de la *classe à la française* par les élèves intégrant une UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés). L'auteur souligne que l'établissement d'accueil, dans son organisation

même, sa logique et ses pratiques des apprentissages, peut constituer une source d'embarras, généralement peu considérée.

*

La réflexion autour des publics migrants mineurs est également au cœur des contributions de Sakina El Khattabi, Julie Prévost et Élodie Graveleau qui se penchent sur différents contextes d'apprentissage. L'article de Sakina El Khattabi présente une expérience didactique du FLE réalisée en 2021 dans une classe de *mineurs non accompagnés* (MNA), expérience menée dans le cadre d'une association d'appui : France Terre d'Asile. L'auteure atteste que l'autonomie joue un rôle crucial dans l'apprentissage du français et la réussite scolaire. Un programme de sept modules recourant aux ressources du web a été mis en place pour valoriser l'autonomie de ces apprenants, tout en tenant compte de leur forte hétérogénéité et de leurs besoins particuliers.

Julie Prévost se penche sur les *unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés* (UPE2A) : ces dispositifs consacrés aux jeunes migrants accueillis dans les établissements secondaires en France montrent les efforts qui sont faits pour assurer une scolarisation inclusive de ces jeunes élèves. Cependant, ces dispositifs rencontrent des problèmes institutionnels. Il apparaît nécessaire à l'auteure, qui se focalise surtout sur la situation des collèges, de repenser l'allophonie pour modifier le regard des enseignants sur ce public spécifique et hétérogène, et renouveler leurs pratiques afin d'inclure les élèves allophones de manière encore plus efficiente.

La contribution d'Élodie Graveleau concerne toujours les UPE2A, mais se place au niveau des lycées. L'auteure souligne les *contraintes* et les *tensions* observées chez les lycéens allophones confrontés à l'urgence de valider leur diplôme en deux ou trois années d'études. Un *inventaire de compétences* a été élaboré pour accélérer leur réussite scolaire. Cet outil permet de prendre en compte la progression, le curriculum et les référentiels pour l'UPE2A.

*

L'apprentissage des langues étrangères a aussi été impacté par la crise sanitaire, même si l'expérience que les apprenants en ont fait, ainsi que les résultats qu'ils ont obtenus diffèrent du vécu et des ressentis des apprenants migrants d'une langue seconde. À ce sujet, Radosław Kucharczyk et Marta Wojakowska explorent les changements qui ont intéressé la didactique des langues étrangères en Pologne à l'époque de la pandémie

de Covid-19. Une enquête a été menée auprès des lycéens polonophones ayant une expérience de 12 mois d'*apprentissage à distance*. Les résultats montrent que le confinement pourrait s'avérer avantageux pour les apprenants en langues qui – *a priori* – devraient être préparés au travail en autonomie, malgré les opinions négatives sur l'enseignement/apprentissage en ligne véhiculées surtout par les médias. Les auteurs précisent qu'il est indispensable d'en tirer des leçons pour l'avenir afin de pouvoir réagir de manière plus réfléchie et efficace face à une situation de crise. Les conclusions auxquelles les auteurs parviennent dans cette contribution peuvent donc intéresser non seulement le public concerné mais aussi tout autre type d' apprenant confronté à des situations de crise et d'apprentissage à distance.

Enfin, Guy Achard-Bayle, Tarek Seifelnaser, Sarah Abid et Aurora Fragonara closent la discussion à travers les témoignages des recherches et des pratiques réalisées par le groupe de recherches GRD_FILS (Groupe de recherches doctorales sur le français et l'italien langues secondes). Les principes théoriques tels que l'*altérité* (selon Jullien), la *reconnaissance* (selon Honneth, Ricœur) et les *stéréotypes* (selon Kleiber, Larsson, Varela et al.) alimentent cette contribution dont l'orientation épistémologique porte particulièrement sur la formation linguistique *et* interculturelle des migrants. Cette réflexion a ainsi conduit les auteurs à repenser la question de la *vulnérabilité* (suivant Gardou, Macé) dans la pratique des *actions* en classe de langues. Ils concluent que l'enjeu didactique de cette formation du public migrant est de dépasser le simple apprentissage de la langue du pays d'accueil, si l'on considère en particulier la situation politique, sociale, économique et langagière de ces apprenants, dont les fragilités ont été exacerbées par la pandémie.

*

L'introduction a été rédigée par les trois éditeurs scientifiques de ce numéro: Guy ACHARD-BAYLE (CREM, Université de Lorraine), Aurora FRAGONARA (FoReLLIS, Université de Poitiers), Junkai LI (Faculté des Langues Étrangères, Tianjin University) en collaboration avec les membres du GRD_FILS (Groupe de Recherches Doctorales sur le Français et l'Italien Langues Secondes) : Sarah ABID (CREM, Université de Lorraine), Ahmmad ABOHALTAM (CREM, Université de Lorraine), Hussein BILHAJ (CREM, Université de Lorraine), Sakina EL KATTHABI (CREM, Université de Lorraine), Omar KACED (CASNAV-CAREP, Académie Metz-Nancy), Tarek SEIFELNASER (CREM, Université de Lorraine).

Références et orientations bibliographiques

ADAMI, Hervé. (2017). Politiques linguistiques et politiques d'intégration en Europe : analyse des fondements idéologiques. *Revue TDFLE* 70, 1-33.

AZAOUI, Brahim, GOUAÏCH, Karima & ROUBAUD, Marie-Noëlle (dirs). (2019). L'accueil et la formation linguistique des migrants. Quelles pratiques aujourd'hui ? *Questions Vives* 32. http://journals.openedition.org/questionsvives/4107

BRASSAC, Claude. (2010). La cognition comme produit de l'interaction sociale. Un point de vue pragmatiste. *Intellectica* 53-54, 311-329.

CIVICO, Marco. (2021). Covid-19 and language barriers. *Ulster University Working Papers* 21-4, 1-24.

CONSEIL D'EUROPE. (2022). *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

CORDIER, Claude. (2006). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36, 9-12.

DREISBACH, Jeconiah Louis & MENDOZA-DREISBACH, Sharon. (2021). Unity in Adversity: Multilingual Crisis Translation and Emergency Linguistics in the COVID-19 Pandemic. *The Open Public Health Journal* 14-1, 94-97.

GARDOU, Charles. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action.* ERES.

GARDOU, Charles. (2012). *La société inclusive, parlons-en : il n'y a pas de vie minuscule.* ERES.

HAVELANGE, Véronique, LENAY, Charles & STEWART, John. (2003). Les représentations : mémoire externe et objets techniques. *Intellectica* 35, 115-131.

HONNETH, Axel. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance* [*Kampf um Anerkennung* 1992]. Les éditions du Cerf.

HONNETH, Axel. (2020). *La Reconnaissance. Histoire européenne d'une idée* [*Anerkennung. Eine europaïsche Ideengeschichte* 2017]. Gallimard.

JULLIEN, François. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle.* L'Herne.

LARSSON, Björn. (2008). Le sens commun ou la sémantique comme science de l'intersubjectivité humaine. *Langages,* 170, 28-40.

KLEIBER, Georges. (1997). Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ? *Langages* 127, 9-37.

KLEIBER, Georges. (1999). *La Sémantique du prototype.* Presses Universitaires de France.

OBSERVATOIRE EUROPÉEN DU PLURILINGUISME *Assises Européennes du Plurilinguisme*. (2005-2008).

MACÉ, Marielle. (2017). *Sidérer, considérer. Migrants en France*. Verdier.

MAURER, Bruno & PRIEUR Jean-Marie (dirs). (2017). La Pensée CECRL, *Revue TDFLE* 70.

PAVEAU, Marie-Anne. (2006). *Les Prédiscours. Sens, mémoire, cognition.* Presses Sorbonne Nouvelle.

PILLER, Ingrid, ZHANG, Jie & LI, Jia (2020). Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *Multilingua* 39-5, 503-515.

REMOTTI, Francesco. (2019). *L'ossessione identitaria.* Laterza.

REMOTTI, Francesco. (2010). *Contro l'identità.* Laterza.

RICŒUR, Paul. (2004). *Parcours de la reconnaissance.* Stock (repris en 2005, Gallimard, coll. Folio-Essais).

VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan & ROSCH, Eleanor. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine.* Éditions du Seuil.

YAO, Chunyu. (2022). A Review of Emergency Language Service from an Intercultural Perspective. *International Journal of Education and Humanities* 3 (2), 15-18.

[1] Préambule, novembre 2005, p. 3.

[2] Cf. Adami (2017) et plus généralement Maurer & Prieur dir. (2017).

[3] Cf. Piller et al., (2020) ; Civico, (2021) ; Dreisbach & Mendoza-Dreisbach, (2021).

[4] 3ème Colloque Jeunes Chercheur.es Linguistes Didacticien.nes « MigrActionL2_Metz 2022 », dont le programme est consultable sur <https://migractionl2.sciencesconf.org/data/pages/Programme_Ma_J_Oct22_Coll_Jeunes_Chercheurs_Ling_Didact_CREM_Praxitexte_1.pdf>.

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Publifarum
https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

Una guida europea di riferimento per l'alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti: "Literacy And Second Language learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants"

Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca

Per citare l'articolo :
Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca, «Una guida europea di riferimento per l'alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti: "Literacy And Second Language learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants"», *Publifarum*, 39, 2023.

Sommario

Il contributo mira a presentare LASLLIAM, la guida europea di riferimento per l'alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti. Una breve introduzione alla guida precede la trattazione del distinguo tra alfabetismo e analfabetismo. Sulla base di tale distinguo, vengono quindi enucleati i bisogni degli apprendenti poco o del tutto alfabetizzati e viene illustrato in che modo LASLLIAM intende rispondervi. Segue la descrizione delle scale di progressione per le quali si offrono spunti e prime testimonianze di applicazione concreta, sia in relazione alla progettazione didattica, sia alla valutazione delle competenze alfabetiche e linguistiche. L'articolo chiude infine ipotizzando scenari futuri legati a LASLLIAM.

Summary

The contribution aims to present LASLLIAM, the European reference guide for literacy and second language learning of adult migrants. A brief introduction precedes the discussion of the distinction between literacy and illiteracy. Then, on the basis of this distinction, the needs of no and low literate learners are enucleated, and how LASLLIAM intends to respond to them is illustrated. A description of the progression scales follows, for which proposals and first evidences of concrete application are offered, both in relation to the curricula development, and to the assessment of literacy and second language competences. Finally, the article closes by hypothesizing future scenarios related to LASLLIAM.

1.1 La guida in breve

La guida di riferimento Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (*LASLLIAM*) (MINUZ, KURVERS, NAEB, SCHRAMM, ROCCA 2022) è uno strumento promosso dal Consiglio d'Europa e messo a disposizione di tutti coloro che operano nel campo dell'alfabetizzazione in lingua seconda: insegnanti nei sistemi scolastici e volontari, estensori di curricula, programmi, materiali didattici e test, autorità in campo educativo. Questo strumento è stato pensato ed elaborato per rispondere agli specifici bisogni educativi dei migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati che imparano a leggere e a scrivere per la prima volta, o consolidano competenze alfabetiche deboli, mentre imparano la lingua del paese in cui si sono stabiliti. Nello specifico, *LASLLIAM* vuole offrire una guida per l'apprendimento e

l'insegnamento di una lingua seconda e della lettura e scrittura. Fa riferimento al Quadro comune europeo (*QCER*) (COUNCIL OF EUROPE 2002) e al suo *Volume complementare* (COUNCIL OF EUROPE 2020a), a cui si collega per più aspetti. Ne condivide l'approccio orientato all'azione e plurilingue e ne adotta le fondamentali nozioni di compito e di profilo di apprendente. Ne ricalca l'impianto, poiché fornisce scale di descrittori illustrativi di ciò che l'apprendente «è in grado di fare» per le attività linguistico-comunicative di ricezione, produzione e interazione orale e scritta e le relative strategie d'uso linguistico. Presenta inoltre un'estesa discussione dei presupposti teorici, dei principi metodologici e delle possibili applicazioni nell'insegnamento, nella progettazione curricolare e nella valutazione linguistica.

Come il *QCER,* anche *LASLLIAM* guarda a chi usa / apprende una lingua come a un attore sociale; ma mentre nel *QCER* questo attore è un soggetto generico pienamente alfabetizzato, in *LASLLIAM* esso è specificamente un migrante adulto non alfabetizzato o poco alfabetizzato in un ambiente di apprendimento. Da questa restrizione e specificazione del gruppo di apprendenti conseguono le principali differenze rispetto al *QCER.* In primo luogo, i descrittori di *LASLLIAM* non indicano tanto livelli di competenza, quanto obiettivi di insegnamento che possono dar luogo a capacità di uso della lingua nella vita quotidiana. *LASLLIAM* concentra l'attenzione sulle fasi iniziali di apprendimento della lingua seconda, orale e scritta: le scale di progressione distribuiscono gli obiettivi di insegnamento in quattro livelli, dei quali gli ultimi due (livelli 3 e 4) coincidono parzialmente con i livelli Pre-A1 e A1 del *Volume complementare*. Inoltre, *LASLLIAM* presenta due tipi di scale supplementari: tre categorie di scale di progressione per l'alfabetizzazione tecnica, vale a dire per l'acquisizione delle abilità necessarie alla codifica e decodifica della lingua scritta, e altrettante categorie di scale per le competenze digitali, oggi considerate parte integrante e necessaria dell'alfabetismo.

L'esigenza di strumenti di progettazione curricolare e didattica specificamente mirati all'insegnamento della L2 intrecciato a percorsi di alfabetizzazione è emersa dall'inizio degli anni 2000 e ha portato in alcuni paesi europei (Austria, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Norvegia) all'elaborazione di quadri di riferimento e sillabi complementari al *Quadro* per livelli inferiori al livello A1. Essi costituiscono una delle fonti di *LASLLIAM*, insieme alla letteratura scientifica sul tema, ai rapporti di pratiche didattiche efficaci e agli atti dei convegni di LESLLA. Rispetto a questi strumenti già validati e

consolidati, *LASLLIAM* intende offrire una risorsa non specifica per una lingua che possa garantire un allineamento tra curricoli, insegnamento e valutazione a livello europeo.
Questo articolo presenta principi e struttura di *LASLLIAM* e discute le sue possibili applicazioni.

1.2 Alfabetismo e analfabetismo

Secondo le stime dell'UNESCO, nel 2020, 771 milioni di adulti, cioè persone al di sopra dei 15 anni, non sapevano leggere e scrivere, nonostante il forte incremento nei tassi di alfabetismo soprattutto in alcune aree del mondo. Essi rappresentavano il 14% della popolazione mondiale di quella fascia d'età, con una differenza in relazione al genere (alfabetizzati il 90% degli uomini, l'83% delle donne) e per aree geografiche. Il tasso di alfabetismo, infatti, è inferiore al 50%, talvolta notevolmente inferiore, in alcuni paesi dell'Africa subsahariana e dell'Asia meridionale, dove si concentrano gli Stati tra i più poveri. Se la capacità di leggere e scrivere è più diffusa tra i giovani tra i 15 e i 24 anni (91% per i due generi), tuttavia 250 milioni di bambine e bambini non avevano accesso alla scuola e 617 milioni non avevano raggiunto una sufficiente padronanza della lettura e della scrittura nel 2019, prima della pandemia Covid che ha segnato una gravissima rottura nei percorsi scolastici (UNESCO 2023). Pertanto, le azioni per favorire l'accesso all'educazione promosse dall'Unesco sempre più mettono al centro non solo le condizioni per la scolarizzazione diffusa, ma anche la qualità dell'offerta formativa. L'alfabetismo, infatti, va ben al di là del saper leggere e scrivere poiché riguarda la capacità di maneggiare testi scritti e strumenti digitali nella propria vita quotidiana per poter partecipare a pieno titolo alla società e dispiegare in maniera più estesa le proprie potenzialità come individuo e membro di una comunità (UNESCO 2017).
Ciò vale a maggiore ragione nelle società altamente scolarizzate meta di immigrazione, nelle quali la scrittura è pervasiva (ADAMI 2001) e rappresenta un canale essenziale in ogni dominio d'uso della lingua, dalle relazioni tra individui nel dominio privato, a quelle tra residenti/cittadini e gli apparati amministrativi e le istituzioni politiche, a quelle che intessono il mondo del lavoro, per non parlare del dominio educativo. Opportunamente sia il Consiglio d'Europa che l'UNESCO, sintetizzando i risultati di una mole consistente di studi, richiamano l'impatto che la mancata alfabetizzazione ha

sugli individui, in termini di maggiore vulnerabilità nel mercato del lavoro, di maggiori rischi sanitari, di marginalizzazione e isolamento sociale, di minore propensione alla formazione permanente, di minore partecipazione alla sfera civica e politica (UNESCO 2017, COUNCIL OF EUROPE – LIAM 2020a).

In 34 Stati membri del Consiglio d'Europa a queste condizioni di potenziale debolezza vanno aggiunti anche gli effetti delle legislazioni nazionali che vincolano l'ottenimento del permesso di ingresso, e/o di residenza (temporanea o permanente), e/o la cittadinanza al superamento di un test di lingua di livello variabile dall'A1 al B2 in relazione ai paesi e al tipo di condizione giuridico-amministrativa richiesta. In molti casi, il test comprende anche prove scritte, di difficoltà insormontabile per i migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati; tuttavia, solo un terzo circa dei paesi offre corsi di alfabetizzazione in lingua seconda (ROCCA, DEYGERS, HAMNES CARLSEN 2020). Se in generale la mancata scolarizzazione rappresenta una violazione del diritto all'istruzione sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY 1948), sottoporre l'ottenimento di diritti di residenza o di cittadinanza a un test linguistico che quasi certamente i migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati non possono superare configura un'azione discriminatoria contro la quale l'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa, tra altri voci, si è espressa (COUNCIL OF EUROPE 2014).

LASLLIAM si rifà alla visione ampia dell'alfabetismo sopra richiamata. Rielaborando la definizione dell'UNESCO (2017), *LASLLIAM* intende l'alfabetismo come la «capacità degli individui, come attori sociali, di identificare, comprendere, interpretare e produrre testi scritti in base ai contesti sociali (che possono essere scritti a mano, stampati, digitali e multimediali)» (MINUZ, KURVERS, NEB, SCHRAMM, ROCCA 2022: 19). Con questa definizione si intendono integrare due aspetti dell'alfabetizzazione che si rifanno a tradizioni di ricerca e pedagogiche diverse: da un lato l'alfabetizzazione come acquisizione individuale delle abilità cognitive necessarie a trattare la lingua scritta nella lettura e nella scrittura, dall'altra l'alfabetizzazione come il divenire partecipi critici di pratiche sociali e situate d'uso della scrittura che possono variare in relazione ai diversi contesti linguistici, sociali e culturali (per una panoramica del dibattito si vedano MINUZ 2005, MINUZ, KURVERS 2021; NEOKLEOUS, KRULATZ, FARRELLY 2020; OLSON, TORRANCE 2009; REDER, DAVILA 2005; UNESCO 2005, 2017). *LASLLIAM*, in altri

termini, prende in considerazione tanto i processi cognitivi individuali e le dimensioni linguistiche dell'apprendimento, quanto i bisogni e le attività comunicative dell'apprendente, nonché i ruoli, le funzioni e i valori attribuiti alla lingua scritta dalle comunità in cui gli individui imparano a leggere e scrivere. Questa prospettiva allargata si riflette nelle scale per l'alfabetizzazione tecnica e nelle scale funzionali che descrivono la progressione nelle attività linguistico-comunicative.

1.3 Rispondere ai bisogni degli apprendenti non alfabetizzati o poco alfabetizzati

Come per ogni adulto, i bisogni educativi nell'apprendimento delle lingue sono indotti dall'intreccio di un insieme di fattori legati al soggetto apprendente (quali età, motivazioni, scolarità, lingua e cultura di provenienza, repertori linguistici, impedimenti fisici) e oggettivi (quali qualità e quantità dei contatti con i parlanti la lingua d'arrivo e loro disponibilità alla collaborazione, contesti prevalenti d'uso della lingua, tipi di comunicazione prevalente in quei contesti, ambienti plurilingui o monolingui). Tuttavia, i migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati presentano bisogni educativi specifici ai quali *LASLLIAM* si propone di dare risposta.

In estrema sintesi, i migranti in percorsi di alfabetizzazione e lingua seconda si trovano ad affrontare simultaneamente tre compiti molto impegnativi cognitivamente ed emotivamente: imparare una nuova lingua, imparare da adulti a leggere e a scrivere (o riprendere un percorso di alfabetizzazione interrotto) e farlo in una lingua poco o per nulla conosciuta, imparare ad apprendere in un ambiente «scolastico» poco o per nulla familiare. Ciò in un contesto sociale e culturale ampio che può essere molto diverso da quello originario e che, soprattutto i neoarrivati, stanno appena cominciando a esplorare e conoscere.

È comprovato dai dati di ricerca (VAN DE CRAATS, KURVERS, YOUNG-SCHOLTEN 2006), ed evidente all'esperienza comune, che le persone non alfabetizzate acquisiscono una lingua seconda orale come tutti, e nel farlo fanno affidamento su esperienza di vita, abilità acquisite, conoscenza del mondo, capacità di comunicazione fluente in una o più lingue e ben sviluppate capacità di elaborare informazioni significative**.** Tuttavia, l'alfabetismo e la scolarizzazione hanno effetti sul ritmo e la modalità dell'apprendimento. Studi in campo psicolinguistico hanno indagato gli effetti

dell'alfabetizzazione/scolarizzazione nell'apprendimento della lingua seconda orale soprattutto in relazione a tre aspetti: la consapevolezza metalinguistica, l'elaborazione della lingua e l'acquisizione della L2 orale, i modi di apprendere e il ragionamento verbale.

La consapevolezza metalinguistica riguarda sia la lingua scritta, sia le unità della lingua. Nel primo caso, le persone non alfabetizzate all'inizio del percorso non hanno una chiara consapevolezza che la lingua scritta rappresenta la lingua orale, a differenza delle immagini e delle icone, né l'hanno di alcune sue caratteristiche formali (ad esempio la direzionalità, la differenza e la regolarità dei segni). Esse inoltre non hanno consapevolezza del fatto che la lingua parlata può essere segmentata in fonemi, sillabe e parole, che quindi faticano a percepire e discriminare, pur avendo consapevolezza dei significati e di alcuni aspetti formali della lingua, quali le sillabe o le rime (per una panoramica degli studi si veda KURVERS, VAN DE CRAATS, VAN HOUT 2015).

Per quanto riguarda le modalità di apprendimento, gli adulti analfabeti trattano la lingua orale facendo ricorso a strategie semantiche, gli alfabetizzati fanno ricorso a strategie sia semantiche che fonologiche: imparare a leggere e a scrivere introduce nuove strategie (per una panoramica si veda HUETTING 2015). L'alfabetizzazione comporta lo sviluppo di una consapevolezza esplicita e analitica della lingua che a sua volta induce un crescente controllo cognitivo sul processo di apprendimento. L'alfabetizzazione inoltre accresce la consapevolezza metalinguistica: la maggior parte degli adulti non alfabetizzati, mentre ha una chiara idea della lingua come sistema referenziale e mezzo di comunicazione, non la vede come oggetto di riflessione che può essere scandita in unità strutturali, manipolabili (KURVERS, VAN HOUT R., VALLEN 2006).

L'apprendimento delle persone non alfabetizzate o poco alfabetizzate è situato, radicato nel contesto e nell'esperienza, così come sono legate al contesto e all'esperienza personale alcune forme di ragionamento verbale come il categorizzare e l'inferire; il ragionamento astratto, su cui si basano i sistemi educativi formali, si sviluppa con l'alfabetizzazione/scolarizzazione (SCRIBNER, COLE 1981; per una panoramica del dibattito si veda MINUZ 2005).

Se questi motivi l'alfabetizzazione può facilitare l'apprendimento della lingua seconda orale, vale anche l'inverso, cioè che la competenza orale in lingua seconda facilita l'alfabetizzazione (TARONE, BIGELOW, HANSEN 2005). Gli studi sull'apprendimento della

letto-scrittura hanno mostrato l'importanza dell'ampiezza del vocabolario individuale, poiché la decodifica di una parola scritta attiva un significato e pertanto decodificare senza comprendere non è leggere. Inoltre è comprovata l'importanza della consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lettura e della scrittura di lingue alfabetiche (VERHOEVEN, PERFETTI 2017). Nel caso di apprendenti non alfabetizzati occorre perciò considerare non solo che questa consapevolezza è limitata, ma anche che le differenze fonologiche tra lingua prima e lingua d'arrivo possono essere di impedimento sia nella discriminazione fonetica sia nell'abbinamento tra fonemi e grafemi.
L'apprendimento della lettura e della scrittura non è naturale, ma richiede un'istruzione esplicita e sistematica e avviene per stadi anche negli adulti (KURVERS, KETELAARS 2011); ad esempio, nella lettura dal riconoscimento visivo alla lenta decodifica lettera per lettera e successivamente al riconoscimento fluente delle parole. È un processo che richiede tempo, molto più nella L2 per i motivi prima ricordati.
Il fatto che i migranti non alfabetizzati o poco alfabetizzati mostrino tempi di apprendimento più lenti quando inseriti nei corsi di lingua seconda e valutati con test standardizzati è confermato dalla ricerca e dalla pratica degli insegnanti (ABADZI 2012, CONDELLI 2004). I fattori di ordine cognitivo e le circostanze sociali in cui l'apprendimento ha luogo costituiscono importanti ragioni di cui tenere conto. Un' ulteriore ragione del più lento apprendimento è l'adeguatezza dell'offerta formativa ai bisogni di questo specifico gruppo di apprendenti.

1.4 Le scale di progressione di LASLLIAM

Come accennato, *LASLLIAM* fornisce descrittori esemplificativi degli obiettivi di insegnamento dal primo contatto con la lingua scritta in generale e con la lingua seconda scritta e orale organizzati in quattro tipi di scale qui sotto descritti. Poiché i livelli 3 e 4 di *LASLLIAM* coincidono parzialmente con i livelli Pre-A1 e A1 del *Volume complementare del QCER*, alcuni descrittori pertinenti di questi livelli sono tratti direttamente da quello strumento.

1. *Scale per l'alfabetizzazione tecnica* (definita come la capacità di accedere al codice scritto di una lingua), suddivise in tre sezioni: consapevolezza linguistica e della lingua scritta, lettura e scrittura. I livelli e i descrittori sono basati in larga

misura sugli studi sull'acquisizione della lettura e della scrittura a cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente, in particolare sui modelli stadiali di acquisizione e sulle ricerche relative allo sviluppo delle abilità cognitive e della consapevolezza metalinguistica facilitanti tale acquisizione. Anche se i principi che sottendono la costruzione delle scale sono gli stessi in tutte le lingue alfabetiche, alcuni, pochi descrittori in queste scale, a differenza da tutte le altre, possono essere specifici per una lingua perché alcune caratteristiche che determinano la difficoltà linguistica o ortografica (ad esempio la maggiore o minore opacità ortografica) influenzano i modi di apprendere a leggere e a scrivere (VERHOEVEN, PERFETTI 2017). Ad esempio, il descrittore «È in grado di leggere singole parole già esercitate con una struttura sillabica semplice sintetizzando le sillabe (per esempio 'ora', 'latte')» al livello 2 può essere anticipato al livello 1 se riferito a parole bisillabiche già esercitate composte da sillabe CV (consonante-vocale) in un contesto di apprendimento italiano (per esempio 'no-me'). Coerentemente all'approccio orientato all'azione e alla visione integrata di alfabetismo che *LASLLIAM* adotta, le scale per l'alfabetizzazione tecnica descrivono la progressiva acquisizione di abilità che sono da considerare strumentali alle attività linguistico-comunicative scritte.

2. *Scale per attività linguistico-comunicative*, suddivise in scale di ricezione, produzione e interazione orale e scritta. Per ciascuna attività orale e scritta sono fornite scale generali e scale specifiche secondo il modello del *QCER*.
I descrittori delle scale globali, quando non sono tratti dal *Volume complementare*, sono presentati secondo la formula «è in grado di fare X (riferito all'attività comunicativa) leggendo/scrivendo/ascoltando/parlando Y (riferito alla lunghezza, alla complessità linguistica e al fatto che ci sia stata un'esercitazione)», come nell'esempio seguente di descrittore di livello 2 per la ricezione orale.

2	È in grado di individuare informazioni isolate e formule di cortesia d'uso frequente (ad es. saluti) riconoscendo parole ed espressioni familiari in un discorso breve e semplice.

Le scale specifiche presentano esempi d'uso della lingua nei quattro domini, come per il descrittore seguente al livello 2 della scala specifica «Leggere la corrispondenza» (Ricezione scritta). Gli esempi facilitano l'individuazione degli obiettivi di insegnamento per apprendenti con bisogni linguistici differenziati,

come è stato riconosciuto dai partecipanti al processo di validazione di *LASLLIAM*.

		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
2	È in grado di identificare l'argomento di un breve e semplice messaggio illustrato e personalmente rilevante, scritto con parole già esercitate.	ad es. mittente, data e luogo di un invito ('La festa è il 10 maggio').	ad es. mittente, data e luogo in un messaggio amministrativo	ad es. in un messaggio relativo all'orario di lavoro o alle ferie	ad es. in un messaggio scolastico della segreteria per le vacanze imminenti della scuola dei figli

3. *Scale per le strategie d'uso della lingua* per ciascuna delle attività, suddivise in scale per le strategie di pianificazione, di compensazione e di monitoraggio e riparazione. Con queste scale *LASLLIAM* sottolinea l'importanza di insegnare molteplici strategie d'uso della lingua per favorire l'autonomia degli apprendenti. Nei descrittori delle strategie si adotta la formula «è in grado di + descrizione della strategia per + esito della strategia», come nell'esempio seguente tratto dalla scala delle strategie di compensazione nell'interazione orale.

3	È in grado di utilizzare parole mutuate dalla prima lingua o dalla terza, parole generiche o un neologismo per continuare la comunicazione.

4. *Scale per le competenze digitali*, suddivise in tre sezioni: comunicazione e collaborazione, creazione e gestione dei contenuti e sicurezza. Queste scale prendono in considerazione i descrittori di competenza digitale che sono essenziali per l'alfabetizzazione funzionale e integrano pertanto le scale delle attività linguistico-comunicative e delle strategie d'uso della lingua.

Due precisazioni sono necessarie per un corretto utilizzo delle scale. Come già accennato, *LASLLIAM* assume la nozione di profilo d'apprendente propria del *QCER* e del *Volume complementare* (COUNCIL OF EUROPE 2020a: 38-42). È molto probabile che singoli individui non abbiano competenze uguali nelle diverse attività linguistico-comunicative ma che presentino invece profili eterogenei. Ad esempio, un apprendente può avere nell'interazione orale un livello di competenza descrivibile come A2, ma nella produzione scritta un livello A1. Ad un medesimo livello di competenza nell'interazione orale, un apprendente potrebbe avere maggiore facilità in uno scambio di informazioni in ambito privato che in un'intervista sul luogo di lavoro, mentre un altro

potrebbe avere più familiarità con una conversazione orientata ad uno scopo sul luogo di lavoro che con uno scambio transazionale in un ufficio pubblico. I profili sono individuali e non possono essere rappresentati da un unico livello della scala. Ciò è particolarmente vero per gli apprendenti non alfabetizzati o poco alfabetizzati che possono avere un livello A2 del *QCER* per le attività linguistico-comunicative orali, ma livelli 1 e 2 di *LASLLIAM* (quindi al di sotto dei livelli di *QCER*) per quelle scritte.
Ne consegue che le scale non sono interdipendenti. Non ci si deve aspettare progressi paralleli e simultanei, ad esempio, nella ricezione e nella produzione orale. Tuttavia tra le scale esistono relazioni: ad esempio, l'affinamento della capacità di ascolto influisce positivamente sullo sviluppo della capacità di segmentare le unità del parlato e quindi di scrivere brevi parole familiari; la lettura di brevi testi scritti può favorire l'apprendimento del lessico e influire sulla fluenza del parlato. Le scale per le abilità linguistiche comunicative scritte seguono la linea di progressione definita dalla scala di alfabetizzazione tecnica. Nella progettazione didattica si terrà conto sia dello scarto tra le diverse progressioni, sia delle relazioni tra alfabetizzazione tecnica, alfabetizzazione funzionale e sviluppo delle strategie e delle competenze digitali.

1.5 LASLLIAM nell'insegnamento e nella progettazione didattica

LASLLIAM non è né un curricolo né un sillabo, ma una guida di riferimento che offre gli strumenti per la produzione di materiali didattici, la progettazione curricolare, la produzione di prove di valutazione. Tre capitoli sono dedicati a questi aspetti. Il capitolo 3 è centrato sugli approcci e sui metodi per l'alfabetizzazione e l'insegnamento della lingua seconda. Il capitolo 5 verte sulla progettazione ai livelli individuati dal Consiglio d'Europa (BEACCO, BYRAM, CAVALLI, COSTE, EGLI CUENAT, GOULLIER, PANTHIER 2017): livello supra (strumenti di riferimento internazionali come *LASLLIAM* stesso), macro (elaborazione di curricoli, programmi e sillabi per l'insegnamento e la formazione degli insegnanti a livello nazionale e regionale), meso (a livello di scuola o ente educativo), e micro (a livello di classe). Infine, il capitolo 6 riguarda l'utilizzo di *LASLLIAM* nella valutazione delle competenze linguistiche. In questo paragrafo riferiamo alcune linee di fondo in relazione all'insegnamento e alla progettazione a livello meso e micro, riservando il paragrafo successivo ai temi della valutazione.

Coerentemente con l'approccio orientato all'azione che *LASLLIAM* adotta, nell'alfabetizzazione e lingua seconda gli apprendenti dovrebbero essere guidati a fare esperienza, sin dall'inizio, di eventi comunicativi che siano rilevanti per loro e che prevedono il contatto con testi scritti. Testi brevissimi radicati nell'esperienza diretta degli apprendenti, come l'insegna di negozio o un breve messaggio di saluto o l'annotazione di un appuntamento con il medico in un'agenda, avviano il percorso di apprendimento della scrittura sia nei suoi aspetti formali di codice sia nei suoi molteplici usi sociali. L'insegnamento efficace saprà bilanciare l'attenzione al codice, attraverso l'osservazione e la manipolazione delle unità linguistiche (ad esempio, attraverso esercizi di abbinamento tra fonemi e grafemi o di segmentazione della parola in sillabe), e attività centrate sugli usi della scrittura in situazioni comunicative fuori dalla classe selezionate sulla base dei bisogni linguistici degli apprendenti e con loro negoziate. I principali metodi adottati per l'alfabetizzazione tecnica sono presentati e discussi in *LASLLIAM* in relazione alla loro efficacia nel raggiungere l'obiettivo di portare l'apprendente a una codifica/decodifica automatizzata e fluente e in relazione alle caratteristiche ortografiche delle lingue. Si ricorda tuttavia che l'alfabetizzazione tecnica non è un fine in sé, come talvolta ancora accade nelle pratiche di insegnamento, ma è strumentale a rendere l'apprendente partecipe critico degli usi sociali della scrittura.

LASLLIAM indica come particolarmente efficaci per raggiungere il bilanciamento tra attenzione al codice e attenzione agli usi sociali della scrittura la progettazione a ritroso delle unità di insegnamento (singole attività, scenari, mini-progetti, unità didattiche, unità di apprendimento) e la tecnica degli scenari. Nella progettazione a ritroso si stabilisce un compito (nell'accezione usata dal *QCER*) nella vita quotidiana che gli apprendenti convengono essere rilevante e si definisce una sequenza di attività ed esercizi che li mettono in grado di realizzare quel compito. Lo scenario consiste in «una serie di azioni verbali e non verbali che attivano sia conoscenze generali (per esempio, dove acquistare un biglietto per l'autobus) sia competenze (come compilare un modulo) mirate a portare a termine con successo le attività in questione» (COUNCIL OF EUROPE – LIAM 2020b). Esempi di scenario, già sperimentati e validati, da utilizzare con rifugiati adulti sono stati resi disponibili in nove lingue dal progetto «Supporto linguistico per rifugiati adulti. Il Toolkit del Consiglio d'Europa» (COUNCIL OF EUROPE 2020b). Qualunque sia la forma di organizzazione dell'unità di insegnamento che si intende

adottare, tuttavia, tre principi dovrebbero essere tenuti fermi: la ricognizione dei profili degli apprendenti e delle loro risorse su cui far leva (inclusi i loro repertori linguistici), la necessità di un'analisi dei bisogni educativi, l'orientamento alla realtà.

Le scale di progressione di *LASLLIAM* sono di ausilio in diversi momenti della progettazione didattica. Nell'analisi iniziale dei bisogni possono essere utilizzate per individuare, con gli apprendenti ed eventuali parti interessate, le situazioni comunicative rilevanti. Ad esempio, nel progettare un corso per donne migranti le scale specifiche con gli esempi d'uso linguistico nei diversi domini possono essere utilizzati per mettere a fuoco con le apprendenti e le operatrici dei servizi socio-sanitari le attività linguistico-comunicative prevalenti in quel contesto, i livelli di competenze alfabetiche e linguistico-comunicative richiesti, i tipi di testo e di discorso prevalenti e altro. La rete interazionale «Language for Work», sostenuta dal Consiglio d'Europa, ha messo a punto e reso disponibili procedure per l'analisi dei bisogni linguistico-comunicativi dei lavoratori migranti (COUNCIL OF EUROPE 2015-2023). Sempre nella fase di analisi dei bisogni, le scale possono essere utilizzate per chiarire con gli apprendenti che cosa ritengono importante imparare, le motivazioni e le aspettative rispetto al corso, nonché, per determinare, con delle prove linguistiche, i livelli iniziali di competenza. Nella progettazione del corso o dell'unità di apprendimento, i descrittori di *LASLLIAM* aiutano a definire l'insieme di obiettivi che si intende raggiungere in termini sia di alfabetizzazione tecnica che di saper-fare linguistico-comunicativi. Nello svolgimento del corso, le scale possono essere d'aiuto come strumento di monitoraggio e nella rifocalizzazione degli obiettivi in risposta ai mutati interessi o motivazioni degli apprendenti.

L'orientamento all'apprendente, che caratterizza oggi tutta la didattica delle lingue, nell'ambito dell'alfabetizzazione significa incentrare tutte le attività didattiche sui bisogni e sugli obiettivi, come si è detto, ma anche sulle risorse, sulle competenze e sulle strategie personali dell'apprendente. I repertori plurilingui individuali e quello dell'intero gruppo apprendente sono una delle principali risorse su cui fare leva. *LASLLIAM* condivide l'approccio plurilingue promosso dal Consiglio d'Europa. Centrata sull'apprendimento della lingua seconda, la guida di riferimento non tratta esplicitamente i temi del plurilinguismo. Tuttavia ne tiene conto sia nei descrittori per le strategie d'uso della lingua, sia trattando i metodi e gli approcci didattici. In particolare evidenzia il vantaggio che viene dall'utilizzo delle lingue prime degli apprendenti nella classe di

alfabetizzazione, già rilevato da ricerche sul campo (CONDELLI 2004). Pertanto suggerisce di incoraggiare gli apprendenti a ricorrere sistematicamente alla mediazione tra le lingue e tra lingua orale e testo scritto nel corso della lezione. Ciò getta anche le basi per lo sviluppo delle competenze di mediazione, messe in particolare rilievo dal *Volume complementare del QCER* come obiettivo didattico da perseguire. *LASLLIAM*, inoltre, dà spazio ad esperienze come l'alfabetizzazione contrastiva nella lingua prima e nella lingua d'arrivo sperimentate in alcuni paesi europei.

1.6 Allineare curricoli, insegnamento e valutazione

Coerentemente con le caratteristiche del gruppo di apprendenti cui ci si riferisce, secondo *LASLLIAM* la presenza di un ambiente di apprendimento rappresenta la condizione imprescindibile per ogni forma di valutazione che, pertanto, deve sempre essere allineata al curriculo e al programma di studio.

Sulla base di questa premessa, la guida di riferimento tratta il tema della valutazione offrendo riflessioni in relazione agli approcci da adottare, ai tipi di valutazione raccomandati, unitamente alla descrizione di esempi di strumenti valutativi, comunque da annoverare come risorse didattiche da utilizzare unicamente in contesto-classe.

Rispetto agli approcci considerati, il criterio di progressività implica la negazione del criterio della padronanza, in cui si fissa un preciso 'standard di competenza minima' per discriminare tra il gruppo di apprendenti che, ad esito di procedure di verifica, ha raggiunto la soglia di competenza attesa e il gruppo che si pone al di sotto di tale soglia (COUNCIL OF EUROPE 2002: 226). La somministrazione di strumenti valutativi elaborati sulla base di *LASLLIAM* dovrebbe sempre condurre a risultati positivi in modo da sostenere la motivazione dei discenti, riconoscendo il raggiungimento di competenze pure competenze parziali (COUNCIL OF EUROPE 2002: 175), dando cioè evidenza di ciò che è stato raggiunto, in accordo con il concetto già espresso di profilo differenziato (si veda anche ALTE-LAMI 2016).

Tutto ciò significa orientare la valutazione sull'apprendente (TURNER, PURPURA 2016), puntando al suo costante coinvolgimento in ogni forma di valutazione, dando un appropriato feedback, nonché favorendo la consapevolezza rispetto alle procedure di verifica come parte dell'intero processo di apprendimento.

Tenendo conto della pluralità di forme di valutazione a livello europeo, delle diverse tradizioni didattiche e dei differenti sistemi educativi propri degli Stati membri del Consiglio d'Europa, *LASLLIAM* presenta esempi di strumenti valutativi, anche relativi all'autovalutazione: dal test per l'analisi dei bisogni alle prove di posizionamento, da suggerimenti per verifiche intermedie a indicazioni su come valutare uno scenario comunicativo, da valutazioni del profitto afferenti a un esame di fine corso alla forte raccomandazione di determinare come risultato di qualsivoglia procedura di verifica posta in essere, l'implementazione del portfolio, con particolare riguardo, tenendo come riferimento il Portfolio Europeo delle Lingue, alle sezioni del Passaporto linguistico e della Biografia linguistica (COUNCIL OF EUROPE 2020c), volte pure a far emergere il repertorio plurilingue della persona.

La particolare enfasi posta sul portfolio si lega al valore aggiunto che *LASLLIAM* ambisce ad avere in relazione alla mobilità dei migranti: nello stabilire obiettivi di insegnamento validi e adattabili a livello europeo, la guida di riferimento mira a sostenere il riconoscimento reciproco di segmenti formativi che fanno sì parte di un continuum, ma molto spesso interessano differenti educatori (insegnanti, volontari), molteplici spazi (aree metropolitane, zone rurali) e diversi momenti del viaggio migratorio (arrivo, soggiorno, lungo soggiorno). Il bisogno di tenere insieme questi segmenti formativi appare centrale, specie quando il processo di alfabetizzazione e apprendimento è iniziato in un Paese, sta continuando in un altro e sarà completato in un altro ancora. Ebbene, da questo punto di vista la co-costruzione di un portfolio, composto dai descrittori di *LASLLIAM*, può rappresentare una risposta fattiva alle esigenze reciproche di migranti e insegnanti di consentire il tracciamento di obiettivi di apprendimento conseguiti in tempi e luoghi diversi.

1.7 Prime applicazioni e passi futuri

Con la pubblicazione di *LASLLIAM* il Consiglio d'Europa e il gruppo autore si erano posti gli obiettivi ambiziosi di innalzare la qualità dell'offerta formativa per i migranti adulti non alfabetizzati e poco alfabetizzati, di promuovere a livello europeo una crescente consapevolezza dei bisogni educativi di questo gruppo particolarmente vulnerabile di apprendenti e di stimolare con ciò politiche educative inclusive negli Stati

membri. *LASLLIAM* intendeva inoltre rappresentare una risposta europea all'esigenza di guida e di formazione specifica di insegnanti, valutatori e autorità educative.
Per essere all'altezza delle aspettative e agli standard di qualità degli strumenti predisposti nei decenni dal Consiglio d'Europa per l'insegnamento delle lingue, a partire dal *QCER*, *LASLLIAM* è stato sottoposto ad un accurato processo di validazione della durata di due anni (2020-2022) che ha portato a una serie di successive revisioni. In estrema sintesi, già in fase di elaborazione (2018-2020) tre successive stesure della guida sono state concordate con un gruppo di esperti designati dal Consiglio d'Europa. Dall'autunno del 2020 hanno avuto luogo due fasi di valutazione da parte di insegnanti con esperienza di alfabetizzazione in lingua seconda, più di 800 di circa 20 paesi e lingue. A una prima valutazione con metodo qualitativo, tramite discussioni in 91 piccoli gruppi, ne è seguita con metodi quantitativi, tramite questionari online. I criteri di valutazione adottati erano i medesimi criteri utilizzati per il *Volume complementare del QCER*: chiarezza, utilità pedagogica, assegnazione ai livelli, rilevanza per la vita reale, assegnazione alle categorie. Il processo di validazione ha consentito di valutare tutti i descrittori. Al termine di questo ciclo di valutazioni si è arrivati a un'ulteriore revisione e alla versione definitiva, in lingua inglese, dei descrittori.
Nel 2022 si è avviata la terza e ultima fase, quella del pilotaggio. I descrittori in inglese sono stati tradotti in altre sette lingue europee (francese, greco, italiano, nederlandese, spagnolo, tedesco e turco) e otto gruppi di esperti sono stati incaricati di produrre nelle rispettive lingue alcuni materiali didattici basati su *LASLLIAM*. Nello specifico, sono stati prodotti una versione adatta del portfolio, inclusivo di uno strumento per la rilevazione delle biografie linguistiche e 27 materiali di insegnamento tra scenari, unità didattiche, mini-progetti e quaderni di lavoro, ciascuno dei quali mira allo sviluppo di una attività linguistico-comunicativa, o di strategie d'uso della lingua o delle competenze digitali. Ciascuno strumento è corredato da un'introduzione e da una guida all'uso in inglese. Inoltre, membri del gruppo speciale di interesse sull'integrazione linguistica dei migranti (LAMI) dell'associazione ALTE (Association of Language Testers in Europe) hanno elaborato quattro tipi di prove per la valutazione linguistica in undici lingue. Successivamente insegnanti esperti dei diversi paesi hanno sperimentato i materiali prodotti con classi di apprendenti non alfabetizzati e poco alfabetizzati e discusso in focus group l'esperienza di sperimentazione.

Il processo di validazione e la sperimentazione in aula hanno confermato che *LASLLIAM* risponde alle aspettative di coloro che operano nel campo dell'alfabetizzazione in lingua seconda, anche se in paesi diversi, talvolta a partire da tradizioni di insegnamento diverse, e per lingue diverse; cosa, quest'ultima, non scontata per l'alfabetizzazione tecnica. I temi che si sono imposti nelle discussioni che hanno seguito la sperimentazione sono quelli che abbiamo indicato qui come centrali: l'orientamento all'apprendente, lo sviluppo della sua autonomia, l'orientamento alla realtà esterna alla classe, l'uso delle tecnologie e del digitale, il bilanciamento tra alfabetizzazione tecnica e funzionale. Gli autori dei materiali, nello specifico, hanno apprezzato la guida che *LASLLIAM* sa offrire anche attraverso la ricchezza delle scale e dei descrittori, benché tale ricchezza possa sembrare inizialmente difficile da gestire.

Consapevoli che, come si afferma nel *QCER*, «la validazione è un processo continuo, teoricamente senza fine» (CONSIGLIO D'EUROPA 2002: 28), riteniamo tuttavia che *LASLLIAM* possa ora cominciare a svolgere la propria funzione di guida per coloro che operano nel campo dell'alfabetizzazione in lingua seconda. Nell'intenzione di chi ha promosso e di chi ha elaborato *LASLLIAM*, i principali beneficiari dovrebbero essere i migranti stessi. Finora la loro testimonianza non è stata raccolta nel processo di valutazione, ma questo resta un impegno che il gruppo degli autori intende assolvere al più presto, con la collaborazione di ricercatori e insegnanti interessati

Bibliografia

Monografie

COUNCIL OF EUROPE/CONSEIL DE L'EUROPE, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.

MINUZ F, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulte*, Carocci, Roma, 2005.

MINUZ F., KURVERS J., NAEB R., SCHRAMM K., ROCCA L., *Literacy and Second Language Learning for the linguistic integration of adult migrants. Reference guide*, Council of Europe, Strasbourg, disponibile on-line https://rm.coe.int/literacy-and-second-language-learning-for-the-linguistic-integration-o/1680a72698 (2022), consultato il 18.3.2023.

TARONE E., BIGELOW M. AND HANSEN K., *Literacy and second language oracy*, Oxford University Press, Oxford, 2009.

Curatele e articoli in volumi collettivi

HUETTIG F., «Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language » in van de Craats I., Kurvers J. and van Hout R. (a cura di), *Adult literacy, second language and cognition*, pp. 115-128, Centre for Language Studies, Nijmegen, 2015, disponibile on-line https://drive.google.com/drive/folders/1sATfm4Nb01eiJoLZiEtlOwsuBHV7g5Oe (2015), consultato il 18.3.2023.

KURVERS J., KETELAARS E., «Emergent writing of LESSLA learners », in Schöneberger C., Van de Craats I., Kurvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition*. *Proceedings of the 6th Symposium*. Cologne 2010. pp. 49–66, Centre for Language Studies (CLS), Nijmegen, 2011, disponibile on-line https://drive.google.com/file/d/1lI_2Lolg2uTZILeTMn-O3W_T7uO6YC23/view (2011), consultato il 18.3.2023.

KURVERS J., VAN DE CRAATS I., VAN HOUT R., «Footprints for the future: cognition, literacy and second language acquisition by adults », in van de Craats I., Kurvers J. and van Hout R. (a cura di), *Adult literacy, second language and cognition*, pp. 7-32, Centre for Language Studies, Nijmegen, 2015, disponibile on-line https://drive.google.com/drive/folders/1sATfm4Nb01eiJoLZiEtlOwsuBHV7g5Oe, consultato il 18.3.2023.

KURVERS J., VAN HOUT R. AND VALLEN T., «Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates», in van de Craats I., Kurvers J. and Young-Scholten M. (a cura di), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium Tilburg 2005*, pp. 69-88, Tilburg, LOT, 2006 disponibile on-line https://drive.google.com/file/d/15XIYPEgCzBrUWeyfDUztodA7TGIWFmDp/view consultato il 18.3.2023.

MINUZ F., KURVERS J., «LASLLIAM: a European reference guide for LESLLA learners», in D'Agostino M., Mocciaro E. (a cura di), *People, languages and literacy in new migration: research, practice and policy. Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA)*. *Selected papers from the 14th Annual Symposium*, Palermo, Italy, October 4th-6th 2018, UniPa Press, Palermo, 2021, pp. 1-18, disponibile on-line https://drive.google.com/drive/u/0/folders/123g10kpgbjtRAuOuKDwbnfTtBS_fokcA consultato il 18.3.2023.

NEOKLEOUS G., KRULATZ A. AND FARRELLY R. (a cura di), *Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms*, IGI Global, Hershey PA., 2020.

OLSON D. R. AND TORRANCE N. (A CURA DI), *The Cambridge handbook of literacy*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.

TURNER C. E., PURPURA J. E., «Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms», in Tsagari D. and Baneerjee J. (a cura di), *Handbook of second language assessment*, 2016, pp. 255-72, De Gruyter, Boston, MA.

VAN DE CRAATS I., KURVERS J. AND YOUNG-SCHOLTEN M., «Research on low-educated second language and literacy acquisition», in van de Craats I., Kurvers J. and Young-Scholten M. (a cura di), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium*, Tilburg University, August 2005 (pp. 7-23), Tilburg LOT, 2006 disponibile on-line https://drive.google.com/file/d/15XIYPEgCzBrUWeyfDUztodA7TGIWFmDp/view consultato il 18.3.2023.

VERHOEVEN L. AND PERFETTI C. (a cura di), *Learning to read across languages and writing systems*, Cambridge, Cambridge University Press, 2017.

Articolo su rivista-giornale

ABADZI H., «Can adults become fluent readers in newly learned scripts? », *Education Research International*, Vol. 2012, pp. 1-8, disponibile on-line https://doi.org/10.1155/2012/710785 (2012), consultato il 18.3.2023.

ADAMI H., «Oralité et métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit», in *Mélanges CRAPEL*, N. 26, pp. 7–36, 2001, disponibile on-line https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/, consultato il 18.3.2023.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F., & PANTHIER, J., «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e intercuturale», *Italiano LinguaDue*, N. 2, 1– disponibile on-line https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261 (2016), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE/CONSEIL DE L'EUROPE, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Volume complementare, Strasbourg/Milano, Council of Europe/Università degli Studi di Milano, Italiano LinguaDue" https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120 (2020a), consultato il 18.3.2023.

REDER S., DAVILA E., «Context and literacy practices», *Annual Review of Applied Linguistics* N. 25, pp. 170-87, 2005.

Risorse online

ALTE AUTHORING GROUP, *Language tests for access, integration and citizenship: an outline for policy makers*, LAMI Position paper, disponibile su www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf, 2016, consultato il 18.3.2023.

CONDELLI L., *Effective instruction for adult ESL literacy students: findings from the What Works study*, University of Nottingham, disponibile on-line www.voced.edu.au/content/ngv%3A12915 (2004), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE – LIAM, *Language support for adult refugees – A Council of Europe Toolkit*, disponibile on-line, www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools (2020b), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE – LIAM, *Literacy*, disponibile on-line www.coe.int/it/web/lang-migrants/literacy (2020a), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE – LIAM, *Scenarios in language teaching and learning for adult migrants*, diponibile on-line www.coe.int/en/web/lang-migrants/scenarios-in-language-teaching-and-learning-for-adult-migrants (2020b), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE, *European Language Portfolio*, disponibile su www.coe.int/en/web/portfolio (2020c), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE, *Integration tests: helping or hindering integration?*, disponibile on-line www.assembly.coe.int/CommitteeDocs/2013/amdoc11_2013TA.pdf (2014), consultato il 18.3.2023.

COUNCIL OF EUROPE, *Language for work: tools for professional development*, disponibile on-line https:// languageforwork.ecml.at (2015-2023), consultato il 18.3.2023.

ROCCA L., DEYGERS B. AND HAMNES CARLSEN C., *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*, Council of Europe, Strasbourg, disponibile on-line www.coe.int/en/web/education/-/-linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opportunities-council-of-europe-and-alte-report (2020), consultato il 18.3.2023.

UNESCO, *Education for all: Literacy for life*, EFA Global Monitoring Report 2006, UNESCO, Paris, disponibile on-line https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639 (2005), consultato il 18.3.2023.

UNESCO, *Literacy*, disponbile on-line https://www.unesco.org/en/literacy (2023), consultato il 18.3.2023.

UNESCO, *Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy*, UNESCO, Paris, disponibile on line https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563 (2017), consultato il 18.3.2023.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, *Universal Declaration of Human Rights*, United Nations, disponibile on-line https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights (1948/2023), consultato il 18.3.2023.

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Publifarum

https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

Enfants de migrants, acteurs incertains de nouvelles scénographies pédagogiques

Gérard Vigner

Per citare l'articolo

Gérard VIGNER, « Enfants de migrants, acteurs incertains de nouvelles scénographies pédagogiques », *Publifarum*, 39, 2023.

Résumé
L'article examine les difficultés de l'apprentissage du français langue seconde pour les enfants de migrants en France. La notion de scénographies de l'apprentissage est abordée en reposant sur des observations de terrains divers à travers le monde. L'appropriation de l'espace de la classe à la française par les élèves intégrant une UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés) est ensuite discutée. l'établissement d'enseignement d'accueil, dans son organisation même, sa logique de mise en œuvre des apprentissages, peut constituer une des sources d'embarras peu considérées. Enfin, l'article souligne le rôle de l'environnement social, de la mobilité des enseignants et du traitement différencié des apprentissages dans la réussite des élèves migrants.

Abstract
This article examines the difficulties of learning French as a second language for migrant children in France. The notion of learning scenographies is discussed, based on observations from various fields around the world. The appropriation of the French classroom space by pupils integrating the UPE2A (*Unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés*) is then investigated. The host educational establishment, in its very organization, its logic for implementing learning, may constitute one of the little-considered sources of obstacles. Finally, this article highlights the role of the social environment, teacher mobility and differentiated treatment of learning in the success of migrant pupils.

Introduction

Les élèves que nous conviendrons d'appeler ici « enfants de migrants », même si l'expression n'est plus aujourd'hui officiellement en usage[1], tels qu'ils sont présents dans le système éducatif français, sont regroupés en un public à part dont la relation incertaine au français (élèves allophones nouvellement arrivés) ne constitue pas la seule caractéristique. En effet d'autres publics d'élèves allophones trouvent leur place dans différentes catégories d'établissement, sans pour autant prendre place dans la catégorie « enfants de migrants ». Pensons ainsi aux établissements relevant de l'Agence des établissements français à l'étranger (543 établissements pour 375 000 élèves), ceux de la Mission laïque française (108 établissements pour un peu plus de 61 000 élèves) ou encore en France ce que l'on appelle, de façon très globale, les lycées internationaux. On ajoutera, dans différents pays d'Europe, des organisations d'enseignement bilingue dans lesquelles certaines disciplines peuvent être enseignées en français

(Écoles européennes par exemple). Comment catégoriser alors le public qui nous intéresse ici autrement que par la seule référence à la maîtrise du français ?
Le concept de migration doit en effet intervenir ici pour définir des publics de personnes nées à l'étranger, de nationalité étrangère, et installées en France pour des durées plus ou moins longues. Il conviendrait bien évidemment d'opérer encore des distinctions entre le migrant économique et le réfugié : personnes en déplacement dont l'installation en France constitue un point d'aboutissement ou une simple étape dans un parcours plus vaste ; statut juridique souvent précaire, installation parfois de fortune dans des banlieues souvent défavorisées ; au total, et le plus souvent, une précarité qui retentit sur différents aspects de la vie et notamment sur les apprentissages. Mais si l'on a suffisamment insisté sur les particularités des trajectoires de vie et de scolarisation des élèves, sur la précarité de statut des familles[2], sur la difficulté éprouvée par ces publics à accéder à la maîtrise du français, on s'est en revanche peu intéressé à ce qui dans l'école française, dans son organisation même, sa logique de mise en œuvre des apprentissages, peut constituer une autre source de difficulté.

1. Scénographies de l'apprentissage

Le terme de scénographie, nous le savons, est emprunté au vocabulaire de la mise en scène théâtrale, un art de la scène qui définit tout à la fois un espace, dans sa structuration propre, avec des éléments matériels présents sur la scène, et un positionnement des différents acteurs, tout ceci aux fins d'engager les personnes présentes dans un jeu dont la finalité sera d'organiser des activités d'apprentissage.

1.1. La salle de classe

Nous distinguerons ici la salle de classe dans son aspect proprement matériel[3], qui ne nous intéressera guère, de la salle de classe comme espace symbolique de l'apprentissage. Tout se joue en effet dans cet espace, lieu de condensation des savoirs, dans une économie temporelle particulière. On peut en effet apprendre à compter, dans un système donné (décimal dans la plus grande partie des cas), selon des logiques et des écritures opératoires particulières par le simple fait d'être au contact des adultes. Mais l'apprentissage sera long, entaché de nombreux tâtonnements, comportant peut-être

de nombreuses erreurs fossilisées, alors que la classe permet de condenser l'apprentissage par une sélection appropriée des items organisateurs de la compétence, et selon une focalisation particulière qui permettra d'éliminer, au moins en théorie, tous les éléments parasites, et autres distracteurs.

Cette organisation spatiale va permettre à l'enseignant de déployer un jeu particulier d'échanges avec son public d'élèves ; en sachant cependant que plusieurs dispositifs peuvent être à l'œuvre : un espace organisé en lignes et en colonnes, le plus classique, qui focalise l'attention des élèves vers l'avant de la classe (tableau, estrade, chaire du maître quand il y en a une) ; un espace en îlots, qui permet aux élèves de se retrouver en groupes plus restreints autour d'activités distinctes les unes des autres ; un espace organisé en demi-cercle, qui focalise l'attention sur le maître dispensateur de savoirs. Mais on considèrera que dans nombre de pays du Sud, la charge des effectifs est telle que les élèves, installés sur des tables-bancs, ne disposent que d'une marge restreinte en matière de positionnement dans l'espace de la classe.

1.2. Deux scénographies pédagogiques

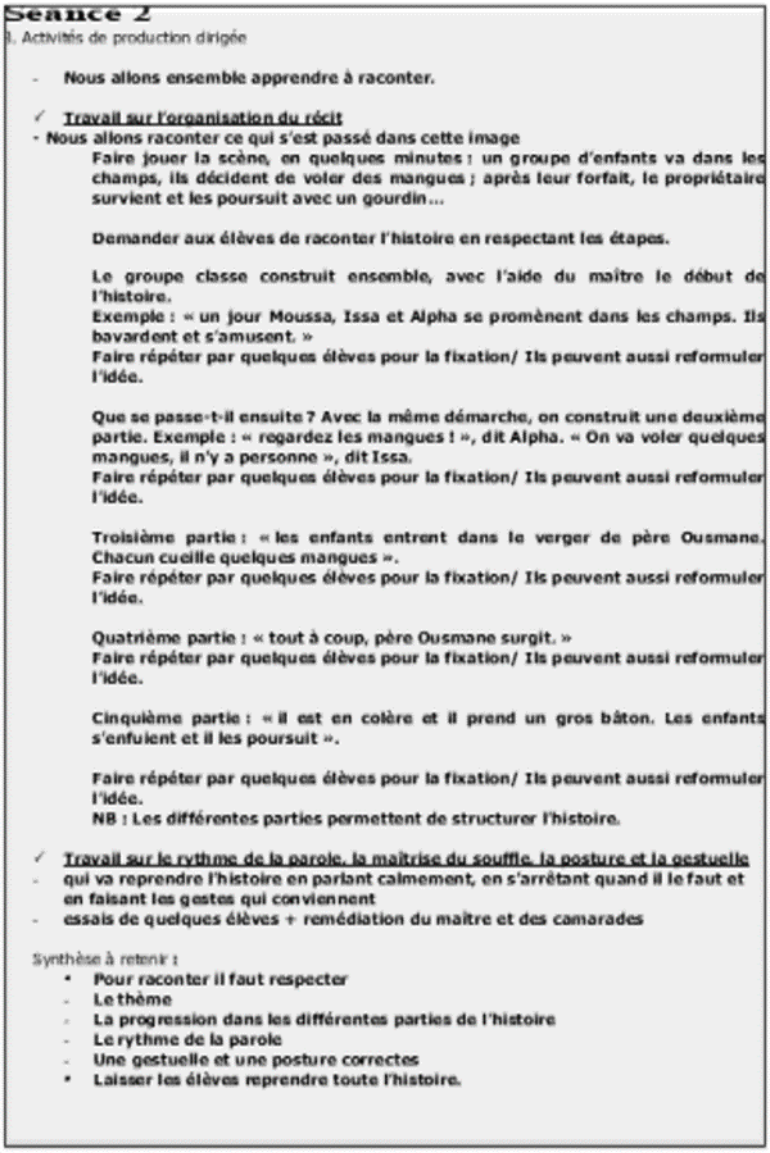
Il y a toujours quelque risque à vouloir rassembler dans un schéma comparatif des modes d'organisation qui, dans la réalité des univers scolaires, sont plus différenciés qu'il n'y paraît ; en même temps cette comparaison, sommaire nous en sommes bien conscient, mais pas autant qu'il n'y paraît, permet d'expliquer le désarroi dans lequel peuvent se trouver un certain nombre d'élèves issus de la migration quand ils prennent place dans une autre organisation de l'espace de la classe. Le positionnement de chacun implique en effet, non seulement une autre relation au maître ou à la maîtresse, mais une autre façon de se penser comme acteur d'un savoir en devenir :

École d'origine	École française
. Traitement collectif des apprentissages (technique interrogatives, corrections collectives).	. Traitement différencié des apprentissages (selon l'adresse à l'ensemble de la classe, selon les groupes, selon les individus).

. Faible mobilité de l'enseignant.	. Mobilité élevée de l'enseignant dans une relation de proximité, de contrôle, de maintien de l'attention, de l'accompagnent de l'effort de chacun.
. Activités morcelées et dissociées.	. Activités de dimensions variées (traitement collectif ou individualisé des apprentissages).
. Organisation ritualisée des activités.	. Organisation ouverte des activités sur la base de choix plus ou moins explicités.
. Consignes explicites dans une logique de stimulus-réponse.	. Consignes ouvertes sur des enjeux de performance très variés.

Tableau 1: Comparaison de l'école d'origine et l'école française

Comparons à titre d'exemple deux démarches de traitement de la compétence d'écriture :



Séance 2

I. Activités de production dirigée

- Nous allons ensemble apprendre à raconter.

✓ Travail sur l'organisation du récit

- Nous allons raconter ce qui s'est passé dans cette image

Faire jouer la scène, en quelques minutes : un groupe d'enfants va dans les champs, ils décident de voler des mangues ; après leur forfait, le propriétaire survient et les poursuit avec un gourdin…

Demander aux élèves de raconter l'histoire en respectant les étapes.

Le groupe classe construit ensemble, avec l'aide du maître le début de l'histoire.
Exemple : « un jour Moussa, Issa et Alpha se promènent dans les champs. Ils bavardent et s'amusent. »
Faire répéter par quelques élèves pour la fixation/ Ils peuvent aussi reformuler l'idée.

Que se passe-t-il ensuite ? Avec la même démarche, on construit une deuxième partie. Exemple : « regardez les mangues ! », dit Alpha. « On va voler quelques mangues, il n'y a personne », dit Issa.
Faire répéter par quelques élèves pour la fixation/ Ils peuvent aussi reformuler l'idée.

Troisième partie : « les enfants entrent dans le verger de père Ousmane. Chacun cueille quelques mangues ».
Faire répéter par quelques élèves pour la fixation/ Ils peuvent aussi reformuler l'idée.

Quatrième partie : « tout à coup, père Ousmane surgit. »
Faire répéter par quelques élèves pour la fixation/ Ils peuvent aussi reformuler l'idée.

Cinquième partie : « il est en colère et il prend un gros bâton. Les enfants s'enfuient et il les poursuit ».

Faire répéter par quelques élèves pour la fixation/ Ils peuvent aussi reformuler l'idée.
NB : Les différentes parties permettent de structurer l'histoire.

✓ Travail sur le rythme de la parole, la maîtrise du souffle, la posture et la gestuelle

- qui va reprendre l'histoire en parlant calmement, en s'arrêtant quand il le faut et en faisant les gestes qui conviennent
- essais de quelques élèves + remédiation du maître et des camarades

Synthèse à retenir :

- Pour raconter il faut respecter
  - Le thème
  - La progression dans les différentes parties de l'histoire
  - Le rythme de la parole
  - Une gestuelle et une posture correctes
- Laisser les élèves reprendre toute l'histoire.

Figure 1 : Programme français CM, Sénégal, 2013

Si l'on se reporte aux recommandations concernant le cycle 3 de l'école française, on découvre les principes suivants :

PLUSIEURS PRINCIPES GUIDENT L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU CYCLE 3 :
Le fait que les élèves ne maîtrisent pas parfaitement les usages de la langue écrite ne doit pas empêcher l'exercice quotidien de l'écriture, la mise en place d'une habitude qui doit être à la fois rassurante et formatrice ; • la fréquence des situations d'écriture conduit à des échanges réguliers entre les élèves sur les productions qui sont partagées et discutées ; • l'apprentissage de l'écriture privilégie l'expérimentation des formes, des genres et des fonctions de la communication écrite : l'étude approfondie de quelques formes très structurées est exceptionnelle ; • la confrontation entre les écrits de la classe, entre les productions d'élèves et les textes d'auteurs permet peu à peu à chaque élève de prendre du recul par rapport à ses propres textes, c'est-à-dire d'endosser la responsabilité de ses écrits et d'en mesurer les effets ; • enfin, la fréquence des écrits suppose un rapport particulier à la correction, qu'il s'agisse des attentes exigibles ou des interventions didactiques pour les rapprocher de la norme en particulier orthographique[4].

On peut donc comparer une approche au pas à pas, soucieuse d'accompagner les élèves dans l'organisation du récit et d'éviter le plus possible le risque d'erreur, et une approche fondée sur le tâtonnement, l'expérimentation, dans un parcours qui fait de la récriture un principe d'avancée dans son texte. Passer dans ces conditions d'une démarche soigneusement accompagnée (celle du Sénégal) à une démarche d'engagement et de prise de risque peut dans un grand nombre de cas déstabiliser certains élèves.

2. De la langue d'origine au français

Tout élève qui s'inscrit dans un parcours de migration, et qui doit être scolarisé dans ce que l'on appelle en France actuellement une UPE2A[5], doit non seulement prendre place dans un autre univers d'apprentissage, mais le faire dans l'usage d'une nouvelle langue, vecteur langagier souvent fort éloigné de sa langue d'origine. Les langues en question sont celles de cultures et de civilisations dont les relations avec l'Europe sont distinctes de ce qu'il est d'usage de nommer les grandes langues centrales présentes dans les apprentissages européens (anglais, espagnol, allemand, français, russe, italien…), y compris les langues MODIME (les langues les moins diffusées et les moins enseignées) présentes dans l'univers européen (par exemple le slovène, le polonais, le hongrois, le turc, etc.) ; langues présentes au Moyen-Orient, en Afrique, en Asie (au

sens très large du terme), en Amérique latine (langues amérindiennes par exemple), en Océanie, c'est-à-dire des langues qui n'ont jamais été enseignées dans les systèmes éducatifs européens et pour lesquelles la plupart des professeurs de français ne disposent pas, sauf rares exceptions, de références précises. Nombre d'entre elles d'ailleurs sont enseignées dans des établissements spécialisés tels l'INALCO en France (anciennement *École des Langues orientales*)[6]. La possibilité d'établir dans ces conditions des comparaisons pertinentes entre ces langues et le français se révèle d'autant plus difficile qu'elles ne s'inscrivent nullement dans ce qu'il est d'usage d'appeler une famille de langue dont le français ferait partie (langues romanes).

L'importance de l'écart ne peut dans ces conditions qu'être source de difficultés supplémentaires. Il s'impose alors au professeur de prendre conscience des propriétés singulières du français, dans une approche contrastive fondée sur « le principe didactique de la compétence initiale »[7]. Nous ne rentrerons pas ici dans le détail de ce que peut être cette didactique et renvoyons à l'ouvrage cité en note, et ce rappel indispensable :

> Pour acquérir la grammaire du français, l'apprenant allophone va nécessairement prendre appui sur la (ou les) grammaire(s) qu'il a précédemment intériorisée(s). Il est donc important pour l'enseignant de pouvoir identifier les L1 des apprenants et de disposer de certaines informations sur les grammaires qui les sous-tendent.

Ce parcours, relativement complexe, permet cependant de réduire l'écart entre la compétence initiale et la compétence attendue et de permettre à l'apprenant de prendre pied dans cette langue nouvelle qu'est pour lui le français.

2.1. Le français, une langue singulière

Dans une perspective complémentaire, il appartiendra au professeur de français de prendre conscience des propriétés relatives du français, de façon à ne pas les considérer comme allant de soi pour les publics d'élèves allophones. Nous ne développerons pas dans le détail cette autre dimension de l'apprentissage[8], mais en signalerons les points que l'on peut considérer comme critiques vis-à-vis d'élèves venant d'autres langues :

- une langue à syntaxe positionnelle ;
- un système de déterminants particulièrement développé;

- une morphologie redondante : tous les éléments d'un groupe nominal par exemple doivent signaler les accords en genre et en nombre, ainsi que le lien au verbe ;
- un système verbal caractérisé par une morphologie flexionnelle particulièrement développée et différenciée ;
- un dispositif des temps verbaux qui s'organise autour des marques d'époque et non d'aspect ;
- des pronoms personnels qui se différencient selon la fonction, le genre et la personne ;
- un système prépositionnel particulièrement riche (environ 180 formes disponibles).

2.2. Apprendre le français selon une logique particulière

Un premier constat s'impose, les enfants de migrants disposent d'un temps d'apprentissage insuffisant par rapport aux exigences du système scolaire français.
Les auteurs du rapport de recherche EVASCOL citent à ce propos les travaux de Cummins :

> En ce qui concerne l'**anglais L2**, Cummins (1979) avait distingué deux types de compétences langagières : les ***Basic interpersonal communicative skills*** **(BICS)**, des compétences communicatives basiques mobilisées lors des conversations ordinaires, et les ***Cognitive academic language proficiency*** **(CALP)**, compétences cognitives académiques correspondant à l'usage de la "langue de scolarisation". D'après ses recherches, un enfant arrivant dans un pays d'accueil peut, en deux ou trois ans en moyenne, acquérir des compétences communicatives (BICS) sur des sujets usuels avec des pairs, tandis qu'il faudrait en moyenne cinq à sept ans pour acquérir les CALP.
> Ces résultats rejoignent ceux de Collier et Thomas qui, **aux Etats-Unis**, ont mené des analyses sur les progressions scolaires et linguistiques des allophones de 1985 à 2001. Pour être aussi performant dans toutes les disciplines qu'un élève natif, il faudrait compter une durée de 4 à 7 ans. (souligné par les auteurs)

Les textes officiels du MEN ne définissent ainsi jamais la ressource horaire dont peuvent bénéficier ces publics. Mais les interventions ponctuelles proposées ne correspondent nullement aux ressources nécessaires pour l'acquisition des CALP.

2.3. Une approche composite du français

De fait les EANA sont confrontés à deux types d'apprentissage du français : d'une part un apprentissage de type FLE/2, à répartir dans un cadre horaire restreint quand les élèves sont présents dans les unités spécialisées (UPE2A), d'autre part un apprentissage du français de type français langue maternelle/de scolarisation dont nous pouvons ici mettre en liste les caractéristiques principales :

- Apprendre à lire pour écrire, à lire pour parler (et nous préciserons ici « parler comme un livre »).
- Apprentissage du français standard.
- Maîtrise du discours dans sa variété élaborée (sphère cultivée), écrit et oral, mais un oral dans sa dimension formelle.
- Une langue qui sert à « parler de quelque chose», plus qu'à « parler à quelqu'un ».
- Importance prise par la fonction de transmission / représentation (des savoirs) plus que la fonction de de communication.
- Une « parole sans voix »[9], en ce sens que le discours du savoir, tel qu'il résulte des propos du maître, de celui des manuels, des consignes de travail ne peut être assigné à une personne particulière, car il résulte de l'ensemble des locuteurs qui construisent les savoirs.
- Une langue à distance des usages sociaux ordinaires.
- Importance prise par une approche réflexive, métalinguistique, métatextuelle.
- Une pédagogie de l'imprégnation par une mise en contact répétée avec de nombreux modèles écrits, les règles d'élaboration d'un discours conforme aux normes de maîtrise du savoir scolaire n'étant jamais pleinement explicitées.

Pour résumer, il s'agit, en ce qui concerne l'apprentissage du français langue maternelle/langue de scolarisation, d'une pédagogie à faible niveau d'intensité qui n'est efficace qu'auprès d'un public déjà en mesure de passer des usages spontanés du français, acquis dans un cadre social donné, à des usages normés conformes aux attentes de l'école.

L'enfant de migrant est ainsi confronté à deux démarches d'apprentissage : en FL2, un apprentissage guidé en classe, à partir d'une sélection de formes de la langue

considérées comme prioritaires dans les usages ; on s'efforce ainsi dans un temps restreint de condenser l'expérience langagière d'un apprenant allophone ; en français langue maternelle, il s'agit d'un apprentissage spontané dans l'environnement social et familial proche, dans la diversité des usages et des formes d'exposition à la langue, sur lequel l'école va s'appuyer pour faire accéder les élèves à la maîtrise progressive de la variété élaborée du français. Deux formes d'exposition qu'une approche de type FL2, à la différence d'une approche de type FLE, devrait permettre de rapprocher.

Et sans vouloir aller trop loin dans cet examen d'une hétérogénéité structurelle des apprentissages, rappelons encore que le discours du maître/de la maîtresse ne peut à lui seul servir de modèle d'appui pour l'apprentissage des élèves. Le maître/la maîtresse intervient en effet :

- comme transmetteur d'un savoir. Il/elle aide les élèves à avancer dans la construction de leurs savoirs, dans l'établissement de synthèse ;
- comme organisateur des apprentissages;
- comme régulateur de la vie de la classe.[10]
- Enfin, en termes d'objectifs des apprentissages pour le FL2, nous retiendrons les points suivants :
- une exigence générale d'intelligibilité, être capable de comprendre les autres et de se faire comprendre des autres ;
- acquérir progressivement le sens de l'exactitude dans la restitution des éléments de savoir et de la précision dans l'énoncé de leurs propriétés ;
- la flexibilité discursive comme capacité à adapter son discours selon les interlocuteurs et l'objet de l'échange ;
- de façon plus générale un élargissement progressif des répertoires de communication.

Complexité des objectifs, ambitions de la visée, telles sont les principales caractéristiques d'un apprentissage du FL2, et tout ceci sur la base de ressources horaires limitées.

2.4. Les référents culturels de la réussite

La question de la prise de parole en classe constitue certainement un des marqueurs spécifiques de la difficulté des élèves migrants à entrer dans le jeu des échanges

élèves-maître. On peut en effet invoquer une insuffisante maîtrise dans les usages scolaires du français et interpréter ce mutisme relatif comme étant l'expression d'une insuffisante maîtrise du français. Mais on doit s'interroger sur ce jeu d'échanges verbaux qui prévaut dans d'autres systèmes éducatifs. On peut tout aussi bien favoriser l'écoute de la parole du maître comme attitude valorisée, sachant bien évidemment que prendre la parole sous le regard des autres constitue aussi une prise de risque que certains élèves ne veulent pas tenter[11].

Et l'on devrait ajouter la place occupée par l'écrit dans la diversité de ses usages et des valeurs qui y sont attachées.

3. Un contexte particulier d'apprentissage

Enfin, l'entrée dans l'école, à quelque niveau que ce soit, va confronter l'enfant de migrant à une organisation globale des apprentissages qui dans de nombreux cas ne correspond pas toujours, loin s'en faut, à celle qui prévalait dans son pays.

3.1. Un programme organisé en disciplines

Le système éducatif français peut se caractériser par une forte dissociation des apprentissages en ce qu'il est convenu d'appeler ordinairement les « disciplines », voire les « matières »[12]. Nous nous en tiendrons ici à un simple constat, à partir des données présentes dans Eduscol :

- Cycle 2 (CP, CE1, CE2) : 9 disciplines/matières
- Cycle 3 (CM1, CM2, 6e) : 10 disciplines
- Cycle 4 (5e, 4e, 3e) : 13 disciplines

À l'école élémentaire, la polyvalence de principe du maître, fait que ces différents savoirs sont abordés dans une connaissance partagée, mais qui vont en spécialisant à un degré de plus en plus élevé, de façon que passant au collège les élèves puissent recevoir un enseignement dispensé par un professeur spécialisé fondant son enseignement sur un programme propre. Nous ne développerons pas la réflexion plus avant sur ce mode d'organisation des apprentissages, dont les qualités (densité et cohérence des savoirs) et les défauts (cloisonnement excessif)[13], demandent aux élèves issus d'autres

systèmes des efforts d'adaptation et de mise en continuité particulièrement importants.

3.2. Tensions chronométriques et avancées dans les apprentissages

Les programmes sont complexes et denses, nous l'avons dit ; il suffit à cet effet de consulter dans Eduscol les attendus de fin d'année, pour mesurer l'importance de l'effort demandé aux élèves : https://eduscol.education.fr/137/reperes-annuels-de-progression-et-attendus-de-fin-d-annee-du-cp-la-3e.

Cet effort se traduit par une tension chronométrique telle que l'avancée dans le parcours des programmes demande une rapidité dans l'effort d'assimilation que beaucoup d'élèves ne peuvent mettre en œuvre. On sait en même temps que la pratique du redoublement a fortement diminué de façon à se traduire par une plus grande fluidité dans le parcours des élèves. Mais cette évolution, à contenus de programmes inchangés, a profité plutôt aux enfants issus de milieux sociaux favorisés. On connaît par exemple l'usage fréquent de l'expression « à l'heure » pour situer un élève dans son avancée dans le parcours d'apprentissage.

Pour conclure

Nous n'avons pas voulu présenter ici un tableau exhaustif des difficultés que peuvent rencontrer les enfants de migrants, selon leur culture d'origine, le poids des héritages familiaux ou les conditions matérielles de vie, pour tout ce qui prend place dans ce que l'on appelle aujourd'hui une trajectoire de vie. Nous nous sommes plutôt intéressé, en neutralisant ces différents facteurs, à ce qui dans l'espace d'apprentissage de ces élèves peut être source de difficultés dans la scénographie française des apprentissages. Autrement dit, il s'agit de tenter de ne pas se tromper de cible quand on veut rendre à cet enseignement toute l'efficacité qui doit être la sienne. La prise en compte du parcours d'origine des élèves est bien évidemment essentielle, mais à supposer que ces problématiques soient partiellement ou entièrement maîtrisées, subsiste la question des scénographies pédagogiques jusqu'à présent assez peu prises en considération.

Bibliographie

ALTET M., 1994, « Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, n° 107, pp. 123-139.

CHERVEL A., 1988, « L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'Éducation*, 38, pp. 59-119.

COLLINOT A., MAZIÈRE F., 1987, *L'Exercice de la parole. Fragments d'une rhétorique jésuite*, Paris, Éditions des Cendres.

FAUPIN E., 2015, *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. Thèse de linguistique. Université Sophia Antipolis : https://theses.hal.science/tel-01170512

EVASCOL (ARMAGNAGUE M., COSSEE C., MENDONÇA DIAS C., RIGONI I., TERSIGNI S.), 2018, Rapport de recherches EVASCOL : *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits & INSHEA : https://www.infomie.net/IMG/pdf/synth-evascol-num-10.12.18.pdf

INED, 2016, *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, INED Éditions.

LEVET D., SOARE E., ZRIBI-HERTZ A., 2022, *Français et langues du monde : comparaisons et apprentissage*, Paris, Hachette, Collection F.

VIGNER G., 2017, *Systématisation et maîtrise de la langue. L'exercice en classe de FLE*, Paris, Hachette, Collection F.

[1] Officiellement, au moins dans le cadre du ministère français de l'Éducation nationale, il est question d'EANA, c'est-à-dire d'Élèves allophones nouvellement arrivé.

[2] Voir INED (Institut national d'études démographiques) 2016.

[3] Salle de plan essentiellement rectangulaire, ou carré parfois, dont les formes, dans le monde occidental, se sont stabilisées dans le courant du XIX[e] siècle ; à distinguer des écoles coraniques dans lesquelles l'espace est autrement organisé ou des écoles de pagodes présentes au Cambodge dans les années 30. Mais on peut considérer que dans la plupart des pays dans le monde, cet espace s'est largement répandu, selon des dimensions variables, en fonction du nombre d'élèves ainsi rassemblés. Une classe comportant 50, 80 ou 100 élèves sera à chaque fois d'une taille différente.

[4] EDUSCOL, https://eduscol.education.fr/document/16402/download

[5] *Unité pédagogique pour élève allophone arrivant*, dénomination destinée à éviter le terme de *classe* qui faisait parfois courir le risque d'enfermer les élèves nouvellement arrivés dans une structure non ouverte sur l'ensemble de l'école ou du collège dans lequel ils étaient inscrits.

[6] INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales).

[7] Voir LEVET, SOARE & ZRIBI-HERTZ 2022. S'agissant des langues spécifiquement africaines, on pourra s'intéresser aux *bi-grammaires* du programme ELAN qui organisent une comparaison entre français et wolof, français et lingala, etc. http://www.elan-afrique.org

[8] Voir notre ouvrage VIGNER 2017.

[9] Expression que nous empruntons à COLLINOT, MAZIERE 1987.
[10] Voir ALTET 1994.
[11] Dans sa thèse (2015), Elisabeth Faupin montre, en étudiant 9 séances de classe dans diverses disciplines (français, histoire-géographie, mathématiques), que seulement 3% environ des interventions des élèves concernent des élèves allophones alors qu'ils représentent 11% des effectifs des classes considérées.
[12] André Chervel, en 1988, posait déjà la question de la répartition des contenus de l'enseignement, question que nous n'aborderons pas ici.
[13] L'institution scolaire française, consciente des limites du système, dans une vision qui se voudrait plus interdisciplinaire, propose ce que l'on appelle des *parcours*, des *éducations* à différents thèmes tels que par exemple les médias, l'environnement, etc.

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Publifarum
https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

L'apprentissage du français pour des Mineurs Non Accompagnés à travers le prisme de l'autonomisation

Sakina El Khattabi

Per citare l'articolo
Sakina El Khattabi, « L'apprentissage du français pour des Mineurs Non Accompagnés à travers le prisme de l'autonomisation », *Publifarum*, 39, 2023.

Résumé
Cet article résulte d'une expérience d'enseignement du FLE réalisée en 2021 dans une classe de Mineurs Non Accompagnés, hébergée dans les locaux de l'association France Terre d'Asile à Amiens. Compte tenu de la forte hétérogénéité des apprenants participant aux cours, la pratique pédagogique mise en place vise à valoriser l'autonomisation des apprenants concernant leurs apprentissages. Pour ce faire nous avons construit un programme de 7 modules ayant en commun de faire appel aux ressources documentaires du web.

Abstract
This article results from a FLE teaching experience carried out in 2021 in a class of Unaccompanied Minors, hosted in the premises of the association France Terre d'Asile in Amiens. Given the strong heterogeneity of the learners participating in the courses, the pedagogical practice put in place aims to value the empowerment of learners regarding their learning. To do this, we have built a program of 7 modules having in common to use the documentary resources of the web.

Introduction

Les Mineurs Non Accompagnés (MNA), (cette désignation remplace celle de Mineurs Isolés Etrangers (MIE) depuis mars 2016), sont des jeunes âgés de moins de 18 ans, qui se trouvent séparés de leurs familles ou représentants légaux sur le sol français et qui n'ont pas la nationalité française. Les MNA relèvent à la fois du droit à la Famille, du droit des étrangers, du droit au Travail et du dispositif français de Protection de l'enfance, sans pour autant bénéficier d'un statut juridique spécifique.

Si en 2022, la population immigrée « représente 10,3 % de la population totale»[1] en France, celle représentée par les MNA est plus difficile à estimer. Toutefois, selon la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), 8,4 % des mesures d'aide sociale à l'enfance en 2019 concernent des MNA et 15,8 % des mineurs accueillis à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) sont des MNA[2]. En 2020, 9 524 MNA bénéficient du dispositif de protection de l'enfance, sur un total de 199 500 enfants accueillis par l'ASE. En date du 10 décembre 2021, 10 486[3] MNA sont recensés sur le territoire français.

Les MNA, s'ils suivent des parcours migratoires similaires à ceux des adultes, se heurtent à un premier obstacle en lien avec leur âge, puisqu'ils doivent prouver leur date de naissance avant d'obtenir le statut de Protection à l'enfance, et ainsi bénéficier des

mesures d'accueil à la charge des Conseils départementaux d'accueil, notamment en termes d'hébergement et de suivi éducatif.

Selon la circulaire du 25 janvier 2016[4], la scolarisation des MNA, francophones et non francophones, « relève donc du droit commun et de l'obligation scolaire, dans les mêmes conditions que les autres élèves »[5]. Cependant, entre la date d'entrée sur le territoire français et celle autorisant leur prise en charge par les Conseils départementaux, nombreux sont les MNA à patienter pendant plusieurs mois, voire dans certains cas jusqu'à deux ans, période pendant laquelle ils ne peuvent pas intégrer un dispositif de scolarisation ou d'apprentissage de la langue française. Or, selon Mangiante, l'apprentissage de la langue (…) se situe « au cœur du processus d'insertion des migrants dans le pays d'accueil » (MANGIANTE 2020) ; il va donc permettre de construire un projet d'études et de formation ou un parcours professionnel, ce qui justifie son importance.

Notre étude s'appuie sur une expérience d'enseignement du français langue seconde (FLS) que nous avons conduite avec des MNA participant à une classe interne de l'association France Terre d'Asile à Amiens au cours de l'année 2021. A travers cette expérience pédagogique, nous nous sommes intéressée plus particulièrement à la notion d'autonomie langagière obtenue pendant le temps des apprentissages. Ces derniers ont ceci de particulier qu'ils ne dépendent pas uniquement du temps scolaire mais s'inscrivent dans une pratique langagière de tous les instants, à la fois dans l'institution scolaire et hors de celle-ci. L'apprenant peut donc apprendre l'autonomie, ce qui signifie la capacité à se prendre en charge et à prendre en charge son enseignement. L'autonomie « ne se délivre pas. C'est une démarche collaborative entreprise entre l'apprenant et l'enseignant » écrit (CREPIEUX 2008 : 16). Plus précisément ce concept d'autonomisation :

> dicté par une volonté de centration maximale sur l'apprenant permet d'envisager le progrès pédagogique dans une perspective nouvelle et de se dégager de l'alternative « traditionnelle » adaptation de l'apprenant à l'enseignement – adaptation de l'enseignement à l'apprenant. Par l'autonomisation, c'est-à-dire l'acquisition graduelle et individualisée de la capacité à prendre en charge son apprentissage, l'apprenant devient progressivement son propre enseignant, construit et évalue lui-même son apprentissage (…). (CIEKANSKI 2022 : 7)

Ainsi, notre article vise à interroger le principe d'autonomisation au sein des activités d'apprentissage de la langue française que les enseignants ou formateurs peuvent

mettre en place pour des MNA. Si, dans la première partie de l'étude, nous cherchons à appréhender le concept de l'autonomie dans un contexte de didactique du français, aux fins d'une meilleure compréhension, la seconde partie permet de développer les différents modules pédagogiques que nous avons pu développer, au cours de notre expérimentation dans une classe de MNA hébergée par l'association France Terre d'Asile à Amiens en 2021, en veillant à produire les résultats qui s'imposent en matière d'autonomie en lien avec l'apprentissage du français langue seconde (FLS).

1. L'autonomie d'apprentissage

Depuis janvier 2017, l'association *France Terre d'Asile* a ouvert à Amiens[6] une Maison d'accueil provisoire pour mineurs non accompagnés dotée d'une capacité d'accueil de 25 places. Dans cette structure, se trouve une classe qui propose des cours de français langue seconde à des jeunes MNA, dont le projet personnel est de pouvoir s'inscrire, au terme de cet apprentissage de la langue française, dans le système scolaire classique. Les cours se déroulent en présentiel et non pas en distanciel.

L'enseignement proposé par les formateurs consiste en une remise à niveau quotidienne de la langue française, assurée par la classe interne en français langue étrangère (FLE) ou Français Langue Seconde (FLS), appellation que nous adoptons désormais.

Compte tenu du statut de MNA des élèves de la classe, notre objectif en tant que formatrice est de mettre en pratique le principe d'autonomisation dans le processus d'acquisition des connaissances.

Du point de vue lexical, le terme « autonomie » désigne la faculté d'être indépendant moralement et intellectuellement, de bénéficier d'une liberté de choix, d'assumer sa vie matérielle et financière. Au préalable nous établissons donc une distinction entre autonomie des apprentissages et autonomie langagière ; Jean-Pierre Cuq justifie cette dernière comme la « capacité à faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (CUQ 2003 : 31). En revanche, l'autonomie de l'apprentissage qui constitue l'objet de notre étude, justifie le fait que l'apprenant

> comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets.(LITTLE 2002)

Selon Holec, il faut que l'apprenant puisse « s'autodiriger », c'est-à-dire que l'autonomie désigne « la capacité d'un apprenant à prendre en charge son apprentissage en développant des stratégies d'apprentissage efficaces » (HOLEC 1979).

D'après (BOUDREAU 2014 :31), l'autonomie d'apprentissage peut aider les apprenants à acquérir des compétences linguistiques plus rapidement et plus efficacement, tout en les aidant à développer la confiance en soi et des capacités à s'adapter à des situations nouvelles et imprévues.

Dans un contexte scolaire qui est celui de notre expérimentation, le développement de l'autonomie des jeunes apprenants s'inscrit dans un ensemble de stratégies d'apprentissage qui visent à l'acquisition de connaissances, peu importe la discipline (maths, français, chimie, physique, etc.). Concernant la discipline Français langue seconde, l'apprenant cherche à acquérir une autonomie langagière, lui permettant « de prendre des initiatives, de prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée » (GERMAIN 2004) la langue française.

Ainsi, dans le contexte de la didactique du FLE pour des classes de migrants, l'autonomie d'apprentissage est particulièrement importante pour les apprenants migrants, qui sont confrontés à des défis tels que la barrière de la langue, la séparation familiale et l'adaptation à un nouvel environnement culturel.

Selon (BOURGUIGNON 2017), l'autonomie d'apprentissage est un facteur déterminant pour aider des apprenants migrants à pouvoir maîtriser une langue étrangère. Alors que les adultes migrants expriment souvent des besoins langagiers spécifiques en lien avec un projet professionnel et se heurtent à des contraintes d'emploi du temps et de disponibilité parce qu'ils travaillent en dehors des heures de cours, les MNA témoignent de difficultés différentes. En intégrant un emploi du temps scolaire ils sont confrontés à des obligations d'apprentissage d'autant que la plupart d'entre eux ont pour objectif l'obtention d'une qualification diplômante (BEP ou BAC). L'autonomie d'apprentissage peut donc leur permettre de travailler à leur propre rythme et selon leur

propre emploi du temps, ce qui peut les aider à s'adapter plus facilement à leur nouvel environnement.

Enfin, l'autonomie d'apprentissage semble pouvoir également jouer un rôle important dans la promotion de l'inclusion et de la diversité dans les salles de classe. Selon (KACHRU 1985 : 11), l'autonomie d'apprentissage peut aider les apprenants à développer leur propre identité culturelle tout en apprenant une nouvelle langue, ce qui peut contribuer à renforcer leur sentiment d'appartenance à une communauté élargie.

Cependant, du point de vue de la didactique des langues, la notion de l'autonomie de l'apprentissage semble avoir été largement renforcée depuis l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) de ces deux dernières décennies. Selon (CIEKANSKI 2022 : 15), « l'essor des TIC a été une aubaine et une entrave pour la promotion de l'autonomisation ». En effet, si les TIC confèrent une réelle visibilité à diverses pratiques innovantes et en facilitent les usages, elles participent également à « l'institutionnalisation de l'autonomisation » (CIEKANSKI 2022 : 15) qui peut avoir des effets contre-productifs pour des publics fragiles comme les MNA. A cela s'ajoute le fait qu'aucune étude ne permet à ce jour d'établir une relation de cause à effet entre l'usage pédagogique des TIC en classe et la réussite scolaire des apprenants. Même si ces derniers sont familiarisés avec les outils numériques, à commencer par l'usage des smartphones, l'acquisition des connaissances via les TIC doit encore donner lieu à des évaluations pour arriver à des résultats pertinents.

Selon la chercheuse (QUILLOT 2019 : 211), les TIC offrent l'avantage de proposer des situations linguistiques beaucoup plus hétérogènes que celles publiées dans les manuels d'apprentissage. Ainsi, la pratique de l'écriture à l'aide de claviers d'ordinateurs « accentue l'autonomisation de l'écrit en le rendant pleinement manipulable » (SOUBRIE 2015 : 121) : il s'agit ainsi d'insérer, de déplacer, de supprimer ou de remplacer, autant de procédures qui aident les apprenants à s'approprier des formulations sémantiques et syntaxiques de façon à les reproduire dans différents énoncés hors de la classe.

Le chercheur BEAUNE remarque que « Plus la personne est amenée à utiliser le clavier informatique de façon précoce, meilleure est sa compréhension du rapport graphème-lettres, lettres-graphème, phonème-graphème, graphème-phonème. (…) Le clavier et l'écran deviennent les médiateurs par excellence favorisant la mise à distance de la

production écrite et permettant une relecture intériorisée, qui accélère vraisemblablement le processus d'accès au système grapho-phonologique » (BEAUNE 2015 : 38)
Dans le contexte de l'enseignement du FLE/FLS, le principe d'autonomisation concernant les 'apprentissages peut se concrétiser via l'utilisation de ressources proposées par les sites internet spécialisés. De telle pratiques ont pu être exploitées depuis la pandémie COVID 19 (2020-2021) pour pallier l'absence des cours due aux périodes de confinement. Les cours en distanciel mis en œuvre alors même que nombre de formateurs ou d'apprenants n'étaient pas préparés à ces nouveaux usages, ont permis de tester le dispositif à grande échelle ; il en ressort à la fois :

- des avantages notamment en matière d'autonomie des apprenants ce qui leur permet de bénéficier d'une plus grande flexibilité et d'un plus grand contrôle sur leur apprentissage.
- des inconvénients, en particulier les conditions d'isolement de certains apprenants qui ont besoin d'un accompagnement en présentiel plus soutenu en raison de leur niveau scolaire et de leurs fragilités psychiques ou sociales.

Selon la chercheuse (LEGER 2018), « l'absence totale de cadrage (…) n'est pas plus propice à l'autonomie qu'à l'apprentissage ». De son point de vue, il importe de prendre en compte la préservation et l'organisation de l'attention qui

> est une condition fondamentale à la sélection d'informations dont découle pour partie l'apprentissage. La mise en projet des apprenants ne débouche pas nécessairement sur l'élaboration et l'appropriation de connaissances. (LEGER 2018)

Par ailleurs, le rôle des activités de groupe dans les cours de FLS destinés aux MNA est prioritaire. Non seulement ces derniers peuvent profiter de la dynamique du groupe pour renforcer leur capacité à apprendre, mais ils peuvent aussi découvrir dans le groupe leur propre place qui devient synonyme d'une reconnaissance de leur propre existence au milieu de celle des autres. Sur le plan psychique, pour des jeunes ayant été fortement fragilisés par des parcours difficiles de migrations, les activités de groupe sont un bienfait.
Ces différents éléments théoriques s'appuient aussi sur le fait que l'apprentissage du FLS pour les MNA développent des pratiques pédagogiques en mode présentiel, c'est-à-dire où les contacts humains constituent des bénéfices en termes

d'accompagnement des apprenants. Le chemin vers l'autonomie de ces derniers ne doit pas complexifier les accès aux savoirs. C'est la raison pour laquelle les conditions idéales requises pour les apprenants sont non seulement de bénéficier de la présence des enseignants, mais aussi de se familiariser avec toutes les ressources proposées par l'internet : sites, blogs, vidéos, médias. Outre les sites généralistes qui vont proposer des ressources sur la culture française, les modes de vies des Français, ou les habitudes de vie quotidienne, il existe aussi des sites consacrés à l'apprentissage de la langue française, notamment des dictionnaires en ligne, traducteurs, exercices de langue française, etc.

C'est pourquoi, dans le cadre de l'expérience que nous avons menée en 2021, en présentiel, auprès d'une classe de MNA, nous avons agi pour mettre en œuvre le principe d'autonomisation des apprenants à travers différents modules pédagogiques.

2. Présentation d'un module d'activité

C'est pourquoi notre étude s'inscrit désormais dans le champ empirique, donnant lieu à la présentation des modèles d'activités que nous avons expérimentés auprès d'une classe de Mineurs Non Accompagnés accueillis par France Terre d'Asile à Amiens.

L'expérimentation a réuni 22 apprenants âgés de 14 à 17 ans, dont 12 francophones, et 10 non-francophones, originaires du Mali, de Côte d'Ivoire, de Guinée, du Tchad, de Tunisie, d'Algérie, d'Egypte, d'Afghanistan et du Pakistan.

Les apprenants francophones ont généralement un niveau de compétence de français intermédiaire A2 à B1 du CECRL, tandis que les non-francophones ont des niveaux allant de alpha à débutant en français.

Le volume horaire de l'expérimentation est de 21 heures, réparties sur une période de 3 mois. Les cours sont planifiés chaque jour de la semaine du lundi au vendredi. L'objectif de ce programme pédagogique vise à la maitrise de la langue française, afin que les apprenants puissent :

- Communiquer en français dans des activités quotidiennes
- Se préparer à intégrer le système scolaire français.
- Comprendre la culture française et s'intégrer dans la société française.

- Se préparer à réaliser un projet professionnel : stages en entreprise, formation aux compétences professionnelles, rédaction de CV et préparation aux entretiens d'embauche.

Les modules d'activités nécessitent la présence de plusieurs ordinateurs installés dans la salle de classe. Ces derniers peuvent être remplacés par l'utilisation des téléphones portables avec un bon niveau de connexion internet. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est primordial car, selon WARSCHAUER de l'université d'Hawai

> le potentiel de la technologie pour l'apprentissage des langues est immense, mais il ne peut être réalisé que si les enseignants prennent en compte les besoins des apprenants et les intègrent de manière appropriée dans leur enseignement. (WARSCHAUER 1996: 7)

Les différentes activités proposées ont des objectifs communs, c'est-à-dire développer l'autonomie d'apprentissages des apprenants, apprendre à utiliser les TIC, mais aussi à travailler en groupe et ainsi s'entraider, acquérir les compétences de communication à l'écrit et à l'oral.

Elles sont au nombre de 7 :

1. Recherche en ligne et échange en groupe pour améliorer la compétence linguistique et culturelle
2. Prendre en main son apprentissage grâce au journal de bord
3. Travailler en binôme pour s'entraider dans son apprentissage
4. Utiliser des contenus authentiques pour l'apprentissage en ligne
5. Créer des supports de communication en ligne pour pratiquer la langue cible et développer sa créativité
6. Développer la compétence communicative des apprenants en travaillant en groupe.
7. Développer la compétence en compréhension écrite et en production écrite.

Pour illustrer notre démarche pédagogique, nous relatons ci-dessous le déroulement d'une séance consacrée à la recherche de ressources en ligne dans le but d'améliorer la compétence linguistique et culturelle. Selon le dispositif de Formation À Distance (FAD) et En Ligne (EL), ce qui donne l'acronyme FADEL (2012)[7], l'utilisation de ressources en ligne peut aider les apprenants à améliorer leur compétence linguistique et

culturelle, et ainsi partager leurs découvertes en groupe et discuter ensemble à propos des connaissances qu'ils viennent d'apprendre.

Déroulement de la séance

Titre de la séance : Exploration de la culture et de la langue à travers les ressources en ligne : Une étude de cas sur la découverte de la gastronomie française en salle de classe de langue.

Résumé : Cette séance présente une expérimentation pédagogique visant à utiliser les ressources en ligne pour faciliter l'exploration de la culture et de la langue française en salle de classe. L'expérimentation se concentre sur le thème de la gastronomie française, mettant en œuvre une approche interactive et collaborative. Les étapes de préparation, de mise en œuvre et d'évaluation de la séance sont décrites en détail, mettant en lumière l'importance de l'apprentissage linguistique et culturel dans un contexte authentique et motivant.

Thème choisi : la gastronomie française. Dès le début de la séance, le groupe cherche à définir le mot « gastronomie ». La définition retenue est celle du Larousse, version en ligne : « Connaissance de tout ce qui se rapporte à la cuisine, à l'ordonnancement des repas, à l'art de déguster et d'apprécier les mets »[8]. Les apprenants comprennent que le thème est vaste et décident de centrer les recherches sur les plats les plus réputés de la gastronomie française.

Recherche en ligne (30 minutes) : la recherche en ligne se déroule en binôme mais en individuel, modalité choisie par 3 élèves. Chacun des membres de la classe a pu ainsi explorer individuellement les ressources en ligne, en prenant des notes sur les plats, le vocabulaire culinaire, et les aspects culturels qui les intéressaient. A cet effet, ils ont listé de nombreux sites sur lesquels figuraient des présentations de mets gastronomiques. L'un de ces sites a retenu l'attention de toute la classe : https://www.france-hotel-guide.com/fr/blog/plats-francais-typiques/

Partage en groupe (30 minutes) : Il faut préciser l'enthousiasme des apprenants par rapport au thème choisi. Les plats repérés sur les sites sont inconnus pour la plupart, à l'exception d'un plat fréquemment cité, à savoir les crêpes bretonnes. Ce plat a fait

l'objet d'une nouvelle recherche en ligne. Cette étape a favorisé la collaboration et la communication interpersonnelle.

L'image et le mot : L'activité langagière s'est centrée sur le vocabulaire autour des crêpes. Chacun a relevé la recette du plat. Les ressources en ligne ont permis de sélectionner des images : la farine, le beurre, le lait. Puis en répertoriant les différentes accommodations du plat, les apprenants ont poursuivi la recherche : crêpes au fromage, crêpes aux champignons, etc. L'image associée au mot facilite la mémorisation.

Echange des informations : Chaque groupe a présenté les informations les plus pertinentes à l'ensemble de la classe, ce qui a suscité des échanges sur les goûts, les saveurs, les désirs. Il y a des mets qui ont suscité plutôt le dégoût comme les *escargots* ou les *huitres*. En revanche un plat comme le *foie gras* a donné lieu à des commentaires signifiant le désir d'une dégustation La participation des apprenants est active et le formateur doit être vigilant pour aider ces derniers à s'exprimer en français et se faire comprendre entre eux.

Évaluation des acquis : À la fin de la séance, le professeur a distribué un quiz en ligne pour évaluer la compréhension linguistique et culturelle des apprenants en relation avec la gastronomie française.

3. Résultats et perspectives

Cette expérimentation illustre comment l'intégration de ressources en ligne dans un programme d'enseignement de la langue français pour des MNA peut stimuler le désir d'apprendre de ces derniers. Dans une classe de FLE qui réunit des jeunes de nationalités différentes avec des niveaux de langue très hétérogènes, le formateur se fixe plusieurs défis, notamment celui d'encourager l'autonomie de chacun de ces adolescents qui après un parcours difficile entre leur pays d'origine et la France témoignent d'un grand besoin de sécurisation. La maitrise du français est la première étape de leur nouvelle vie. Ainsi l'approche pédagogique doit utiliser des outils en phase avec le monde connecté avec lesquels ils sont familiarisés depuis l'enfance.

L'activité qui consiste à mettre en relation une thématique culturelle spécifique à la France et l'internet facilite non seulement la mémorisation du vocabulaire mais

également la compréhension du sujet traité. L'utilisation de ressources en ligne peut aider les jeunes MNA à améliorer leur compétence linguistique et culturelle, tout en encourageant leur autonomie d'apprentissage. L'expérimentation montre aussi que l'obstacle de la langue est surmonté par les apprenants grâce aux images disponibles sur internet. Il y a ainsi une approche intuitive du champ sémantique et lexicale, en juxtaposant les mots et les images.

Par ailleurs, si l'activité pédagogique qui vient d'être décrite favorise l'autonomie des apprenants, elle renforce également les liens de coopération dans le groupe, mais aussi la motivation de chacun à apprendre le français. Dans le cas des MNA, chacun d'entre eux ayant suivi des parcours très difficiles avant d'arriver en France, la classe fonctionne comme un lieu sécurisant et prend tout son sens autour d'un objectif, celui de l'apprentissage de la langue française.

L'apprentissage du français pour les MNA s'inscrit dans la perspective d'un projet de formation globale spécifique à chacun des apprenants. C'est pourquoi l'usage des outils numériques n'est pas superflu mais au contraire indispensables. On peut préconiser à cet effet que les lieux d'accueil des MNA puissent mettre à disposition de ces derniers des ordinateurs et des tablettes afin qu'ils puissent dès leur arrivée dans l'un de ces lieux, appréhender la culture française de façon intuitive par le biais des vidéos et des images. Cette étape d'initiation sera bénéfique dès lors que ces jeunes pourrons intégrer un programme d'enseignement de la langue française avant de poursuivre un cursus scolaire.

Conclusion

Le programme d'enseignement du français à un groupe de jeunes MNA de l'association France Terre d'Asile basée à Amiens, s'inscrit dans une approche destinée à valoriser le principe d'autonomisation des apprenants, à partir de différentes activités pédagogiques en lien avec l'exploitation de plusieurs sites internet. Les résultats recueillis montrent que les MNA se sentent plus impliqués dans leur propre apprentissage et développent leur propre confiance en soi. Par ailleurs, le programme pédagogique mis en place a pris en compte aussi la nécessité de permettre à chacun de travailler à son propre rythme et selon son propre emploi du temps, ce qui renforce à termes leur

sentiment de contrôle sur les apprentissages et leur donne un sentiment d'indépendance.

Bibliographie

Monographies

BEAUNE, A., 2015. Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du DILF. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

LITTLE, D. (2002). Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom. Dublin: Authentik.

Articles collectifs

EL KHATTABI S., Marie Legrand, Irène Gautier, Chloé Maynard, Roxanthi Exarchou, Stéphane Poulet, Astrid Véro, Tito Burbano, 2021, L'essentiel FLE : l'apprentissage du français des mineurs isolés étrangers en France, France terre d'asile, DPMIE, Paris.

Articles parus dans des Revues

BOUDREAU, C. (2014). L'autonomie en langue seconde. Le français dans le monde, pp. 31-42.

CIEKANSKI, M. (2022), « Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation : de l'institutionnalisation de l'autonomisation au tournant numérique (1980-2010) », Disponible sur : https://journals.openedition.org/rdlc/10804

CONSEIL DE L'EUROPE, « Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle ? Concepts, état des lieux et développements », in : Tendances de la cohésion sociale, n°18, 2006, pp. 49. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/Trends/Trends-18_fr.pdf

CREPIEUX, G., « Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE » Disponible sur : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/015_019_crepieux.pdf

EL KHATTABI S., 2019, L'apprentissage du français et intégration scolaire des mineurs non accompagnés (MNA): vers une construction identitaire. In Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires, DO.RI.F. Disponible sur :https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?dorif_ezine=e0ae2f28fc0ccb93961e9093f544bed6&art_id=438

FADEL, C. (2012). L'apprentissage des langues étrangères à l'ère du numérique. Les Cahiers pédagogiques, 29-32. Disponible sur : https://www.cahiers-pedagogiques.com/lapprentissage-des-langues-etrangeres-a-lere-du-numerique/

GERMAIN C. NETTEN J., « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », Alsic, Vol. 7 | 2004, mis en ligne le 15 décembre 2004, consulté le 18 avril 2023. Disponible sur : http://journals.openedition.org/alsic/2280

LEGER, L. (2018). Préserver l'attention dans les apprentissages. Education Permanente, n° 215. Disponible sur : https://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1751 consulté le 23.09.2023.

QUILLOT, L., Synergie France 2019. Disponible sur : https://www.gerflint.fr/Base/France13/quillot.pdf

Ouvrages

BOURGUIGNON, C. (2017). L'autonomie de l'apprenant migrant : enjeux et pratiques en classe de langue. Editions Didier.

CUQ, J-P. (dir.). (2003). Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. ASDIFLE. Paris: Clé International. P.31.

HOLEC, H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Strasbourg: Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe 1979.

KACHRU, B. (1985a), Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), English in the world: Teaching and learning the language and literatures pp. 11-30. Cambridge: Cambridge University Press.

MANGIANTE J.-M. (dir.) (2020). L'Intégration linguistique des migrants. Artois Presses Université. 148 pages.

SOUBRIE, T. TIC et enseignement/apprentissage du FLE. Master. Université Stendhal-Grenoble 3, France. 2005, pp.121. cel-01956012.

WARSCHAUER, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. CALICO Journal,pp.7-26.

Rapports

Rapport annuel d'activité de la Mission mineurs non accompagnés de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse du Ministère de la Justice pp. 7. Disponible sur : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/rapport_activite_MNA_2020.pdf

Synthèse 2022 : Les mineurs non accompagnés au regard du droit – Défenseurdesdroits. Disponible sur : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_rapport-les-mineurs-non-accompagnes-au-regard-du-droit_synthese_20210124.pdf Consulté le 29.04.2023.

[1] URL : https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212 consulté le 21.09.2023

[2] Synthèse 2022 : Les mineurs non accompagnés au regard du droit – Défenseurdesdroits. Disponible sur : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_rapport-les-mineurs-non-accompagnes-au-regard-du-droit_synthese_20210124.pdf Consulté le 29.04.2023

[3] Rapport annuel d'activité de la Mission mineurs non accompagnés de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse du Ministère de la Justice pp. 7. Disponible sur : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/rapport_activite_MNA_2020.pdf

[4] Circulaire interministérielle du 25 janvier 2016 relative à la mobilisation des services de l'Etat auprès des conseils départementaux concernant les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et les personnes se présentant comme tels. Disponible sur : https://www.justice.gouv.fr/sites/default/files/migrations/textes/art_pix/JUSF1602101C.pdf

[5] *Ibid.*

[6] URL : https://www.france-terre-asile.org/etablissement/le-dispositif-d-accueil-et-d-orientation-pour-mineurs-isoles-etrangers-daomie-d-amiens

[7] Sauvé, L. (2020). Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne. Disponible sur : https://r-libre.teluq.ca/2281/1/Rapport%20scientifique_FQRSC_vfinale.pdf consulté le 23.09.2023

[8] URL : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/gastronomie/36240

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Publifarum
https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

Apprentissage en UPE2A-collège en France : des dispositifs hétérogènes et contraignants pour les élèves migrants allophones

Julie Prévost

Per citare l'articolo
Julie Prévost, « Apprentissage en UPE2A-collège en France : des dispositifs hétérogènes et contraignants pour les élèves migrants allophones », *Publifarum*, 39, 2023.

Résumé
L'institution scolaire française a progressivement modifié les modalités d'accueil des apprenants migrants allophones depuis les années 1970. Si les textes vont dans le sens d'une inclusion – tant dans la dénomination des structures que pour la catégorisation des apprenants – sur le terrain, les modalités de sa réalisation ne sont pas toujours efficientes. Comme l'École ne peut pas, seule, résoudre les inégalités scolaires (liées notamment à la géographie des territoires et aux flux migratoires), il apparait nécessaire de repenser l'allophonie pour modifier le regard des enseignants sur ce public spécifique et hétérogène et renouveler leurs pratiques. Si l'effet classe, l'effet maître ou l'importance du climat scolaire ont été démontrés, l'effet établissement, difficilement quantifiable, apparait comme un levier pour inclure de manière efficiente les élèves allophones.

Abstract
Since the 1970s, French schools have gradually changed the way they deal with migrant learners. While the texts are moving in the direction of inclusion - both in the names of the structures and in the categorisation of learners - in the field, the methods used to achieve this are not always efficient. As schools alone cannot resolve inequalities in education (linked in particular to the geography of the territories and migratory flows), it seems necessary to rethink allophony in order to change the way teachers look at this specific and heterogeneous group and to renew their practices. While the class effect, the teacher effect and the importance of the school climate have all been demonstrated, the school effect, which is difficult to quantify, appears to be a lever for the efficient inclusion of foreign pupils.

En France, l'évolution de l'École est liée aux décisions gouvernementales, en dépit des alternances ministérielles. Elle dessine, en creux, les transformations et les préoccupations sociales – dont la place de la langue française, chargée d'une mission sociale.
Dans une perspective sociolinguistique et didactique, nous proposons ici de revenir sur l'enseignement-apprentissage du français langue seconde (FLS) depuis les années 1970, date du début de la scolarisation dédiée aux enfants migrants en France. Si l'institution a renouvelé les modalités d'accueil des apprenants allophones pour modifier les pratiques professionnelles, leur réalisation ne sont pas toujours efficientes et ne conduisent pas systématiquement à une inclusion, d'autant que « [La] dissonance du modèle réglementaire au fondement de la politique de l'État est source de conflits

d'interprétation de la part des acteurs concernés, produisant des agencements institutionnels à l'échelle académique » (ARMAGNAGUE, 2023 : 61).

Nous proposerons d'abord – à partir de nos données de thèse (PREVOST, 2021) – une brève synthèse diachronique des dispositifs mis en œuvre dans l'enseignement secondaire en France au regard des Circulaires car ils sont les référentiels dans le système scolaire inclusif. Les lexies reflètent l'évolution de la politique scolaire linguistique et font écho aux préoccupations politiques et sociales françaises, et, comme l'a montré Auger, « illustrent la trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise » (AUGER 2019). Ensuite, nous traiterons de l'inclusivité de l'école française, paradoxalement inégalitaire voire ségrégative (MERLE 2012 ; GOÏ & BRUGGEMMAN 2013). Des travaux de recherche montrent en effet que les modalités de la scolarisation des enfants migrants catégorisés comme allophones aboutissent globalement à une scolarité incomplète (CORTIER ; 2007), calibrée ou entravée (GUEDAT-BITTIGHOFFER 2015 ; ARMAGNAGUE et al. 2019) puisqu'elles limitent la prolongation de la scolarité (DEAUVIEAU & TERRAIL,2020) d'autant que la pandémie mondiale a accru les inégalités entre publics scolaires (GOUDEAU et al. 2021) et que les pratiques n'évoluent guère malgré les injonctions institutionnelles paradoxales (GUEDAT-BITTIGHOFFER et al. 2021 ; PREVOST, 2021). Enfin, dans une démarche épistémologique, nous partagerons quelques propositions issues de notre thèse (PREVOST, 2021) pour repenser l'allophonie en didactique et dans son expression – la désignation déterminant les choix éducatifs – afin que les dispositifs d'apprentissage du FLS en contexte migratoire dans le secondaire français soient plus efficients.

1. Synthèse des dispositifs d'accueil d'enseignement-apprentissage (1970-2022) et modalités de scolarisation

1.1. Classes et dispositifs

Les derniers rapports sur l'École française indiquent qu'après une évolution exponentielle[1] (MENDONÇA DIAS & RIGONI 2019), le nombre d'élèves allophones scolarisés recensés a diminué de 5%[2]. En 2019-2020, ils étaient 67909 élèves entrants (MENDEPP, 2020) mais 64564 scolarisés en métropole en 2020-2021, (28 748 dans des écoles élémentaires, 25 962 dans des collèges et 9 854 dans des lycées). Les élèves

allophones nouvellement arrivés (EANA) représentent 7,6‰ élèves dans les collèges et 4,4‰ dans les lycées. (MEN-DEPP, 2022).

La prise en charge spécifique de ces élèves date des années 1970. Avec la crise économique, la France ferme ses frontières à l'immigration de travail et la plupart des migrants choisit de rester dans l'Hexagone et de faire venir sa famille. Dès lors, des besoins éducatifs nouveaux apparaissent. Il est intéressant de relire les textes institutionnels car ils montrent l'évolution de l'École (intégrative puis inclusive) et de l'enseignement dédié aux élèves migrants, dans ses dimensions didactique et sociale, lesquelles éclairent l'enseignement-apprentissage actuel du FLS en France.

La Circulaire IX-70-37 du 13 janvier 1970 (*Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers)* marque un tournant pour l'enseignement. Toutefois, l'ouverture de ces classes est circonscrite au nombre d'enfants étrangers qui aurait un impact sur l'apprentissage « par imprégnation naturelle » et leur âge : « lorsque le nombre d'étrangers n'excède pas quatre ou cinq par classes et qu'ils sont très jeunes ». À partir de quatorze ans, ils sont scolarisés dans une classe de *l'Amicale pour l'enseignement des étrangers* ou dans une classe de fin d'études avec aménagement d'un tiers-temps consacré à l'apprentissage du FLS. Parallèlement, la formation des enseignants spécialisés voit le jour avec les CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants)[3].

La Circulaire 73-383 du 25 septembre 1973 entérine *la Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans* et les classes d'adaptation (CLAD) pour un enseignement-apprentissage accéléré de la langue et une mise à niveau scolaire. Il s'agit de structures majoritairement fermées. Les élèves de quatorze ans qui ne peuvent pas « rattraper le niveau » sont orientés en collège d'enseignement technique (CET)[4] en classe préprofessionnelle ou préparatoire à l'apprentissage. Ils bénéficient d'un soutien à la condition qu'il soit possible de former un groupe de cinq élèves minimum. Comme il leur est déconseillé de suivre les cours de langues vivantes (LV), la poursuite d'études dans l'enseignement général est impossible, ce qui présente une contrainte forte en termes d'orientation scolaire.

En 1977, la notion de besoins pédagogiques particuliers émerge. L'article 2 de la Directive européenne du 25 juillet 1977 préconise pour les enfants de moins de 16 ans « [...] un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment l'enseignement adapté aux

besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil » (Circulaire européenne 77/486/CEE, article 2).

La Circulaire 86-119 du 13 mars 1986 *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France* souligne le caractère temporaire de la structure d'accueil pour éviter les scolarités cloisonnées. Pour écarter l'orientation forcée, la double inscription (administrative dans la classe correspondant à l'âge de l'apprenant et pédagogique) est créée.

En 1999, une forte augmentation du nombre d'enfants allophones[5] est observée. Les *Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* (CASNAV) remplacent les CEFISEM et la Circulaire 2002-100 du 25 avril 2002 organise la *Scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.

Une décennie plus tard, c'est la Circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 *(Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés)* qui fixe les conditions de scolarisation en dispositif d'apprentissage avec « souplesse » et « personnalisation des parcours », y compris pour les élèves « âgés de plus de 16 ans ne relevant pas de l'obligation d'instruction ». Elle constitue toujours le référentiel des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) déployées progressivement dans le secondaire. Ce sont des dispositifs pensés comme inclusifs. Dans notre thèse (PREVOST,2021) nous avons relevé un glissement de sens entre le principe (la double inscription avec affiliation dans une classe régulière) et ses effets (une didactique inclusive). Pour Tremblay, l'école inclusive ne saurait se substituer à l'enseignement ordinaire sans différenciation des pratiques :

> L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier. (TREMBLAY cité par MEN-ÉDUSCOL 2016 : 4)

Le lexique utilisé dans les circulaires reflète également une réflexion institutionnelle et la volonté de faire changer les pratiques. Le langage ne suffisant pas à impulser une

pédagogie, il doit toutefois être accompagné d'un renouvellement : déploiement de formations pour les enseignants.

1.2. Termes et expressions désignant les apprenants

Il conviendrait ici de compléter ce relevé diachronique par l'analyse des termes et expressions successivement utilisés par l'institution pour désigner les apprenants. La dénomination, outre le fait de refléter les préoccupations politiques et sociales françaises, influence considérablement voire détermine la différenciation didactique. Les élèves ont été catégorisés comme « enfants étrangers » (1970), « non francophones » (1973), « nouvellement arrivés en France », « ENAF » (pour « enfant nouvellement arrivé en France ») (1986), « primo-arrivants » (1999) ou « allophones », « nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissage » (2002), « allophones nouvellement arrivés » (2012). Il apparait que l'institution a cherché à catégoriser ce public pour qui elle préconise un enseignement adapté[6]. Cependant, cette profusion de termes prête à confusion, provoquant une forme d'escalade terminologique qui introduit des confusions entre des approches sociologiques, sociolinguistiques et leurs enjeux didactiques. L'épithète « allophone » a sans doute été choisie dans une visée de catégorisation linguistique, s'agissant de préconisations didactiques en lien avec les modalités du cours ordinaire de français[7] – où le professeur enseigne la langue, la littérature et la culture française et que l'allophone est celui qui parle (une ou) d'autres langues[8]. Le qualificatif ne distingue plus les apprenants dans le cadre d'une problématique xénologique ou sociale, mais ne définit pas clairement les contours de cette dénomination. Marchadour observe que « le terme "allophone" revient [dans la Circulaire] à quarante et une reprises, mais n'est jamais vraiment défini. » (MARCHADOUR 2019 : 68). Dans la *Note d'information n°19-52* produite par la *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP) qui fait le bilan sur les « jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde » au cours de l'année scolaire 2017-2018, on trouve les expressions « enfants nouvellement arrivés en France », « enfants allophones », « élèves allophones », « les jeunes allophones », « les collégiens allophones », « les lycéens allophones », « les allophones scolarisés », « les allophones ». On le voit, le terme, adjectivé ou substantivé, est labile.

Ces termes et expressions apparaissent comme des marqueurs de catégories qui se sont, « en quelque sorte "cristallisées" par ces sigles qui masquent l'histoire de leur émergence » (CASTELLOTTI 2009 : 109). Pour Galligani, « quiconque s'intéresse à la question de la scolarisation des enfants étrangers en France se heurte d'emblée à un panel d'expressions qui agissent comme marqueurs des attributs catégoriels et statutaires que l'on reconnaît à cette portion d'élèves. » (GALLIGANI 2012 en ligne).

1.3. Impatience institutionnelle

L'étude des textes officiels montre également une « impatience institutionnelle » (PREVOST 2021) pour la normalisation de la scolarité des enfants allophones. Déjà en 1973, il est préconisé d'« insérer le plus rapidement possible […] dans un cycle d'études normal » les « enfants étrangers » (Circulaire 73-383).

En 1986, le concept intégratif modélise la scolarisation sous-tendue à la rapidité de la démarche : il est désormais nécessaire de « réaliser l'insertion complète des élèves non francophones dans le cursus normal le plus rapidement possible » (Circulaire 86-119 du 22 mars 1986). La formule préconisant un empan chronologique limité sera d'ailleurs reprise en 2012 : « Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible […] ». (Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012). Entre temps, la Circulaire DMP/Cl199-315 du 1er juin 1999 portant sur la *Mise en œuvre de la politique d'accueil des primo-arrivants* avait substitué la rapidité par la notion d'efficacité. Il s'agissait de « mettre en place une politique d'accueil efficace ». En 2002, le texte institutionnel précisait qu'il convenait d'« assurer dès que possible l'intégration dans le cursus ordinaire ». Gattolin rapporte à ce sujet que le temps de scolarisation en dispositif UPE2A est globalement insuffisant :

> [u]ne fois l'année scolaire écoulée, nombre des élèves scolarisés en UPE2A ont des acquis fragiles qui demanderaient à être consolidés au long d'une seconde année. S'ils sont parfois « gardés » en UPE2A c'est grâce à un emploi du temps adapté, ce qui n'est pas toujours possible (GATTOLIN 2016).

L'impatience institutionnelle à « inclure » rapidement les élèves allophones en classes ordinaires perdure. Elle découle de la paradoxale prescription d'une distinction non stigmatisante que Cortier a relevée :

> La réitération, dans les textes officiels, de l'obligation de restreindre l'accès des structures spécifiques aux élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) et de limiter la durée de leur séjour dans ces classes peut être interprétée comme une volonté de lutter contre une tendance « ségrégative » existant dans les établissements, à faire des classes d'accueil traditionnelles des classes reléguées ou des filières d'une part et, d'autre part, comme une volonté d'éviter l'assimilation entre enfants nouvellement arrivés et enfants ou petits-enfants d'immigrés nés en France. (CORTIER, 2007 : 140)

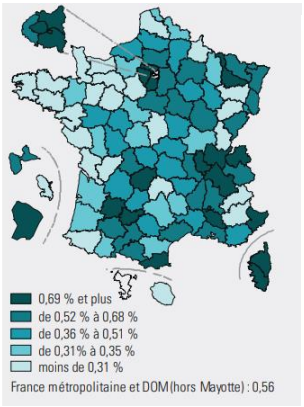
Plusieurs études (BRUGGEMAN 2016 ; GUEDAT-BITTIGHOFFER 2015 ; MENDONÇA DIAS 2020) montrent que cette temporalité – largement insuffisante – se réalise de manière hétérogène selon le lieu de scolarisation.

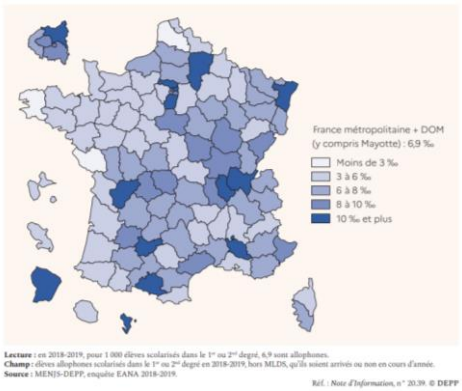
2. Conditions de scolarisation hétérogènes pour une scolarité contrainte ou entravée

Les conditions hétérogènes de scolarisation sont liées à la corrélation de plusieurs facteurs : la géographie des territoires et des flux migratoires, la carte scolaire et les politiques urbanistes ainsi que les budgets alloués au public allophone (PREVOST 2021, 2022).

Les entrées sur le territoire français métropolitain se dessinent principalement depuis la Méditerranée et selon des trajectoires Est-Ouest et Sud-Nord. La localisation des UPE2A suit globalement cet axe avec une disparité entre les régions de l'Est et de l'Ouest, 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. Ainsi, les académies de Paris, de Créteil, d'Amiens, de Strasbourg, de Nancy-Metz, de Lyon, de Poitiers, de Toulouse et d'Aix-Marseille scolarisent un nombre important d'élèves allophones avec une disparité de prise en charge :

> [En 2017] six départements scolarisent très peu (moins de 15 %) d'élèves allophones dans un dispositif UPE2A (y compris UPE2A-NSA - Indre, Morbihan, Mayenne, Meuse, Dordogne et Martinique). Il s'agit de départements accueillant chacun moins de 350 élèves allophones. À l'inverse, dans certains départements (Manche, Hauts-de-Seine, Paris, Aube, Ain, Marne et Seine-Saint-Denis), ils sont quasi exclusivement scolarisés en UPE2A (plus de 90 %). (MEN-DEPP, 2019 : 4)





Cartes 1 et 2 : Présence des allophones sur le territoire (métropole + DOM) en 2014 et 2019 (DEPP)

La disparité des UPE2A est à corréler aux flux migratoires. Leur localisation répond à des besoins pédagogiques de scolarisation et dépasse les compétences des institutions scolaires auxquelles tentent de répondre les académies : une implantation dans des établissements « où la mixité sociale est effective » (GATTOLIN 2016) n'est pas applicable. C'est en effet la géographie des territoires et les flux migratoires qui expliquent la localisation des UPE2A dans les capitales régionales urbaines et/ou au cœur des quartiers défavorisés, eux-mêmes liés aux politiques urbanistes. Pour Merle, cette situation se traduit par un maillage limité, une sectorisation socioéconomique « ethnographique » et « ségrégative » avec des UPE2A globalement situées dans les capitales régionales et dans les quartiers défavorisés : « [G]lobalement, la proportion d'élèves de nationalité étrangère est nulle ou très faible dans une grande majorité d'établissements et dépasse les 20%, 25%, voire 30% dans une petite minorité de collèges situés dans les quartiers défavorisés des grandes capitales régionales. » (MERLE 2012 : 12). Goï et Bruggeman montrent les dysfonctionnements institutionnels qui se déploient sous différentes formes, sur l'ensemble du territoire français, et qui aboutissent à la non-scolarisation/ déscolarisation d'enfants allophones (GOÏ & BRUGGEMAN 2013). Selon Thaurel-Richard et Murat, l'environnement scolaire dépend de la fréquentation effective de l'établissement, elle-même liée aux problématiques territoriales, en particulier dans les grandes agglomérations urbaines où s'observent des profils de collèges très marqués :

> Le collège unique, de fait, rassemble sous ce vocable des collèges très différents, par le public accueilli ou par l'offre de formation. Les différentes typologies des collèges réalisées sur les catégories socioprofessionnelles des responsables des élèves, au cours des dernières décennies, ont fait apparaître des profils différents, allant de « très favorisés » à « très défavorisés », les profils extrêmes étant davantage présents dans les grandes agglomérations urbaines. Les différences de profils sociaux des collèges renvoient en grande partie aux profils des quartiers de résidence des familles ou plus généralement des territoires. (THAUREL-RICHARD & MURAT 2013 : 12)

S'il y a une sectorisation « ethnographique », elle est la conséquence paradoxale de la convergence de choix politiques pluriels avec lesquels l'École doit composer mais qu'elle ne peut modifier – ou à la marge. Il y a en effet en France une corrélation entre le lieu d'habitation (lié au niveau socioéconomique des familles) et la zone de scolarisation des élèves selon les règles établies par la carte scolaire qui compose avec les politiques urbanistes. Celle-ci constitue encore aujourd'hui la principale cause de disparité entre établissements. C'est pourquoi l'institution tente, depuis les années 1980, d'établir une plus forte mixité sociale tout en comblant les inégalités entre élèves. En 1986 (ministère Monory), la suppression de la carte scolaire est envisagée et les zones d'éducation prioritaires (ZEP) sont créées en concertation avec les acteurs locaux (inspections académiques, chefs d'établissements, collectivités). Si en 1988 (ministère Jospin), une politique consensuelle de carte scolaire permet de créer des zones de libre choix, en 1990 (ministère Bayrou), la moitié des collèges peut inscrire des élèves hors secteur. En 1998 cet assouplissement de la carte scolaire renforçant la « ségrégation scolaire » et sociale est dénoncé par le ministère Allègre qui rétablit une affectation automatique de sectorisation[9]. En 2002, le ministère Ferry et le ministère Fillon réitèrent la désectorisation limitée puis la sectorisation disparaît entre 2007 et 2009 (gouvernement Sarkozy) toujours pour contrer le mécanisme des disparités scolaires et sociales, en favorisant cette fois l'accès des élèves issus de milieux populaires aux établissements les plus prisés.

Les inégalités territoriales ont pour conséquence des conditions scolaires hétérogènes (GATTOLIN 2016 ; ARMAGNAGUE *ET AL.* 2018). Par exemple, une enquête montre des disparités fortes entre 8 UPE2A et 14 classes ordinaires dans 10 établissements observés :

> les élèves à besoins particuliers sont pris en charge au minimum 9 heures par semaine dans le premier degré et 12 heures hebdomadaires dans le second degré. En dehors des heures passées dans le dispositif, les élèves doivent intégrer les enseignements de leur

> classe ordinaire. Les applications diffèrent fortement selon les établissements, les circonscriptions et les académies et l'on observe sur le terrain des réalités d'inclusion très diverses. (ARMAGNAGUE-ROUCHER, & RIGONI 2018 : 35)

Par ailleurs, Armagnague et al. soulignent que l'ouverture d'une UPE2A peut se faire avec un temps de latence important, variable selon les académies. Leur fonctionnement étant plutôt autonome, les élèves n'ont pas les mêmes possibilités scolaires et les moyens dans l'accompagnement des familles des élèves sur l'ensemble du territoire sont disparates :

> [l]es moyens accordés aux établissements scolaires par les pouvoirs publics ne sont pas suffisants pour mettre en œuvre un accompagnement des familles. En dépit de l'existence du dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » initié en 2008-10, puis rénové en 2014 ainsi que des « cafés des parents » organisés par certains établissements, ce sont plus généralement les moyens dédiés à l'interprétariat et à la coopération avec l'ensemble des acteurs éducatifs non scolaires qui font défaut. Ici la médiation scolaire est essentielle, mais elle est dotée de peu de moyens et en présence très inégale sur le territoire (ARMAGNAGUE *et al.* 2018 : 8-9)

Le rapport *Evascol* (2020) déplore une « inclusion à géométrie très variable » (*Evascol*, 2020 : 196) selon les territoires[10]. Pour Gattolin (2016), la fragilité du dispositif est liée aux moyens alloués et à l'interdépendance entre localisation et projet d'établissement. Avec la loi Haby (75-620 du 11 juillet 1975), une « part d'autonomie pédagogique et administrative[11] » est accordée aux collèges qui adoptent leur propre règlement intérieur et leur budget. Depuis 1989[12] les établissements définissent les modalités de la mise en œuvre des programmes et des orientations académiques dans leur contexte spécifique[13]. Pour Armagnague *et al.* « En dépit d'un cadrage national, les aménagements spécifiques pour la scolarisation de ces élèves demeurent variables sur le plan académique, voire départemental, en termes de moyens et d'applications des recommandations des circulaires. » (ARMAGNAGUE *et al.* 2018 : 6).

Outre l'accès inégal au dispositif UPE2A, les élèves subissent une scolarité contrainte ou entravée. Bruggeman et al. montrent que la scolarisation en UPE2A limite considérablement les possibilités d'orientation des apprenants, aiguillés très majoritairement en lycée professionnel :

> la scolarisation dans un dispositif de l'enseignement spécialisé au collège réduit fortement la possibilité pour les élèves de rejoindre le second cycle général de l'enseignement secondaire. Les élèves sont donc plus ou moins « condamnés » à l'enseignement professionnel, moins valorisé socialement (BRUGGEMAN *et al*. 2014 : 119).

Guedat-Bittighoffer et Dat observent un échec scolaire important des apprenants allophones au collège « […] sur-représentés dans les filières professionnelles et [qui] connaissent une déscolarisation plus fréquente que les élèves francophones » (GUEDAT-BITTIGHOFFER & DAT 2012 : 85)[14]. Mendonça Dias (2020) constate sur le terrain que les apprenants non scolarisés avant leur entrée sur le territoire (EANA-NSA) sont rapidement orientés dans les filières professionnelles correspondant à des études courtes :

> Les deux tiers de notre échantillon étaient dans leur classe d'âge et les autres avaient une année de plus. Il est paradoxal qu'on les mette davantage dans leur classe d'âge comparé aux 297 élèves régulièrement scolarisés antérieurement et inscrits dans des UPE2A ordinaires, ce qui révèle une volonté d'accélérer l'orientation vers des voies professionnalisantes, du moins, hors des classes régulières du collège. Ce constat va à l'encontre de l'aménagement prévu par la circulaire qui octroie aux élèves peu scolarisés d'avoir un décalage d'âge de deux ans par rapport à la classe de rattachement. (MENDONÇA DIAS 2020 : 57)

L'enseignement à distance lié à la pandémie mondiale de la Covid-19 n'a pas modifié les inégalités. Même, le bilan de l'enseignement scolaire à distance a montré un net décrochage scolaire pour les élèves scolarisés dans des quartiers défavorisés (GOUDEAU *et al.* 2021). Le niveau scolaire des élèves allophones est souvent défini par la recherche par le niveau socioéconomique et/ou le capital scolaire parental et/ou par la taille de la fratrie. Pour Armagnague *et al.* (2018), les élèves migrants appartiennent très majoritairement aux classes sociales défavorisées. Pour Primon *et al.* ces enfants sont issus principalement de familles peu diplômées avec un nombre d'enfants à charge important et sont surreprésentés dans les familles monoparentales ou constituées autrement que par un couple parental :

> Chez les migrants venus enfants ou adolescents, l'absence de diplôme des parents est plutôt la norme avec 66 % de non-diplômés pour seulement 16 % de parents titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur. Les familles sont également de grande taille, avec 70 % des enfants migrants appartenant à des unités familiales composées d'au moins quatre enfants. À l'âge de la scolarisation, les familles monoparentales ou d'une autre configuration que celles composées du seul couple parental et des enfants sont relativement nombreuses (28 %), en particulier parmi les enfants qui ont migré en étant âgés de douze à seize ans (48 %). (PRIMON *et al.* 2018 : 22)

Dans notre recherche (PREVOST 2021), nous avons repéré divers facteurs concomitants à l'échec scolaire : l'absentéisme récurrent (qui peut être la conséquence du rôle de médiateur linguistique de l'élève), des difficultés d'ordre cognitif occultées par le

statut d'allophone, les modalités de la scolarisation antérieure (rythme de la scolarisation et particularités pédagogiques). Ainsi, un apprenant qui a été antérieurement scolarisé en français dans son pays d'origine peut être en difficulté scolaire à l'écrit en France mais un élève peut réussir malgré les conditions familiales et socioéconomiques peu favorables[15]. Dans notre étude qualitative il apparait que l'échec scolaire est davantage lié aux exigences scolaires, parfois technicistes, auxquelles les élèves ne peuvent pas faire face avec une scolarité raccourcie, surtout s'ils sont EANA-NSA. Aussi l'environnement scolaire (c'est-à-dire les ressources, les pratiques réflexives enseignantes, le co-enseignement) constitue-t-il un levier important pour l'inclusion des élèves allophones et leur réussite scolaire. Intrinsèquement lié au lieu de vie par le jeu de la carte scolaire, l'environnement scolaire a un impact sur l'enseignement-apprentissage avec une interdépendance entre pratique enseignante et réussite scolaire. Cette dynamique peut réduire les disparités entre établissements et les écarts de performance entre apprenants.

3. Rendre efficiente la scolarisation en UPE2A

Pour rendre efficiente la scolarisation en UPE2A, il nous apparaît nécessaire de repenser l'allophonie car la désignation détermine (in)consciemment les choix éducatifs.
La diversité terminologique évolutive présente dans les circulaires institutionnelles est source de confusion. En recentrant, en 2012, la catégorisation du public migrant qui s'adossait aux préoccupations politiques et sociales françaises sur une problématique linguistique, une faille sémantique a été paradoxalement ouverte. Avec le terme *allophone*, l'institution n'est pas en mesure de rendre explicites les besoins éducatifs particuliers (BEP) hétérogènes des apprenants migrants ni dans leur globalité, ni dans leur spécificité. La recherche a proposé des catégorisations : Armagnague-Roucher (2018) utilise « jeunes migrants » ou « mineurs migrants », Galligani (2012) « les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », Rigoni (2020) « élèves migrants allophones », Mendonça Dias (2016) « élèves allophones arrivants », Perego (2023) « élèves migrant.e.s plurilingues » – pour ne citer qu'elles – pour qualifier ce public scolaire spécifique. Le choix terminologique, influencé par la discipline scientifique des chercheurs

et leur domaine de recherche, ne permet pas de considérer de manière holistique les apprenants.

Repenser l'allophonie c'est également réviser les référents sociolinguistiques. En effet, le contexte socio-économique des élèves allophones n'est pas, *en soi*, un obstacle à la réussite scolaire. Les familles issues d'un milieu socio-économique défavorisé sans capital scolaire investissent la scolarité de leurs enfants dès lors qu'elles ont saisi les enjeux de l'école et qu'inversement, des élèves issus de milieux sociaux plus favorisés ne sont pas en réussite scolaire (PREVOST 2021). Si la scolarisation antérieure effective et régulière des élèves est un facteur de réussite (toutes origines culturelles confondues), un apprenant qui a appris le français dans son pays d'origine (scolarisation en français, langue vernaculaire, cours particuliers avant la migration…) peut se retrouver en difficulté scolaire en France. De surcroît, certains élèves cumulent les difficultés à s'inscrire dans l'école ordinaire (allophonie et situation précaire, voire marginale ; allophonie et statut de mineur isolé ; allophonie et référents culturels marginalisés ; allophonie et traumas ; allophonie et handicap) qui sont autant d'obstacles pour l'entrée dans les apprentissages et de leurres, notamment selon le lieu de scolarisation.

On l'a dit, les études montrent des inégalités scolaires qui sont liées aux disparités territoriales. Mais l'environnement scolaire peut aussi être un levier pour la réussite scolaire, au-delà des caractéristiques personnelles des acteurs – et c'est ce qui explique la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP) successives[16]. Plusieurs travaux font état de cet « effet établissement » (DURU-BELLAT 2003 ; VELTCHEFF 2014) difficile à définir de manière exhaustive mais reposant sur le climat scolaire - c'est-à-dire les relations entre pairs, entre élèves et adultes, entre l'équipe éducative et les familles (TRANCART 1993) – et l'investissement des enseignants. Pour que l'environnement scolaire soit perçu comme positif, il doit mener à un sentiment d'appartenance (au groupe-classe, à l'établissement, à la communauté scolaire). C'est un des principaux leviers à l'inclusion des allophones :

> Les entretiens montrent qu'une promotion des ressources associatives est réalisée par le professeur référent de l'UPE2A qui fait également le relai entre l'association AFEV et les allophones. Il ressort que les enseignants sont particulièrement investis dans la réussite des élèves selon les propos des élèves et selon les annotations portées sur les travaux d'évaluation (des professeurs B et M). Par exemple, AP22 dit que son professeur de mathématiques le retient après les cours pour lui expliquer ses erreurs (ENTR22-AP22.115) : *[…] même madame •• elle me prend à la fin de l'heure elle me fait tu m'as*

> *bien écrit le Pythagore le Thalès tu l'as bien écrit mais après les calculs que t'as: tu plantes sur ça: c'est petites erreurs {sic} qui me font:* (ENTR22-AP22.115). En revanche, les élèves suivis dans [le second collège] mobilisent peu de ressources « hors cours ». (PREVOST 2021 : 309)

De même « l'effet classe » ou « du maître » ont été démontrés (LEROY-AUDOUIN 2016). Les démarches des enseignants, hétérogènes, dépendent de leur formation (initiale et continue), de leur vision disciplinaire et de l'école et des ressources qu'ils peuvent mobiliser dans leur établissement. Une collaboration accrue entre intervenants dans (co-interventions ; collaboration) et hors l'école (enseignants, soignants, éducateurs, travailleurs sociaux, familles, équipes de direction…) permettrait de répondre de manière plus efficace aux besoins pluriels des élèves allophones (besoins linguistiques, scolaires, médicaux, psychologiques, sociaux, numériques …). Dans ce sens, la Circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 ne propose pas de définition du BEP lié à la situation d'allophonie, hormis « des difficultés scolaires ». La scolarisation des élèves allophones nécessite une individualisation – non stigmatisante – de leur parcours personnel et scolaire (ARMAGNAGUE-ROUCHER 2019) en groupes pour favoriser les interactions et les espace-temps d'intéressement (BEHRA & MACAIRE 2018 2021). Comme l'institution ne peut pas résoudre les difficultés qui ne sont pas de son ressort mais qui ont assurément un impact sur l'apprentissage – les conditions de vie difficiles, les traumas liés à la migration (PAPAZIAN-ZOHRABIAN *et al.* 2018), le « retard scolaire » (MENDONCA DIAS 2020)… – l'inclusion gagnerait en efficience si elle reposait également sur une collaboration accrue entre personnels éducatifs, médicaux et membres associatifs. Tous œuvrent pour la réussite mais ne coordonnent pas toujours leurs actions voire « détricotent » malencontreusement ce qu'un autre intervenant a patiemment exécuté. Parfois, une méconnaissance de référents ethnoculturels peut mettre en difficulté un professionnel éducatif dans la mise en œuvre de son enseignement. Quelquefois, l'accompagnement scolaire d'un bénévole va à l'encontre de la progression pédagogique envisagée par l'enseignant. Ou encore, la méconnaissance d'une situation familiale complexe par l'équipe éducative élargie peut aboutir à des malentendus voire à une décision contreproductive pour la scolarité ou l'orientation de l'élève. Les enseignants référents qui coordonnent les UPE2A font, globalement, le lien entre tous ces acteurs mais leur travail est souvent minoré voire méconnu des équipes éducatives (ARMAGNAGUE-ROUCHER *et al.* 2018), des travailleurs sociaux et des personnels

médicaux. De plus, l'empan temporel qui leur est imparti institutionnellement est un temps d'enseignement. Enfin, les rencontres avec les travailleurs sociaux, les soignants, les familles sont complexifiées par le fait que l'Éducation nationale ne mette pas à disposition de traducteurs pour échanger avec les familles. Ce sont souvent les élèves eux-mêmes qui font office de médiateurs quand les associations qui suivent les parents ne financent pas sur leurs fonds des traducteurs assermentés. Tous ces éléments constituent des freins à l'inclusion et à la réussite scolaire.

On pourrait également noter l'impact de la gestion du budget des établissements, dont une part est laissée à l'appréciation des équipes pédagogiques et de Direction, notamment en zone REP+, depuis la loi Haby accordant une « part d'autonomie pédagogique et administrative » aux collèges (ATTARCA & CHOMIENNE 2013). Par exemple, après la crise de la Covid, certains établissements REP/REP+, davantage dotés, ont investi dans du matériel informatique à prêter aux familles selon des critères sociaux pour développer la littéracie numérique qui a fait défaut pendant la pandémie et pour pouvoir répondre à l'injonction nouvelle du programme PIX[17] et lutter contre la fracture numérique scolaire. Cependant, les besoins en outils numériques – malgré le grand plan pour le déploiement du numérique à l'école du gouvernement Hollande en 2014 et la volonté de généraliser le numérique éducatif dans le primaire, le secondaire et le supérieur (Bulletin officiel n°2, 14 janvier 2021) – ne sont pas, globalement, comblés. Il existe des partenariats avec des grandes entreprises (*Agir pour l'École* du groupe Dassault, *Classes virtuelles* financé par la Fondation Cetelem, *Écoles numériques en France* par la Fondation Orange…) mais ils sont inégalement répartis et interrogent forcément sur les intentions de ces mécènes. Enfin, les difficultés financières rencontrées par les familles, notamment celles en demande d'asile, freinent la scolarisation car les fonds sociaux sont laissés à discrétion des établissements (la décision d'attribution relevant du chef d'établissement après une commission interne), constituent une aide exceptionnelle et varient selon les départements.

Nous pouvons étendre notre réflexion sur l'efficience au sujet de l'inclusivité. Si la réforme Haby du collège en 1975 a impulsé la pédagogie différenciée (MEIRIEU 2020), la politique éducative inclusive date de la loi du 11 février 2005 ayant pour objectif d'ouvrir l'école à tous, sans restriction. Elle a été enforcée par la loi sur l'École inclusive du 26 juillet 2019. Cependant, dans les textes institutionnels, un glissement sémantique

entre les modalités de mise en œuvre de l'inclusion scolaire et ses effets s'est opéré, en particulier dans le secondaire où elle se traduit par une affiliation en cours ordinaires accompagnée d'une différenciation laissée au libre arbitre des enseignants encore peu formés (PREVOST 2021, 2023). La formation initiale et continue des enseignants pour prendre en charge les presque 1% d'élèves migrants allophones n'a pas beaucoup évolué, la France peinant à se doter d'un appareil de formation suffisamment efficace (AGACINSKI 2018) malgré l'offre importante, voire la « profusion de ressources pour se former » (DUGUET & MORLAIX 2021 : 133). Perego observe une dichotomie entre terrain et recherche : « d'un côté, inclure les élèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire est une préoccupation croissante des enseignant.e.s […] ; d'un autre, on observe peu de réelles mutations pédagogiques et didactiques dans les observations de classes » (PEREGO 2023 : 18). Il transparait une distorsion entre les prescriptions institutionnelles et la réalité des terrains (MACAIRE & REISSNER 2019) qui s'explique sans doute par les dilemmes auxquels fait face l'institution scolaire. Elle doit en effet prendre en compte la diversité des apprenants tout en promouvant un modèle citoyen normé (ARMAGNAGUE 2023). Ainsi, si l'Institution promeut l'inclusion, les conditions de sa réalisation sont encore à améliorer.

4. Conclusion

Le modèle intégratif de scolarisation des enfants migrants allophones émergeant dans les années 1970 a évolué vers un modèle inclusif lié à la notion de besoins éducatifs particuliers (BEP). Cependant, l'accent a été porté sur les besoins linguistiques des apprenants et leurs BEP liés à la migration et à ses conséquences (traumas, perte de statut social, scolarité heurtée, repères culturels…) ont été écartés voire relégués aux acteurs extérieurs à l'École. De ce fait, le regard des enseignants sur les enfants migrants scolarisés en France reste encore trop souvent tronqué, focalisé sur cette question linguistique. Si les besoins linguistiques sont bel et bien là, ils n'expliquent pas les difficultés à suivre une scolarité ordinaire, globalement observées par la recherche en sociologie et en didactique. Aussi la notion d'allophonie gagnerait-elle à être réinterrogée pour considérer de manière holistique ces élèves. De plus, la question – sensible – du financement mériterait d'être posée, qu'il s'agisse du financement de l'empan

chronologique (trop court) alloué aux apprenants en UPE2A pour maîtriser la langue de scolarisation (GUEDAT-BITTIGHOFFER *et al.* 2021), des budgets attribués aux UPE2A et/ou au développement des outils numériques, à la prise en charge du coût de la scolarisation des enfants migrants démunis, du financement de la formation continue des enseignants… La prescription ne suffit pas à la mise en œuvre de l'inclusivité. De surcroît, la collaboration entre les équipes pédagogiques élargies et les intervenants extérieurs à l'École mériterait d'être accrue, en particulier dans les zones prioritaires où sont scolarisés de nombreux allophones du fait du statut socio-économique des familles. Les bénévoles, nombreux, ont tous à cœur de faire réussir les élèves et travaillent pour leur inclusion : l'École devrait se saisir de ces partenaires. Au sein même des établissements, les personnels enseignants auraient intérêt à travailler en commun avec les intervenants hors l'École (soignants, éducateurs, travailleurs sociaux, familles…) pour mieux prendre en charge les BEP dans une École vraiment inclusive.

Bibliographie

Sources scientifiques :

Monographies

MERLE, P. (2012). "La ségrégation scolaire", coll. *Repères*, La découverte, Presses universitaires de France.

Articles collectifs

ARMAGNAGUE-ROUCHER M., COSSÉE C., MENDONÇA DIAS C., RIGONI I., TERSIGNI S., (2018) EVASCOL, Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), INS HEA.

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.

ATTARÇA, M., CHOMIENNE, H. (2013). "Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif" @GRH, 9(4), 35-66

AUGER, N., (2019), « Allophone » : trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise, Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), vol. 70, 23-41

BEHRA, S., MACAIRE, D. (2021). “La notion d’espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation”, Mélanges CRAPEL - Revue en didactique des langues et sociolinguistique, (42/3).

BEHRA, S., MACAIRE, D. (2018). “Quelques enjeux du plurilinguisme à l’école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive”. Dans: Komur-Thilloy, G., Djordevic, S. (dir.), Apprendre dans et par les langues, Orizons, série Sciences du langage, coll. Universités.

BRUGGEMAN, D., MALTET, Z., MONTOYA, J., NOUI, L. (mai 2014). Observatoire de l’Enfance en Danger (ONED), L’éducation et la scolarisation d’enfants roms migrants accueillis en centres d’hébergement d’urgence. Une étude ethnographique sur le travail éducatif des parents et des professionnels. Rapport final – Mai 2014

DEAUVIAU, J., TERRAIL, J. P. (2020). L’école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales, Sociologie, 2(2), 167-187.

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, 109-124.

GOÏ, C., BRUGGEMAN, D. (2013) “L’inclusion scolaire des EANA :questions d’éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques” [En ligne], Actes du séminaire national « Une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », 2013, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263

GOUDEAU, S., SANREY, C., STANCZAK, A. *et al.* (2021) Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. Nat Hum Behav , 1273–1281.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, D., DAT, M.A. (2012). “L’apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) chez les ENAF (Élèves nouvellement arrivés en France) de 12 à 16 ans: quatre études de cas”. Dans : Kamber, A., Skupien Dekens, C, Recherches récentes en FLE, Berne : Perter Lang SA, 85-96.

PRIMON, J.L., MOGUÉROU, L., BRINBAUM, Y. (2018). “Les enfants migrants à l’école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d’après l’enquête Trajectoires et Origines”, Revue Européenne des Migrations Internationales, 2018, 34 (4),13-43.

MENDONÇA DIAS, C., RIGONI, I. (2019). La demande d’asile : impacts sur la scolarisation de l’enfant et rôles de l’enseignant, Migrations Société, 176(2), 49-63.

Articles parus dans des Revues

AGACINSKI, D. (2018). “La politique de l’éducation (fiche 22)”, Les politiques publiques, La documentation française.

ARMAGNAGUE M. (2023) « Un État pas si fort ? La scolarisation des élèves primo-arrivants en France à hauteur d’académies », Revue française de pédagogie, 2023/1 (n° 218), p. 61-77.

ARMAGNAGUE-ROUCHER, M., (2019). “Accessibilité et légitimation scolaires : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones”, Éducation et sociétés, 44(2), 65-79.

ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. (2018). “Enfants et jeunes migrants à l’école de la République : une scolarité sous tension.” Revue européenne des migrations internationales, 34, 45-71.

BRUGGEMAN, D. (2016). Une enquête ethnographique en centre d’hébergement : démarches collaboratives et implications réciproques du chercheur et des professionnels, Sociétés et jeunesses en difficulté- Revue pluridisciplinaire de recherche, N°16 | Printemps 2016, coll. Formation et recherche dans le travail social: de nouveaux espaces de collaboration ?, 1-23.

CORTIER, C. (2007). “Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française”. Dans Raynal M. (dir.), Les enjeux de l'apprentissage de la langue française Diversité n°151, 139-145.

DURU-BELLAT, M. (2003). “Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire”. Carrefours de l'éducation, 16, 182-206.

GALLIGANI Stéphanie, «Regards croisés sur les enfants venus d’ailleurs et scolarisés en France», Les Cahiers du GEPE, 2012.

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.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, D. (2015). “La scolarisation des élèves allophones au collège: étude comparative des modalités d’organisation de quatre dispositifs d’accueil et des effets potentiels sur l’apprentissage du français”. Les Sciences de l'éducation - L'Ère nouvelle, vol. 48(3), 83-107

LEROY-AUDOUIN, C. (2016). “L'effet-maître, l'effet-classe, l'effet-établissement”. Sciences Humaines, 285, 21-21.

MARCHADOUR, M. (2019). Plurilinguismes et élèves “allophones” en France: ce que la désignation de l’autre révèle de la conception de l’ordre, Cahiers internationaux de sociolinguistique, 15(1), 63-87.

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.

MENDONÇA DIAS, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. Les cahiers de la LCD, 2, 47-62.

PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G., MAMPRIN, C., LEMIRE, V. ET 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.

PEREGO, C. (2023). « Inclure les élèves ou les langues des élèves ? Inclusion linguistique des élèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire au collège : entre approbations et réticences.». RELIANCE, 1, 18-31.

PRÉVOST, J. (2023), Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), des dispositifs d’apprentissage-enseignement clivants ?, Mélanges CRAPEL, 44/1.

PRÉVOST, J. (2022), Politique éducative inclusive à l’égard des élèves dits allophones : modalités et effets, IRTS Franche-Comté, « Les Cahiers du Travail Social », La société inclusive: discours et réalité, 101, 97-107.

RIGONI, I. (2020). “Scolarisation et migration. Les relations d’alliance entre les acteurs de l’éducation auprès d’élèves migrants allophones”. Dans : Sylvain Bordiec éd., Action publique et partenariat(s): Enquêtes dans les territoires de l’éducation, de la santé et du social (pp. 143-156). Nîmes: Champ social.

VELTCHEFF, C. (2014) Seule une équipe stable cohérente soudée peut permettre d’améliorer le climat scolaire, ToutEduc, en ligne http://www.touteduc.fr/fr/archives/id-9025--seule-une-equipe-stable-coherente-soudee-peut-permettre-d-ameliorer-le-climat-scolaire-catherine-veltcheff-

Ouvrages

LAFONTAINE, D. (1996). Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d’élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles: De Boeck.

Conférences

MACAIRE, D., REISSNER, C. (2019). “Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : comment articuler les différentes langues de l’élève ?”, Conférence de consensus – De la découverte à l’appropriation des langues vivantes étrangères – Comment l’école peut-elle mieux accompagner les élèves ? CNESCO et Ifé. 2019, 170-184.

Thèses

PRÉVOST, J. (2021). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion des élèves à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques, thèse de doctorat, Université de Lorraine, France, soutenue le 26 novembre 2021

Textes institutionnels :

Circulaires

Circulaire 73-383, 25 sept. 1973, Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans

Circulaire 84-246, 16 juillet 1984, Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés

Circulaire 86-119, 13 mars 1986, Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France

Circulaire 86-120, 13 mars 1986, Accueil et intégration des élèves dans les écoles, collèges et lycées

Circulaire 86-121, 13 mars 1986, Missions et organisation des CEFISEM

Circulaire 90-27, 09 oct. 1990, Missions et organisation des CEFISEM

Circulaire DMP/Cl199-315, 1er juin 1999, Mise en œuvre de la politique d'accueil des primo-arrivants

Circulaire 2002-063, 3 mars 2002, Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés

Circulaire 2002-100, 25 avril 2002, Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages

Circulaire 2002-102, 25 av. 2002, Missions et organisation des CASNAV

Circulaire 2012-141, 2 oct. 2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

Circulaire n° 2014-077, 4 juin 2014), Refondation de l'éducation prioritaire

Rapports institutionnels

GATTOLIN, A., (2016). Question écrite n° 21999, Journal Officiel du Sénat, 2 juin 2016.

MEN-DEPP (2022), ministère de l'Éducation nationale-Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Note d'information 22.27, septembre 2022.

MEN-DEPP (2020). 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019: neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique, n°29-39, novembre 2020, https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217

MEN, L'État de l'école (2019), https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246

MEN Éduscol (2016). Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 3, https://cache.media.eduscol .education.fr/file/College_2016/74/4/RAE_Evaluation_socle_cycle_3_643744.pdf

THAUREL-RICHARD, M. MURAT, F. 52013) Éducation & Formations: Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire : n° 83 [juin 2013] . article 01, Evolution des caractéristiques des collèges durant la mise en oeuvre de l'assouplissement de la carte scolaire de 2007

Lois

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 Pour une école de la confiance

[1] La Direction de l'Évaluation, de la perspective et de la performance répertorie 60 700 EANA en 2016-2017 ; 64350 en 2017-2018 ; 67909 en 2018-2019 (MEN-DEPP, 2019 ; 2020).

[2] Les plus fortes diminutions ont eu lieu dans les académies de Normandie (- 28 %), de Strasbourg (- 26 %) et de Dijon (- 26 %), (MEN-DEPP, 2022).

[3] Institués après expérimentation par les Circulaires 76-387 du 4 novembre 1976 et 77-310 du 1er septembre 1977.

[4] En 1959, dans le cadre de la « réforme Berthoin », le gouvernement français décide de transformer les centres d'apprentissage (CA) en CET (1959 à 1975) qui deviennent lycées d'enseignement professionnel en 1975 (réforme Haby du 11 juillet 1975), puis des lycées professionnels (LP) en 1985.

[5] Elle est consécutive à la loi de 1998 relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France au droit d'asile (RESEDA).

[6] Par exemple, l'acronyme ENAF pour « enfant nouvellement arrivé en France » (Circulaire 86-120 du 13 mars 1986) contient l'idée d'un aboutissement dans un déplacement géographique et ne considère aucunement des critères liés à la nationalité ou à la maîtrise de la langue. La circulaire de 1986 distingue ces ENAF des « élèves étrangers […] qui sont nés ou arrivés très jeunes en France » dont les difficultés « doivent être traitées dans le même cadre que les difficultés analogues des élèves français ». La catégorisation semble mettre en exergue des besoins liés à la *nouveauté* de la scolarisation et prendre en compte l'empan chronologique de celle-ci (tout en normalisant-distinguant les élèves) mais l'acronymisation a effacé l'adverbe nouvellement, donc des besoins liés à la récence de l'apprentissage. L'expression « primo-arrivants » (Circulaire DMP/Cl1 99-315 du 1er juin 1999) recentre à nouveau la question scolaire dans une problématique d'altérité liée à des circonstances géographiques temporaires mais le terme est abandonné très rapidement. En 2002, l'expression a disparu au profit des périphrases « ces *enfants dont le français n'est pas la langue maternelle* », « *sans maitrise suffisante de la langue française ou des*

apprentissages » qui recentre la problématique sur la langue et les besoins pédagogiques et mettent en exergue l'extranéité inscrite dans un temps récent (*nouvellement arrivés en France)*.

[7] *L'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire* (IEA) publie en 1991 une étude internationale menée dans 32 pays par l'OCDE (2001) qui porte sur la compréhension en lecture et qui montre une différence de résultats entre les élèves autochtones (dont l'un des deux parents au moins est né dans le pays de résidence) et les élèves allochtones (dont les deux parents ne sont pas natifs), qu'ils soient eux-mêmes nés ou non dans les pays concernés (Lafontaine, 1996).

[8] Du grec *allo* signifiant « autre » (άλλο), et *phone*, indiquant « la langue » ou « la voix » (φωνή), par proxémie avec *allochtone* (du grec ἄλλος « étranger » et χθών (chthon) « terre », « terre d'ailleurs ») et *autochtone* (« terre d'ici ») qui rattachent la langue à un territoire.

[9] En parallèle, la politique compensatoire connaît deux regains (en 1990 et en 1997).

[10] Cet état des lieux établi dans cinq académies (Bordeaux ; Créteil ; Montpellier ; Seine-Saint-Denis ; Strasbourg) à partir d'observations dans divers établissements éclaire les leviers et les freins au niveau méso qui confortent les facilitateurs et les obstacles du niveau macro.

[11] L'article 11 du décret 76-1303 du 28 décembre 1976 définit et encadre le champ de l'autonomie des collèges et la note de service du 23 décembre 1983 met en place l'attribution d'une dotation horaire globalisée aux établissements.

[12] La loi 89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (article 18) a été confortée par celle sur l'orientation et le programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005, qui introduit le processus de contractualisation sur des objectifs entre l'autorité académique et les établissements. La circulaire 2005-156 du 30 avril 2005 stipule que le contrat d'objectifs doit être établi en cohérence avec le projet d'établissement et sur la base des orientations fixées aux niveaux national et académique. L'autonomie des établissements est donc contrainte par le cadre institutionnel. (VELTCHEFF 2014)

[13] Dans quatre champs : l'organisation pédagogique, la gestion des ressources financières, les moyens horaires et les ressources humaines.

[14] Guedat-Bittighoffer montre par ailleurs que les allophones scolarisés au collège sont massivement orientés par défaut parce que « l'apprentissage du français ne leur permet pas de réussir, mais il les place, au contraire, dans des situations d'échec et d'exclusion en classe ordinaire après un passage (ou non) par un dispositif d'accueil. » (GUEDAT-BITTIGHOFFER 2015 : 84). Elle observe que les « allophones qui arrivent en France avec un niveau A1.1 en français ont besoin de temps pour acquérir des compétences en langue cible notamment de compréhension de l'oral et qu'il ne faut pas les, exposer trop vite à un input qu'ils ne seront pas en mesure de comprendre » (GUEDAT-BITTIGHOFFER 2015 : 101).

[15] Les deux ne sont pas toujours liés même si les familles subissent toujours économiquement la migration avec une perte de statut social.

[16] En alternative des ZEP créées dans les années 1980, le programme RAR (réseau ambition réussite) est créé, remplacé par le programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) lui-même remplacé en 2011 par le programme ECLAIR (pour « écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » car étendu à 1225 écoles). Ce programme tend à restructurer le collège selon une distinction inédite et tripartite entre collèges RAR, collèges de réseau réussite scolaire (RRS) et collèges ordinaires. Elle a pour conséquence la réduction du nombre d'élèves par classe (2 élèves en moins par classe) et la dotation horaire supplémentaire, modulable et fluctuante – aux effets difficilement observables (Cour des comptes, 2010) – est laissée au libre arbitre des établissements RAR. ECLAIR a été remplacé par la création de réseaux d'éducation prioritaire REP/REP+. Selon la Cour des comptes (2018), la politique éducative prioritaire (REP+ en réseau) reste la seule réponse institutionnelle aux inégalités scolaires, indispensable pour améliorer l'équité et l'efficacité du système scolaire.

[17] Programme d'évaluation des compétences numériques obligatoire et étendu à l'ensemble des collèges à partir de 2023-2024. Chaque élève dispose d'un compte Pix qui le suit tout au long de sa scolarité pour construire progressivement son profil de compétences numériques et préparer sa certification de fin de 3e.

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Publifarum
https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

Gérer l'urgence de la formation linguistique des élèves allophones : quelles priorités pédagogiques pour les lycéens nouvellement arrivés ?

Elodie Graveleau

Per citare l'articolo
Elodie Graveleau, « Gérer l'urgence de la formation linguistique des élèves allophones : quelles priorités pédagogiques pour les lycéens nouvellement arrivés ? », *Publifarum*, 39, 2023.

Résumé

Dans les décisions institutionnelles prises pour scolariser les lycéens allophones, la logique temporelle n'est pas seule à l'œuvre : le nombre d'heures de français dispensées, leur fréquence, dans un dispositif d'accueil ou non, ont un impact certain sur la réussite des élèves allophones au lycée, confrontés à l'urgence de valider leur diplôme en deux ou trois années d'études. Nous illustrerons ces contraintes et tensions à travers l'exemple de notre contexte d'enseignement (académie de Nantes).
Nous ferons également une proposition de contenus pour les lycéens allophones. Dans nos travaux de thèse, nous avons élaboré un inventaire de compétences, en discutant les notions de progression (Cuq, Puren, Coste), de curriculum (Martinez, Perrenoud) et de référentiel (Maurer, Vicher, Chauvigné et Lenoir). Nous présenterons ici les besoins méthodologiques, dans la mesure où l'acquisition la plus rapide possible de ces compétences nous semble l'un des enjeux majeurs de l'enseignement-apprentissage du français en UPE2A lycée.

Abstract

In the institutional decisions taken to send newcomer students to school, the temporal logic is not the only one at work: the number of French lessons, their frequency and duration have a strong impact on the success of allophone students in high school, faced with the urgency of graduating in two or three years after their arrival in France. We will illustrate these constraints and tensions through the example of our teaching context.
We will also make a content proposal for allophone high school students. In our thesis work, we developed an inventory of skills, discussing the notions of progression (Cuq, Puren, Coste), curriculum (Martinez, Perrenoud) and framework (Maurer, Vicher, Chauvigné & Lenoir). We will present here the methodological needs of newcomer students, insofar as the quick acquisition of these skills is one of the major challenges of teaching French in UPE2A high school.

Introduction

Notre étude de 2018[1] a montré que l'accueil des élèves allophones n'était pas harmonisé par le Ministère de l'Education nationale, et que le nombre d'heures d'enseignement du français pouvait varier du simple au double selon les académies, les départements et les établissements scolaires. Dans le cadre de la présente étude, nous proposons de reprendre une posture d'enseignante en UPE2A [unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés] : nos travaux de recherche ont été menés sur

le principe de la participation observante (ou : observation participante), selon Blanchet et Martinez (2011). C'est donc à partir de contextes d'enseignements précis que nous souhaitons traiter la question de l'urgence de la formation linguistique des lycéens allophones.

Dans cet article, nous examinerons d'abord les préconisations nationales et celles de différentes académies (1.) ; ces exemples nous permettront de montrer les tensions que doivent gérer les enseignants d'UPE2A (2.). Enfin, nous ferons une proposition de contenus pédagogiques (3.), car quel que soit le niveau de l'élève allophone à son arrivée, quel que soit le nombre d'heures de français qui lui sont allouées, l'enseignant devra, le plus rapidement possible, préparer ses élèves aux attendus de lycée.

1. Première tension : le temps d'acquisition de la langue

Les textes officiels qui régissent la scolarisation des élèves allophones indiquent d'emblée un impératif de durée d'enseignement-apprentissage du français en UPE2A : « Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire » (circulaire de 2012). Mais pour ce qui est de l'accompagnement linguistique lorsque l'élève n'est pas suivi en UPE2A, cela repose sur les moyens propres des établissements scolaires. Or, en lycée, ces enveloppes sont réduites, et les chefs d'établissement doivent arbitrer l'utilisation de ces heures : ainsi, dans la Sarthe, certains lycées proposent différents dispositifs d'aide (qui ne sont pas uniquement dédiés aux élèves allophones), et d'autres non. Dans tous les cas, ce calcul fait en années par l'Éducation nationale (un an, ou exceptionnellement deux) entre en contradiction avec le temps long de l'acquisition d'une langue :

> Le système français, au contraire d'autres systèmes, quantifie l'apprentissage de la langue non en heures (il faut de 600 à 800 heures pour atteindre un niveau de langue permettant de suivre à l'école), mais en année (sans préciser le nombre d'heures globales) : la conséquence est que selon les endroits, les élèves peuvent avoir droit à 250 ou 300 heures, au maximum, ce qui est insuffisant pour qu'ils puissent suivre avec profit une classe ordinaire, mais que certains, notamment dans le premier degré, ou dans des endroits isolés n'ont même pas 100 heures d'apprentissages spécifiques. D'où une inégalité de traitement et des destins scolaires contrastés (CHERQUI, PEUTOT 2015: 11).

Les circulaires locales sont également un bon indicateur des différences de prise en charge des élèves allophones dans les établissements scolaires. Certaines fixent en effet l'horaire minimum de prise en charge linguistique, comme à Lyon : « il convient absolument que les plus débutants bénéficient au maximum d'heures de FLE, 9 heures en primaire, 12 en collège (ainsi que le stipule le BO[2]), davantage si c'est possible » (CASNAV DE LYON 2019). D'autres fixent au contraire un horaire maximum à ne pas dépasser sans dérogation motivée, comme à Lille où un tableau indique « les volumes hebdomadaires maximum selon les profils d'élèves et les années de prise en charge» (CASNAV DE LILLE 2021: 6).

D'autres académies encore ne fixent pas de cadre : ce sont alors les DASEN[3] qui allouent un nombre d'heures aux dispositifs. Lorsque les UPE2A ou les modules isolés de soutien FLS sont créés par moyen, un crédit d'heures est alloué sur un poste, charge à l'enseignant de répartir ces heures entre les élèves ; au contraire, lorsque l'on raisonne par résultat, un crédit d'heures de formation est alloué à l'élève, qui bénéficiera de ce nombre d'heures de français quel que soit le nombre d'élèves accueillis dans le dispositif. Nous empruntons ces formulations à Armagnague-Roucher, qui analyse en détail l'expérience scolaire des enfants migrants. Les ambigüités d'un pilotage qu'elle qualifie de « raisonnement par le moyen » (« un raisonnement en termes non d'heures allouées à chaque élève au titre de la compensation, mais en termes de poste ») conduit à de très fortes inégalités pour les élèves :

> Dans un tel contexte institutionnel, le « raisonnement à l'enseignant/au dispositif » aura pour effet que chaque élève n'aura concrètement parfois que deux heures de soutien hebdomadaires. Si l'on admet qu'à situation socio-scolaire comparable, la compensation facilite les progrès scolaires, alors deux enfants allophones primo-arrivants placés dans deux territoires distincts se retrouvent potentiellement en situation d'inégalité dans l'exercice de leur participation scolaire (ARMAGNAGUE-ROUCHER 2018: 58-59).

De fait, dans la Sarthe, le niveau secondaire n'assure pas les 12 heures hebdomadaires préconisées dans la circulaire nationale de 2012. Les élèves de collège disposent de 9 heures hebdomadaires en UPE2A, lorsqu'ils sont débutants (objectif A1). Les collégiens plus avancés ont 3 heures de « soutien linguistique » dans leur emploi du temps (objectif A2). Au lycée, le nombre d'heures dispensées en UPE2A est variable selon les années et les groupes de niveaux constitués en fonction du nombre d'élèves accueillis. Les élèves débutants (objectif A1) disposent de 5 à 8 heures hebdomadaires, les élèves

des groupes « objectif A2 », majoritaires, ont de 4 à 6 heures de cours; quant aux groupes « objectif B1 », ils bénéficient de 3 à 5 heures de français hebdomadaires. Par conséquent, dans l'établissement où nous exerçons, les élèves reçoivent au maximum 180 heures annuelles de français en UPE2A. Ainsi, le nombre d'heures de langue française dispensées aux élèves allophones varie énormément selon les académies, les départements, les établissements scolaires. Il est à noter que le contexte pandémique a aggravé la situation : en 2020, les élèves n'étant plus autorisés à se déplacer dans les établissements où étaient implantées les UPE2A, ce sont les enseignants qui se sont déplacés, pour un nombre d'heures bien moindre par rapport à la normale.

2. Élaborer un référentiel en tenant compte de ces tensions

Dans le contexte scolaire, les contraintes découlent également la limitation à une seule année d'accompagnement linguistique, de l'organisation matérielle des dispositifs d'accueil, et de l'hétérogénéité des publics. En fonction de toutes ces données, les enseignants doivent définir et délimiter les compétences et les savoirs à faire acquérir le plus rapidement possible aux lycéens allophones, et ce, quels que soient leur niveau de français au début de leur parcours de formation et le nombre d'heures allouées. Peut-on pour autant parler de progression des enseignements en UPE2A?

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne la définition suivante au terme de « progression » : il s'agit des « stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs, culturels) ». La définition précise qu'il existe une « incompatibilité entre progression grammaticale, fondée sur les éléments de la langue, et progression de type notionnel-fonctionnel, basée sur les actes de parole » (CUQ 2003: 204). Dans le contexte scolaire, prenons l'exemple de l'acte de parole « argumenter pour convaincre » : il est habituellement abordé au niveau B1, alors qu'un élève de seconde générale, même de niveau A2, devra être capable de comprendre et de produire un texte argumentatif. Ou encore, il est d'usage de détailler l'emploi et la formation du passé composé et de l'imparfait au niveau A2, alors que les explications métalinguistiques sont ardues. Au niveau phonologique, le système vocalique du français est très complexe,

mais, dès le niveau débutant, les activités orales exigent que les élèves allophones aient une prononciation correcte, afin d'être compris dans leur classe d'inclusion. Maurer et Puren (2019) précisent que « la réserve la plus importante a trait à la conséquence concrète de ces choix [liés aux besoins langagiers] en matière de programmation des contenus d'enseignement ». Les auteurs illustrent ainsi leur propos :

> Quand on observe les manuels de débutants écrits pour mettre en œuvre aussi bien l'AC [approche communicative] que la PA [perspective actionnelle], on repère la présence d'éléments langagièrement complexes et de ce fait peu adaptés à des débutants. Ainsi pour ce qui est du déterminant possessif qui apparait partout dans les premières unités car il est considéré comme utile pour parler de soi, de sa famille, de son pays, de son métier. Si nous le définissons comme linguistiquement complexe c'est en raison du fait qu'il s'agit d'un déterminant à trois dimensions : personnelle (variant en fonction du possesseur), de genre (en fonction du possédé), de nombre (idem). De ce point de vue, il s'agit d'un objet plus complexe que les déterminants définis ou indéfinis, à deux dimensions seulement (genre et nombre) et variant seulement avec le nom qu'ils déterminent (MAURER, PUREN 2019: 246).

Selon la langue d'origine, nous pouvons ajouter que si l'usage des articles définis et indéfinis est relativement simple à transposer pour un élève italophone ou hispanophone, il en ira différemment pour des élèves russophones, qui peuvent omettre le déterminant jusqu'aux niveaux les plus avancés du CECRL, tandis que la question du genre des mots restera obscure pour des locuteurs d'anglais ou de khmer. D'autre part, pour les élèves partiellement francophones, il existe très souvent un fossé entre les compétences orales et les compétences écrites. Ainsi, contrairement à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le secondaire, dans lequel une progression des élèves est envisagée du début de l'apprentissage (A1) à la fin du parcours scolaire (B1 ou B2), l'enseignement en UPE2A supposerait qu'en une année scolaire au maximum, les élèves allophones puissent atteindre l'autonomie en français. Il nous semble donc illusoire de prévoir une progression du A1 vers le B1 : des compétences seront acquises avant d'autres, des points réputés difficiles[4] seront à acquérir par tous les élèves avant le passage des examens. Ainsi, la notion de « parcours », comprenant des « étapes obligatoires », serait peut-être plus opérante que celle de « progression ». Il nous semble que l'organisation actuelle des UPE2A ne peut permettre à tous les élèves d'accéder au niveau B1 en un an, selon les paliers du CECRL communément utilisés dans les cours de langue vivante ; il revient à l'enseignant d'UPE2A de bâtir des parcours construits sur les compétences scolaires et les contenus linguistiques qu'il juge

nécessaire de faire acquérir aux lycéens allophones – puisque ces « étapes obligatoires » ne sont pas définies par l'institution[5].

3. Un exemple d'inventaire de compétences

À l'aune de notre pratique de classe, nous avons conçu nos inventaires de compétences[6] sur la base des « étapes » que nous considérons comme obligatoires dans le parcours des lycéens nouvellement arrivés (GRAVELEAU 2021 : tome 2). Nous avons pris en compte les quatre composantes essentielles de l'analyse de besoins, identifiées par Beaugrand : besoins culturels, méthodologiques, cognitifs/notionnels, langagiers (BEAUGRAND 2019: 411-416). Afin de mettre en réseau toutes les compétences, nous avons choisi de les représenter dans des cartes heuristiques. Pour les raisons exposées plus haut, nous ne proposons pas de progression ; cependant, les cartes heuristiques soulignent, sur un axe vertical, un degré de complexité croissant du A2 vers le B1 (voir Figure 1).

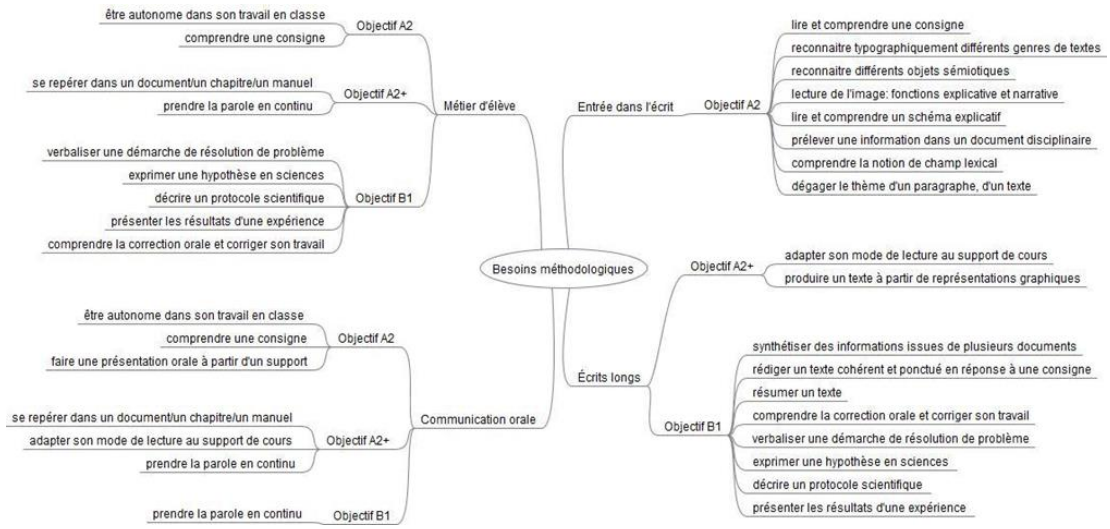


Figure 1 : besoins méthodologiques

À partir des quatre critères de l'analyse de besoin, nous avons identifié des objectifs prioritaires pour le lycée, qui constituent les premières « branches » de la carte

heuristique des besoins méthodologiques (GRAVELEAU 2021, tome 2 : 18) : le métier d'élève, la communication orale, l'entrée dans l'écrit et l'amélioration des écrits longs. Les compétences transversales sont communes à plusieurs niveaux : « être autonome dans son travail » ne concerne pas uniquement le niveau A2, les supports seront donc différents et adaptés au groupe d'apprenants. Dans le contexte pandémique d'enseignement à distance, cette dimension a été prégnante: les élèves allophones ont été confrontés aux supports écrits envoyés par leurs enseignants, mais n'ont pas reçu toutes les explications orales habituellement dispensées en classe, ce qui a constitué une source importante de difficultés.

D'autre part, les besoins méthodologiques sont liés aux démarches et aux habitus liés aux supports et objets d'étude propres à chaque discipline. En UPE2A, il ne s'agit pas d'apporter des contenus disciplinaires (« quoi ») mais de préparer les élèves allophones à recevoir ces savoirs (« comment »). Prenons l'exemple de la compétence « lecture de l'image » : si l'enseignant d'UPE2A choisit de travailler sur une pyramide des âges, l'objectif ne sera pas de tirer des conclusions sur la population de tel pays (tâche finale de la leçon de géographie), mais de comprendre pourquoi cette représentation graphique est choisie en géographie, et surtout de savoir lire ce schéma, qui combine des axes verticaux et horizontaux, une partie gauche et une partie droite, des lignes, des chiffres et des pourcentages. La lecture d'images et de schémas doit selon nous être l'un des objectifs méthodologiques majeurs en UPE2A, car elle concerne toutes les disciplines scolaires : leurs fonctions explicative, argumentative et narrative doivent être explicitées par un travail systématique, sur des supports disciplinaires variés.

Au lycée, les compétences méthodologiques sont donc un axe majeur de travail en UPE2A, car elles sont également travaillées par les enseignants des classes d'inclusion, avec tous les élèves. Loin de constituer des redites, les enseignements menés parallèlement en UPE2A et dans chaque discipline sont complémentaires, et doivent permettre aux élèves de réutiliser immédiatement ce qu'ils apprennent en français au sein de leur classe d'inclusion. En UPE2A, le travail sur des supports disciplinaires doit donc être systématique : dossiers de pratique professionnelle, cahiers d'activités d'EPS, devoirs de sciences, double page de manuels d'histoire, etc.

4. Conclusion

Plusieurs tensions demeurent aujourd'hui : la prise en charge linguistique pendant une seule année scolaire, quel que soit le nombre d'heures dispensées à l'élève, apparait comme une limite peu compatible avec l'objectif officiel de faire acquérir l'autonomie en français nécessaire à la réussite du parcours scolaire. Tout se passe comme si l'élève allophone devait être capable de travailler le français de toutes les disciplines, l'inclusion étant alors conçue comme une immersion permettant l'acquisition naturelle de la langue.

Pour résoudre une partie de ces tensions, l'élaboration de référentiels pour l'UPE2A nous semble constituer une première étape nécessaire à une prise en charge efficace des lycéens allophones. En l'absence de référentiels ministériels, nous avons cherché à amorcer cette réflexion, à travers des propositions nées de notre pratique en UPE2A. Ces référentiels, qui constituent le second volume de notre thèse, sont adossés au CECRL, jusqu'au niveau B1. Les objectifs sont regroupés selon les besoins des élèves, et présentés par compétences majoritairement transversales à plusieurs disciplines. Les dispositifs d'accueil prenant des formes très différentes sur le territoire, ces référentiels doivent être adaptés par chaque enseignant, en fonction de son public d'apprenants.

Bibliographie

Monographies

BEAUGRAND C, Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire : élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège, thèse de doctorat non publiée, Université Paris 3, Paris 2019.

CHERQUI G., PEUTOT F., Inclure : français de scolarisation et élèves allophones, Hachette FLE, Paris 2015.

GRAVELEAU É., Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée : cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles, thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes 2021, disponibile online https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03622605/document, consultato il 20.01.2023.

MAURER B., PUREN C., CECR : par ici la sortie !, Éditions des archives contemporaines, Paris 2019.

Direction d'ouvrages et articles dans des ouvrages collectifs

BLANCHET P., CHARDENET P. (a cura di), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, AUF et EAC, Paris 2011.

CUQ J-P. (a cura di), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé international, Paris 2003.

POCHARD J-Ch., «Le français langue seconde hôte, un cas limite de F.L.S.» in P. Martinez (éd.), Le français langue seconde, apprentissage et curriculum, Maisonneuve et Larose, Paris 2002, pp. 101-131.

Articles de Revues

ARMAGNAGUE-ROUCHER M., «Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension», Revue européenne des migrations internationales, n. 34(4), pp. 45-71, 2018, disponibile on line: https://doi.org/10.4000/remi.11672, consultato il 20.01.2023.

Ressources en ligne

CASNAV DE LILLE, Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de Lille, disponibile on line: https://casnav.site.ac-lille.fr/wp-content/uploads/sites/36/2021/04/circulaire-CASNAV-du-25-janvier-2021_.pdf (2021), consultato il 20.01.2023.

CASNAV DE LYON, Guide académique concernant l'accueil et la scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), disponibile on line: http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article123 (2019), consultato il 20.01.2023.

DGESCO, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, circulaire n. 2012-141, BO n.37, disponibile on line: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (2012), consultato il 20.01.2023.

[1] Graveleau, E. (2018). "L'enseignement du FLS en contexte scolaire : le cas des lycéen.ne.s allophones. État des lieux des textes institutionnels qui régissent les contenus à enseigner en UPE2A lycée : quels enjeux pour une harmonisation des pratiques ?". Revue *Repères-DORIF*, numéro 19-2019 : actes du colloque international jeunes chercheurs « Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires », Université de Lorraine. En ligne <https://dorif.it/ezine/ezine_issues.php>.

[2] Bulletin Officiel de l'Éducation nationale.

[3] Directions départementales de l'Education nationale. Par exemple, dans l'Académie de Nantes, composée de 5 départements, 5 DASEN décident à chaque rentrée scolaire des moyens alloués aux élèves allophones, ce qui conduit à de fortes disparités sur le territoire.
[4] Les tiroirs verbaux du passé, les connecteurs logiques, les reprises pronominales par exemple.
[5] Certains CASNAV ont produit des référentiels pour aider les enseignants à bâtir les parcours des élèves, par exemple CASNAV DE RENNES, Référentiel de compétences langagières construites en Français Langue Seconde (FLS), disponible en ligne : https://www.toutatice.fr/toutatice-portail-cms-nuxeo/binary/Referentiel-Competences-FLS.pdf?type=ATTACHED_FILE&path=%2Fespace-educ%2Fpole-interdisciplinaire%2Fcasnav%2Fcasnav%2Fressources-academiques%2Fun-referentiel-des&portalName=default&index=0&t=1568881893 (2019), consulté le 20.01.2023.
[6] Notre référentiel complet constitue le second volume de notre thèse.

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Publifarum

https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

Se reconnaître en tant qu'apprenant en langues étrangères à l'époque de la pandémie. Quels défis pour la didactique des langues étrangères ?

Radosław Kucharczyk, Marta Wojakowska

Per citare l'articolo

Radosław Kucharczyk, Marta Wojakowska, «Se reconnaître en tant qu'apprenant en langues étrangères à l'époque de la pandémie. Quels défis pour la didactique des langues étrangères ? », *Publifarum*, 39, 2023.

Résumé
L'article s'articule autour des défis liés à l'introduction du téléapprentissage/enseignement dans les lycées polonais suite à la pandémie de Covid-19. Dans la première partie du texte, nous esquissons les recommandations fournies aux enseignants au début du confinement par les autorités nationales, puis nous présentons les premières recherches qui ont vu le jour déjà au mois de juin 2020, ensuite celles postérieures dont l'objectif était d'examiner l'enseignement/apprentissage des langues à distance de manière plus complexe. Dans la suite de l'article, nous nous référons aux résultats de notre étude empirique pour aborder l'usage par des apprenants des outils d'apprentissage en ligne (logiciels, plateformes, etc.), leur gestion des apprentissages (planification, suivie, évaluation) ou encore leurs relations avec des camarades de classe et des enseignants. L'enquête à laquelle nous avons recouru lors de la recherche a été réalisée auprès de 138 lycéens polonais en 2021. Pour réaliser notre étude nous sommes partis du principe que – malgré les opinions négatives sur l'enseignement/apprentissage en ligne véhiculées surtout par les médias, le confinement pourrait s'avérer avantageux pour les apprenants en langues qui – à priori – devrait être préparés au travail en autonomie, notion qui trône depuis des années en classe de langue.

Abstract
This article focuses on the challenges associated with the introduction of distance learning/teaching in Polish secondary schools following the Covid-19 pandemic. In the first part of the text, we outline the recommendations given to teachers at the beginning of the lockdown by the national authorities, then we present the first research studies that were already underway in June 2020, followed by later studies whose aim was to examine distance language teaching/learning in a more complex way. In the remainder of the article, we refer to the results of our empirical study to discuss learners' use of online learning tools (software, platforms, etc.), their learning management (planning, monitoring, assessment) and their relationships with classmates and teachers.
The survey we used for the research was carried out among 138 Polish secondary school students in 2021.Our study was based on the premise that - despite the negative opinions about online teaching/learning conveyed mainly by the media - confinement could prove advantageous for language learners who - on the face of it - should be prepared to work autonomously, a notion that has reigned supreme for years in the language classroom.

Introduction

La pandémie de Covid-19 a fait subir aux systèmes éducatifs un choc sans précédent dans l'histoire, bouleversant la vie de près de 1,6 milliard d'apprenants dans plus de

190 pays sur tous les continents[1]. En effet, les années 2020 et 2021 ont été très mouvementées pour les apprenants et les enseignants. La plupart d'entre eux ont dû faire face à des changements constants, de la fermeture des établissements à l'apprentissage en ligne, en passant par la gestion de protocoles de santé, la mise en œuvre des règles de distanciation sociale lors du retour en classe, sans compter la fatigue en raison des longues journées passées devant l'ordinateur. Il est évident qu'avec l'avènement de la société virtuelle, et surtout face à la pandémie, l'enseignement des langues revêt une nouvelle forme.

Notre article se donne pour ambition de mieux cerner les défis pour la didactique des langues étrangères à partir des résultats d'une enquête menée auprès de lycéens polonophones ayant une expérience de 12 mois d'apprentissage à distance. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord le contexte théorique des études sur l'enseignement/apprentissage à distance, puis nous nous pencherons sur le cadre théorique de l'étude empirique afin d'analyser ensuite les résultats de l'enquête et d'en tirer des conclusions.

1. L'enseignement/apprentissage en Pologne à l'époque de la pandémie

1.1. Les failles du système d'éducation

Les fermetures d'établissements scolaires, dues à la pandémie de Covid-19, ont eu un impact très variable sur les élèves du monde entier, tous ne disposant pas des mêmes opportunités, outils ou accès nécessaires pour poursuivre leur éducation. La plupart des pays ont dû instaurer dans la précipitation des systèmes d'apprentissage à distance, souvent pour la première fois à grande échelle, d'où la qualité et l'efficacité incertaines de ces programmes. C'était également le cas de la Pologne où l'enseignement à distance était connu uniquement au niveau de l'enseignement supérieur. Pour les écoles primaires et secondaires, cette forme d'apprentissage/enseignement était perçue comme nouvelle, développée dans l'urgence et imposée. Et le système éducatif polonais en a énormément souffert. Le rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (désormais OCDE) de septembre 2021, consacré notamment à la gestion de la crise du coronavirus par chacun des systèmes scolaires, souligne

que l'école polonaise n'était pas aussi prête que les autres pays occidentaux à faire face à cette situation inédite. Selon les données de l'OCDE, la Pologne était, avant le confinement, l'un des pays où l'on utilisait le moins les nouvelles technologies en classe. Seuls 15 % des professeurs avaient de l'expérience dans le téléapprentissage, contre 53 % pour la moyenne Occident. Or, le rapport de la Cour des comptes polonaise – NIK de 2019 pointait l'absence de stratégie pour la transformation numérique de l'éducation, et soulignait l'inexistence d'une offre aux établissements scolaires.

En Pologne, le ministère de l'Éducation nationale a suspendu les cours aux écoles[2] du 12 mars 2020 au 27 mars 2020, pour ensuite organiser l'enseignement à distance et ainsi fermer les écoles du 30 mars 2020 jusqu'au 25 mai 2021. Selon le rapport de l'OCDE, la Pologne a été l'un des pays dans le monde où l'enseignement à distance a duré le plus longtemps (plus de 48 semaines) (OCDE 2021). En comparaison, selon des chiffres de l'Unesco[3] (2021), la France a fermé ses écoles pendant 9,7 semaines au total. L'Allemagne a fermé les siennes pendant 23,6. Le Royaume-Uni, 25,9. L'Italie, 30 semaines. Du fait des fermetures d'écoles, les procédures d'évaluation des apprenants ont été révisées et modifiées, les examens reportés et, dans certains cas, remplacés par le contrôle continu. SUJECKA-ZAJAC (2021 : 257) remarque qu'il y avait beaucoup plus d'évaluation formative fondée sur le travail régulier et autonome.

En ce qui concerne la façon de travailler, la pandémie a forcé tous les établissements scolaires à utiliser des outils collaboratifs tels que *Google Meet, Microsoft Teams*, *Skype* ou *Zoom*. Néanmoins, l'étude de l'Unesco (2021) souligne que le recours à l'enseignement asynchrone en Pologne a été beaucoup plus fréquent que dans d'autres pays européens : 46 % des enseignants ont demandé aux élèves de remplir leur cahier d'activité par courriel (PLEBAŃSKA *et al*., 2020).

Quant au fonctionnement des écoles, la crise a mis en évidence un certain nombre de vulnérabilités, notamment des faiblesses du matériel numérique. Une étude du gouvernement polonais sur l'enseignement pendant la pandémie du Covid-19 (rapport de NIK, 2021) a souligné le manque d'équipement aussi bien dans les établissements scolaires que chez les enseignants et les apprenants. 20 % des enseignants répondant dans le rapport publié sous la direction de Anna BUCHNER et Maria WIERZBICKA (avril 2020) avancent le problème du matériel informatique : 82,6 % ont pratiqué l'enseignement à distance en recourant à leur matériel personnel. En ce qui concerne les élèves,

selon la même source, faute d'équipement informatique, 36 % des foyers polonais n'ont pas été en mesure d'aider les enfants pendant la crise sanitaire[4]. Les enfants des familles à revenu faible ont dû faire face à des conditions d'apprentissage difficiles. Ils souffraient non seulement de l'indisponibilité des équipements pour suivre les cours, mais également des problèmes liés à l'exiguïté du logement, au surpeuplement ou encore à un entourage familial peu encourageant. De plus, le rapport du gouvernement polonais a dressé un bilan alarmant de la couverture internet très inégale entre les régions de Pologne (notamment entre les zones urbaines et rurales). Si certaines régions et grandes villes affichent des couvertures internet très élevées, comme la Mazovie, d'autres sont largement exclues de ce réseau (les villes de moins de 10 000 habitants).

La seconde édition du document, élaboré par le Centre numérique polonais auprès de 687 enseignants au niveau primaire et secondaire, souligne le faible niveau de compétences numériques chez les élèves. Ces derniers savent utiliser leurs smartphones mais pas les programmes informatiques à but éducatif (PTASZEK *et al*. 2020).

Ce bref passage en revue des résultats des rapports a mis en avant plusieurs lacunes du système scolaire polonais face à l'épidémie de coronavirus. Il est temps de nous focaliser sur les principaux acteurs de cette crise – le personnel enseignant.

1.2 Le rôle crucial des enseignants

L'expérience de l'enseignement à distance suscite des émotions mitigées parmi le corps pédagogique : de l'enchantement devant les nouvelles possibilités à la conviction de l'échec absolu du processus d'apprentissage.

Le rapport de NIK montre que les opinions des enseignants sur l'enseignement à distance sont partagées. Néanmoins, nombreux sont ceux qui, comment l'indiquent BUCHNER et WIERZBICKA (2020), ne sont pas satisfaits de leur expérience liée au travail en ligne. Les enseignants enquêtés l'expliquent par la mobilisation en toute hâte, le stress, de faibles compétences numériques et le temps excessivement long investi dans la préparation du cours. Cela découlait surtout d'un manque de soutien systémique, d'un manque de formation adéquate et d'une intervention trop lente de l'État. 25 % des répondants mentionnaient également « une mauvaise gestion ministérielle remplie de contradictions » (*ibidem* : 34).

Qui plus est, l'ouvrage publié sous la direction de Jacek PYZALSKI en juin 2021 souligne que le travail des établissements scolaires, y compris celui des enseignants, se concentrait sur le déploiement d'infrastructures permettant de continuer à enseigner sans réflexion sur la manière de réorganiser les horaires de cours. La preuve : certains enseignants avaient des journées de plus de 9 heures de cours en visioconférence. En effet, l'attention du corps pédagogique s'est focalisée sur une transposition rapide des dispositifs pédagogiques, sans tenir compte des modèles de conception pédagogique. Dans l'enquête réalisée par le Centre numérique polonais, les enseignants eux-mêmes ont admis qu'ils ne savaient pas comment stimuler l'intérêt de leurs élèves, comment animer le groupe ou le mettre en action dans une classe virtuelle. Cependant, le manque de compétences numériques avancé ci-dessus a conduit des enseignants à s'auto-former dans l'urgence. Les rapports de la fin du confinement indiquent qu'au fur à mesure de la pandémie, on a assisté à un progrès, une utilisation de plus en plus systématique de la visioconférence et, surtout, une entraide entre les enseignants. Il est intéressant de noter qu'en juin 2020, presque la moitié (41 %) des répondants envisageait d'utiliser de nouvelles applications dans l'avenir (PLEBANSKA *et al*. 2020). Ces résultats indiquent que les enseignants ne sont pas encore totalement préparés à l'enseignement à distance, mais que, malgré les difficultés indiquées, ils ne sont pas découragés et ne le rejettent pas dans l'avenir.

1.3 L'enseignement/apprentissage des langues pendant la pandémie

Comme nous l'avons vu, la crise sanitaire a engendré des changements considérables dans les pratiques éducatives. Ces changements ont également entraîné des répercussions significatives pour le processus d'enseignement des langues dont l'objectif primordial est de développer la capacité des apprenants à communiquer dans la langue cible. Il semble aussi que la didactique des langues soit un domaine où les pratiques numériques occupent depuis longtemps une place importante. Déjà dans les années 1990, avec l'apparition du multimédia, les chercheurs en didactique des langues (BARBOT 1997 ; DEVELOTTE 1997) ont pointé les potentialités de ces supports en termes d'apprentissage des langues. Des revues telles que *Le Français dans le monde* (n° ind, juillet 1997) ou *Études de linguistique appliquée* (n° 112) dans les années 1990 ont été entièrement consacrées aux nouvelles technologies dans

l'enseignement/apprentissage des langues. Daniel COSTE parlait alors de « la nouvelle donne » dans l'enseignement des langues (1999 : 10) et il annonçait avec justesse les éléments numériques qui se sont confirmés ces dernières années. Comme le remarquait Christine DEVELOTTE (2017 : 449), « la multimodalité (ou coprésence du son, du texte, de l'image fixe et de la vidéo), liée à l'interactivité et à l'hypertextualité permettaient d'envisager une vision renouvelée de l'apprentissage des langues ». Puisque le langage est étroitement lié aux moyens de communication, l'apparition de nouveaux supports écrits ou oraux a mené à des changements importants dans ce domaine en particulier. Ainsi, les enseignants de langues étaient beaucoup plus influencés par l'évolution technologique que leurs collègues enseignant d'autres matières et donc, mieux préparés au passage en distanciel sur le plan méthodologique. Dans un tel contexte, la question qui se pose est de savoir si l'enseignement à distance deviendrait un élément constitutif de l'expertise des enseignants de langues étrangères.

Le rapport organisé en février 2021 par le Centre européen pour les langues vivantes à Gratz semble encourageant : 735 professionnels de 40 pays ont répondu à des questions sur la manière dont la méthodologie, les objectifs d'apprentissage et l'évaluation avaient été affectés pendant le confinement. L'enquête a révélé que, si 27 % des répondants avancent des difficultés à planifier les cours de langues, 22 % trouvent leurs leçons beaucoup plus variées et motivantes, 75 % des enseignants ont bien réussi à s'adapter à une nouvelle façon d'enseigner.

Quant au contexte polonais, les rapports et les bilans de l'année 2020/2021 se focalisent surtout sur les enseignants, moins sur les vécus des élèves et encore moins sur l'enseignement des langues à l'école[5]. Cela nous amène au cœur de notre réflexion : Quels sont les bénéfices que l'enseignement/apprentissage à distance a apportés aux élèves ?

2. Le cadre théorique et la méthodologie

Dans notre recherche, nous sommes partis du principe que l'enseignement/apprentissage à distance pouvait être bénéfique pour les lycéens polonophones. D'un côté, ils ont pu travailler plus sur le développement des compétences langagières grâce aux nouvelles possibilités qui leur ont été offertes par suite de l'enseignement à distance.

De l'autre, ils ont pu devenir encore plus autonomes, car depuis le confinement, ils sont devenus les vrais gérants de leurs apprentissages. Force est aussi de constater que leur relation avec l'enseignant de langue a subi des modifications : nous supposons qu'elle est devenue plus profonde. En effet, le confinement a permis aux enseignants de langue (qui en Pologne possèdent également une formation psychologique) d'encadrer plus leurs élèves et d'être plus attentifs à leurs besoins psychologiques et affectifs.

2.1 Les questions et les hypothèses de la recherche

Pour réaliser notre étude empirique, nous avons formulé les questions de recherche, suivies d'hypothèses :

Q1 : Dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage à distance a-t-il permis aux élèves interrogés de développer leurs compétences en langues ?

H1 : L'enseignement/apprentissage à distance a donné aux élèves plus de possibilités de pratiquer la langue, donc ils se sentent plus compétents.

Q2 : Dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage à distance a-t-il permis aux élèves de mieux gérer leurs apprentissages et de devenir encore plus autonomes ?

H2 : Étant déjà habitués à travailler en autonomie, les apprenants ont pu renforcer leur savoir- apprendre (planification, gestion et autoévaluation des apprentissages).

Q3 : Dans quelle mesure la relation enseignant-apprenant s'est-elle vu modifier lors de l'enseignement/apprentissage en ligne ?

H3 : Comme les enseignants étaient plus attentifs aux besoins affectifs et psychologiques de leurs apprenants, la relation est devenue plus proche.

2.2 Le groupe cible

Nous avons mené notre recherche auprès de lycéens polonophones de français L2 (N=138). Quant au choix des participants de notre étude empirique, nous sommes passés par l'échantillonnage dirigé. En effet, notre recherche ciblait les lycéens, car nous sommes partis du principe qu'ils étaient suffisamment matures pour bien profiter des avantages de l'enseignement/apprentissage à distance. De plus, ils ont déjà de l'expérience concernant l'apprentissage des langues où l'autonomie de l'apprenant est censée être développée, donc ils sont en mesure de gérer de manière responsable leurs

apprentissages. Force est aussi de constater que notre échantillon était aléatoire, et à participation volontaire. Nous avons distribué le questionnaire d'enquête auprès d'élèves de lycées appartenant à nos réseaux de contacts professionnels, et seuls les élèves qui le voulaient pouvaient participer à l'étude. Au total, nous avons interrogé 138 apprenants (N=138) dont les caractéristiques sont présentées ci-dessous :

Tableau 1. Caractéristiques des apprenants interrogés.

N= 138[%]	
Le sexe	
homme	51
femme	63
La classe	
1 (14-15 ans)	34
2 (15-16 ans)	67
3 (16-17 ans)	37
Le lieu de vie	
village	38
ville jusqu'à 50 000 habitants	46
ville entre 50 000 et 150 000 habitants	18
ville entre 150 000 et 500 000 habitants	3
ville de plus de 500 000 habitants	33

2.3 L'outil et la méthode de recherche

Pour réaliser notre étude empirique, nous nous sommes servis d'un questionnaire d'enquête. Si nous avons choisi cette technique de recherche, c'est parce qu'elle se prête le mieux aux objectifs que nous nous sommes posés, à savoir recueillir des données fiables sur l'impact de l'apprentissage/enseignement à distance sur les

apprenants polonophones. De plus, « le questionnaire écrit, distribué de façon standardisée, élimine le facteur de perturbation constitué par l'enquêteur : sa présence, sa façon de poser les questions, d'interpréter et noter les réponses, etc. » (GRAWITZ 2001 : 672). En effet, les personnes interrogées ont suffisamment de temps pour lire les questions, ce qui influe sur la sincérité de leurs réponses, car elles prennent le temps pour y réfléchir.

Notre questionnaire d'enquête se compose de 20 questions fermées et de 3 questions à courtes réponses, ce qui nous a permis de passer par l'approche mixte (qualitative et quantitative). Les questions que nous avons adressées aux participants seront présentées lors de l'analyse des données recueillies.

Le questionnaire de l'enquête contient également des données signalétiques, ce qui nous a permis de dresser le profil des personnes interrogées, que nous avons présenté dans la partie précédente de l'article. Notre enquête a été diffusée en ligne au mois d'avril 2021.

3. Les résultats et les discussions

Dans la partie qui suit, nous présentons l'analyse des données que nous avons recueillies lors de l'étude empirique. L'analyse englobe trois perspectives qui reflètent les objectifs de notre recherche, à savoir : le développement des compétences langagières, la gestion des apprentissages et la relation avec les enseignants de langues.

3.1 L'enseignement à distance et le développement des compétences langagières

L'exposition et la pratique des langues

Dans les tableaux qui suivent, nous présentons les données relatives à l'exposition et à la pratique des langues étrangères pendant le confinement.

Tableau 2. Questions relatives à la pratique des langues étrangères pendant le confinement.

Question de l'enquête	N=138 [%]			
Grâce à l'enseignement/apprentissage à distance :	entière-ment en accord	plutôt en accord	plutôt en désac-cord	entière-ment en désac-cord
j'ai été plus exposé aux langues étrangères (par exemple, films, chansons en langues étrangères). (Q14)	39	33	12	15
j'ai plus pratiqué les langues (par exemple, lors de la communication sur internet, etc.). (Q17)	30	27	23	20

L'analyse des résultats nous permet de constater que, dans la majorité des cas - pendant le confinement – les apprenants interrogés ont été plus exposés aux langues étrangères qu'ils apprennent. De plus, ils ont eu plus d'occasion de les pratiquer. Cet état de choses est peut-être causé par le fait que les apprenants passaient plus de temps sur l'ordinateur où ils regardaient des vidéos ou écoutaient des émissions audio dans les langues cibles. De plus, il se peut aussi qu'ils pratiquent plus les langues en échangeant sur Internet (chats, réseaux sociaux) avec leurs camarades étrangers. Bref, il en résulte que lors du confinement les apprenants interrogés ont été plus souvent exposés à des situations authentiques pour pratiquer les langues étrangères ce qui pourrait – à nos yeux – avoir de l'impact positif sur leurs compétences langagières.

Les stratégies

Un bloc de questions de notre questionnaire d'enquête se référait aux stratégies que les apprenants interrogés utilisent pour pratiquer les langues. En effet, nous avons voulu savoir si les stratégies en question s'étaient modifiées lors de l'enseignement/apprentissage en ligne. Ci-contre, nous présentons les réponses des élèves :

Tableau 3. Questions relatives aux stratégies utilisées pour pratiquer les langues.

Question de l'enquête	N=138 [%]			
Grâce à l'enseignement/apprentissage à distance :	entièrement en accord	plutôt en accord	plutôt en désaccord	entièrement en désaccord
j'ai développé des stratégies d'écoute plus efficaces. (Q1)	11	25	39	25
j'ai développé des stratégies de lecture plus efficaces. (Q2)	9	32	39	20
j'ai développé des stratégies d'écriture plus efficaces. (Q3)	8	24	45	23
j'ai développé des stratégies de production orale plus efficaces. (Q4)	14	24	38	25
j'ai appris à mieux apprendre le lexique. (Q5)	15	22	36	27

L'analyse des réponses des apprenants nous permet de constater que rares sont les élèves pour qui l'enseignement/apprentissage à distance était l'occasion de développer des stratégies d'apprentissage. En effet, la majorité des apprenants n'ont pas développé de stratégies qui leur permettraient de mieux appréhender l'écoute ou la lecture dans les langues étrangères. Il en va de même pour les capacités productives : la plupart des apprenants sont d'avis qu'ils n'ont pas développé de stratégies plus efficaces relatives aux compétences en question. Néanmoins, le score est légèrement plus élevé pour la production orale, ce qui peut être causé par le fait que les élèves ont plus pratiqué les langues lors du confinement. Quant au lexique, les résultats sont aussi loin d'être satisfaisants ; cependant, les apprenants sont plus persuadés d'avoir découvert de nouvelles stratégies d'apprentissage, ce qui peut être en corrélation avec la découverte de nouvelles applications d'apprentissage dont nous discuterons la question plus bas.

L'interculturel et le plurilinguisme

Il nous semble tout à fait naturel que, pendant le confinement, les apprenants ont eu plus de possibilités de découvrir les cultures cibles et de remarquer des ressemblances et différences entre les langues qui font partie de leur répertoire langagier. Les réponses des élèves relatives à ces deux aspects sont présentées dans le tableau qui suit :

Tableau 4. Questions relatives à l'interculturel.

Question de l'enquête	N=138 [%]			
L'enseignement/apprentissage à distance t'a-t-il permis de :	entièrement en accord	plutôt en accord	plutôt en désaccord	entièrement en désaccord
mieux comprendre la culture des pays dont tu apprends les langues ? (Q19)	17	25	28	30
percevoir davantage les différences et les ressemblances entre les langues que tu connais ? (Q20)	16	34	30	20

Une grande partie des personnes interrogées déclarent que l'enseignement/apprentissage à distance leur a permis de mieux connaître la culture des pays dont elles apprennent les langues. La moitié des élèves sont d'avis que l'apprentissage des langues lors du confinement leur a donné la possibilité de percevoir les différences et les ressemblances entre les langues qui font partie de leurs ressources langagières, ce qui est une condition *sine qua non* de la didactique du plurilinguisme (*cf.* KUCHARCZYK 2018 ; WOJAKOWSKA 2021).

3.2 L'enseignement à distance et la gestion des apprentissages

En réalisant notre étude empirique, nous avons également voulu savoir à quel point l'enseignement/apprentissage à distance a eu un impact sur le savoir-apprendre des personnes interrogées.

Se reconnaître en tant qu'apprenant en langues

Tout d'abord, nous avons voulu examiner l'auto-conscience des apprenants relative à leurs points forts et faibles en tant qu'apprenants en langues. Les réponses des élèves sont présentées dans le tableau qui suit :

Tableau 5. Questions concernant l'auto-conscience linguistique des apprenants.

Question de l'enquête	N=138 [%]			
Grâce à l'enseignement/apprentissage à distance :	entière-ment en accord	plutôt en accord	plutôt en désac-cord	entière-ment en désac-cord
j'ai découvert mes côtés forts en tant qu'apprenant en langues. (Q12)	14	25	36	26
j'ai découvert mes côtés faibles en tant qu'apprenant en langues. (Q13)	20	27	34	19

L'analyse des données recueillies nous permet de constater que la majorité des apprenants n'ont pas découvert leurs côtés forts en tant qu'apprenant ; en revanche, presque la moitié des personnes interrogées déclarent avoir des défaillances qui les empêchent d'étudier les langues de manière efficace. Cette perspective est visible dans les réponses à la question ouverte « Qu'est-ce que tu as appris sur toi lors de l'enseignement/apprentissage à distance. » La majorité des réponses données[6] par les apprenants confirment qu'ils avaient du mal à se motiver pour apprendre lors du confinement :

> A57 : J'ai beaucoup de mal à me concentrer lorsque j'apprends à distance. Je suis paresseux et je ne peux pas me forcer à travailler, même lorsque l'échéance de la tâche est dans les 12 heures.
>
> A110 : Moins d'engagement pour les cours à distance que pour les cours sur place.

Les élèves interrogés mentionnent non seulement des problèmes de motivation mais aussi des problèmes liés à la planification des apprentissages :

> A67 : Je ne sais pas bien m'organiser. Je manque de motivation. Je suis paresseux.

Outre les défaillances relatives à la planification des apprentissages, certains élèves ont aussi découvert qu'apprendre des langues leur pose des problèmes :

> A136 : Je ne suis pas capable d'organiser mon temps, j'ai besoin de pauses plus longues pendant mon temps d'étude pour l'expression artistique. L'apprentissage des langues étrangères m'est difficile.

Certains élèves ont aussi diagnostiqué leurs côtés faibles en tant qu'apprenant en langues, même s'ils savent déjà comment y remédier :

> A91 : J'ai remarqué mes côtés faibles en matière d'apprentissage. Je sais comment l'améliorer.

Certains élèves se sont rendu compte – lors de l'enseignement/apprentissage en ligne – que passer du temps à l'école leur est stressant :

> A125 : En étudiant à la maison, je ne me sens pas aussi stressé qu'à l'école.

Il faut quand même souligner que certains élèves ont découvert leurs côtés forts en tant qu'apprenant lors du confinement. Certains ont réalisé qu'ils arrivent à se concentrer sur plusieurs tâches en même temps :

> A10 : Je suis capable de me concentrer sur plusieurs choses à la fois.

D'autres ont découvert d'autres techniques d'apprentissage des langues et se sont sentis compétents en langues :

> A20 : J'ai appris que les langues s'apprennent mieux dans les films, les séries télévisées, etc. que dans les cours. C'est une forme plus agréable et elle fournit des informations sur une langue couramment utilisée plutôt que sur la grammaire.

Il nous semble aussi important de souligner que certains apprenants ont apprécié la possibilité d'entrer en interaction dans la langue cible pour perfectionner leurs compétences langagières :

> A55 : Au cours de l'apprentissage à distance, j'ai compris l'importance des conversations informelles dans une langue étrangère avec mes pairs. Grâce à eux, j'ai appris que le plus important est de ne pas avoir peur de faire des erreurs dans une conversation ordinaire – elles commenceront à « disparaître » avec le temps.

Encore d'autres élèves ont aimé – pendant l'enseignement/apprentissage en ligne – apprendre des langues :

> A72 : Je me suis rendu compte que je suis capable d'apprendre des choses que je n'aime pas. J'ai également remarqué que l'apprentissage des langues se fait sans grande difficulté.

Planifier et évaluer ses apprentissages

Un bloc de questions de notre questionnaire d'enquête visait à examiner à quel point l'enseignement/apprentissage à distance a exercé une influence sur les capacités suivantes des personnes interrogées : gérer le temps consacré à l'apprentissage, évaluer ses compétences en langues et se fixer de nouveaux objectifs. Les données recueillies sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6. Questions relatives à l'auto-évaluation des apprenants.

Question de l'enquête	N=138 [%]			
Grâce à l'enseignement/apprentissage à distance :	entièrement en accord	plutôt en accord	plutôt en désaccord	entièrement en désaccord
j'ai appris à mieux gérer le temps consacré à l'apprentissage des langues. (Q8)	17	20	25	38
je sais mieux évaluer mes compétences en langues. (Q9)	12	25	45	19
je me suis fixé de nouveaux objectifs relatifs à l'apprentissage des langues. (Q18)	20	28	31	21

Les réponses fournies par les apprenants interrogés sont loin de confirmer nos hypothèses de départ. La majorité des personnes sont d'avis que leurs capacités à gérer le temps consacré à l'apprentissage, à évaluer le progrès qu'ils ont fait en langues et à se fixer de nouveaux objectifs n'ont pas évolué, ce qui peut être la preuve d'un entraînement insuffisant à l'autonomie qui devrait avoir sa place légitime en classe de langue. Il faut tout de même constater que les résultats concernant la fixation de nouveaux objectifs sont mitigés, ce qui peut s'expliquer par le fait que les apprenants interrogés ont commencé à traiter les langues étrangères de manière plus utilitaire.

Se ressentir compétent en tant qu'apprenant en langues

Une partie des questions incluses dans notre questionnaire d'enquête portait sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves interrogés. Les réponses sont présentées dans le tableau ci-contre :

Tableau 7. Questions relatives à l'autonomie des apprenants.

Question de l'enquête	N=138 [%]			
Grâce à l'enseignement/apprentissage à distance :	entièrement en accord	plutôt en accord	plutôt en désaccord	entièrement en désaccord
j'ai découvert des applications qui me facilitent l'apprentissage des langues. (Q6)	28	30	24	18
j'ai pu apprendre des langues de manière plus efficace. (Q7)	12	27	30	32

Seulement 39 % des personnes interrogées (les réponses « entièrement en accord » et « plutôt en accord » prises ensemble) sont persuadées qu'elles ont pu apprendre les langues de façon plus efficace lors de l'enseignement/apprentissage à distance. Le reste ne partage pas cette opinion, ce qui ne nous permet pas de confirmer notre hypothèse de départ. En revanche, plus de la moitié des élèves ont découvert de nouvelles applications qui leur faciliterait l'apprentissage des langues. Il est étonnant de voir la contradiction qui s'est mise en place. D'un côté les apprenants interrogés ont plus pratiqué les langues lors de l'enseignement/apprentissage à distance, car ils y étaient plus exposés, mais de l'autre ils ne trouvent pas avoir appris à apprendre ces langues de manière plus efficace. L'interprétation qui s'impose est la suivante : soit les élèves ne sont pas conscients du progrès qu'ils ont fait (défaillances relatives à l'auto-évaluation des compétences langagières), soit ils ne savaient pas profiter pleinement des opportunités qui leur ont été données par le confinement forcé, car ils n'étaient pas suffisamment autonomes.

3.3 L'enseignement à distance et la relation avec les enseignants de langues

Lors de notre étude empirique, nous avons aussi voulu nous informer sur la qualité des relations entre les enseignants de langues et leurs apprenants.

Le feedback envoyé par l'enseignant

Tout d'abord, nous avons posé des questions concernant le feedback qui était envoyé aux élèves par leurs enseignants. Par feedback, nous entendons soit l'information sur les apprentissages qui est communiquée aux apprenants (l'évaluation), soit la note donnée par l'enseignant (la notation). Les données recueillies sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8. Questions relatives à l'évaluation.

Question de l'enquête	N=138 [%]			
Grâce à l'enseignement/apprentissage à distance :	entièrement en accord	plutôt en accord	plutôt en désaccord	entièrement en désaccord
mes compétences en langues ont été mieux évaluées. (Q10)	10	18	31	41
mes compétences en langues ont été mieux notées. (Q11)	14	30	30	26

L'analyse des résultats nous permet de constater que plus de 44% des personnes interrogées trouvent qu'elles ont été mieux notées lors de l'enseignement/apprentissage à distance, ce qui peut résulter du caractère des contrôles et des tests faits en ligne. En effet, ils se caractérisent par un faible niveau de fiabilité, vu le manque de possibilité à veiller sur le travail autonome de l'apprenant. Quant à l'évaluation des compétences langagières, presque deux tiers des élèves sont d'avis qu'elles n'ont pas

été mieux évaluées, ce qui peut résulter de la façon dont les enseignants de langues travaillaient lors du confinement.

La relation avec les enseignants de langues

Dans la suite de notre étude empirique, nous avons examiné la relation qui s'est mise en place lors de l'enseignement/apprentissage à distance entre l'apprenant et les enseignants de langues. Les réponses des apprenants sont présentées dans le tableau qui suit :

Tableau 9. Questions examinant la relation entre l'apprenant et les enseignants de langues.

Question de l'enquête	N=138			
Grâce à l'enseignement/apprentissage à distance :	entièrement en accord	plutôt en accord	plutôt en désaccord	entièrement en désaccord
j'ai mieux connu mes enseignants de langues. (Q15)	10	22	38	30
j'ai plus apprécié le travail de mes enseignants de langues. (Q16)	17	23	36	25

L'analyse des données que nous avons recueillies nous permet de constater que rares sont les apprenants qui ont mieux connu leurs enseignants lors du confinement. Il en va de même pour l'appréciation du travail des professeurs : dans la majorité des cas, les élèves interrogés ne l'ont pas apprécié. Ce point de vue est également visible dans les réponses des élèves à la question concernant leurs observations relatives au travail des enseignants de langues lors du travail en ligne. Dans la majorité des cas, les apprenants sont assez critiques par rapport au travail de leurs enseignants lors du confinement. Ils leur reprochent de ne pas maîtriser suffisamment les nouvelles technologies pour faire leurs classes en ligne. D'autres élèves trouvent aussi que les enseignants ne traitaient pas leur travail de façon sérieuse tout en négligeant leurs devoirs et les besoins des apprenants :

> A19 : Ils ne faisaient pas trop d'effort, par exemple, pendant que j'écrivais le test, le professeur est allé se faire un café.

Certains constatent aussi que leurs enseignants n'ont pas exploité toutes les possibilités de l'enseignement/l'apprentissage à distance :

> R49 : Il y avait plus de possibilités de varier les cours (avec différents types de supports pédagogiques) et ce potentiel n'a pas été trop utilisé.

Pour être juste, il faut aussi souligner que certains élèves essaient d'expliquer pourquoi ils n'apprécient pas le travail de leurs enseignants :

> A32 : Le travail des enseignants est certainement entravé lors de l'apprentissage à distance, entre autres parce qu'ils n'ont pas de contact direct avec les étudiants.

Néanmoins, il arrive aussi que certains élèves soient reconnaissants envers le travail de leurs enseignants :

> R87 : Ils avaient tendance à être plus créatifs, à utiliser des matériaux plus attrayants et souvent plus intéressants que ceux utilisés lors des cours en classe. Ils étaient souvent bien préparés et il semble qu'une forme différente de connaissance ait également été une expérience positive pour eux.

En guise de conclusion

Notre article s'est donné pour ambition de mieux cerner les défis pour la didactique des langues étrangères à partir des résultats d'une enquête menée auprès des lycéens polonophones ayant une expérience de 12 mois d'apprentissage à distance. Après avoir analysé des rapports européens et mondiaux sur les défis auxquels ont fait face les enseignants et les établissements scolaires durant cette période difficile, nous avons décidé d'effectuer notre recherche sur les vécus des élèves en nous focalisant sur l'enseignement des langues à distance à l'école. Inspirés par le rapport polonais de Jacek Pyzalski et Natalia Walter (2021), nous sommes partis du principe que l'enseignement à distance pouvait être bénéfique au processus d'apprentissage. Notre réflexion s'est concentrée autour du développement des compétences, de la gestion des apprentissages (y compris l'(auto)évaluation) et de la relation des apprenants avec l'enseignant.

Au terme de notre analyse, il convient de formuler des réponses à nos questions de recherche et, ainsi, de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Premièrement, les résultats de l'enquête ont fait ressortir que l'enseignement/apprentissage à distance a donné aux élèves plus de possibilités de pratiquer la langue, ainsi ils se sentent plus compétents. Comme nous l'avions supposé, les apprenants passaient plus de temps sur l'ordinateur où ils regardaient des séries ou écoutaient des émissions audio dans les langues cibles. De plus, pendant la pandémie, ils pratiquaient plus les langues en échangeant sur les réseaux sociaux avec leurs camarades étrangers. Ainsi, ils ont eu plus de possibilités de découvrir les cultures cibles et de remarquer des ressemblances et différences entre les langues qui font partie de leur répertoire langagier.

Deuxièmement, l'analyse des réponses des apprenants nous permet de constater que rares sont les élèves pour qui l'enseignement/apprentissage à distance était une occasion pour développer des stratégies d'apprentissage. Même si nous pensions que la pandémie était une occasion pour renforcer le *savoir-apprendre* comme la planification, la gestion et l'autoévaluation des apprentissages, les résultats sont loin d'être satisfaisants, ce qui fait la preuve, d'après nous, d'un faible niveau d'autonomie chez les apprenants interrogés. Nous pouvons supposer qu'il existe des défaillances relatives à l'autonomisation qui devraient accompagner les démarches entreprises en classe de langue.

Finalement, nous avons vu s'infirmer notre troisième hypothèse selon laquelle la relation lors du confinement entre les enseignants et les apprenants est devenue plus proche. Dans la majorité des cas, les apprenants étaient assez critiques par rapport au travail de leurs enseignants lors du confinement. Une proportion importante des apprenants n'apprécie pas l'implication et les efforts déployés par l'enseignant pour répondre aux exigences de cette nouvelle forme d'enseignement. Nous pouvons supposer que le côté affectif et émotionnel qui soude la relation entre l'enseignant et l'apprenant avait été négligé avant le confinement d'où l'impossibilité de le renforcer lors des cours en ligne.

Pour conclure, comme nous l'avons vu dans les rapports au début de la présentation, il est clair que la Covid-19 a changé le monde et que le monde scolaire n'y fait pas exception. Le virus a changé l'éducation dans sa forme actuelle, et il changera aussi la façon dont elle fonctionnera à l'avenir. Cependant on ne peut pas uniquement insister

sur les aspects négatifs du confinement mais il faut en tirer des leçons pour l'avenir. Nous sommes d'avis que même si tout n'a pas fonctionné parfaitement, cette année pandémique a permis de faire émerger les points essentiels de l'éducation indépendamment de son niveau. Cela dit, de nouvelles questions surgissent : Comment pourrait-on garantir une meilleure formation des enseignants ? Quel serait l'investissement des États dans l'éducation et les compétences numériques ? Qu'est-ce que nous pouvons faire pour accorder aux enseignants davantage d'autonomie et de liberté ? Toutes ces questions vont constituer la problématique de nos futures analyses.

Bibliographie

Rapports accessibles en ligne

BUCHNER A., WIERZBICKA M., Nauczanie zdalne w czasie pandemii, seconde édition, Centrum Cyfrowe, novembre 2020.

BOŻYKOWSKI M., IZDEBSKI A., JASIŃSKI M., KONIECZNA-SALAMATIN J., Raport: Nauczanie zdalne w czasie pandemii i perspektywa powrotu do normalności, Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, février 2021.

CENTRE EUROPÉEN POUR LES LANGUES VIVANTES, Le webinaire Avenir de l'enseignement des langues – les leçons à tirer de la pandémie, le 27 avril 2021.

PLEBAŃSKA M., SZYLLER A., SIEŃCZEWSKA M., Raport - edukacja zdalna w czasach Covid-19, 2020.

PYZALSKI J., WALTER N., Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń, Poznań, 2021.

UNESCO et COUNCIL OF EUROPE : « Les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur la voix des élèves : conclusions et recommandations », 2022.

UNICEF, COVID-19 : une crise mondiale pour l'enseignement et l'apprentissage, 2021.

Articles

BARBOT, M-J. 1997. « Cap sur l'autoformation : multimédias des outils à s'approprier », in « Multimédia réseaux et formation », n° spécial du *Français dans le monde recherches et applications*, juillet 1997, p. 54-63.

DEVELOTTE, C. 1997. « Lecture et cyberlecture » in « Multimédia réseaux et formation », n° spécial du *Français dans le monde recherches et applications*, juillet 1997, pp. 94-104.

DEVELOTTE, C. 2010. « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Études de linguistique appliquée*, 160, 445-464 [en ligne : https://doi.org/10.3917/ela.160.0445, consulté le 20 octobre 2022].

HOCKLY, N., DUDENEY, G., ET PEGRUM, M. 2013. „Digital literacies. Routledge". [en ligne: https://doi.org/10.4324/9781315832913, consulté le 17 septembre 2022].

SUJECKA-ZAJAC, J. 2021, « Pédagogie universitaire rénovée à l'époque de la pandémie : comment passer de l'autre côté de l'écran ? », *Neofilolog,* NR 57/2, pp. 249-264.

Monographies

KUCHARCZYK, R. 2018, „Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności:(na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego) ", Lublin: Werset.

PTASZEK, G., STUNŻA, G. D., PYŻALSKI, J., DĘBSKI, M., BIGAJ, M. 2020. „Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?". Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

WOJAKOWSKA, M. 2021, « Développer la compétence plurilingue et pluriculturelle en classe de français sur objectifs spécifiques (exemple du français de la diplomatie) », Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

[1] Données du rapport de l'ONU de 2021 www.un.org.

[2] En Pologne, en période de Covid-19, il y avait environ 24 000 écoles, dont 14 400 écoles primaires, 9 200 écoles secondaires, avec un total de 4,8 millions d'enfants et d'adolescents.

[3] Données publiées le 13.03.2021 par l'Unesco sur le site web.

[4] Pour faire face aux inégalités d'accès au numérique (Unicef, 2021), de nombreux pays ont massivement investi dans des infrastructures et du matériel numérique à destination des écoles et de leurs élèves. Les États-Unis ont mené des campagnes de distribution de Chrome books, de tablettes, de routeurs Internet ainsi que des campagnes de remboursement des abonnements Internet à destination des étudiants.

[5] Il y a des publications polonaises (*Neofilolog*, n° 57/2) qui se focalisent uniquement sur l'enseignement des langues pendant la pandémie mais leur contenu concerne uniquement l'enseignement universitaire.

[6] Nous présentons dans ce travail notre traduction des réponses données en polonais.

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Publifarum
https://riviste.unige.it/index.php/publifarum

Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

Reconnaissance, Énaction, Stéréotypes, Altérité : Principes pour la formation linguistique et interculturelle des migrants

Guy Achard-Bayle, Sarah Abid, Aurora Fragonara, Tarek Seifelnaser

Per citare l'articolo
Guy Achard-Bayle, Sarah Abid, Aurora Fragonara, Tarek Seifelnaser, «Reconnaissance, Énaction, Stéréotypes, Altérité : Principes pour la formation linguistique et interculturelle des migrants », *Publifarum, 39, 2023.*

Résumé

Le but de cet article est celui de réfléchir à la place des concepts de reconnaissance, énaction, altérité et stéréotype dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes aux publics migrants.
La réflexion vise à montrer l'importance de ces concepts pour la didactique des langues, tout en gardant un ancrage philosophique et linguistique. À ces fins, la section 1 est consacrée à la définition du concept de vulnérabilité, qui caractérise les publics migrants, à partir des travaux de P. Ricoeur sur la prise de conscience réflexive de « soi-même comme un autre ». Cette assise en philosophie du langage réclame le traitement d'autres concepts qui sont développés dans la deuxième et la troisième partie, consacrées respectivement au rapport entre les stéréotypes et l'altérité (section 2), à la réversibilité de la condition de vulnérabilité et à l'importance du care (section 3). La section 4 met en évidence l'intérêt du cadre théorique présenté lors de l'adoption d'une démarche interculturelle en classe de FLI pour des publics migrants.

Abstract

This paper aims to discuss the role of concepts, such as recognition, enaction, otherness and stereotypes in second language teaching to migrants learners. Our work intends to adopt a philosophical and linguistic angle, to show the importance of these concepts in second language teaching. To fulfill its purpose, the text is organised as follows: the first section introduces the concept of vulnerability - which characterizes migrant learners - drawing upon P. Ricoeur's work on the awareness of "soi-même comme un autre". This theoretical foundation on philosophy of language requires to develop other concepts which are dealt with in the second and in the third section, centered respectively on the link between stereotypes and otherness (section 2) and on the reversibility of the condition of vulnerability as well as on the seminal concept of "care" (section 3). Section 4 enlightens the importance of the theoretical frame we presented when opting for an intercultural approach in FLI classes (french language for integration/inclusion) for migrants learners.

Introduction

Dans le cadre de séminaires doctoraux de linguistique et didactique des langues, nous avons constitué, il y a bientôt cinq ans, un groupe de recherches qui se consacre aux problématiques posées par l'enseignement-apprentissage des langues secondes (désormais L2). Comme il réunit des doctorant(e)s et jeunes docteur(e)s enseignant aussi bien le français que l'italien, nous l'avons baptisé « GRD_FILS », pour « Groupe de Recherches Doctorales sur le Français et l'Italien Langues Secondes ».

Les doctorant(e)s et jeunes docteur(e)s réunis dans ce séminaire, ainsi que son directeur, sont membres du CREM UR3476, Centre de Recherche sur les Médiations, laboratoire de l'université de Lorraine spécialisé dans diverses disciplines des SHS, dont la linguistique et la didactique des langues ; les chercheurs de cette spécialité sont regroupés au sein de l'équipe Praxitexte du CREM. Cette équipe, issue de diverses unités de recherche créées – ou reconfigurées – à partir des années 70, a pour identité première, et toujours actuelle, la sémantique référentielle et la linguistique textuelle (d'où le nom de l'équipe) ; plus récemment, elle s'est orientée vers la sociolinguistique, où s'inscrivent de nombreux travaux de doctorant(e)s en didactique des langues.

Mais c'est dès le départ, soit au mitan des années 70, à l'occasion notamment de la création de la revue Pratiques, dont on fêtera bientôt le cinquantenaire[1], que l'articulation entre linguistique et didactique s'est révélée être un point fort – et alors parfaitement original – de ces équipes successives et de leurs recherches et publications.

Pour revenir au GRD_FILS et à ses membres, ceux-ci se sont appliqués à diffuser leurs recherches et faire part de leurs pratiques (ou recherches-actions) lors de deux colloques « Jeunes Chercheurs » organisés à Metz en 2017 et 2018[2]. C'est en fait à l'occasion de la table-ronde finale du premier de ces colloques que les jeunes chercheurs et leur directeur ont décidé de se pencher plus spécialement sur la question de l'enseignement-apprentissage des L2 destinées à des publics migrants et d'organiser un colloque franco-italien propre à cette problématique en 2018[3].

L'article qui suit, rédigé à « huit mains », entend témoigner de ces recherches et recherches-actions[4]. Mais comme les publics que nous avons pu rencontrer sont divers, nous adoptons la dénomination de « publics migrants » au pluriel : de fait, la diversité caractérise non seulement les publics auxquels nous pouvons être confrontés lorsque nous rassemblons nos expériences, mais aussi le public propre à l'un ou l'autre d'entre nous ; la dernière partie de cette contribution illustrera ainsi cette diversité propre aux classes de migrants, considéré dans son contexte particulier, le nord-est de la Lorraine.

Notre contribution, disions-nous, entend témoigner de nos recherches et de nos pratiques. Cela explique la démarche que nous suivrons dans cette contribution, qui ira, en quatre étapes, de l'exposé des principes théoriques qui alimentent nos séminaires, à celui de pratiques auxquelles nos expériences, guidées ou enrichies par de tels principes, ont pu nous conduire.

La première partie est consacrée à diverses notions de philosophie traitées sous un angle linguistique, dans la mesure notamment où celles-ci sont empruntées à un auteur, Paul Ricœur, qui a toujours eu le souci de les traiter lui-même en philosophe du langage[5]. On part en outre du principe méthodologique que la prise en compte des travaux des philosophes du langage donne à la didactique des langues une assise certaine, parmi d'autres cadrages des SHS[6]. Les trois parties qui suivront en témoignent. Pour la présente, la notion philosophique d'arrière-plan traitée en priorité est la vulnérabilité, qui nous semble caractériser nos publics. Mais ce qui nous intéressera aussi dans le traitement de cette notion, c'est la manière dont Ricœur la met en parallèle, mais non en opposition, et en relation avec le juste : de la sorte, la vulnérabilité est, dans nos contextes, une étape nécessaire à la prise de conscience réflexive de soi comme un autre (Ricœur 1990) ; mais aussi une étape vers l'émancipation, autrement dit une revendication du juste, qui comme telle passe par une série d'actes de parole, donc autant d'apprentissages linguistiques, écrits et oraux, en groupe, autrement dit dialogaux, dialogiques. Cette prise de conscience, cette revendication réclament l'éclairage d'autres notions, les catégorisations et leurs représentations stéréotypiques, l'altérité, la diversité et le face-à-face (inter-) culturels, qui seront présentées et analysées par la suite.

Dans la deuxième partie, qui se veut aussi une partie de cadrage théorique, nous aborderons le concept de stéréotype sous un angle sémantique. Le but est d'étudier les différentes théorisations des représentations mentales. Cette étude permettra de montrer qu'un même concept, c'est-à-dire la représentation mentale que les êtres humains se font d'une réalité donnée, est nommé différemment selon les auteurs et leurs travaux : nous avons ainsi identifié les termes de « stéréotypes » (Putnam, 1975), de « prototype » (Kleiber, 1990) et la désignation plus générique de « représentation mentale » en sémantique cognitive (Rosch et Varela, 1991). Nous interrogerons aussi le rapport que l'image mentale entretient avec le réel afin de montrer que ces théorisations parviennent à faire coexister la synthèse mentale propre à la représentation (qui fonctionne comme un modèle de conceptualisation de la réalité) et l'ouverture sur l'altérité, en admettant des écarts par rapport à la modélisation. Ces théorisations des stéréotypes fournissent des bases pour une nouvelle interprétation des

représentations mentales que nous nous forgeons de l'Autre, ainsi que des relations humaines qui en découlent.

Dans la troisième partie, qui nous permettra d'aborder le champ des pratiques, nous interrogerons les notions d'identité et d'altérité en ce qu'elles éclairent la vulnérabilité des apprenants et peuvent apporter des réponses pour la didactique du français langue étrangère face aux publics migrants. L'étymologie du terme « vulnérable » s'appuie d'emblée sur une métaphore du corps et de la médecine (vulnerabilis : qui peut être exposé aux blessures). La vulnérabilité apparaît en effet comme une forme de fragilité qui peut se « guérir » et qui est « par nature réversible » (Thomas, 2008). Nous nous appuierons également sur l'article d'Hélène Houdayer (2022) et son concept d'empowerment qui désigne la « capabilité » des individus « d'envisager leurs vulnérabilités comme réversibles ». Cette définition rejoint par ailleurs la conception humaniste de Noam Chomsky (2010). La personne « vulnérable » a en effet cette double particularité d'avoir besoin d'être soutenue (par le care) et d'être acteur de sa vie sociale, économique et citoyenne (par le développement de son pouvoir d'agir). Or si le contexte migratoire est particulièrement un « contexte de désorientation du sens » (pour reprendre maintenant David Le Breton, 2002), le « pouvoir d'agir » est également soumis à l'apprentissage des codes d'une vie sociale, économique, citoyenne, culturelle autre. Ce qui nous conduit à la dernière partie de notre contribution.

Dans la quatrième et dernière partie, qui se partagera également entre réflexion théorique et exposé de pratiques de terrain, nous évoquerons la question de la place et de la fonction de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du français pour et par des migrants adultes. Pour ce faire nous commencerons par distinguer deux concepts apparentés et souvent utilisés dans ce domaine à savoir le FLE et le FLI (parfois FL2i pour « français langue d'insertion et/ou d'intégration »), mais qui ne reflètent pas une même réalité sur le terrain. Le nôtre concerne le FLI langue d'intégration — sachant que l'on pourrait par ailleurs s'interroger sur le sens du « i » : insertion et/ou intégration ? En écho à l'orientation donnée à notre réflexion en première partie, sur la prise de conscience de l'identité propre et paradoxale de soi-même comme un autre, nous essaierons de définir l'approche interculturelle telle qu'on peut l'adopter pour notre public. Nous essaierons aussi, en nous rapprochant des pratiques, de répondre à la question : quelle place réserver, quelle fonction donner à l'altérité en

classe de FLS/FLI ? Pour finir nous donnerons un exemple concret de pratiques que nous avons testées en classe de FLS/FLI.

1. Reconnaissance

Les œuvres de Ricœur sur l'identité, le temps, le récit, la mémoire et la reconnaissance, qui s'étalent sur une vingtaine d'années, alimentent nos séminaires depuis que nous nous intéressons aux langues secondes (désormais L2) et aux publics migrants, mais c'est surtout aux Parcours de la reconnaissance (2004) que nous avons puisé pour mettre notamment cet ouvrage en relation avec ceux de Honneth sur le même sujet (voir Honneth 2000 et 2020). Plus récemment nous avons pu nous inspirer d'un chapitre du Juste qui est un recueil en deux volumes d'articles ou de textes de conférence de Ricœur, paru de manière posthume en 2022[7]. Ayant déjà publié sur les ouvrages de Ricœur et Honneth (op. cit.), nous nous attacherons davantage ici à son dernier opus. Le chapitre du Juste en question est intitulé « Autonomie et vulnérabilité » : ce sont des thèmes de réflexion centraux dans nos recherches. Pour ce qui est de l'autonomie, on ne peut pas dire que la notion, et sa pratique en didactique des langues-cultures étrangères, donc d'une L2, soient propres à nos publics d'apprenants migrants (le pluriel de « publics » a été justifié dans l'introduction). Néanmoins, comme on le verra par la suite, notamment dans les deux dernières parties de cette contribution (conformément au plan annoncé dans l'introduction), elle est à la fois un effet, et inversement une condition, disons, inévitables, d'une approche d'enseignement-apprentissage propre à nos publics.

Pour ce qui est de la vulnérabilité, elle est, inversement, centrale dans nos réflexions. Si l'on considère en effet que la notion de vulnérabilité est ou plus modestement peut être une des caractéristiques de nos publics, nous y reviendrons, alors elle entre également en scène pour définir au moins l'un des traits qui définissent et distinguent ce que l'on considère comme L2 par rapport à ce qui est plus généralement dénommé LE. Cela dit, dans le chapitre cité, Ricœur (2022) lui préfère le mot ou la notion de fragilité, qu'il met donc en parallèle avec celle d'autonomie, mais en fait comme son contrepoint ou son contraire. Pour autant la démarche de Ricœur, morale, sociale, politique et donc juridique (d'où le titre du recueil), consiste à passer de l'une à l'autre, d'aller

de l'une à l'autre. Il y a donc, et les mots reviennent à plusieurs reprises dans le chapitre c'est à noter, une ambition « pédagogique », « éducative », dans cette démarche. Cela nous concerne ainsi de près, d'autant qu'il ne fait par ailleurs aucun doute que l'autonomie et son versant, adverse, la fragilité, dépendent pour beaucoup, comme le souligne Ricœur, qui une fois de plus fait œuvre de philosophe du langage[8], de la maîtrise de la langue ; notamment sous diverses formes d'actes tels que : (s')identifier, (se) (re)connaître, (se) défendre, répondre (aux divers sens du terme, notamment répondre de : on retrouve là la question de la reconnaissance liée à la responsabilité), expliquer, argumenter, et, pour finir, mais ce n'est pas le moindre, débattre.

Pour revenir à la vulnérabilité, et à la fragilité, si Ricœur préfère la seconde notion, c'est qu'il y voit, grâce au cheminement indiqué, de la fragilité à l'autonomie, une « condition de possibilité », une « sortie de l'état de soumission » qui affecte une « minorité » (op. cit. 2022 : 122). Cet idéal d'émancipation, qui est aussi on l'a dit un parcours d'éducation, incluant un processus d'acculturation, est inspiré de l'Esprit des Lumières de Kant, que ce dernier définit ainsi :

> « Les "Lumières" se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable (...) Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Telle est la devise des Lumières. » (Kant, Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? in Berlinische Monatsschrift, déc. 1784)

Ricœur, après Kant, s'intéresse donc à la personne « capable » (voir aussi infra, partie 3), c'est-à-dire la personne qui est responsable, au sens même de capable de répondre : cette capacité ou compétence consiste d'un côté en « pouvoir de dire », et ce pouvoir se décline ou dédouble en « pouvoir d'agir sur le cours des choses et pouvoir d'influencer les autres protagonistes de l'action » ; mais la personne doit acquérir d'un autre côté le « pouvoir de rassembler sa propre vie dans un récit intelligible et acceptable » (op. cit. 2022 : 125).

On voit tout ce qui dans cette philosophie « des Lumières » s'accorde à nos publics fragiles, vulnérables : l'intégration est garantie ou n'est garantie que par la connaissance et son corollaire ou sa conséquence la reconnaissance ; une approche critique[9] qui va de soi aux autres, visera une réflexion sur l'identité et l'altérité des deux parties : cela inclut la prise en compte des stéréotypes propres à ces deux parties, et leurs projections sur l'autre partie[10] ; nous le verrons dans les trois parties suivantes de cette

contribution, qui porteront successivement sur les représentations mentales, la question de l'altérité et l'enseignement interculturel.

2. Stéréotypes, prototypes et représentations mentales

Dans cette partie, nous nous intéressons au concept de stéréotype. Il mérite d'être creusé pour plusieurs raisons. (I) Les représentations stéréotypiques jouent un rôle dans les processus de définition de l'identité et de l'altérité. (II) À cause de cela, elles sont considérées comme l'un des obstacles principaux à surmonter lors de la mise en place de dynamiques interculturelles.

Le concept de stéréotype est récurrent en sciences humaines et sociales. Il est convoqué en sociologie et en anthropologie afin d'expliquer différentes actions, réactions et tendances des groupes humains, telles que, pour ce qui nous concerne plus particulièrement, l'exclusion, la peur, le rapport à la tradition et aux « racines ».

En linguistique, le concept est présent en sémantique, mais il est abordé de manière plus neutre et, suivant les courants, plus mentaliste[11]. Les acceptions et les contextes plutôt négatifs dans lesquels le concept de stéréotype est souvent convoqué en sciences sociales diffèrent ainsi des conceptualisations que nous pouvons retrouver chez les sémanticiens, surtout ceux qui s'inspirent des sciences cognitives.

Comparé à l'emploi courant de « stéréotype », en linguistique nous retrouvons plusieurs différences au niveau du type d'observables désignés (non restreint aux faits sociaux) et des dénominations employées. Cette diversité se reflète également dans le traitement de l'altérité et donc des écarts par rapport à la norme.

Les observables qui sont communément appelés « stéréotypes » dans le langage courant, regroupent un nombre de phénomènes plus important en linguistique, comme ils intéressent potentiellement tout type de référent. De plus, pour définir des rapports entre un référent et son signifié, les travaux en sémantique parlent de stéréotype, de prototype ou de représentation mentale. Cette dernière définition, qui est la plus générique et la plus neutre, peut englober d'un point de vue logique les prototypes et les stéréotypes proprement dits.

En outre, différentes approches mettent l'accent sur la non-rigidité des catégorisations stéréotypiques ou prototypiques, ouvrant ainsi sur la possibilité (et donc sur la validité

ontologique) de l'altérité, sans laquelle les opérations de reconnaissance ne peuvent pas se réaliser. Nous allons donc nous focaliser sur les conceptualisations principales qui montrent cette prise en compte de la diversité.

À ces fins, nous avons retenu trois définitions qui mettent l'accent sur la question de l'écart par rapport à la représentation standard sur des bases réalistes et/ou expérientielles : celle d'Hilary Putnam (1975) pour les stéréotypes, celle de Georges Kleiber (1990) pour les prototypes et celle de Rosch et Varela (1991) sur les processus cognitifs qui régissent la formation de nos représentations mentales.

Ces travaux s'accordent sur un point : les stéréotypes et les prototypes sont des représentations mentales qui servent aux êtres humains pour s'orienter dans la réalité. Ils définissent des horizons d'attente qui permettent la sélection et l'organisation de l'expérience nécessaires à la compréhension de la réalité, à l'action et à l'interaction sociale, y compris les processus de reconnaissance. Ils préfigurent ce que Ruth Amossy appelle la « lecture programmée du réel ou du texte » (1991 : 22).

Il convient par ailleurs de préciser que la conceptualisation du stéréotype de Putnam ne relève pas d'une conception péjorative du terme. Putnam précise en effet que la connotation négative, si présente, est attribuable aux intentions communicatives et aux attitudes des locuteurs, et non pas aux représentations.

À partir de cette considération, il reste à voir comment sont abordés et traités les écarts par rapport à cette représentation mentale dominante.

D'après Putnam, le stéréotype est l'ensemble des attributs jugés suffisants dans une société donnée pour que l'on puisse affirmer qu'un locuteur lambda conceptualise le sens d'un mot d'une manière à permettre la communication et la compréhension entre individus. Le stéréotype socialement partagé ne correspond pas forcément à la réalité, dans le sens qu'un certain degré de non-correspondance, par rapport aux paramètres du stéréotype ne porte pas préjudice à l'inclusion d'un objet dans la catégorie référentielle. Par ailleurs, il existe, d'après Putnam, une « division du travail linguistique » qui est le reflet des différentes compétences acquises en termes de reconnaissance des objets. Les attributs du stéréotype sont suffisants à la circulation du concept lors des échanges communicatifs, alors que les locuteurs experts sur un sujet possèdent un répertoire plus vaste. Putnam cite l'exemple d'une communauté de locuteurs où l'or revêt une certaine importance : il est considéré comme un métal précieux et

présente une portée symbolique dans certains contextes (par ex. les alliances de mariage). À l'intérieur de ces communautés, il est important que tous les locuteurs s'approprient le mot « or » et qu'ils connaissent au moins certaines caractéristiques superficielles (il s'agit d'un métal, pour la plupart du temps jaune). Ce genre de connaissances (on pourrait dire ici le stéréotype de l'objet « or ») est donc jugée suffisante à l'intercompréhension du mot, à la création du lien social et la réalisation d'un certain nombre d'actions (par ex. le mariage). Cependant, afin que cette le mot puisse dénoter la bonne référence (le métal qui est actuellement de l'or et pas un autre métal de couleur jaune, du faux-or), il est nécessaire qu'un sous-ensemble des locuteurs connaisse, et soit capable d'identifier un nombre majeur de caractéristiques propre à ce métal. Le travail linguistique pour le mot « or » est ainsi partagé entre locuteurs experts et moins experts.

La sémantique du prototype de Kleiber est également ancrée dans le réel, le point de départ étant l'observation de ce que les locuteurs disent et conçoivent. Le prototype est la représentation qui se trouve au centre d'une catégorie, réunissant un ensemble de traits jugés pertinents, mais pas forcément nécessaires. Les faits que ces traits ne soient pas conçus comme nécessaires permet de traiter les écarts par rapport au prototype comme étant non-hiérarchisés, mais plutôt conçus en termes de proximité ou de distance du centre de la catégorie. En ce sens, le moineau serait plus prototypique, et donc plus proche du centre, que l'autruche quand on se réfère à l'idée qu'on a de la catégorie « oiseau ». Tout exemplaire appartient donc à une catégorie en vertu d'» un air de famille », d'un principe de gradation.

En sémantique cognitive, Rosch et Varela parviennent à une conclusion similaire : les représentations mentales sont des synthèses à posteriori qui jaillissent de la rencontre entre la réalité et la configuration psycho-physiologique de l'être humain (Varela et Rosch, 1991 : 196-197), suivant un processus énactif. Elles s'imposent par la suite grâce à l'itération, c'est-à-dire la répétition, qui confirme la viabilité de la représentation. Il n'existe pas de nécessité intrinsèque de la représentation, dans le sens que d'autres relations énactives (et donc d'autres représentations) pourraient se produire.

Ces stéréotypes sont plus complexes dans une situation comme celle de la classe de langue, où sont réunis des locuteurs aux origines différentes dont les niveaux de maîtrise de langue peuvent également varier. C'est dans ce genre de contexte que la

présence des stéréotypes et le rapport à l'altérité s'inscrivent dans des questions sociétales, par exemple le « vivre ensemble » et le recours aux approches interculturelles dans la création du lien social.

3. L'altérité et les ressources culturelles

En effet, si nous considérons que le stéréotype/prototype est une représentation mentale partagée par un groupe qui donne « des grilles de lecture » (Castellotti, Moore, 2002) pour que les individus s'orientent dans le réel et s'organisent dans leur environnement, nous pouvons nous demander comment faire lorsqu'il n'est pas possible de s'exprimer et de se faire comprendre, en particulier dans cette situation de la classe de langue.

Dans le contexte auquel nous sommes confrontés, nous avons vu se creuser les fragilités des membres de la société qui se trouvaient déjà en situation d'insécurité culturelle et linguistique. Notre groupe de recherche s'est interrogé sur la politique éducative mais surtout sur les modèles pédagogiques ; la question qui nous préoccupait était la suivante : comment réduire cet écart entre l'école et les publics considérés comme vulnérables ?

Nous nous sommes inspirés de l'ouvrage d'Olivier Meunier (2014 : 9), pour qui : « L'identité est basée sur le sens, qui assure le sentiment de continuité, les valeurs qui fondent l'estime de soi, et l'adaptation à l'environnement qui permet de trouver sa place dans la société. » Pour « trouver sa place », il s'agit de trouver « du sens » dans son identité et de remettre de l'ordre dans ce désordre culturel apparent. Éloigné de ses repères, l'individu en situation migratoire peut se trouver fragilisé. La notion de « culture cible » en didactique du français langue étrangère semble bien éloignée de ce tout complexe qui se transforme. Réfléchir aux pratiques pédagogiques et à ses enjeux dans le contexte de l'accueil et la formation plurilingue et interculturelle des migrants nous paraissait contribuer à ce questionnement sur l'identité des apprenants migrants. L'expression « ressources culturelles » de François Jullien constituerait notre point d'ancrage pour désigner la culture de chaque individu, composée de plusieurs cultures en perpétuelle mutation. Pour considérer les relations entre individus dans leur complexité, et en particulier dans des situations pluriculturelles, il s'agit de ne pas

décrire les acteurs sociaux en fonction de leur culture pour ne pas « les enfermer dans une réalité pré-fabriquée qui pourrait ne pas correspondre à leurs choix » (Meunier, 2014 : 8).

Dans le cadre précis que nous considérons, nous pouvons parler d'» enseignement d'urgence », qui vise finalement à faciliter la communication. En effet, dans la citation précédente, « l'estime de soi et l'adaptation à l'environnement » sont essentiels pour pouvoir s'affirmer et pour dialoguer avec d'autres cultures. Les nouveaux enjeux liés aux flux migratoires ont amené à de nouvelles réflexions de la part du politique pour la cohabitation culturelle. Dans l'ouvrage Cultures, éducation, identité, Olivier Meunier évoque cette cohabitation en France comme étant envisagée par le prisme de l'idéal républicain français, qui repose sur « le principe d'adhésion volontaire aux valeurs de la citoyenneté républicaine » (2014 : 8). Cependant, il défend l'idée de Camilleri (1997 : 86) selon laquelle l'identité relève d'une « dynamique d'aménagement permanent des différences ». Le terme utilisé est « aménagement » et non « principe d'adhésion volontaire » puisque l'identité demeurerait tant que « le sujet parvient à donner à l'altération le sens de la continuité » (Camilleri, ibid.).

Les conséquences de cet « enseignement d'urgence » résideraient dans ces choix politiques mais viendraient aussi des domaines social, économique et linguistique de ces apprenants, à lier également au contexte de post pandémie mondiale. Ils sont confrontés à une culture, et s'opère ainsi ce que nomme Olivier Meunier « une dialectique interculturelle qui permet de passer d'un niveau à l'autre tout en les confrontant ».

> « Les outils symboliques de la culture organisent les rapports du sujet au monde en termes de significations et de communication qui sont interdépendants. Le rapport à l'autre est intersubjectif tout comme les processus de création, de transformation et de réinterprétation des significations qui se constituent lors des échanges personnels (avec d'autres sujets) ou médiatisés (comme la littérature). » (Meunier, 2014 : 10)

Le projet éducatif interculturel auquel nous réfléchissons au sein de ce groupe de recherche interroge les « rapports du sujet au monde » en termes de reconnaissance, de représentations et de stéréotypes. Aussi la réflexion menée par François Jullien dans son ouvrage Il n'y a pas d'identité culturelle, interrogeant les concepts mobilisés dans le débat en Europe sur les cultures, nous permet-elle d'appuyer notre questionnement. Si la langue est le moyen de rencontrer autrui mais que nous ne parlons qu'un seul idiome, ou que nous n'avons qu'un seul imaginaire formaté, les langues « ne

pourront plus se réfléchir entre elles : elles ne laisseront plus percevoir respectivement leurs ressources. » Le risque de cette pensée qui nie l'entre et l'écart réside dans la confusion entre l'universel et ces « stéréotypes de la pensée ». Les cultures sont en regard, elles mutent et se transforment. La classe de langue est un microcosme dans lequel se joue cette rencontre entre cultures et subcultures. Olivier Meunier décrit ce processus avec les termes de « création, de transformation et de réinterprétation des significations » quand François Jullien les nomme « fécondités », ou plutôt « ressources culturelles ».

Selon ce philosophe, il devient important de défendre ces ressources en les activant, sans quoi le commun culturel en France sera entièrement brisé. Il rejette ainsi les termes de « différences » et d'» identité » car ils isolent et figent les cultures. « Une identité se définit, des ressources s'inventorient. Elles s'explorent et s'exploitent » : c'est ce que signifie activer pour lui.

La diversité des ressources apparaît comme une richesse et non pas une perte de « l'identité UNE » d'un pays. Cependant, elles ne peuvent subsister et se développer que dans un monde qui prône la liberté, dans lequel nous considérons des « sujets » et non pas des « individus », repliés sur leur « moi ». Il s'agit de considérer l'autre comme « un sujet d'initiative et de liberté ». Le projet éducatif interculturel que nous envisageons vise la prise de conscience de ces stéréotypes et de ces obstacles à la reconnaissance (Honneth, 200, 2020 et Ricoeur, 2004), afin de mettre en avant la (re-) découverte de l'autre et l'unicité de chaque sujet. Dans le temps de la classe s'opère une véritable négociation des identités pour redéfinir ses frontières : entre ouverture à la différence et fermeture pour préserver ses particularismes :

> « Ce que l'homme ne choisit pas lui-même, ce en quoi il est gêné ou vers quoi il est mené, ne s'identifie jamais avec son être et lui reste toujours étranger. Pour l'accomplir, il emploie, non ses forces d'homme, mais une adresse de mécanique. » (Wilhelm von Humboldt, Essai sur les limites de l'action de l'État, 1867)

« S'identifier avec son être » est une exhortation à la liberté pour affirmer ses « forces » intérieures, son identité. Humboldt y développe une conception humaniste, que Noam Chomsky reprendra plus tard dans son ouvrage Pour une pédagogie humaniste (2010). Dans un dialogue entre cultures, la reconnaissance des identités par l'alter serait le seul moyen de s'épanouir dans la diversité culturelle. Dans la situation de la classe interculturelle, cet alter constitue une ouverture et permettrait l'émergence

d'un « commun » des cultures, et non pas d'un « semblable » (Jullien, 2016). Ce semblable est l'un des obstacles que peuvent rencontrer les publics les plus fragiles, sans être capable de s'identifier, au sens étymologique du terme, puisqu'ils utilisent « une adresse de mécanique ».

Cette insécurité-là est celle d'une individualité que l'on formate, qui est déformée par cette « machine à emboutir », si l'on reprend la métaphore d'Antoine de Saint-Exupéry dans Terre des hommes. Chaque individu est un tas de glaise, avec une texture malléable, comme notre identité. Les dérives résideraient non seulement dans ce formatage imposé par une société régie par la dynamique de la mondialisation (Jullien, 2016), mais aussi dans ce passage d'une matière à façonner à une matière figée, qui ne peut plus vivre l'expérience de l'altérité.

Ce « figement » n'est pas sans rappeler l'étymologie du terme « stéréotype » formé de deux étymons grecs : stereos qui signifie « ferme, solide », et de tupos, « empreinte, marque ». Son emploi nous vient du milieu de l'impression qui, par glissement métaphorique, caractérise certaines « actions répétées mécaniquement », à la manière d'une imprimerie, ou certains « comportements spontanés quotidiens » (Grandière et Molin, 2004 : 9), désignés ainsi par leur aspect machinal et irréfléchi. D'ailleurs, dans la discipline linguistique, la définition du stéréotype repose toujours sur un modèle, qui marquerait ainsi les mentalités, comme une « empreinte figée » dans les esprits, autrement dit une représentation fermée et isolée. Dans le cadre de nos réflexions, notre volonté n'est pas, sous prétexte d'interculturel, d'analyser les « cultures » mais plutôt d'adopter une perspective humaniste (Chomsky, 2010) facilitant l'appréhension de la diversité de l'humain et le processus de reconnaissance, ce qui permet de nous rapprocher des définitions de stéréotype et de prototype, présentées au préalable.

4. La démarche interculturelle en classe de FLE/FLI : de l'interaction à la découverte de l'autre

Tout d'abord nous voudrions préciser quelle différence nous faisons entre le français langue étrangère (FLE) et le français langue d'intégration (FLI) : le français langue étrangère, abrégé en FLE, est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des

apprenants non francophones en France ou à l'étranger. C'est une discipline pour laquelle il existe des méthodes spécifiques.

Quant au concept de français langue d'intégration FLI, le *Référentiel FLI/Français Langue d'Intégration de l'ATILF* stipule :

> « À l'inverse de FLE ce concept n'est pas la langue des étudiants ; il n'est pas non plus la langue de ceux qui souhaitent posséder le français comme une langue seconde ou troisième. Il s'adresse à un public spécifique pour lequel les dispositifs existants peuvent s'avérer mal adaptés. Il peut, par contre, s'articuler avec un enseignement linguistique à visée professionnelle, en milieu de travail par exemple. »

Ainsi, dans ce référentiel initié par la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue française et aux Langues de France) et par la DAIC (Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté), le FLI est défini comme un processus évolutif d'appropriation du français : il se situe dans la continuité du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), actuellement Contrat d'Intégration Républicaine (CIR).

Passons maintenant à la question de l'interculturel en classe de FLE/FLI, en relation avec ce qui nous avons pu dire précédemment, notamment dans nos deux premières parties du point de vue de la philosophie du langage, sur la question de l'altérité. En didactique des langues et des cultures étrangères (dite autrement : DLCE), l'apprentissage d'une culture étrangère est compris comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture, dans la mesure où ledit processus s'inscrit dans une prise de conscience des représentations de l'apprenant et dans une découverte de ses propres spécificités culturelles au contact et par le contact d'une autre langue. En effet, la finalité de ce processus réflexif est de rendre possible un autre processus, celui qui permet de dynamiser la culture première. Ainsi Philippe Blanchet (2004 : 6) nous explique que « l'approche interculturelle se réalise à la fois par l'adoption d'une posture intellectuelle (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses). » Il ajoute que « la notion d'interculturalité renvoie davantage, pour [lui], à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite, c'est la raison pour laquelle je lui préfère approche interculturelle ». Il s'agit d'une approche pédagogique qui vise à développer la compétence interculturelle des apprenants de français langue étrangère, c'est-à-dire leur capacité à communiquer et à interagir avec des personnes de cultures

différentes. L'interculturel en classe de FLE permet de mieux comprendre la diversité linguistique et culturelle dans le monde, d'éveiller aux langues, de dépasser les préjugés et les stéréotypes, et de favoriser le dialogue et le respect entre les cultures.

Pour appliquer l'interculturel en classe de FLE/FLI, il faut d'abord avoir une bonne connaissance des concepts théoriques de l'approche interculturelle, comme la compétence interculturelle, la communication interculturelle, l'éducation à l'altérité[12]. Ensuite, il faut choisir des activités et des supports adaptés aux objectifs et au public visé, en favorisant les interactions, les échanges, les comparaisons, les réflexions et les productions des apprenants sur les aspects culturels du pays d'accueil et de leurs propres pays. Il existe plusieurs types d'activités interculturelles possibles, comme des jeux de rôles, des débats, des enquêtes, des simulations, des projets, entre autres[13].

Partant de l'interculturel pour la découverte de l'autre et la redécouverte de soi-même, nous allons essayer d'expliquer le rôle de l'altérité en classe de FLE/FLI. Du latin *alterĭtas*, le terme alter concerne « l'autre » du point de vue du « moi ». Le concept de l'altérité est utilisé au sens philosophique pour désigner la découverte de la conception du monde et des intérêts d'un « autre ». Cette idée d'altérité est donc associée à une volonté de comprendre l'autre, qui encourage le dialogue et favorise les relations pacifiques. L'altérité évoque un regard entre « soi » et « l'autre » ou entre « nous » et « eux ». L'» autre » a des coutumes, des traditions et des représentations différentes des nôtres : raison pour laquelle il fait partie d' « eux » et non pas de « nous ». L'altérité implique de se mettre à la place de « l'autre », en alternance avec son propre point de vue.

L'altérité au sens plus large du terme consiste en la rencontre entre deux individus culturellement différents, c'est-à-dire à placer les différents styles de vie face à face. S'il y a une volonté de découverte de l'autre, l'intégration peut être harmonieuse dans la mesure où chacun respecte les croyances de l'un et de l'autre. Le dialogue, par ailleurs, sera enrichissant pour les deux parties. Toutefois, si l'altérité est absente, le peuple le plus fort domine l'autre et impose ses croyances.

Le concept d'altérité touche aussi le domaine de la didactique des langues-cultures. Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq (2003 : 17) indique que « tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même

temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines ».

L'altérité qui intéresse également les didacticiens est à rapprocher du « savoir aborder, traiter l'autre, le différent, le nouveau » (CECR 2001). L'altérité est ainsi définie par Coste et Cavalli (2015 : 19) comme « une construction psychologique qui survient lorsqu'une différence de quelque sorte est perçue et rendue saillante par la situation et/ou par les processus psychologiques de l'individu ». De plus, l'autre (perçu comme nouveau, différent) ne peut se restreindre à un autrui humain. Selon les mêmes auteurs, il « peut être un individu, un groupe, une culture, mais aussi une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir ».

Toujours dans le domaine de la didactique, l'altérité est plutôt rapprochée du « savoir-vivre ensemble ». Selon Beacco (2018), l'altérité ne peut pas être considérée selon l'apprentissage mais plutôt selon un savoir-faire ou un savoir-être. L'altérité en classe de FLE est donc le fait de reconnaître et de respecter la différence de l'autre, qu'il s'agisse d'un individu ou d'une culture. L'altérité est un concept clé de l'approche interculturelle, qui vise à développer la compétence interculturelle des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à communiquer et à interagir avec des personnes de cultures différentes. Il est question de manières d'agir ou de comportements commandés par les valeurs que chacun s'est appropriées. L'adhésion à des valeurs dépend de la conscience de soi et du monde. Comme le précise Beacco (2018 : 100) : « Une éducation à l'altérité réduite à faire acquérir des comportements "corrects" au regard de standards définissant le "bon citoyen" ou la personne "ouverte à l'altérité" risque d'être superficielle, si l'on n'a pas, en même temps, suscité une adhésion véritable aux valeurs qui en sont le fondement. »

Pour inclure cette démarche interculturelle dans nos classes de FLE/FLI, des activités ont été testées auprès d'un public adulte de migrants : le fait de parler des traditions et coutumes en France (fêtes, gastronomie etc.), à titre d'exemple : pendant la période des fêtes de fin d'année, après avoir dispensé un cours sur Noël et le nouvel an, les apprenants étaient invités à les comparer avec leurs grandes fêtes d'origines diverses et de raconter ce qui se passent en détail, ce qui leur a permis de s'exprimer, découvrir et comprendre les culturèmes de la langue cible tout dans un cadre du respect et de l'empathie mutuels.

Un culturème est un élément dont la signification est spécifique à une culture. Le concept de culturème est utilisé en linguistique, en sociologie et en traductologie pour analyser les différences culturelles entre les langues et les sociétés. La signification du mot en didactique des langues-cultures : Luc Collès (2007 : 64-65) explique que « l'élaboration de la compétence culturelle implique que l'on donne aux apprenants les moyens d'accéder en profondeur à la culture comportementale partagée par les francophones, laquelle régit la plupart de leurs attitudes, coutumes et représentations.» Il fait ainsi référence aux études de Robert Galisson sur les « mots à charge culturelle partagée », et baptise ces derniers « culturèmes ».

Conclusion

Pour conclure, nous voudrions faire un constat important qui est né sur nos terrains de recherche et résulte de nos actions en classe : les enjeux didactiques de la formation linguistique du public migrant dépassent le simple apprentissage de la langue du pays d'accueil, en particulier si nous considérons la situation politique, sociale, économique et linguistique de ces apprenants, dont les fragilités ont été exacerbées par la pandémie.

Les sujets baignent dans un milieu interculturel et sont confrontés à des codes culturels et à une langue qu'ils ne connaissent pas. Ils doivent créer du sens parmi ces symboles inconnus. Ricoeur voyait dans le parcours de la reconnaissance le passage de l'homme faillible au soi capable de reconnaissance. L'identité est au cœur de cette dialectique des cultures. La recherche de reconnaissance semble ainsi légitime, et même essentielle, en ce qu'elle permet « d'éviter les violences symboliques » (Meunier, 2014 : 9).

Bibliographie

ABID Sarah, 2018, Synthèse du colloque international *L'enseignement-apprentissage du FLE dans la perspective du CECRL dans des contextes non européens*, Metz, Université de Lorraine, 28-29 septembre 2017, en ligne : https://ajccrem.hypotheses.org/461

ABID Sarah, ACHARD-BAYLE Guy, Fragonara Aurora et Seifelnaser Tarek, 2022, Reconnaissance, Énaction, Altérité : Principes de formation linguistique et culturelle, communication au 13ème congrès des Franco-romanistes, Université de Vienne, 22 sept. 2022, livret des résumés, p. 476 : https://frankoromanistentag.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/k_frk/BookofAbstracts/BookOfAbstracts_Frankoromanistentag2022.pdf

ACHARD-BAYLE Guy, GALAZZI Enrica, ABID Sarah, FRAGONARA Aurora, OMAR Kaced, JUNKAI Li, 2019, Introduction à Repères-Dorif 19, Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires, en ligne : https://hal.science/hal-03044592/document

ACHARD-BAYLE Guy, Al Smadi Ayman, Bilhaj Hussain, Fourar Fatima Zohra, Fragonara Aurora, El Khattabi Sakina et Pedro Feliciano José (éds), 2018, Actes du colloque international *L'enseignement-apprentissage du FLE dans la perspective du CECRL dans des contextes non européens*, Metz, Université de Lorraine, 28-29 septembre 2017, en ligne : https://ajccrem.hypotheses.org/494

AMOSSY Ruth, 1991, *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.

BEACCO Jean-Claude, 2018, *L'altérité en classe de langue, Pour une méthodologie éducative*, Paris, Didier.

BLANCHET Philippe, 2004, *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licence, Université Rennes 2 Haute Bretagne, en ligne : http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CHOMSKY Noam, 2010, *Pour une éducation humaniste*, Paris, L'Herne.

COLLES Luc, 2007, Enseigner la langue-culture et les culturèmes, *Québec français* 146, 64–65.

COSTE Daniel et CAVALLI Marisa, 2015, *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, en ligne : https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef

CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE et Paris, Clé International.

GRANDIERE Marcel et MOLIN Michel, 2004, *Le stéréotype, outil de régulations sociales*, Introduction « La notion de stéréotype », Rennes, Presses Universitaires.

HONNETH Axel, 2000, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard.

HONNETH Axel, 2020, *La Reconnaissance. Histoire d'une idée européenne*, Paris, Gallimard.

JULLIEN François, 2016, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, L'Herne.

KANT Emmanuel, 1984, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, rééd. 2006, Paris, Fayard, coll. Mille et une nuits.

KLEIBER Georges, 1999 [1990], *Sémantique du prototype*, Paris, PUF.

LE BRETON David, 2002, *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*, Paris, « Traversées », Éditions Métailié.

MEUNIER Olivier (dir.), 2015, *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université.

PUTNAM Hilary, 2003 [1975], « La signification de "signification" », trad. D. Boucher in Fisette Denis et Poirier Pierre (dir.), *Philosophie de l'esprit. État des lieux*, Paris, Vrin, 41-83.

RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.

RICŒUR Paul, 2004, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock (rééd. 2005, Paris, Gallimard, coll. Folio-Essais).

RICŒUR Paul, 2022, *Le Juste* I et II, Paris, Gallimard, coll. Folio-Essais.

VARELA Francisco, THOMPSON Eva et ROSCH Eleanor, 1991, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Éditions du Seuil.

VON HUMBOLDT Wilhelm, 2004 [rédigé en 1791-92, publié en allemand en 1850, 1ère trad. fr. 1867], *Essai sur les limites de l'action de l'État,* Paris, Les Belles Lettres.

VICHER Anne (coord.), 2012, *Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration*, Nancy, ATILF et Paris, ministère de l'Intérieur, DAIC (Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté), en ligne : https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/referentiel-fli-francais-langue-dintegration_fr

Sites pédagogiques

https://www.francepodcasts.com/2018/10/13/lapproche-culturelle-et-interculturelle/

https://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf

[1] Présentation de la revue : https://journals.openedition.org/pratiques/96. Le n° 1 est accessible en ligne : https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_1974_num_1_1. *Pratiques* a publié plusieurs numéros relatifs à son histoire et à son ou ses orientations, particulièrement en 2016 : https://journals.openedition.org/pratiques/2925, et en 2020 : https://journals.openedition.org/pratiques/845.

[2] Cf. Abid (2018), Achard-Bayle et al. (2018).

[3] Cf. Achard-Bayle et al. (2019).

[4] Cf. Abid et al. (2022).

[5] Même si ce n'est qu'en partie. Mais si l'on prend par exemple l'ouvrage de Ricœur sur la *Reconnaissance* (2004), on constate que sa très longue introduction donc l'approche de la notion, et son ample prospection, sont lexicales et lexicographiques ; Ricœur y distingue ainsi jusqu'à vingt-cinq définitions de la notion, sous ses formes nominale et verbale.

[6] Sans parler évidemment de travaux de didactique des langues qui ne s'appuient pas sur de tels arrière-plans : voir infra note **Errore. Il segnalibro non è definito.**.
[7] Notre chapitre se trouve dans le volume 2, pages 121-149.
[8] Voir également : « le juste est d'abord objet de désir, de manque, de souhait. Il s'énonce dans un optatif avant de s'énoncer dans un impératif. » (*Le Juste* 1, Avant-propos : 30).
[9] Voir également, dans *Parcours de la reconnaissance* (Ricœur, 2004 : 306), « la capacité d'éveiller par la critique chaque acteur d'un monde aux valeurs d'un autre monde, quitte à changer de monde. Une nouvelle dimension de la personne est alors révélée, celle de comprendre un autre monde que le sien, capacité que l'on peut comparer à apprendre une langue étrangère au point d'apercevoir sa propre langue comme autre parmi les autres. »
[10] La *démarche réflexive* est par ailleurs soumise à la condition que nous allions « à l'encontre de discours devenus d'une banalité décourageante en faveur de l'altérité. L'altérité fait précisément problème dans la mesure où elle fait fracture dans une relation de soi à soi-même qui a sa légitimité non seulement morale, mais psychologique au plan de l'instauration et de la structuration personnelle. » (Ricœur, 2022 : 134).
[11] Par « mentaliste » nous entendons ici tout type d'approche qui ne prend pas – ou très peu – en compte l'apport et l'interaction avec la réalité objective et externe au sujet. Ce genre d'approche considère que la plupart des opérations de construction du sens relèvent de l'activité mentale (par exemple application des schèmes de raisonnement) de l'être humain.
[12] https://www.francepodcasts.com/2018/10/13/lapproche-culturelle-et-interculturelle/
[13] https://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf