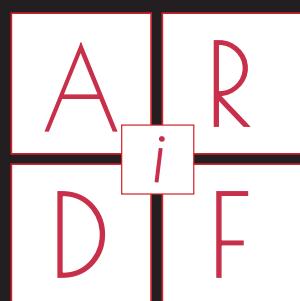


# LA LETTRE

de l'AIRDF

## DOSSIER

Le français langue de scolarisation:  
perspectives didactiques



*Revue semestrielle de l'Association internationale  
pour la recherche en didactique du français*

Numéro 74 / Mai 2025

## À nos lectrices et à nos lecteurs

*La Lettre* se veut un lieu d'échange d'informations entre les membres de l'AIRDF, concernant aussi bien les recherches en cours, les publications récentes et les colloques à venir que les comptes rendus de thèses en didactique du français et les nouvelles de l'association elle-même et de ses sections. Quatre rubriques sont ouvertes au sein de la revue pour la diffusion de ces informations :

1. *L'AIRDF : vie et questions vives* vous informe à propos de l'association, des évènements qu'elle soutient ou organise au sein des sections nationales ou à l'international, des débats qui l'animent et des questions qui l'occupent. Outre un bref compte rendu du conseil d'administration de l'association (deux fois par an), la rubrique fait place à toute contribution entre 3000 et 8000 signes qui témoigne de la vie, des réflexions et des projets de l'association et des sections.
2. *Le dossier* creuse une question ou explore un thème qui traverse le champ de la didactique du français. Il se compose généralement de 5 à 8 textes de longueur variable (8 000 à 18 000 signes), qui tentent de répondre aux questions posées par les responsables du dossier lors de l'appel à contributions. Est encouragée la participation des membres de chacune des sections de l'association, afin de refléter la vitalité des travaux menés dans les pays membres, tout en dressant un portrait actuel de la thématique abordée.
3. *Échos des recherches et des pratiques* répond au double objectif de valoriser les travaux de recherche actuels des membres de l'AIRDF et de jeter un pont entre la recherche et les milieux de pratiques, par exemple à travers les témoignages, réflexions ou comptes rendus de pratiques d'enseignants participant à des projets menés par les chercheurs membres de l'AIRDF. Les textes de cette rubrique comprennent entre 3000 et 8000 signes.
4. *Épinglé pour vous* regroupe un ensemble d'informations afin de maintenir une veille scientifique et intellectuelle. La rubrique comprend des comptes rendus de thèses soutenues en didactique du français, ainsi que des recensions d'ouvrages et des notes de lecture de textes susceptibles d'intéresser les membres de l'association. Les textes qui y sont rassemblés comprennent entre 2000 et 5000 signes.

*La Lettre* se veut une véritable « correspondance » entre tous ceux et celles qui sont concernés par la didactique du français. Vous êtes donc cordialement invités à y contribuer, en soumettant une contribution pour l'une ou l'autre des rubriques.

## Adhésion

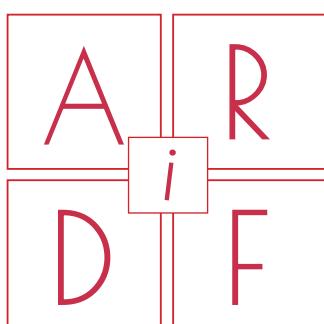
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président·e·s des sections :

Belgique	Séverine De Croix – severine.decroix@uclouvain.be
Suisse	Véronique Marmy – MarmyV@edufr.ch
France	Bernadette Kervyn – bernadette.kervyn@u-bordeaux.fr
Québec/Canada	Amélie Lemieux – amelie.lemieux.1@umontreal.ca
Maroc	Anass El Gousairi – a.elgousairi@um5r.ac.ma
Adhésions internationales	Nathalie Denizot – nathalie.denizot@inspe-paris.fr

La cotisation inclut l'abonnement à *La Lettre* de l'association et à l'ouvrage publié annuellement dans la collection « Recherches en didactique du français ».

Les institutions peuvent obtenir *La Lettre* aux mêmes adresses et aux mêmes conditions.

Site web : <http://airdf.ouvaton.org/index.php>



Directrice de la publication	Nathalie Denizot
Équipe éditoriale	Séverine De Croix, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère et Anne Sardier
Composition	Abdelghani Elbaidi
Conception graphique	Emilie Hamoir / Abdelghani Elbaidi
Impression	Numéro disponible en pdf uniquement
Siège social de l'Association AIRDF	
Université de Lille - Site Pont de Bois	
UFR DECCID - Département Sciences de l'éducation	
B.P. 149 - F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex	

# SOMMAIRE

## /Éditorial/

## /L'AIRDF : vie et questions vives/

Des nouvelles de la section française en quelques chiffres

*Bernadette Kervyn*

4

Des nouvelles du CA québécois

*Amélie Lemieux*

4

Parution imminente d'un ouvrage collectif : « Le français comme discipline : histoire, tensions et spécifications » (Collection « Diptyque » n°44, Presses universitaires de Namur)

*Anass El Gousairi*

5

Une journée d'étude sur le mémoire en formation d'enseignants organisée par la section belge en mars 2025

*Caroline Scheepers*

6

Conseil d'administration de l'AIRDF, Lyon, 20 juin 2024

*Caroline Scheepers*

9

## DOSSIER Le français langue de scolarisation : perspectives didactiques

Le français langue de scolarisation : statut, enjeux et perspectives didactiques

*Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn et David Vrydaghs*

13

Un français comme langue de scolarisation au prisme de la diversité langagière : malentendus et enjeux pour la formation

*Véronique Miguel Addisu*

19

Français langue de scolarisation ou langage de l'école ? Pour alimenter le débat

*Martine Jaubert et Maryse Rebière*

24

Le français langue de scolarisation, une fonction à part en didactique !

*Fatima Chnane-Davin*

29

Pour une approche interdidactique : de quelques spécificités du français langue de scolarisation

*Zakaria Ghazi*

36

Balises pour une approche littéracique de l'enseignement de la langue de scolarisation

*Cécile Hayez et Aphrodite Maravelaki*

42

Enseigner dans la langue maternelle des élèves en contexte « fragile » : une question d'équité et d'égalité des chances à l'école

*Marion Deslandes Martineau, Isabelle Gauvin, Patrick Charland et Olivier Arvisais*

50

## /Échos des recherches et des pratiques/

Stratégies de révision grammaticale et rapport à la révision de textes sur support numérique et papier : une étude en cours et ses premiers résultats

*Rosianne Arseneau, Marie-Hélène Giguère et Marion Deslandes Martineau*

59

Concevoir et expérimenter des outils pour observer les scripteurs de la maternelle au secondaire

*Marine André, Élodie Pénillon, Patricia Schillings et Séverine De Croix*

61

Corpus ÉMA, écrits scolaires, une ressource à disposition sur ORTOLANG

*Marie-Laure Elalouf*

64

IA générative et co-élaboration de connaissances en éducation : une collaboration France - Canada Québec

*Anne Sardier*

67

Le projet SERAFIN, ou comment soutenir l'inclusion des personnes réfugiées dans les universités ?

*Deborah Meunier*

68

## /Épinglé pour vous/

L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire des enseignants stagiaires tutorés sur les enseignants chevronnés tuteurs : le « reverse mentoring » au service de la formation des enseignants.

*Compte rendu de la thèse de Céline Foliot* 71

Valeurs, discours et savoirs. Analyse des discours scolaires sur les valeurs des temps verbaux du passé

*Compte rendu de la thèse de Matthieu Merhan* 73

Le concept de trace, au cœur de l'enseignement, au service des apprentissages. Habilitation à diriger des recherches d'Aurore Promonet.

*Nathalie Denizot* 75

Magali Brunel et Sébastien Hébert (dir.) (2023) : Lire les œuvres littéraires au lycée. L'Harmattan, 293 p.

*Pierre Outers* 77

Caroline Scheepers (dir.) (2023). Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur.

De Boeck supérieur.

*Marie-Laure Elalouf* 78

Marlène Lebrun (dir.) (2023). La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant

*Caroline Scheepers* 79

Christiane Morinet (2023). De l'audible au lisible, « Le parlé », obstacle à l'acquisition de l'écrit ? L'Harmattan.

*Bérangère Touchaleaume* 80

Jérôme Riou, 2023, Enseigner la lecture.

Lecture, écriture, compréhension. Retz

*Solveig Lepoire-Duc* 82

Olivia Lewi et Blandine Longhi (2022). Connecter et segmenter à l'écrit. Ponctuation et opérateurs linguistiques : deux défis pour l'enseignement. Peter Lang.

*Bernadette Kervyn* 83

---

# ÉDITORIAL

---

Ce numéro 74 s'ouvre traditionnellement par des **nouvelles** de quelques-unes de nos sections qui témoignent de leur engagement. Ainsi la section marocaine présente les manifestations et publications scientifiques organisées par les collègues du Maroc, la section québécoise revient sur l'opposition au Projet de Loi 23, la section française rappelle également que les collègues de France ont réagi au projet de nouveaux programmes pour l'école. Par ailleurs, la section suisse prépare toujours activement le congrès de 2025 et nous donne rendez-vous lors des différents webinaires qui sont proposés dans ce cadre. Quant à la section belge, elle relate une journée d'étude sur le thème des mémoires en formation d'enseignants organisée en mars 2025. Ainsi ces nouvelles des sections donnent à voir, d'une part une belle vitalité scientifique et, d'autre part, des inquiétudes quant à certains choix politiques.

Ce numéro 74 se poursuit avec le **dossier** intitulé « **Le français langue de scolarisation : perspectives didactiques** » et coordonné par Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn et David Vrydaghs. Les contributions interrogent le concept de langue de scolarisation, dont s'est saisi l'ensemble des sections de l'AIRDF. Ce beau dossier de *La Lettre* 74 explore dès lors ce concept selon différents points de vue, soit en le mettant en relation avec la diversité langagière des apprenants, que cette diversité s'exerce par le langage de l'école, par la pratique du français comme langue seconde ou langue de référence, ou en relation avec la langue maternelle des élèves, soit en lien avec les contextes d'enseignement, voire en relation plus globale avec la compétence littéraire, voir enfin. Ce faisant, le dossier est riche de sept propositions.

Ce numéro se poursuit par quelques « **Échos des recherches et des pratiques** » soit cinq propositions présentant une recherche québécoise axée sur la révision des textes par les élèves sur support papier versus sur support numérique, une recherche belge relative à l'utilisation par les enseignantes et les enseignants d'un outil d'observation des pratiques d'écriture de leurs élèves, une réflexion sur la constitution du corpus *EMA*, vaste corpus d'écrits scolaires augmentés de leurs analyses, puis une collaboration France / Québec relative à l'exploration de l'utilisation d'un outil d'intelligence artificielle en production écrite en fin d'école élémentaire ou début de secondaire, et enfin la dernière contribution présente le projet *SERAFIN* relatif à l'inclusion des étudiants réfugiés dans les universités de Liège, Sarrebruck, Luxembourg, Grenoble, Rabat et Sherbrooke).

Enfin, ce numéro se clôt par la rubrique « **Épinglé pour vous** », qui présente neuf contributions : trois comptes-rendus d'HDR et de thèses et six recensions d'ouvrages qui nous permettent de tenir au fait des recherches en didactique du français !

Ce numéro 74 montre, encore une fois, la belle vivacité de notre association et l'activité de ses membres !

*Le comité éditorial*  
Séverine De Croix, Anass El Gousairi,  
Marie-Hélène Giguère et Anne Sardier

# L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

## DES NOUVELLES DE LA SECTION FRANÇAISE EN QUELQUES CHIFFRES

Bernadette Kervyn, Université de Bordeaux

**100**

Vous êtes 100 à avoir adhéré à la section française de l'AIRDF en 2024. On se réjouit de la progression d'année en année qui indique un beau dynamisme collectif. Merci aux fidèles et bienvenue aux nouvelles et nouveaux collègues !

**101**

Dépasser la barre des 100 adhérentes et adhérents, voilà ce que nous visons pour l'année prochaine, année des élections au sein de notre association. On compte sur vous !

**110**

Vous avez été au moins 110 à participer (en présentiel ou à distance) à la journée d'étude de notre section, qui s'est tenue le 5 juin à Toulouse sur le thème *Former à et par l'écriture à l'école primaire et au collège*. Face à ce succès, on vous en concocte une autre pour l'automne 2025.

**56**

L'AIRDF a été consultée par le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ) pour le projet de révision des programmes de cycles 1 et 2 (élèves de 3 à 8/9 ans). Dans un délai record, nous avons fait remonter 56 propositions de modifications précises et argumentées scientifiquement. Merci aux contributrices et contributeurs pour ce gros travail : Patrice Gourdet, Céline Guerrouache, Catherine Huchet, Bernadette Kervyn, Florence Mauroux, Sylvie Plane, Marie-Noëlle Roubaud, Anne Sardier et Annette Schmehl-Postaï. Comme noté en introduction de nos remarques, « l'AIRDF remercie le Ministère pour cette consultation, mais déplore qu'elle n'ait pas été menée en amont de l'écriture du texte déjà nommé « programme » (et non « projet de programme »). Il aurait sans doute été plus efficace pour tous de prendre en compte les

remarques qui suivent plus tôt dans le processus rédactionnel. »

À l'automne, ces programmes révisés pour le français et les mathématiques sont sortis. Après examen, on relève bien peu de prise en compte de nos propositions. Nous savions qu'il n'y avait pas de garantie d'effet. L'important, c'est déjà de s'emparer des espaces d'échange et d'ouvrir la discussion sur la base de travaux scientifiques que la didactique du français produit, en collaboration avec d'autres champs disciplinaires.

## DES NOUVELLES DU CA QUÉBÉCOIS

Amélie Lemieux, UdM,  
Marie-Hélène Giguère, UQÀM,  
Rosianne Arseneau, UQÀM,  
Florent Biao, UQAC

Votre CA de l'AIRDF, section Québec, a été bien occupé cette année.

Trois dossiers ont nourri nos activités et nos esprits. Les enjeux relatifs à ces dossiers étaient surtout d'ordre politique et disciplinaire.

Premièrement, nous avons articulé nos réserves par rapport au Projet de loi 23, qui remettait en cause plusieurs avancées notables, entre autres, dans l'organisation scolaire, la formation initiale des enseignants et la recherche au Québec. Les fruits de ces débats et discussions ont fait l'objet d'une journée d'étude à l'automne 2023, qui a mené à trois publications : une lettre ouverte publiée dans le quotidien *Le Devoir* en décembre 2023, d'un chapitre de livre évolutif en accès libre (*Le PL 23 et l'INEE : Excellence ou standardisation en éducation?*), et d'un article scientifique à paraître dans un numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*. Dans tous les cas, les membres semblent unanimes : il existe de nombreux défis qui découlent directement de l'adoption du PL23 et qui interpellent les didacticien·nes du français, tant sur les plans de la recherche que de la formation des enseignant·es et les conditions d'apprentissage des élèves et

les étudiantes et les étudiants. Nous sommes préoccupés et mobilisés par ces questions.

Deuxièmement, des membres de l'équipe ont participé à des comités liés au CA international comme le comité sur le site web et les réseaux sociaux et celui sur les questions juridiques (Rosianne), de même que le comité sur l'écriture inclusive (Marie-Hélène). De plus, nous sommes en préparation d'ouvrages collectifs qui seront publiés par des membres du CA de l'AIRDF d'ici 2027. Un de ces volumes constitue le premier ouvrage portant sur l'enseignement du français et la multimodalité (Amélie, aux côtés de Vincent Capt, Kathy Similowski et Rachid Souidi). Un autre ouvrage concernera les premiers apprentissages (Marie-Hélène en collaboration avec Véronique Marmy-Cusin et Florence Mauroux). Quant aux dossiers de *La Lettre*, des membres du CA seront responsables d'un dossier sur la collecte de données à l'international en didactique du français (Florent avec Séverine De Croix et Rachid Souidi) et un autre portera sur les outils numériques et l'intelligence artificielle pour l'enseignement-apprentissage du français (Rosianne, aux côtés de Florence Mauroux et Solenn Petrucci). Des appels se feront au cours des prochains mois et seront relayés dans notre Infolettre, ainsi que sur le site web et sur les réseaux sociaux Facebook et LinkedIn.

Troisièmement, la période des colloques printaniers a aussi fait partie de nos préoccupations. Nous tenons à souligner le travail des membres qui, après une année de dur labeur, ont organisé différents colloques à l'ACFAS (Ottawa) et au CRIFPE (Montréal) en mai portant sur des enjeux importants et qui relèvent de l'enseignement du français. Parmi ces sujets, les conceptions des personnes apprenantes et enseignantes en classe de langue (organisé par Claude Quevillon Lacasse, Marie-Hélène Giguère et Rosianne Arseneau), les écritures numériques en classe (organisé par Pascal Grégoire et Eleonora Acerra notamment), le rôle et la place de l'oral à l'école et au-delà de celle-ci (Kathleen Sénechal, Emmanuelle Soucy et Christian Dumais), l'évaluation de l'écriture du préscolaire au secondaire (Katrine Roussel et Marie-Pier Godin) et les livres jeunesse

pour apprendre, réfléchir et s'émouvoir (Rachel Deroy-Ringuette et Isabelle Montésinos-Gelet), l'articulation langue-texte du primaire à l'université (Florent Biao et Stéphanie Genre). Ont aussi été abordées les thématiques sur l'apprenant (entre compétence numérique et littératie médiatique co-organisé par Nathalie Lacelle et Pierre Fastrez) et la recherche collaborative (Marie-Andrée Lord, Jessica Gianetti et Géraldine Heilporn).

Nous préparons une prochaine année de collaboration et d'échanges scientifiques que nous espérons encore plus riche, et nous sommes toujours disponibles pour accueillir vos propositions de thèmes pour les événements du CA !

Le CA québécois (Amélie, Florent, Marie-Hélène, Rosianne).

## **PARUTION IMMINENTE D'UN OUVRAGE COLLECTIF : « *LE FRANÇAIS COMME DISCIPLINE : HISTOIRE, TENSIONS ET SPÉCIFICATIONS* » (COLLECTION « DIPTYQUE » N°44, PRESSES UNIVERSITAIRES DE NAMUR)**

Anass El Gousairi, Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat

La section marocaine a le plaisir d'annoncer la parution imminente d'un ouvrage collectif intitulé « *Le français comme discipline : histoire, tensions et spécifications* », aux Presses universitaires de Namur. Coordonné par Anass El Gousairi, Mohammed Bouchekourte et Rachid Souidi, l'ouvrage réunit 26 contributions issues des deux colloques de Rabat<sup>1</sup> et offre un large panorama de la recherche actuelle en didactique du français dans divers pays, sous le prisme structurant de la discipline « français », de ses statuts, de ses évolutions, de ses contextes et de ses configurations. L'objectif du volume est de reconceptualiser et d'historiciser, en les

<sup>1</sup> « La discipline français en questions: contenus disciplinaires, contextes institutionnels et progression(s) curriculaire(s) » (Faculté des Sciences de l'Éducation, 13-14 mai 2022, Rabat). « Didactique du français et contextes d'enseignement du/en français : le regard croisé des recherches » (Faculté des Sciences de l'Éducation, 23-24 mai 2023, Rabat).

mettant en question, les notions de « discipline » et de « contexte », abondamment employées en didactique du français, mais fondamentalement polysémiques et prises au piège du sens commun, et dont on sait qu'elles sont, dans leurs diverses acceptations, porteuses d'une histoire et de connotations nécessitant plus de vigilance ou de circonspection épistémologique. En amont, il s'agit d'analyser ce que ces notions revêtent pour les différentes personnes ou institutions impliquées et la manière dont ces personnes ou institutions se représentent et s'approprient les savoirs enseignés, en fonction de leurs expériences, de leurs parcours, mais aussi à partir d'une histoire et d'enjeux plus collectifs (politiques, sociaux, culturels).

L'ouvrage, préfacé par Christophe Ronveaux (Université de Genève) et postfacé par Soumya El Harmassi (Université Mohammed V de Rabat), est construit en quatre parties :

- la première partie pose des questions de définition et de constitution de la didactique du français, et d'élaboration des concepts pour interroger la discipline « français » dans ce qu'elle a de transversal et de spécifique. Ces concepts sont discutés du point de vue de leur genèse, de leur degré d'opérationnalité et de leurs interrelations ;
- la seconde partie, qui adopte une focalisation spécifique, aborde la question des contextes dans lesquels s'inscrit et évolue la discipline « français ». Ces contextes sont saisis particulièrement dans leur densité théorique, mais aussi dans le cadre des évolutions des représentations et des pratiques de classe, au fil de différents niveaux de scolarité ;
- les textes rassemblés dans la troisième partie réfléchissent plus particulièrement aux types de recherches menées en didactique du français et à leurs fonctions, et permettent de statuer sur les configurations, les pourtours et les progressions curriculaires de la discipline « français » ;
- se trouvent explicitées enfin, dans la quatrième et dernière partie de l'ouvrage, les relations entre didactique du français et disciplines contributrices. La réflexion évolue ici, au-delà de la discipline scolaire

« français », vers des pratiques langagières dans des disciplines relevant de l'enseignement supérieur (universitaire).

La diversité des perspectives sous lesquelles la discipline « français » a été redéfinie et (ré) élaborée ne peut que témoigner de la vitalité des questions d'épistémologie en didactique du français.

Souhaitons pour l'avenir de la section marocaine de l'AIRDF qu'elle continue à travailler dans le sens de ces dialogues avec d'autres chercheur·es et qu'elle puisse poursuivre, dans le cadre de futures rencontres, les discussions sur son identité, ses spécificités et ses fondements. Puisse cet ouvrage faire reconnaître plus précisément le statut que la section peut attribuer aux questions posées actuellement par les chercheur·es en didactique du français, à travers les interprétations qu'elle en fait et qui dépendent étroitement des parcours de ses membres, des relations qu'ils·elles instaurent par leurs implications dans ces débats et de leur positionnement vis-à-vis du champ lui-même.

Il y a urgence à rappeler ces vœux ici, comme nous l'avons fait à d'autres occasions, si l'on veut que la section puisse jouer pleinement le rôle qui doit être le sien, en allant dans le sens d'un renouveau épistémologique de la didactique du français au Maroc.

## **UNE JOURNÉE D'ÉTUDE SUR LE MÉMOIRE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS ORGANISÉE PAR LA SECTION BELGE EN MARS 2025**

**Caroline Scheepers, UCLouvain  
Saint-Louis Bruxelles**

En 1990, la France crée les IUFM (Institut universitaire de Formation des Maîtres). La création des IUFM s'accompagne de diverses mesures, dont la généralisation du mémoire professionnel. Cette innovation suscite dans le domaine francophone de très nombreuses publications, qui ne se sont jamais vraiment taries. Ces travaux coïncident avec l'émergence de la didactique du français dans le supérieur et des littéracées universitaires.

Vu comme «un observatoire des pratiques et un levier pour la formation» (Crinon, 2003), le mémoire est analysé sous différents angles. La plupart d'entre eux concernent l'écrit, mais un certain nombre a trait à la défense orale (Scheepers, 2002, 2009; Deleuze, 2005; Gagnon et Balslev, 2019 ; El Gousairi, 2023).

Ainsi, le mémoire est étudié sous l'angle de la gestion de la polyphonie discursive (Guigue-Durning, 1995), du plagiat (Dolignier, 2019, 2021) ou de l'énonciation (Guigue-Durning, 1995). La théorisation est étudiée (Guigue-Durning, 1995; Lachnitt et Quet, 2002; Scheepers, 2014), tout comme la place des élèves (Guigue et Crinon, 2003). La lecture donne lieu à divers travaux, qu'il s'agisse de la place des lectures dans l'écrit (Crinon et Ricard-Fersing, 2003), des modes de lecture des mémorants (Dias-Chiaruttini, 2024; Seux, 2024) ou des notes de lecture (El Gousairi, 2024). La conduite argumentative à l'œuvre dans les mémoires est analysée (Scheepers, 2013; Pollet et Glorieux, 2016), tout comme la problématique (Nonnon, 2002; Scheepers, 2016; Pollet et Glorieux, 2021), l'introduction (Delcambre et Laborde-Milaa, 2002) ou la question de l'auctorialité (Scheepers, 2024). A également été questionnée l'incidence de l'ancre disciplinaire sur les mémoires professionnels (Delcambre, 2021).

Si l'écrit final est le plus souvent étudié, d'autres recherches abordent des écrits préparatoires comme le journal de bord (Bucheton, 2003), le journal de formation ou les brouillons (Scheepers, 2009). D'autres travaux encore analysent le processus d'accompagnement des mémoires (Gomez, 2001; Frenay et Romainville, 2013) ou les rapports évaluatifs établis par les professeurs au sujet de la correction linguistique des mémoires (Picron, 2021). Enfin, la majorité des publications se penche sur les mémoires tels que produits par les étudiants, donc des pratiques effectives, d'autres prennent en compte les pratiques déclarées ou les représentations des sujets (Gomez, 2001; Scheepers, 2002).

On le voit bien, depuis les années 1990, le mémoire des futurs enseignants a donné lieu à de nombreuses études dans le champ francophone, qu'il s'agisse du mémoire qui clôture un cursus universitaire ou du travail de fin d'études qui se déploie en haute école. Une revue de la littérature fait le point en 2006 sur les travaux

existants (Crinon et Guigue, 2006). L'enseignant, le formateur ou le chercheur peut dès lors s'appuyer sur une littérature abondante et diversifiée. Pour autant, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la réforme de la formation initiale des enseignants crée de nombreuses incertitudes s'agissant du mémoire, ce qui inquiète tant les étudiants que leurs formateurs. En effet, le mémoire résultera désormais d'une codiplomation entre les hautes écoles et les universités. Il s'agira de correspondre au niveau 7 du Cadre européen de Certification, ce qui suppose de conduire les étudiants à mobiliser des savoirs hautement spécialisés, à développer une connaissance critique des savoirs et à développer des savoirs neufs.

Mais, concrètement, quelle forme prendront ces nouveaux mémoires? Comment se mettra en place la collaboration entre haute école et université? Selon quelles modalités se dérouleront l'accompagnement et l'évaluation des mémoires? Plus que jamais, le mémoire est à l'heure actuelle une question vive. Si les questions et les préoccupations sont nombreuses, les équipes éducatives peuvent également se saisir de ce moment pour coconstruire les bases d'un mémoire porteur de sens et d'apprentissages significatifs pour nos futurs enseignants.

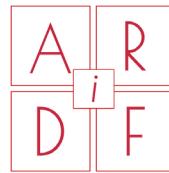
C'est dans ce contexte en pleine mutation que la section belge de l'AIRDF a organisé sa dernière journée d'étude le 25 mars 2025 à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles sous la forme d'une rencontre avec Jacques Crinon. Professeur honoraire en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris-Est Créteil et membre de l'unité de recherche CIRCEFT-Escol, Jacques Crinon a consacré un certain nombre de ses recherches au mémoire et en a accompagné un grand nombre, dans le cadre des réformes françaises successives. Au terme de sa conférence, Jacques Crinon a répondu aux diverses questions que les participants de la journée lui avaient adressées préalablement. Un excellent moment de réflexion partagée et de convivialité. Merci pour votre présence !

## Bibliographie

- Bucheton, D. (2003). Le journal de bord : un écrit de travail en formation. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 209- 240).

- Crinon, J. (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*. L'Harmattan.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de Pédagogie*, 156, pp. 117-169.
- Crinon, J. et Ricard-Fersing, É. (2003). Se situer par rapport à la pensée de l'autre : la place des lectures. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 133- 142). L'Harmattan.
- Delcambre, I. (2021). Comment se décline l'écrit dans les différentes disciplines. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (p. 103-115). De Boeck Supérieur.
- Delcambre, I. et Laborde-Milaa, I. (2002). Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel. *Enjeux*, 53, 11-22.
- Deleuze, G. (2005). Étayer l'apprentissage d'un genre formel de l'oral : la défense d'un travail de fin d'études. *Enjeux*, 63, 57-75.
- Dias-Chiaruttini, A. (2024). Un sujet «lecteur» universitaire Discours sur les pratiques de lecture d'étudiants de master 2 en Sciences de l'éducation et de la formation (SEF). Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (p. 91-102). De Boeck Supérieur.
- Dolignier, C. (2019). Des formes et fonctions du plagiat dans le mémoire d'initiation à la recherche. Dans M. Niwese, J. Laffont-Terranova et M. Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire* (p. 163-177). Presses universitaires du Septentrion.
- Dolignier, C. (2021). Écriture d'auteur, écriture plagiaire. Une étude de cas à travers la variable de l'expertise. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (p. 221-233). De Boeck Supérieur.
- El Gousairi, A. (2023). La soutenance de mémoire en formation d'enseignants de français au Maroc : spécificités d'un écrit oralisé. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (p. 69-104). De Boeck Supérieur.
- El Gousairi, A. (2024). Lire, c'est écrire. Notes de lecture, brouillons de lecture, traces d'apprentissage d'étudiants à l'université. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (p. 133-148). De Boeck Supérieur.
- Frenay, M. et Romainville, M. (2013). *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Presses universitaires de Louvain.
- Gagnon, R. et Balslev, K. (2019). La soutenance orale du projet de mémoire : un texte réflexif? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 159-175.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. De Boeck Université.
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. L'Harmattan.
- Guigue, M. et Crinon, J. (2003). Les modalités de présence des élèves dans des mémoires professionnels. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 113- 132). L'Harmattan.
- Lachnit, C. et Quet, F. (2002). Place et statut du (cadre) théorique dans les mémoires des professeurs des écoles stagiaires. *Enjeux*, 54, 84-100.
- Nonnon, É. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant. *Spirale*, 29, 27-74.
- Picron, G. (2021). État des lieux des problèmes de langue rencontrés par les étudiants universitaires. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (p. 157-172). De Boeck Supérieur.
- Pollet, M.-C. et Glorieux, C. (2016). *Argumenter dans les écrits scientifiques*. Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C. et Glorieux, C. (2021). Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la «problématisation» dans l'écriture de recherche. *Pratiques* 189-190. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9909>; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9909>
- Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études*.

- Quelles compétences, pour quelle formation ? Labor.*
- Scheepers, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*. Thèse inédite. Université de Liège/Université Paris 8.
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. De Boeck Supérieur.
- Scheepers, C. (2014). Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs. *Pratiques*, 161-162. [En ligne], 161-162. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2111>. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2111>.
- Scheepers, C. (2016). De la note de lecture à la formulation d'une problématique. *Linx*, 72, 25-35.
- Scheepers, C. (2024). Processus d'auctorialité, du primaire à l'université. Dans C. Delarue-Breton et J. Crinon (dir.), *Langage, construction des savoirs et inégalités scolaires. Mélanges offerts à Élisabeth Bautier* (p. 75-99). Lambert Lucas.
- Seux, C. (2024). De la dispersion à la sélection : penser les manières de lire étudiantes avec la théorie dispositionnaliste-contextualiste. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (p. 79-90). De Boeck Supérieur.



## CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

**LYON, 20 JUIN 2024**

AIRDF (Association internationale pour la Recherche en Didactique du français)

**Présent·es à Lyon :** Morgane Beaumanoir-Secq, Mohammed Bouchekourte, Vincent Capt, Virginie Conti, Nathalie Denizot, Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn, Solveig Lepoire-Duc, Véronique Marmy Cusin, Florence Mauroux, Solenn Petrucci, Caroline Scheepers et Rachid Souidi.

**Présent·es en visio l'après-midi :** Rosianne Arseneau, Marie-Hélène Giguère et David Vrydaghs.

**Excusé·es :** Florent Biao, Séverine De Croix, Carole Glorieux, Amélie Lemieux, Abdelouahed Mabrour, Christine Riat, Mina Sadiqui, Anne Sardier et Kathy Similowski.

### 1. Approbation de l'ordre du jour et questions diverses

L'ordre du jour est approuvé à l'unanimité.

Nathalie Denizot a obtenu sur Framaspace un espace de stockage qui permet d'archiver différents documents : les ordres du jour et les comptes rendus des CA, les statuts de l'association, les appels à contributions pour *La Lettre* ou les volumes édités par l'AIRDF, etc. Tous les membres du CA pourront avoir accès à cet espace, ce qui peut comporter de nombreux bénéfices : éviter l'envoi de pièces jointes en annexe de courriels, réunir en un même endroit différents documents, soutenir la transition entre deux CA...

### 2. La collection

Un bilan est réalisé quant aux volumes de la collection, qu'ils soient en cours de réalisation ou à venir. Rappelons que les ouvrages de la collection sont offerts aux adhérent·es à raison d'un numéro

annuel. Des restructurations au sein des Presses universitaires de Namur ont contribué à retarder les publications des ouvrages, mais les ouvrages à paraître sont en bonne voie, comme le montre le tableau ci-dessous :

Vo-lume	Ad-hésion	Coordina-teurs du volume	Titre	État d'avancement
15	2022	Séverine De Croix, Éric Falardeau, Dominique Ledur & Christophe Ronveaux	<i>Les écrits intermédiaires partagés</i>	L'ouvrage vient de sortir de presse et va être diffusé.
16	2023	Mohammed Bouche-kourte, Nathalie Denizot & Solenn Petrucci	<i>Les outils didactiques en question(s)</i>	Le manuscrit est en voie de finalisation.
17	2024	Vincent Capt, Amélie Lemieux, Kathy Similowski & Rachid Souidi	<i>L'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal : état des lieux et interrogations disciplinaires</i>	Le comité va évaluer les dernières versions des contributions et préparer l'introduction. La publication est espérée pour début 2025.
18	2025	Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn & Caroline Scheepers	<i>Les pratiques langagières des enseignantes</i>	Le comité a reçu 19 projets de publications. Les premières versions des chapitres sont attendues pour la fin de l'été 2024.
19	2026	Véronique Marmy Cusin, Marie-Hélène Giguère et Florence Mauroux	<i>Les premiers apprentissages</i>	L'appel à contributions sera discuté lors du prochain CA.

Le groupe de travail chargé de réfléchir à la collection (Solveig Lepoire-Duc, Véronique Marmy Cusin, Rachid Souidi et David Vrydaghs) a proposé des documents reprenant des indications à communiquer aux auteur·es et aux responsables des volumes. Ces instructions sont rapidement discutées et adoptées.

Marie-Hélène Giguère a piloté un groupe de travail constitué de Virginie Conti, Solenn Petrucci et David Vrydaghs, sur la question de l'écriture inclusive dans les diverses publications et communications de l'association. Le CA discute du document élaboré par l'équipe et la remercie pour le beau travail réalisé. Plusieurs décisions sont adoptées par le CA. L'objectif principal reste de visibiliser la place des femmes dans les textes. Pour ce faire, l'association utilisera l'écriture inclusive dans ses communications institutionnelles à l'extérieur. Dans le cadre des publications, il appartiendra aux auteur·es d'opter ou pas pour cette écriture inclusive. Des balises seront données pour soutenir les choix posés, qui devront être cohérents au sein d'un même document. Le groupe de travail va peaufiner un document reprenant des instructions dans ce sens.

### 3. Le 16<sup>e</sup> colloque de 2025

Véronique Marmy pour la section suisse fait un point sur la préparation du 16<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF. Celui-ci se déroulera du 1<sup>er</sup> au 3 juillet 2025 à Fribourg et traitera de la question des pratiques enseignantes et de l'activité des apprenants dans le champ de la didactique du français. Le CA échange à propos de la version provisoire de l'appel à contributions et de l'organisation des séances plénières.

En outre, le comité d'organisation avait souhaité planifier six webinaires (deux par semestre) dans l'objectif d'anticiper et de nourrir la réflexion en amont du colloque. Plusieurs webinaires ont eu lieu et d'autres sont planifiés. Cette initiative rencontre un beau succès.

### 4. La Lettre de l'AIRDF

La planification des numéros de la *Lettre de l'AIRDF* est discutée par les membres du CA :

N°	Publi-cation	Coordina-teurs du dossier	Titre	État d'avancement
74	Fin aout, début septembre 2024	Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn & David Vrydaghs	<i>La didactique du français langue de scolarisation</i>	Le comité attend six articles : le dossier sera donc plus réduit qu'à l'accoutumée.

75	Janvier 2025	Florent Biao & Séverine De Croix	<i>Les recherches internationales en didactique du français (hors frontières): collecter des données dans différents pays, pour quoi, comment ?</i>	Le CA discute de l'appel à contributions.
76	Fin aout, début septembre 2025	Vincent Capt, Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin, Solenn Petrucci & Christiane Riat	<i>Les échos du 16<sup>e</sup> colloque de 2025 à Fribourg</i>	/
77	Janvier 2026	Rosianne Arseneau, Florence Mauroux & Solenn Petrucci	<i>Les outils numériques pour enseigner la langue et l'écriture</i>	L'appel à contributions sera présenté et discuté lors du prochain CA.

Les adhérent·es de l'AIRDF sont plus que vivement encouragé·es à faire parvenir à l'équipe éditoriale de la *Lettre* des comptes rendus d'ouvrages, de thèses ou d'HDR.

## 5. Les sections

Kathy Similowski pilote un groupe de travail qui inclut Rosianne Arseneau, Mohammed Bouchekourte, Virginie Conti, Nathalie Denizot et David Vrydaghs. Ce groupe se penche sur des questions plus juridiques liées à notre association, pour remettre de l'ordre et de la transparence dans notre organisation juridique et financière. Des contacts avec différents spécialistes sont en cours.

## 6. Le site web de l'association

Un groupe de travail piloté par Vincent Capt (avec Rosianne Arseneau, Morgane Beaumanoir-Secq et Nathalie Denizot) a fait appel à un concepteur de site web pour refondre le site web de l'association. Pour diverses raisons, ce chantier a pris du retard. Le travail réalisé est superbe et mettra bien en valeur l'AIRDF, mais le site n'est pas encore tout à fait finalisé. On espère sa mise en ligne avant l'été 2024.

Rosianne Arseneau, Morgane Beaumanoir-Secq et Anass El Gousairi avaient proposé de formuler des propositions quant au recours aux réseaux sociaux en lien avec l'AIRDF. L'équipe a repris la gestion du profil Facebook, lequel devrait être alimenté davantage, et se prépare à alimenter la page LinkedIn qui était déjà créée, mais demeurait inactive. Le groupe souhaite créer une chaîne YouTube, qui abriterait des vidéos liées à l'association. Par ailleurs, ResearchGate pourrait également contribuer à diffuser nos travaux via la création d'une page pour *La Lettre*, où les numéros complets seraient placés au fur et à mesure de leur parution et où les auteurs et autrices seraient identifiés. L'idée serait que les membres de l'AIRDF suivent les activités de l'association sur les différents réseaux proposés, mais aussi alimentent ces réseaux eux-mêmes en identifiant l'association au moment de publier leur propre contenu.

## 7. Le prochain CA

Le prochain CA aura lieu à Bruxelles en décembre 2024 ou en janvier 2025.

Pour le CA, Caroline Scheepers, secrétaire internationale

---

# **DOSSIER**

## LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

---

# LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION : STATUT, ENJEUX ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Anass El Gousairi, Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat,  
Bernadette Kervyn, Université de Bordeaux,  
David Vrydaghs, Université de Namur

Depuis une trentaine d'années, l'AIRDF s'est régulièrement attachée, au fil de ses journées nationales, ses colloques trisannuels et ses différentes publications, à décrire et à interroger la didactique du français « dans tous ses états » (Dabène, 2008). Dans ce sens, l'intérêt pour ce qui s'enseigne et s'apprend sous le signe de discipline « français », considérée de manière singulière, plurielle ou transversale (Simard, 2003), ou de manière autonome ou aux frontières d'autres disciplines scolaires, a été marquant dans l'histoire, l'évolution et l'élargissement du champ didactique (Schneuwly, 2007 ; Daunay et Reuter, 2013). Plusieurs orientations semblent avoir caractérisé les recherches menées. Parmi celles-ci, on trouve une orientation historico-didactique, sensible aux évolutions des objets enseignés, sous l'impulsion de transformations institutionnelles, sociétales et politiques des systèmes scolaires (Bishop, 2017). On peut aussi relever l'entrée praxéologique orientée vers l'analyse et l'expérimentation de séquences ou de dispositifs didactiques (Schneuwly et Ronveaux, 2021). La didactique du français interroge la discipline « français » en tant qu'elle s'inscrit dans une histoire, dans des niveaux scolaires et dans des contextes divers, qu'elle résulte de nombreux processus de transposition ou de scolarisation, qu'elle est médiée par des outils (au sens vygotskien), ou qu'elle s'ancre dans un jeu de tensions entre prescriptions et théories de référence, entre finalités affichées et objets enseignés, entre curriculums et pratiques observées, entre savoirs enseignés et savoirs appris. Dans cette dynamique de recherche, la notion de *langue de scolarisation* est de plus en plus centrale pour certaines, voire pour toutes les sections nationales<sup>1</sup>, en lien avec des réformes scolaires et avec des enjeux de scolarisation, d'inclusion (Mendonça-Dias et al., 2020), de réussite des élèves et de formation des enseignants.

Ce dossier n°74 veut rendre compte de ces évolutions, en prolongeant des discussions fondatrices sur les spécificités et les transversalités de la didactique du français, comme sur le découpage en didactiques des langues ou sur le regroupement en une didactique de la langue dans tous ses états ou des langues<sup>2</sup>. La question de la langue de scolarisation est importante à plusieurs titres : elle interpelle sur les liens entre les questionnements didactiques et les problématiques sociales et culturelles, les évolutions de la société et les enjeux de l'école. Elle est aussi appelée par des considérations internes au champ didactique lui-même, comme par l'apport de disciplines contributoires telles la sociolinguistique ou l'approche didactique intégrative ou inclusive (Miguel-Addisu, 2020), voire l'interdidacticité (Chnane-Davin, 2004).

Bien que son statut soit variable, en fonction des contextes d'enseignement, des curricula et des ancrages théoriques, la notion de *langue de scolarisation* questionne, dans une certaine mesure, les catégories du Français langue maternelle (FLM), Français langue étrangère (FLE) et Français langue seconde (FLS), consacrées par un long usage en didactique des langues. Pour certains chercheurs, le FLM se placerait, de par son histoire, ses fonctions et ses usages, « plus du côté de la transmission [des savoirs] que de la communication », tandis que le FLE renfermerait, quant à lui, « des variétés du français » (Vigner,

1 La journée de la section belge, organisée le 16 février 2024, avait pour thème : « Le français langue de scolarisation : des obstacles aux pratiques ».

2 Voir, par exemple, le colloque du CREDIF (Paris, 18-20 juin 1987) : « Didactique des langues ou didactiques de langues? Transversalité et spécificités » (voir en particulier Langue française, 82) ; le colloque de l'ASDIFLE (Toulon, 5-7 septembre 1996) « Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles: ruptures et/ou continuités » ; le colloque de la DFLM (Poitiers, 20-22 janvier 2000) « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », le colloque du DILTEC- Paris 3 (Paris, 12-14 décembre 2002) « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives ».

2003) selon les situations d'échange et s'identifierait par les usages effectifs de la langue des situations de communication « produites ou imitées en situations de classes » (Rispail et Blanchet, 2011, p. 68).

Derrière l'opposition FLM/FLE/FLS, se jouent parfois des questions d'autorité et de légitimité, qui inhibent la réflexion au lieu de la stimuler, et dont les enjeux sont plus institutionnels que scientifiques (Cadet et Guérin, 2021). La catégorisation est ancrée dans « l'histoire de la diffusion du français », mais elle est liée aussi « aux rapports à la langue, à l'éducation, à la société instaurés (au moins partiellement) par les États (c'est-à-dire par leurs politiques, mais aussi par leur histoire » (Huver, 2015, p. 7).

Bien que solidifiées sur le plan institutionnel, ces catégories ne semblent pas à même de répondre, dans leurs tensions et oppositions, à la diversification accrue des publics scolaires, au plurilinguisme en classes ordinaires (Kervyn, Miguel Addisu et Penloup, 2022), ni à la complexification des situations linguistiques des pays francophones et de leurs réalités socioculturelles et scolaires. C'est dans ce cadre que l'AIRDF, anciennement dénommée DFLM (Dufays, 1998), a très tôt pris conscience du caractère ambigu et obsolète du qualificatif « maternelle », jugé « sociologiquement trop étroit » (Legros, 2000) et « trop connoté affectivement » (Simard, 2000). Le changement de dénomination n'est pas simplement institutionnel, mais, en suscitant de vives réactions (voir *La Lettre de l'AIRDF* n°28), il contenait en germe, comme le fait remarquer Bertrand Daunay (à paraître), « la problématique de l'ouverture à tous ceux qui partageaient les conceptions de la recherche en didactique du français que défend l'association ».

Au-delà de l'évènement relatif au changement de nom, il paraît que, si la question statutaire ne résorbe pas le problème des évolutions réelles, fluctuantes et sans doute plus complexes de la langue et de son enseignement, la lexie « français langue de scolarisation », relativement commune à différents pays, est le lieu de rencontre possible entre des traditions ou des cadres de recherche différents. Si un de ces cadres consiste à se préoccuper davantage des contenus d'enseignement et d'apprentissages référencés/référentiels à la discipline « français » (Reuter, 2004), un autre met plus en avant la prise en compte des « contextes sociolinguistiques » et des « cultures éducatives » (Castellotti, 2014), et s'intéresse précisément au « poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs » sur le fonctionnement des pratiques de classe et des institutions (Chiss et Cicurel, 2005, p. 6). L'étude des manières de dire, de penser et d'agir propres à chaque discipline et la constitution de la classe en communauté discursive disciplinaire scolaire (Jaubert et Rebière, 2021) constituent encore une autre entrée parfois privilégiée.

En effet, associée aux réflexions menées, depuis les années 80, sur le français langue seconde (FLS), notamment sous l'influence des travaux de Gérard Vigner (1987, 1989), la langue de scolarisation est doublement « langue de l'école » (1987, p. 45) et « langue pour l'école » (1989, p. 41). De par ses fonctions, elle est radicalement distincte du français langue étrangère (FLE), mais fondamentalement liée au français langue maternelle (FLM) avec lequel elle semble partager « la fonction d'apprentissage du et en français » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 39) et dont elle intègre les horizons idéologiques, éducatifs et sociaux. En tant que langue enseignée et apprise à l'école, elle est constitutive de la « forme scolaire » (Vincent, Courtebras et Reuter, 2012) et joue donc « un rôle de médiation » (Cuq, 2003, p. 150) dans la construction et l'appropriation des savoirs disciplinaires. Si elle permet de mener des apprentissages fondamentaux oraux et écrits, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire et se définit plus largement par une visée de formation et d'intégration citoyenne » (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Or l'histoire de la notion de *français langue de scolarisation* est bien plus complexe qu'il n'y paraît (Vigner, 2023, pour une synthèse). Comme toute lexie élaborée autour du français (Chnane-Davin et Cuq, 2008), elle relève d'un construit sociohistorique, en lien avec des histoires individuelles et collectives, des préoccupations et des exigences théoriques, des positions militantes des acteurs et de la manière dont ceux-ci s'en emparent, se les approprient, en donnent valeur et la transforment. Apparue sous divers sigles, du FLESCO au FLSco, la langue de scolarisation a servi d'abord à développer la problématique des élèves allophones nouvellement arrivés, confrontés au français comme langue d'enseignement, par

exemple, dans le cadre des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux-Arrivants et des Enfants du voyage (CASNAV) en France ou des Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA) en Belgique. Il a été question, en particulier dans les « francophonies du nord », de voir, « comment enseigner et apprendre en français quand ce n'est pas une langue maternelle, et que les enjeux nationaux, culturels et internationaux sont si importants », mais aussi d'interroger la place des langues maternelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français (Spaëth, 2019).

En amont, la langue de scolarisation a constitué aussi un élément structurant de certaines réformes scolaires, dans d'autres pays francophones, notamment au Maroc, suite à la « refrancisation » des filières scientifiques au secondaire, après de longues années d'enseignements dispensés en arabe. Mais, qualifiée aussi, de manière inégale, de langue d'enseignement/d'apprentissage, de langue spécialisée/de spécialité, de langue d'intégration/d'inclusion scolaire ou tout simplement de langue de travail, la lexie « langue de scolarisation » a évolué sous différentes appellations, témoignant chacune de statuts institutionnels et de positionnements théoriques divergents, en fonction des contextes d'enseignement.

Progressivement, la notion a vu sa portée heuristique s'étendre, au-delà de cette première exigence sociolinguistique, vers des problématiques didactiques plus spécifiques, qu'il s'agisse d'analyser les relations entre disciplines scolaires (voir, par exemple, Dias-Chiaruttini et Lebrun, 2020 ; Reuter, 2019) ou, dans une perspective socioculturelle, d'évoquer le rôle décisif du langage écrit et oral dans la construction des apprentissages scolaires (Bautier, 1995 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2003 ; Jaubert et Rebière, 2011). Ces recherches, menées certes sous différentes perspectives épistémologiques, mais orientées vers des éléments de réflexion proprement didactiques, ont contribué de manière significative à la diffusion de la notion de *FLSco* et à l'élargissement de son champ d'application, au-delà, en amont du paradigme sociolinguistique ou en dialogue avec lui.

Comment dès lors envisager la langue de scolarisation, tout en ayant à l'horizon la question des contenus disciplinaires comme celle de la progression voire de la réussite de tous les élèves, fondatrices du champ didactique ?

Ce dossier n°74 de *La Lettre de l'AIRDF* interroge l'objet « français langue de scolarisation » selon différentes perspectives.

**Du point de vue de la recherche**, comment la notion de *FLSco* est-elle explicitement posée dans les recherches didactiques actuelles ? Selon quelle(s) approche(s), en lien avec quels concepts et avec quels effets sur la délimitation et l'évolution de ce champ particulier ? Comment la notion même de *langue de scolarisation* est-elle abordée, (re)problématisée, (re)discutée ou (ré)élaborée dans une perspective didactique, en tenant compte de son historicité ? À quelles nécessités scientifiques la construction de l'objet « langue de scolarisation » répond-elle, du point de vue des apprentissages visés, des enjeux scolaires mais aussi de l'évolution du champ didactique lui-même ? Qu'apporte-t-il à la didactique comparée ? Qu'apporte également le *FLSco* au nécessaire dialogue entre les domaines de la didactique du français parmi lesquels il se situe aux côtés du FLM, du FLS et du FLE (Camussi-Ni, 2021) ? Comment se positionne-t-il par rapport à des notions comme l'interdidacticité ou dans une approche didactique intégrative ou inclusive ? La notion *langue de scolarisation* n'est-elle pas « sensible », comme d'ailleurs les autres catégories concurrentes, « dépassant les simples enjeux didactiques » (Cuq, 1995) ? En quoi interroge-t-elle les fondements de la « culture scolaire » (Chervel, 1998 ; Denizot, 2021) ?

**Du point de vue du prescrit légal et des contextes considérés**, comment identifier et caractériser les contenus du *FLSco* dans les programmes ou autres recommandations officielles ? En référence à quelles pratiques sociales ? Quelle est sa place dans les curriculums ? En lien avec quelles prescriptions et quelles demandes sociales ? Quel(s) sens la lexie « langue de scolarisation » a-t-elle dans les disciplines scolaires ? A-t-elle la même portée en fonction des contextes d'enseignement, selon les institutions et la manière dont elles se l'approprient, à partir d'une histoire et d'enjeux plus collectifs (politiques, sociaux, culturels) ? Comment spécifie-t-elle et/ou est-elle spécifiée particulièrement par les sphères disciplinaires dans lesquelles elle est prescrite ? Quelles relations la discipline « français » entretient-elle

avec les autres disciplines sur cette question du FLSco ? Quels dispositifs didactiques sont-ils prescrits pour favoriser ces liens ? Quelles porosités impliquent-ils dans la construction des apprentissages disciplinaires ? Quelle est enfin la part impartie aux recherches didactiques dans le questionnement, l'élaboration et la refonte des contenus d'enseignement et d'apprentissages spécifiques au FLSco ?

**Du point de vue des pratiques de classe et de formation**, comment la langue de scolarisation est-elle rendue opératoire dans les dispositifs ou les ressources d'enseignement ? Quel rôle joue-t-elle dans la médiatisation des savoirs ? Quelles tensions ou difficultés émergent dans les pratiques de classe ? Du point de vue des enseignants ? Du point de vue des élèves ? Le FLSco relève-t-il des mêmes pratiques langagières, orales et écrites, dans les différentes disciplines ? Quelle place est faite dans la formation des enseignants au FLSco ? Comment la dimension disciplinaire de la langue de scolarisation est-elle travaillée ? Quelles relations, tensions et/ou distorsions peut-on particulièrement observer entre prescriptions institutionnelles et théories de référence, entre finalités affichées et objets d'enseignement, entre curriculums et pratiques observées ?

C'est à l'une ou l'autre question que les six contributions réunies ici, venant de Belgique, de France, du Québec et du Maroc, tentent de proposer des éléments de réponse. Le dossier va en effet de réflexions théoriques plus larges sur le FLSco à des études plus spécifiques. **Véronique Miguel Addisu** interroge la lexie « français langue de scolarisation » dans une perspective à la fois sociolinguistique et didactique, avant d'en mettre en relief l'intérêt heuristique pour la formation des enseignants. **Martine Jaubert** et **Maryse Rebière**, quant à elles, centrent leur réflexion sur la progressivité des apprentissages, dont ceux des usages langagiers disciplinaires inhérents à l'activité et au savoir en jeu dans différents disciplines, y compris dans la discipline « français ». En rappelant, pour sa part, quelques éléments de réflexion fondamentaux autour du FLSco, **Fatima Chnane-Davin** analyse la place qu'occupe la dimension linguistique dans la langue de scolarisation, ainsi que les enjeux de l'interdisciplinarité français-disciplines scolaires, au sein de différents contextes institutionnels. Dans la foulée, **Zakaria Ghazi** met l'accent sur les spécificités du français langue de scolarisation dans le contexte particulier marocain, sous le prisme de la question de la « refrancisation » des disciplines scientifiques au secondaire. En ce qui les concerne, **Cécile Hayez** et **Aphrodite Maravelaki** proposent une approche littéracique du FLSco, dans une perspective liée à des enjeux de formation initiale et/ou continue des enseignants. Elles analysent plus spécifiquement des dispositifs d'enseignement conçus dans le cadre d'une recherche-développement en Belgique francophone. Enfin, **Marion Deslandes Martineau**, **Isabelle Gauvin**, **Patrick Charland** et **Olivier Arvisais** mettent en avant quelques enjeux sociaux, politiques et culturels associés à la question de la (des) langue(s) d'enseignement au Québec, et plaident plus précisément pour des formes singulières d'« éducation plurilingue ».

### Bibliographie

- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- Bishop, M.-F. (2017). Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français. Dans A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture: fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (p. 225-240). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Cadet, L. et Guérin, E. (2012). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 176, 3-8.
- Camussi-Ni, M.-A. (2021). Penser la didactique du français à travers des concepts de la didactique du FLES. *Pratiques*, 189-190. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9845>
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec. et V. Spaëth., (dir.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF.

- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.
- Chnane-Davin, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité ». *ELA*, 133(1), 67-77.
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2008). Interdidacticité et interdisciplinarité FLE, FLS, FLM. Le Français dans le monde. *Recherches et applications*, CLE International / Français dans le monde. Du discours de l'enseignant aux pratiques des apprenants.
- Chiss, J.-L. et Cicurel, F. 2005. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. Dans J.-C. Beacco et al. (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 1-9). PUF.
- Dabène, M. (2008). 1. Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (p. 15-34). De Boeck Supérieur.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2013). Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques. Dans B. Daunay, Y. Reuter et A. Thépaut (dir.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (p. 21-34). Presses universitaires du Septentrion.
- Daunay, B. (à paraître). Didactique(s) et discipline(s) : des relations à interroger. Dans A. El Gousairi, M. Bouchekourte et R. Souidi (dir.), *Le français comme discipline : histoire, tensions et spécifications*. Presses universitaires de Namur.
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Dias-Chiaruttini, A., et Lebrun M. (2020), À la croisée des disciplines scolaires : contours, dialogues, et nouvelles configurations. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question de la relation entre les disciplines, le cas de l'enseignement du français* (p. 9-21). Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. (2000). De la difficulté de « couper avec la mère » chez les didacticiens du français. Plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline. *La Lettre de la DFLM*, 27, 29-31.
- Dufays, J.-L. (1998). Texte d'orientation de l'association. *La Lettre de la DFLM*, 23, 28-31.
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ?. *Pratiques*, 149-150, 112-128.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Kervyn, B., Miguel Addisu, V. et Penloup, M.-C. (2022). Élèves plurilingues en classes ordinaires : dynamiques, ressources et défis pour la classe de français. *Repères*, 65, 7-17.
- Legros, G. (2000). Une question double : scientifique et institutionnelle. *La Lettre de l'AIRDF*, 27, 27-28.
- Mendonça-Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F. (2020) *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Éditions Lambert Lucas.
- Miguel Addisu, V. (2020). Le *translanguaging*, un autre regard pour l'inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français. Dans C. Mendonça-Dias, B. Azaoui, et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 155-169). Éditions Lambert-Lucas.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ».

- Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 65-69). AUF/EAC.
- Schneuwly, B. (2007). « Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée ». Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 20-35). Presses de l'Université de Laval.
- Schneuwly, B. et Ronveaux, Ch. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>
- Simard, C. (2000). Pour une appellation moins connotée et plus appropriée au contexte actuel. *La Lettre de la DFLM*, 27, 31-32.
- Simard, C. (2003). Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? *La Lettre de la DFLM*, 32, 3-7.
- Spaëth, V. (2008). Le français langue de scolarisation et les disciplines scolaires. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 146-186). Didier.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.
- Vigner, G. (1987). Français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales*, 4, 42-45.
- Vigner, G. (1989). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée*, 88, 39-54.
- Vigner, G. (dir.) (2003). Approches du français langue maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 130.
- Vincent, G., Courtebras, B. et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Second entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 14(2), 127-143.

# UN FRANÇAIS COMME LANGUE DE SCOLARISATION AU PRISME DE LA DIVERSITÉ LANGAGIÈRE : MALENTENDUS ET ENJEUX POUR LA FORMATION

Véronique Miguel Addisu, Université de Rouen Normandie, Laboratoire Dynamique du Langage In Situ (DYLIS)

La lexie « français langue de scolarisation » s'est forgée en tant qu'objet circonscrit à l'institution scolaire. L'expression est un raccourci sans doute commode en formation, mais qui nécessite d'être interrogé en prenant appui sur la variabilité inhérente aux pratiques langagières, fussent-elles didactiques.

S'il n'est pas discutable que c'est par l'école que l'on apprend un agir-penser-parler partagé en français (Jaubert et al., 2004), les apprentissages s'actualisent par la médiation de discours et de pratiques interactionnelles situées. S'approprier des savoirs dans une « langue de scolarisation », c'est donc s'approprier une pensée à travers certaines manières de faire avec le langage, certaines normes sociolangagières, des compétences situées non circonscrites à des tournures de phrases, ni même à une seule langue ou à des traditions disciplinaires (Spaëth, 2008 ; Guerin, 2011). Ainsi, l'appropriation des savoirs scolaires est permise par un rapport second au langage, une réflexivité qui se tisse par les mots et qui construit tout un rapport au monde (Bautier, 2001). Ce constat, posé à la lumière des recherches en didactique et en sociolinguistique, appelle à lever quelques malentendus susceptibles d'être véhiculés en formation par l'expression quasi figée « français langue de scolarisation ». En effet, « les catégories telles que construites par les didacticiens ne coïncident pas nécessairement avec celles d'autres acteurs du champ éducatif, ni dans leurs traits définitoires, ni dans leurs contours, ni dans leurs enjeux, ni dans leurs implicites » (Goï et Huver, 2012, p. 42). On en cherchera pourtant l'intérêt heuristique pour la didactique, et pour les pratiques enseignantes. C'est la question de la formation qui guidera cette réflexion sociodidactique : comment et pourquoi mobiliser la notion de « français langue de scolarisation » avec pertinence pour former des enseignants aujourd'hui ?

## Des malentendus à lever

D'un point de vue sociolinguistique, la lexie « français langue de scolarisation » semble fonctionner comme une double métonymie portant à la fois sur le terme « français » et sur le terme « scolarisation ». Ici, l'expression « français » ne désigne pas un objet linguistique, ce français-là n'existe pas et il serait vain de chercher à le décrire linguistiquement. Il renvoie plutôt à des fonctions et des usages (de la langue, des langues) valorisés pour réussir à l'école et développer sa pensée. Le terme « scolarisation », en s'agrémentant à « langue », crée une expression figée qui pose le cadre scolaire comme un espace acquis, non questionnable, et unilingue. La « scolarisation » désigne au contraire un processus, une dynamique dans laquelle s'inscrivent les pratiques, ce processus étant lui-même dépendant d'un ensemble de facteurs sociolinguistiques dynamiques. De fait, on apprend à penser certains savoirs uniquement en français à l'école, en particulier par le biais de la littéracie (scolaire). Mais réifier une « langue de scolarisation » comporte le risque (inévitable ?) d'étiqueter comme « non conforme » tout ce qui ne relèverait pas d'une idéologie scolaire unilingue. On perçoit ici la difficulté que pose toute forme de dénomination catégorisante en didactique (Goï et Huver, 2012), au risque d'en effacer l'intérêt heuristique et la visée éthique.

Si l'on s'intéresse au français comme langue de scolarisation du point de vue des élèves, ces malentendus dessinent, en creux, des compétences langagières en construction qui répondent à trois fonctions complémentaires, pour tous les élèves et dans toutes les disciplines. Les langues de scolarisation ont une fonction sociocognitive évidente, car tous les élèves apprennent grâce aux disciplines scolaires un certain mode de penser et certains savoirs. Elles ont aussi une fonction d'acculturation au monde scolaire puisque les élèves apprennent à interagir avec d'autres dans un environnement qui a ses propres

règles. Mais elles possèdent aussi une fonction identitaire, beaucoup moins visible et cependant essentielle à prendre en compte, car tous les élèves se construisent avec leur répertoire langagier dont fait partie la langue de scolarisation. Ces trois fonctions sont présentes et complémentaires dans toute situation d'enseignement, et sont partagées par tous les élèves scolarisés en français, même lorsqu'ils sont plurilingues ou viennent d'un autre système scolaire. Elles ont toutes en commun le fait qu'elles initient, par le biais du langage, un processus de transformation profonde pendant toute la scolarité (sociocognitif, culturel et identitaire), et dans toutes les disciplines.

Cependant, depuis les années 80, les recherches afférant au « français langue de scolarisation » se sont d'abord intéressées à ce qui en fait une langue spécifique à l'école. Alors que l'école peine à s'adapter à la diversité croissante des élèves, la notion gagne à être située dans une histoire des didactiques, de façon à comprendre les implicites qui la traversent, la complémentarité des recherches qui s'y rattachent, mais aussi les possibles qu'elle dessine pour la formation.

### **Une notion heuristique au croisement des didactiques d'un français altéritaire**

Historiquement, la notion de « français langue de scolarisation » nait d'une volonté praxéologique de mieux répondre aux besoins des élèves. Pour ce qui concerne l'école française, la question s'est d'abord posée à propos d'élèves parlant une autre langue principale hors de l'école, puis de façon plus transversale, au confluent des didactiques du français « dans tous ses états » (Dabène M., 2008). Elle a abouti à des propositions qui ont trouvé peu d'écho à l'école, mais dont certaines irriguent une nouvelle génération de recherches/formations investiguant différentes disciplines scolaires, comme nous le verrons plus bas.

L'expression émerge dans le domaine du « français langue étrangère » en vue de construire une didactique d'un français « langue seconde » : selon Gérard Vigner, elle est à la fois une langue d'enseignement, une langue enseignée, et une langue de la communication scolaire (Vigner, 1989). Ses propositions didactiques portent sur son enseignement. Elles consistent en une articulation entre des moments d'apprentissage structurés et des moments d'imprégnation du français au sein d'une même séance (Chiss et al., 2001). La notion est ensuite mobilisée de façon plus générale, au confluent des didactiques du français langue maternelle et seconde. Parce que la langue de scolarisation conditionne « l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 30), elle doit être objet de formation. Michèle Verdelhan-Bourgade la problématisé donc en tant qu'objet de médiation descriptible et enseignable. Elle propose des pistes praxéologiques pour une didactique « réaliste », qui se déclinent de façon transversale dans toutes les disciplines, et pour tous les élèves (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Prenant acte de la nécessité d'outiller élèves et enseignants pour favoriser l'appropriation des langues de scolarisation dans différentes disciplines, les travaux du Conseil de l'Europe chercheront plus tard à réaliser une étude des dimensions linguistiques des matières scolaires et en proposeront un référentiel (Beacco et al., 2016). Cependant, langue d'apprentissage et langue d'enseignement ne se confondent pas (Spaëth, 2008) car l'enjeu est double pour les élèves qui découvrent la langue et ses normes : focalisation sur la langue elle-même et focalisation sur les savoirs qu'elle médie. Cette bifocalisation (Bange, 1996) est particulièrement visible avec des élèves qui apprennent consciemment la langue. Mais il s'agit aussi d'un enjeu dans les classes dites monolingues du fait de la variabilité soiolangagièrre (Bautier, 2001). L'école masque, de facto, des compétences sociolangagières qui ne se seraient pas construites selon les normes valorisées à l'école. Ce faisant, l'école pointe aussi la précarité langagièrre de certains élèves.

Parallèlement à ces travaux, Louise Dabène avait ouvert de nombreuses pistes pour une didactique des langues (dont le français) qui s'appuie sur la pluralité langagièrre pour favoriser les apprentissages (Dabène, 1994). Des propositions relevant de la didactique du plurilinguisme (Candelier et Castellotti, 2013) ont favorisé « l'émergence de nouvelles façons d'appréhender la diversité linguistique et culturelle à l'école et de contribuer à une meilleure relation école-famille » (Azaoui, 2022). Pourtant, les

processus de catégorisation didactique occasionnent là encore, potentiellement, la réification de l'autre en formation. Pour ce qui concerne la didactique du plurilinguisme à l'école française, Brahim Azaoui souligne que l'émergence de doxas, même bienveillantes, comporte le risque de pratiques pédagogiques aboutissant à un « enfermement dans une identité, plutôt qu'une reconnaissance » et en appelle à la responsabilité des chercheurs (*ibid*). Or, en formation comme dans nos recherches, ne pas appréhender conjointement didactique du plurilinguisme et didactique du français comme langue de scolarisation contribue aussi grandement à ce risque dans une école visant l'équité et l'égalité des chances. Car tous les élèves n'arrivent pas avec les mêmes ressources langagières et cognitives et la didactique du français comme langue de scolarisation concerne inévitablement la pluralité des ressources langagières des élèves.

En ce sens les études sur l'appropriation de la langue de scolarisation par des élèves multilingues peuvent intéresser celles qui s'intéressent aux classes hétérogènes dites monolingues. Cette alliance relève d'une forme novatrice d'« interdidacticité » qui franchit « les barrières de la langue » (Chnane-Davin, 2004). On en voit des indices dans certaines recherches portant sur le français comme langue de scolarisation dans différentes disciplines, au carrefour de la didactique des langues, de la didactique du français, et des didactiques disciplinaires (Kervyn et al., 2022). Ces travaux relèvent d'une didactique transversale qui mobilise « de façon cumulative et réfléchie » (Cherqui et Peutot, 2015, p. 109) différentes pistes didactiques au bénéfice des élèves. Ils aident à appréhender le langage à l'école en tant qu'objet hétérogène, non circonscrit à une idéologie monolingue (par ailleurs de moins en moins partagée). Cet éclectisme va à l'encontre de la structuration actuelle de l'école et des parcours de formation (Verdelhan-Bourgade, 2013), mais bouscule aussi l'organisation de nos champs scientifiques (Dabène, 2008 ; Chnane-Davin, 2009 ; Verdelhan-Bourgade, 2013).

En France, ont sans doute contribué à l'interdidacticité, les recherches collaboratives à l'école (Miguel Addisu et Thamin, 2020) ainsi que la participation des sciences du langage aux équipes pluridisciplinaires en INSPE. Se dessine ainsi une didactique du français comme langue de scolarisation qui traverse les frontières didactiques en s'intéressant à des élèves plurilingues et monolingues. Elle construit aussi des transversalités en se déclinant dans différentes disciplines. On ne citera que quelques exemples de recherches métropolitaines<sup>1</sup> récentes menées en collaboration avec des praticiens. Certaines s'intéressent à différentes pratiques d'apprentissage (Auger, 2023 ; Lamy de la Chapelle et Garcia-Debanc, 2022 ; Gouaïch et Chnane-Davin, 2022), d'autres à des discours disciplinaires distincts (Beaugrand, 2022 ; Hache et Mendonça-Dias, 2022). Ces recherches incluent très concrètement dans leur démarche scientifique des propositions didactiques mobilisables en formation, jusqu'à parfois créer et publier un matériel pédagogique pour les enseignants (Chateaureynaud et Piot, 2023).

### Des recherches en perspective pour la formation

Finalement, malgré et peut-être grâce à la dimension multiforme de la notion de « français de scolarisation », les recherches et les pistes didactiques concrètes n'ont jamais vraiment manqué. Mais les propositions praxéologiques sont restées marginales et ne se sont pas réellement déclinées dans les formations. Elles se heurtent encore aujourd'hui à un découpage institutionnel qui distingue abusivement les disciplines (français *vs* autres disciplines) et les élèves (francophones natifs « monolingues » *vs* migrants « allophones »). La formation des enseignants demeure tributaire d'une histoire trop cloisonnée des didactiques disciplinaires, en particulier dans le second degré. Une didactique altéritaire d'un français comme langue de scolarisation, à visée inclusive, paraît pourtant urgente pour déconstruire les assignations langagières qui contribuent aux inégalités scolaires (Miguel Addisu, 2022). Il est aussi probable que nous, chercheurs/formateurs, ne sachions pas encore, pas assez, ou si peu, appréhender ces questions en formation du point de vue du praticien, c'est-à-dire d'une

<sup>1</sup> Ce constat trouve toute son actualité dans des contextes scolaires explicitement francophones et plurilingues : les outre-mer françaises, les écoles françaises à l'étranger, les écoles bilingues en Afrique francophone... Les recherches en didactique de la langue de scolarisation dans ces contextes n'ont pas été abordées ici par manque de place, elles nécessiteraient un autre article.

manière quasi contraire à nos propres conceptions didactiques. Car du point de vue des enseignants, il s'agit d'apprendre des gestes professionnels très concrets. Or ces gestes dépendent de la capacité à « *s'interroger sur le contenu disciplinaire à transmettre tout en portant un regard sur les particularités linguistiques du discours grâce auquel chacun de ses élèves doit s'approprier ce nouvel apprentissage* » (Wauters, 2023, p. 26). Une didactique transversale du français comme langue de scolarisation est émergente dans nos recherches en didactique ainsi que dans les pratiques de classe, elle serait encore à construire en tant qu'objet de formation.

## Références

- Auger, N. (2023). La consigne en français langue de scolarisation : les approches plurilingues et pluriculturelles comme ressources pour la formation des enseignants. *TDFLE*, 82.
- Azaoui, B. (2022). Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma*, 58 [En ligne].
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 189-202.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Beacco, J., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H. et Sheils, J. (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Beaugrand, C. (2022). Liens entre Français sur objectifs spécifiques et français langue de scolarisation : quelles perspectives didactiques ? Dans J.-M. Mangiante et Ch. Parpette (dir.), *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique* (p. 181-208). Peter Lang Verlag.
- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s). Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact* (1). ENS Éditions.
- Châteaureynaud, M.-A. et Piot, C. (2023). Concevoir et élaborer un manuel de français langue de scolarisation (FLSco) : enjeux, questions et perspectives. *Reliance*, 1, 80-95.
- Cherqui, G. et Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Chiss, J.-L., Bertrand, D., Marcus, C. et Vigner, G. (2001). « Le Français langue seconde » présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. *VEI enjeux*, hors-série, 3, 49-70.
- Chnane-Davin, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 133, 67-77.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Dabène, M. (2008). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (p. 15-34). De Boeck Supérieur.
- Goi, C. et Huver, H. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176, 25-35.
- Gouaïch, K. et Chnane-Davin, F. (2022). L'interdidacticité en lecture pour aider des élèves plurilingues à comprendre le vocabulaire. *Repères*, 65, 145-164.
- Guerin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, 174, 139-144.
- Hache, Ch. et Mendonça Dias, C. (dir.) (2022). *Plurilinguisme et enseignement des mathématiques*. Lambert Lucas.

- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2004). Signification et développement : quelles « communautés » ? Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 85-104). De Boeck.
- Kervyn, B. Miguel Addisu, V. et Penloup, M.-C. (2022). Élèves plurilingues en classes ordinaires : dynamiques, ressources et défis pour la didactique du français. *Repères*, 65, 7-17.
- Lamy de La Chapelle, C et Garcia-Debanc, C. (2022). Faire de la grammaire en comparant les langues dans deux CM1 « ordinaires » REP et non REP. *Repères*, 65, 97-122.
- Miguel Addisu, V. (2020). Le translanguaging, un levier pour l'inclusion : vers une didactique inclusive du français. Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 155-170). Lambert Lucas.
- Miguel Addisu V. et Thamin, N. (dir.) (2020). Recherches collaboratives en didactique des langues : enjeux, savoirs, méthodes. *Les Cahiers de l'ACEDLE, Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2 [en ligne].
- Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 64-100). Didier.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2013). L'apport de la recherche en IUFM à la notion « français langue de scolarisation » : une affaire de croisements. *Tréma*, 39, 76 – 82.
- Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-45.
- Wauters, N. (2023). Le FLSCO en quête d'une juste place à l'école. *Didactique du FLES*, 2/2, 17-28.

## FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION OU LANGAGE DE L'ÉCOLE ? POUR ALIMENTER LE DÉBAT

Martine Jaubert, Université de Bordeaux, Maryse Rebière, Université de Bordeaux

L'enseignement-apprentissage du français langue de scolarisation (désormais FLSco) est à envisager, selon nous, dans le cadre d'un monde et d'une école en crise. Comment permettre aux élèves de penser le monde de l'Anthropocène et une société en proie aux multiples communautarismes ? En effet, la question des savoirs indispensables pour qu'ils deviennent des citoyens réflexifs s'avère plus que jamais centrale et interpelle les didacticiens du français pour ce qui est de l'enseignement du langage dans la construction de l'« homme pluriel » (Lahire, 1998), appelé à s'inscrire dans des sphères sociales variées, et donc à s'approprier des langages et des modes de penser hétérogènes, parfois contradictoires. L'enseignement du FLSco, initialement destiné aux élèves allophones (Vigner, 1987), a connu des évolutions (Verdelhan-Bourgade, 2002) pour s'adresser à tous les élèves non seulement issus de cultures et de langues différentes, mais aussi natifs de milieux sociaux différents. L'enseignement du FLSco, perçu comme langue d'enseignement et d'apprentissage, donc comme langage de l'école, est désormais le creuset où sont appelés à se croiser, se mettre au travail, les usages langagiers déjà-là, les discours de genre premier (Bakhtine, 1984) des élèves, la langue de l'école de nature scripturale (Lahire, 1993), et les pratiques langagières disciplinaires, c'est-à-dire les langages propres aux différentes formations socio-langagières. En effet, l'école sollicite des relations aux autres, des manières de parler et des points de vue sur les objets du monde qui ne sont pas ceux de la vie quotidienne et qui se spécialisent dans les sphères d'activité dont les différentes disciplines. La réussite scolaire est ainsi largement tributaire de la maîtrise des usages du langage qui permettent d'agir, de penser et d'échanger dans chaque discipline, ce qui suppose que ces usages fassent l'objet d'un enseignement pour favoriser le développement de tous les élèves.

Que ce soit dans le monde écologique et sociétal ou celui des disciplines scolaires, il s'agit de solliciter des rapports aux mondes propres à chacun et de mettre en œuvre et à distance les usages qui caractérisent la vie quotidienne des élèves, leurs pratiques entre autres langagières, leurs objets et valeurs, leurs méthodes de travail, leurs outils, leurs critères de légitimité, leurs formes de rationalité... Or, ce langage, constructeur et multiplicateur de mondes (François, 1993, p. 115-116 ; Bronckart, 1997) qui a pour but la mise à distance de l'activité initiale et donc d'usages premiers, tend nécessairement vers la scripturalité (caractéristique inhérente au monde des savoirs), ce qui éloigne d'autant plus certains enfants de l'univers scolaire. La langue « élaborée », but ultime de l'apprentissage du FLSco (cf. la centration sur la langue de l'écrit dans les actuels projets pour l'école française) fait peu de cas des pratiques orales premières et des points de vue initiaux/spontanés des élèves qui, cependant, sont le terreau d'où germent, grâce aux médiations didactiques, les pratiques plus savantes (même pour des élèves de trois ans, tenir à distance la locomotion bipède pour observer le déplacement de l'escargot et donc envisager un autre type de locomotion relève de pratiques plus savantes) et les points de vue plus pertinents au regard de l'activité visée par la tâche. Le FLSco, selon nous, ne se réduit pas à l'apprentissage de lexiques et de formes syntaxiques et textuelles spécifiques, mais est le fruit d'un long processus, tout au cours de la scolarité, d'objectivation et d'autonomisation des modes d'agir-parler-penser et des positions énonciatives afférentes, propres à chaque sphère d'activité humaine. Il revient ainsi à l'école, dès le début de la scolarisation d'engager la construction d'un langage flexible qui permet aux élèves de s'essayer à des positions énonciatives variées dans les domaines d'activité et les disciplines. Il relève selon nous, de la didactique du français, de mettre à distance l'ensemble des discours produits sur les objets des différentes disciplines dont le français (littérature, étude de la langue, lecture, écriture, oral...), de comparer les modes de légitimation, les formes de rationalité dans chacune des composantes disciplinaires, de les confronter, de façon à identifier ce qui, de notre

point de vue, constitue le FLSco. Nous faisons l'hypothèse que c'est l'analyse des différents langages mobilisés à l'école qui devrait permettre d'en appréhender les caractéristiques. Nous nous proposons de revenir sur quelques exemples<sup>1</sup> du travail du langage dans deux disciplines (français et sciences) à deux niveaux de la scolarité (à l'entrée, petite section – 3 ans, et en cours – 7/9 et 10 ans d'école primaire) pour mettre en évidence quelques-unes de ses caractéristiques.

### Découverte du FLSco en petite section d'école maternelle (3-4 ans) : des langages et des positions énonciatives à construire

Lorsqu'il s'agit d'« explorer le monde » en petite section d'école maternelle (3-4 ans), la rencontre avec le « monde du vivant » a pour fonction de mettre les jeunes enfants dans des situations souvent nouvelles et de les confronter à des « objets » inconnus. La découverte des escargots d'un terrarium (même dans un milieu socio-cultuel favorisé) suscite des énoncés spontanés et impliqués « *ah/ beurk c'est dégoûtant/ il bave / c'est sale* », anthropomorphisés « *il bave / parce qu'il dort / il ronfle* », et en voie de narrativisation « *le petit jaune / i pleure / il est tout seul / il a pas son papa et sa maman* ». Si ces énoncés attestent d'une certaine maîtrise de la langue (vocabulaire de la vie quotidienne, présentatif, conjonction de subordination...), on s'aperçoit cependant qu'ils sont très éloignés du regard attendu par l'école. C'est le travail de l'enseignante qui permet d'amorcer un changement de point de vue, en focalisant sur un trait saillant (la locomotion) et la pratique de l'observation (cf. récurrence de « *regardez* ») qui caractérisent l'étude du vivant à l'école.

M. : et **regardez** ce qu'il est en train de faire celui-là/

Ju : il marche

E : il a pas de pieds

M. : et non il n'a pas de pieds / alors comment il fait/ **regardez-le/ regardez-le bien/** alors il marche ? il n'a pas de pieds [...] et **regardez** celui-là/ on va regarder celui-là et comment il **avance** celui-là / regardez celui-là/ qu'est-ce que c'est *ça*?/

Ju : c'est des pieds

M. : elle **croit** que c'est des pieds Juliette/ **regardez/ regardez** c'est quoi ce qui est noir là sous la coquille/ [Ju : oui c'est les pieds] [...] **ça a des pieds l'escargot ?**

E. : non [*M retourne un escargot*] il se met sur le ventre

M. : ils se mettent sur le ventre

E. : i glissent

E. : sur le vendre<sup>\*2</sup>

L'enseignante relève les différentes voix (au sens bakhtinien), suscite la controverse, propose des reprises-modifications pour rompre avec l'anthropomorphisme (*marche / avance*), met en doute les assertions des élèves par des modalisations (*elle croit*) ou le questionnement, les transformant en hypothèses et amorçant ainsi un rapport au monde nouveau, plus proche d'un positionnement énonciatif scientifique qui sera visé à l'école élémentaire.

De la même manière, lorsqu'il s'agit de travailler *la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu*<sup>3</sup>, la rencontre avec un album de littérature de jeunesse, *Au revoir*<sup>4</sup>, suscite des discours premiers des élèves. La double page proposée aux élèves est composée du texte *Alors je dis : « Au revoir,*

1 Ces exemples empruntés à des corpus recueillis dans les classes de H. Guillou-Kérédan, C. Lassère-Totchilkine, J. Pujo et M. Champagne-Vergez ont déjà fait l'objet de multiples publications.

2 L'astérisque signale ici une forme erronée pour « ventre ».

3 MEN. 2015. Programme de l'école maternelle. [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940#ecole](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole).

4 Ashbé J. (1998). *Au revoir ! L'école des loisirs.*

*Maman ! » Tchchchch... Le train part. Bon voyage !* et d'une illustration mettant en scène la grand-mère qui tient son petit-fils Lou et agite une main derrière la vitre d'un compartiment de train pour dire au revoir à la mère. C'est l'onomatopée (*Tchchchch*) qui retient l'attention des élèves. Ceux-ci manifestent une jubilation verbale (FÉL : *tchou tchou ! / tchou tchou !* repris par les pairs) et des reformulations multimodales en lien avec un « déjà-là » (geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur) qui les détournent de la signification de la scène. Ils sont ainsi très éloignés de la position énonciative attendue par les normes scolaires lors de la lecture d'album. Ne reconnaissant pas dans l'onomatopée *le bruit du train*, certains élèves supposent qu'il s'agit d'un personnage (GON : *c'est qui / tchou tchou ? / c'est lui / tchou tchou ?* orientant son index vers le personnage de Lou sur l'image), ce qui conduit l'enseignante, face aux voix divergentes, à faire clarifier les objets de discours (ENS : *qu'est-ce que c'est / tchou tchou ?*). La réponse proposée par un élève (FÉL : *c'est le train*) lui permet de développer sur le plan sémantique et syntaxique l'implicite que représente l'onomatopée (*c'est le bruit que peut faire le train*) et de recentrer sur les personnages (GON : *oui / mais / c'est qui qu'est dans le train ?* ENS : *qui est dans le train ? / MAX : (orientant son index vers l'image) la mamie / et le petit garçon !*). La signification de la double page peut alors être formulée et stabilisée provisoirement (ENS : *Mamie / et le garçon partent / chez Mamie !*).

C'est le travail de l'enseignante qui permet d'amorcer un déplacement de focalisation vers l'activité de compréhension attendue à l'école en lecture d'album : identification, permanence des personnages et leur mise en réseau, inscription de la scène dans le fil du récit, mais aussi, explicitation de tous les malentendus dont la verbalisation permet de lever les implicites du texte. Il s'agit donc bien dans ce cas de permettre aux élèves de construire les compétences langagières spécifiques qui permettent de s'initier au récit illustré de littérature de jeunesse, pour qu'ils deviennent ultérieurement des acteurs autonomes dans la sphère littéraire.

Les enfants arrivent à l'école avec leurs connaissances du monde et des usages langagiers disparates qui orientent leur interprétation des situations scolaires. Les premières confrontations avec des univers nouveaux, les usages langagiers « inhabituels » qui caractérisent l'école plongent les enfants dans un univers confus où on met en mots toutes les situations, quelle que soit leur étrangeté ou leur proximité, et où les exigences scolaires diffèrent en fonction des objets mis en jeu. Ainsi le personnage de l'escargot « Petit Jaune » n'intéresse pas l'exploration et la compréhension du vivant, alors que le personnage de Lou est au centre de l'activité de compréhension de l'album. Les élèves vont s'initier progressivement aux mondes discursifs de l'ordre du RACONTER et de l'EXPOSER (Bronckart, 1997, pp. 157-167) et à leurs caractéristiques linguistiques et plus largement aux mondes discursifs disciplinaires scolaires articulés à des modes d'agir-parler-penser que les formations socio-langagières ont élaborés au cours de leur histoire. Les langages mis en œuvre dans les différents domaines d'activité à l'école maternelle participent à la scolarisation de la communauté discursive enfantine et à la différenciation de quelques positions énonciatives.

### Clarification du FLSco : stabilisation en cours de positions énonciatives

Au cours de la scolarité, les langages de la communauté discursive scolaire se disciplinarisent et outillent les élèves pour aborder des questions impensées jusqu'alors, auxquelles ils se trouvent confrontés.

C'est en particulier par ces langages, lorsqu'ils sont mis en œuvre et construits dans les disciplines, que la maîtrise du langage se développe. Chaque sphère d'activité scolaire réfère à des univers culturels, éloignés du monde quotidien, qui construisent diversement leurs références dans un rapport différent au réel, à l'imaginaire, au vraisemblable, au possible, à la singularité, au pittoresque, à la généralisation... et développent des discours qui les caractérisent. A l'école, les pratiques disciplinaires qui nécessitent mise à distance et autonomisation se différencient et se particularisent au cours des apprentissages. Mais cette clarification s'avère cependant difficile : les positions énonciatives attendues dans les différentes disciplines peuvent générer des comportements apparemment incohérents aux yeux des élèves.

Ainsi le rapport au réel n'est pas traité de la même façon en littérature et en sciences par exemple, comme le montrent les exemples ci-dessous :

<p><b>Ex1 Littérature en CE1 :</b> Comprendre un extrait de texte narratif : « On aurait entendu une araignée tricoter des pyjamas de soie tant nous étions concentrés dans l'espoir de lui plaire et de ne pas être mangés »</p>	<p><b>Ex2 Sciences CM2 :</b> Comprendre un texte scientifique « Les circulations sanguines fœtale et maternelle sont indépendantes. Et pourtant, c'est le sang de la mère qui apporte au fœtus tout ce dont il a besoin ». (extrait Tavernier)</p>
<p><b>371 MAIT</b> on aurait entendu une araignée tricoter un pyjama de soie/ est-ce que ça fait du bruit une araignée qui tricote un pyjama de soie ?/ [...] <b>si</b> les araignées elles tricot<b>aient</b> des pyjamas  <b>374 MATh</b> ça existe pas  <b>375 MAIT mais si</b> ça existait / est-ce qu'elles <b>feraient</b> du bruit ?/ [...] c'est gros comment une araignée ?/ [...]  <b>384 MAIT et si</b> elle tricotait un pyjama/est-ce que ça <b>ferait</b> du bruit ?  <b>385 PAUL mais</b> avec les aiguilles ça <b>ferait</b> du bruit  <b>389 LAU</b> moi ma mamie/comme elle <b>veut faire joli/</b> elle <b>s'applique tout doucement/</b> on <b>n'entend presque rien</b> [...]</p>	<p>194 E. ça fait quoi/ maîtresse/ ça fait quoi <b>s'ils</b> se rencontrent/ [<i>les sangs de la mère et du fœtus</i>]  195 <b>MAIT</b> ça fait quelque chose qui n'existe pas  197 E. mais qu'est-ce qui arriverait/  198 <b>MAIT je ne peux pas</b> te répondre/les sangs <b>se touchent pas/ ça ne peut pas/ ça ne se rencontre pas/</b> ++ [...]  223 <b>MAIT</b> les sangs se touchent pas/ ça/ c'est <b>sûr</b></p>

En reprenant la distinction entre les ordres de l'EXPOSER *vs* RACONTER et les mondes discursifs qu'ils génèrent selon le rapport au monde de l'énonciateur (conjonction au monde ordinaire/ disjonction et création d'une origine spatio-temporelle) et son implication ou non dans le discours (implication / autonomie) (idem, pp. 154-156), on s'aperçoit que ces critères participent à caractériser les discours disciplinaires. Ainsi les élèves peuvent se trouver face à ce qu'ils peuvent considérer comme une aberration, dans le travail d'interprétation.

En littérature, il s'agit de s'inscrire dans un monde disjoint, un ailleurs qui a ses propres modes de fonctionnement (on accepte que les araignées tricotent un pyjama de soie), alors qu'en sciences, il s'agit de décrire et de comprendre le monde dans lequel on vit dans un rapport linguistique de conjonction. Même dans le cas de production d'hypothèses, comme dans les exemples *supra*, tout n'est pas possible. L'acceptabilité des propositions est contrainte par les caractéristiques du monde envisagé. En littérature, l'énoncé lu est apparemment incohérent, absurde dans le monde conjoint de la vie quotidienne, alors qu'il est tout à fait pertinent dans le monde disjoint construit dans le roman. En revanche, les élèves en sciences sont appelés à « imaginer » (donc à décrocher des modes d'agir-parler-penser habituels) « comment le sang de la mère apporte au fœtus tout ce dont il a besoin », tout en prenant en compte une contrainte scientifique liée au réel (rhésus, imagerie médicale...), à savoir l'autonomie des systèmes sanguins. Il s'agit de rester dans le monde réel, conjoint et d'inventer des possibles acceptables, positionnement énonciatif complexe comme le montrent les réticences des élèves : les mêmes marques linguistiques de réticence (*si, mais, ça n'existe pas*, conditionnel) apparaissant dans les deux exemples. Une des fonctions du FLSco est de permettre aux élèves de fabriquer des mondes, dans lesquels s'ancrent des objets de discours imaginés et contraints par les valeurs et modes de légitimation disciplinaires.

La conception du FLSco, comme ensemble de pratiques langagières nécessaires à l'élaboration des savoirs en toutes disciplines correspond à notre conception du langage de l'école à construire dans toutes les communautés discursives disciplinaires scolaires pour permettre le développement des élèves au cours de l'appropriation de modes d'agir-parler/écrire-penser, cruciaux dans le monde actuel. Le concept est d'autant plus important qu'il met en évidence que le français est une langue pour apprendre

et à apprendre, dernière caractéristique souvent négligée. Il souligne ainsi l'existence de pratiques langagières propres à l'école qui relèvent d'un enseignement et d'un apprentissage continu au long de la scolarité. Ces usages ne sont pas évidents. Vu comme un processus, leur enseignement s'enracine dans le déjà-là des élèves pour des objets de discours donnés, et se nourrit de tous les apports sociaux et culturels. Il suppose la construction d'un positionnement énonciatif qui suscite l'hétéroglossie, la confrontation et le « frottement » de langages ancrés dans des contextes différents, encourage les tâtonnements, ratures, reprises-modifications, le développement de divergences ou convergences multiples, le jeu entre mouvements de secondarisation discursive (Jaubert et Rebière, 2002, 165-169) et de primarisation (mouvement inverse de dénivellation vers les usages langagiers premiers). Il ne consiste pas en une juxtaposition de pratiques langagières spécifiques. Il s'agit avec Bernié (2002, p. 86) de définir « le point de vue scolaire comme « exotopique » ou « transgrédient » (Volochinov, 1982) », ce qui suppose que l'enseignant, dans la classe de français, mette en regard les multiples pratiques langagières rencontrées, sous un angle plus distancié, plus surplombant, comparatiste, dans le cadre de l'observation et de la construction d'une langue de scolarisation « unifiée ». C'est à ces conditions que les élèves peuvent s'inscrire de manière consciente dans des espaces discursifs variés en mobilisant les modes d'agir-parler-penser pertinents pour chaque sphère d'activité, tout en construisant la conscience de l'unité de la langue.

### Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984) [1979]. *Esthétique de la création verbale*. Trad. du russe par A. Aucouturier. Gallimard.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée. *Revue française de pédagogie* 141, 77-88.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Nathan.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163 -186). PUF.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. PUL.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Nathan.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. PUF.
- Vigner, G. (1987). Français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales*, 4, 42-45.
- Volochinov (1982). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Éditions de Minuit.

# LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION, UNE FONCTION À PART EN DIDACTIQUE !

Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille Univ, ADEF, Marseille, France

Dans le cadre de la réflexion sur le français langue de scolarisation (FLSco), une problématisation renouvelée de son rattachement à la didactique du français, en particulier au départ du français langue seconde (Cuq, 1991) et des disciplines scolaires en général, paraît pertinente à aborder. Le FLSco ne serait-il pas une fonction indépendante qui nourrit et se nourrit de l'ensemble des savoirs scolaires ? Pourquoi l'associer à chaque fois à la didactique du français alors que celle-ci est une discipline comme les autres ? En réalité, le fait d'être langue de scolarisation n'est pas spécifique au français, selon les contextes. C'est bien des langues en général, en contexte didactique. Mais elle s'actualise dans une ou plusieurs langues, dont le français (encore une fois selon les contextes). Elle n'est pas à confondre avec l'enseignement spécifique de la langue, disciplinaire si on veut. Mais lorsque la langue a une fonction de scolarisation, il est sans doute intéressant de ne pas cloisonner totalement les deux. Historiquement, à ses débuts, le FLSco était rattaché à une langue de l'école, comme c'est le cas du français langue seconde (Vigner, 1989). Verdelhan-Bourgade et al. (1999, p. 1) ont ainsi avancé qu'« on rencontre la notion de français de scolarisation quand on travaille dans le domaine de la didactique du français langue seconde ». Mais, cette fonction est valable également en français langue maternelle et le français langue étrangère a besoin aussi de cette fonction de langue de scolarisation puisque les savoirs enseignés/appris se font en français (le cas de CLILE/EMILE)<sup>1</sup>. Du point de vue de la recherche et des pratiques de classe, il faut rappeler qu'il s'agit d'une langue scolaire et que les interactions en FLSco nécessitent des gestes professionnels particuliers. De même, lorsque ces interactions se font dans une langue non maternelle, elles nécessitent des gestes professionnels d'adaptation linguistique (Zougs, 2017) afin de faciliter la compréhension et l'expression.

Dans cette contribution, après avoir exposé quelques éléments fondateurs, nous donnerons des exemples de français langue de scolarisation dans trois contextes différents : le contexte monolingue des élèves allophones en France (Chnane-Davin, 2008), celui des élèves d'une école internationale en France (Zougs, 2018) et celui de classes de DNL<sup>2</sup> au Maroc (Ait Sagh, 2021). L'objectif est de comprendre d'une part la place qu'occupe la dimension linguistique dans la langue de scolarisation et d'autre part l'interdisciplinarité français-disciplines scolaires pour accéder aux savoirs via des démarches plurielles d'étayage et de médiation avec des pratiques translangagières.

## 1. La langue de scolarisation

S'il n'est pas nécessaire de revenir ici sur la définition de la langue de scolarisation (voir l'introduction), il est en revanche important de rappeler les quatre grandes fonctions que celle-ci remplit (Verdelhan-Bourgade et al., 1999), car celles-ci permettent de comprendre l'opérationnalité de cette notion. La première est « une fonction d'exposition du savoir » (p.3). Rattachée particulièrement au FLS, elle apparaît selon ces auteurs dans les situations où « les professeurs font des cours, présentent des connaissances en français » (ibid). La deuxième fonction, de « concentration du savoir », se manifeste selon les auteurs dès l'école primaire à travers « la “trace écrite”, (Cf. les cartouches et encadrés, les rubriques « je retiens » ou « à retenir » des manuels) ». Quant à la troisième, « instrumentale », elle soutient la « construction du savoir » pour, toujours selon la même source, « accompagner le français et rendre possible le travail de la pensée qui soutient l'appropriation des connaissances » (ibid.). Enfin, la dernière, « d'exercisation », permet aux élèves de s'entraîner. De ce fait, parler de la langue

<sup>1</sup> EMILE : Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère / CLIL : Content and Language Integrated Learning.

<sup>2</sup> Disciplines non linguistiques

de scolarisation, c'est aborder la langue qui véhicule les tâches scolaires et fait entrer les enseignants et leurs élèves dans un contrat didactique où chacun respecte ses obligations lors d'une situation d'enseignement-apprentissage.

## 2. Le FLSco et la nécessité des apprentissages fondamentaux

Le français langue de scolarisation attribue une importance à l'oral, à la lecture et l'écriture en français et dans toutes les disciplines. Autrement dit, sans des compétences littéraciques, les interactions autour d'un savoir à enseigner ne sont pas possibles. L'oral scolaire occupe une place capitale dans ces interactions et se différencie de l'oral quotidien même quand le milieu est homoglotte. Car à l'école, comme le mentionne Michèle Verdelhan-Bourgade (2002, p. 89), « on attend des comportements langagiers normés [où] se réalisent des actes de langage » et « on peut se demander d'ailleurs si la fonction de scolarisation ne se traduit pas au bout du compte par la maîtrise d'un certain nombre d'actes de langage privilégiés » afin d'écouter pour comprendre, répondre, réagir, repérer, mémoriser, sélectionner l'essentiel du message, prendre des notes, reformuler, etc. Dans tous les cas, « le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements » (p. 103).

Quant à la lecture, elle permet l'entrée dans toute tâche scolaire. « Lire », par exemple, des consignes n'est efficace que si on l'associe à « comprendre » la globalité de l'énoncé afin de comprendre des unités de sens. Car lorsque nous lisons dans n'importe quelle langue, « nous ne procédon pas lettre par lettre, ou syllabe par syllabe : nous saisissons l'entièreté du mot et nous allons voir ce qu'il signifie dans notre mémoire » (Lucchini, 2002, p. 33). En langue de scolarisation, lire sert à comprendre les mots et leur sens, à identifier le travail demandé et les informations données pour le faire, à comprendre l'objectif de la consigne, à réfléchir sur la démarche qui convient selon la discipline.

Une fois que la compréhension de l'énoncé d'une activité, de sa consigne et de ses questions est effective, la réponse peut être orale mais dans la majorité des cas dans les disciplines scolaires, elle est écrite. De ce fait, « écrire », c'est amener l'élève à développer un écrit scolaire évaluable. Selon les disciplines, l'écrit peut être explicatif, narratif, descriptif ou argumentatif. Cela suppose la maîtrise des outils de la langue qui charpentent la production d'une réponse en rapport avec les exigences d'une école qui donne souvent la priorité à l'évaluation de l'écrit.

## 3. Le FLSco, interactions langagières et médiation

Le français langue de scolarisation est une fonction influencée par le milieu où les savoirs sont en circulation, que ce soit en FLM, FLS ou FLE. Dans les deux derniers cas, le contact des langues et le plurilinguisme représentent des facteurs importants dans la gestion des interactions langagières. Par exemple, dans l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL), la langue est médium et sa maîtrise joue un rôle dans la verbalisation et la conceptualisation des savoirs disciplinaires.

Comme nous l'avons montré pour le cas du FLS, le français est l'outil d'enseignement dans toutes les disciplines et il est alors considéré comme langue transdisciplinaire (Chnane-Davin et Cuq, 2008). Nous avons stipulé qu'en classe de DNL, la langue est au service de la discipline, cette dernière est également au service de la langue et les gains sont mutuels. L'entrée et la maîtrise de la langue française conditionnent donc l'entrée dans les disciplines scolaires. Pour nous, l'interdidacticité (Davin-Chnane, 2004) et l'interdisciplinarité entre langues et disciplines contribuent à la mise en œuvre d'actions didactiques efficaces. C'est une façon d'établir des passerelles didactiques, méthodologiques et interculturelles entre les disciplines et la langue de scolarisation, ici le français. C'est pour cela qu'il nous paraît judicieux de rappeler ici les cinq axes directeurs (Chnane-Davin, 2008) représentant des piliers pour amener les élèves à réussir dans les apprentissages en français comme langue de scolarisation.

- *L'acquisition de la langue parlée*

Parler et pratiquer la langue nous paraît indispensable pour toute communication (Hymes, 1972 ; Austin, 1970 ; Searle, 1972), sociale (cas du FLM) et scolaire (cas du FLM, FLS, FLE). Si la langue

d'enseignement participe au développement psychologique et cognitif de l'apprenant (Cuq, 1991) et conditionne la réussite scolaire et sociale, la communication orale occupe une grande place dans les échanges scolaires. Lors des pratiques langagières scolaires, l'élève comme l'enseignant sont censés avoir une compétence suffisante pour transmettre chez l'un et s'approprier chez l'autre les savoirs en circulation. Cette action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) ne peut se réaliser qu'à travers la compréhension et l'expression orales. Cette étape du développement linguistique oral représente le socle sur lequel sera bâti l'ensemble des apprentissages scolaires.

- *L'acquisition des formes des discours*

Pour comprendre et produire des énoncés ou des consignes (Adam, 1985, 1992 ; Vygotski, 1985, 1997 ; Bakhtine, 1984), réaliser toutes les opérations, la maîtrise des formes langagières est indispensable. Le discours est, alors, inscrit dans des types de formes tels que *raconter, expliquer, décrire, argumenter*. Accéder à toutes ces formes de discours et les reconnaître suppose impérativement la maîtrise de deux savoir-faire : savoir lire et savoir écrire.

- *L'acquisition des outils de la langue*

Pour toute situation de compréhension et de production orale et écrite en français langue de scolarisation, l'appropriation des outils de la langue tels que la grammaire, le lexique et l'orthographe (Cuq, 1996 ; Vigner, 2004 ; Calaque, 2002 ; Catach, 1978) ainsi que la capacité à les mobiliser et les mettre au service de l'oral et de l'écrit sont nécessaires. Par exemple, la *consigne* qui est spécifique dans le discours scolaire est souvent composée d'éléments lexicaux, syntaxiques, orthographiques que l'élève a besoin de comprendre pour réaliser une tâche.

- *L'interdisciplinarité*

Comme nous l'avons défini (Chnane-Davin et Cuq, 2008), l'interdisciplinarité « désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle ». De ce fait, développer une compétence interdisciplinaire chez l'élève demande l'implication des enseignants dans l'apprentissage du langage de leurs disciplines dispensé dans la langue de scolarisation, le français. Dans nos travaux sur les allophones, nous avons toujours insisté sur l'importance de parler la langue pour pouvoir étudier dans cette langue comme le montre cette réplique d'une enseignante interrogée :

L149- L156 : il y a une autre petite stratégie que je peux avoir et... c'est que... il faut faire parler les élèves, les élèves manquent de moments d'expression. Il faut qu'ils parlent le français... euh... toute prise de parole c'est, c'est une oralisation... je veux qu'ils parlent... (Marie, prof de français) (Chnane-Davin et al. 2011)

- *L'interculturalité*

Une culture n'est jamais séparée de sa langue et les cultures d'enseignement et d'apprentissage en français langue de scolarisation ne peuvent pas faire l'impasse sur l'interculturel (Abdallah-Prétceille et Porcher, 2001). Car pour entrer dans les disciplines scolaires et comprendre leurs contenus dans un discours scolaire non utilisé dans la vie quotidienne même pour des locuteurs natifs, la compétence culturelle/interculturelle est nécessaire. L'interaction entre la langue de scolarisation et les cultures savantes des disciplines scolaires est si forte que, s'il n'y a pas d'acculturation préalable, un blocage dans la compréhension des contenus scolaires pourrait se produire.

Pour illustrer nos propos, trois exemples issus de recherches montrent que la diversité des publics scolaires demande une adaptation de la langue de scolarisation et une médiation par d'autres langues pour faciliter l'entrée dans l'apprentissage : la situation des élèves allophones et/ou alloglottes dans le milieu scolaire en France, celle d'élèves plurilingues dans un établissement international, et celle d'élèves plurilingues au Maroc. On verra brièvement comment les pratiques et les discours des enseignants (Chnane-Davin et Cuq, dir., 2008) impactent les activités des élèves. Ce qui est important à souligner, c'est qu'à leur arrivée à l'école, tous les élèves ne sont pas égaux linguistiquement et culturellement dans

l'utilisation de cette langue de scolarisation. Comme l'a montré Bernstein (1975) lors de ses enquêtes, certains élèves des classes défavorisées entrent à l'école avec un langage restreint et ordinaire alors que d'autres, qui fréquentent des classes favorisées, arrivent avec un code plus élaboré qui s'inscrit dans la continuité de celui de l'école. Une position discutable et non généralisable, mais qui peut être appliquée également aux locuteurs natifs aidés par la communication quotidienne pendant les interactions scolaires et aux locuteurs non natifs qui sont amenés à entrer à la fois dans la communication orale quotidienne et la communication scolaire spécifique.

### 3.1. Publics allophones et/ou alloglottes en France

Les élèves allophones (Mendonça-Dias, Azaoui et Chnane-Davin, 2020) et les élèves alloglottes (Gouaich et Chnane-Davin, 2020) qui n'ont pas le français comme langue maternelle ont besoin lors des activités scolaires de mobiliser à la fois des ressources linguistiques et culturelles liées aux quatre compétences de base (la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite) et des ressources liées à la langue de scolarisation : consignes, énoncés, compréhension du discours pédagogique de l'enseignant (Chnane et Cuq, 2008). La communication scolaire spécifique aux interactions autour des contenus des disciplines se caractérise par la pluralité des registres qui dépasse celle de la communication quotidienne dans un milieu homoglotte dans la construction d'une biographie langagière. D'où la complexité des besoins langagiers et culturels chez les élèves et la nécessité d'en tenir compte.

### 3.2. Publics plurilingues en école internationale

En explorant les modalités organisationnelles et pédagogiques d'une école internationale, Zougs (2017) a montré que les enseignants exerçant en contexte multilingue mettent en œuvre des gestes professionnels d'adaptation linguistique pour gérer l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation. Elle a repéré trois facteurs pouvant influencer leur utilisation : le statut de la Lsco, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique de la classe. Cela amène les enseignants à adopter des pratiques translangagières et à prendre appui sur les divers répertoires verbaux des apprenants (et de leurs familles) pour construire les savoirs scolaires. Il s'agit d'une « construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires » (Gajo, 2007, p. 2). Zougs a repéré, d'après les résultats de ses recherches sur l'école primaire, que certains gestes, comme parler lentement en séparant les mots ou les syllabes, en insistant sur les mots clés, en s'appuyant sur un support écrit ou visuel, en répétant, en associant un son à une action ou à une chose ; demander à l'élève s'il a compris ; utiliser la gestuelle et les mimiques ; reformuler ou demander à un pair de reformuler ; aider par une définition, une démonstration ou une explication ; etc. représentent une forme d'étayage pour favoriser la compréhension orale (Bruner, 1983). De ce fait, enseigner et apprendre dans un milieu multilingue en utilisant une langue de scolarisation qui n'est pas la langue maternelle de l'élève demande la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage spécifiques qui tiennent compte du milieu.

### 3.3. Publics plurilingues au Maroc

Le troisième exemple qui permet également de comprendre la spécificité du français comme langue de scolarisation est tiré d'un contexte exolingue, celui des classes au Maroc. La recherche était consacrée aux interactions verbales en classe de DNL (Ait Sagh, 2021)<sup>1</sup>. Les observations portaient sur deux types de disciplines non linguistiques : les mathématiques et les sciences de la vie et de la terre (SVT). La recherche a montré comment les interactions en classe de FLE permettaient de développer des ressources linguistiques, mais aussi une conscience à la fois métalinguistique, pragmatique et sociolinguistique. Selon les résultats du chercheur, ces ressources, intégrées via les pratiques enseignantes dans le sens FLE-DNL, contribuent « indirectement à la compétence communicationnelle des apprenants en français dans la mesure où ces classes se présentent comme un lieu authentique de pratique de la langue » (Ait Sagh, 2021, p. 467). Des ressources en langue de scolarisation s'acquièrent aussi en contexte DNL. Plusieurs activités s'appuyant sur l'expression orale, la lecture et l'écriture sont mises en œuvre en

1 Pour M. Zougs et L. Ait Sagh il s'agit de thèses de doctorat que j'ai dirigées.

classe de SVT lors de l'observation, renforçant ainsi l'enseignement-apprentissage des fondamentaux oral-lecture-écriture. En classe de mathématiques, des actions telles que l'écriture sur le tableau et sur les cahiers des apprenants et la combinaison entre l'écrit et l'oral pour concrétiser les différents raisonnements et démonstrations effectués sont nécessaires et assurent également ces apprentissages. Cela prouve que sans les compétences linguistiques et discursives, les tâches lors des interactions langagières scolaires ne peuvent pas se réaliser. L'un des derniers éléments qui ressort de cette étude, à partir d'une hypothèse qui a été validée partiellement, est que certains enseignants s'appuient sur les variétés linguistiques du répertoire langagier de l'apprenant pour favoriser les interactions verbales en introduisant, par exemple, des langues maternelles comme l'arabe ou l'amazigh. En favorisant le décloisonnement des langues et leur interrelation, les enseignants développent une compétence plurilingue et facilitent la compréhension des contenus de savoirs en circulation.

### **Pour ne pas conclure**

Comme nous l'avons déjà mentionné dans « Le français langue de scolarisation, un débat à faire évoluer... » (Chnane-Davin, 2020), la question de la langue de scolarisation continue de préoccuper la recherche et les pratiques. Comme beaucoup d'auteurs, nous avons également rattaché le FLSco à la didactique du français, notamment à celle du FLS, mais avec prudence. Nous avons mentionné plusieurs fois que la langue de scolarisation est très liée à des besoins langagiers communicatifs scolaires, des besoins disciplinaires et des besoins interdisciplinaires et interculturels. La contextualisation paraît importante, sachant que les approches didactiques ne sont pas les mêmes dans tous les contextes où c'est le français qui est langue de scolarisation (FLM, FLE, FLS), et que son statut est tributaire des politiques linguistiques et de l'héritage historique. En France, c'est la langue de scolarisation qui a permis le passage au français comme langue maternelle lorsqu'on a imposé le français comme langue de l'école et qu'on a écarté les langues régionales (Hélias, 1975) après la loi Jules Ferry (1881). Dans les pays de l'ex-empire colonial, on pointe souvent le français langue de scolarisation comme responsable de l'échec des élèves de milieux exolingues. Même dans les établissements français à l'étranger où on scolarise généralement les élites, on a eu recours au français langue seconde, langue de scolarisation (2006) pour accompagner les élèves qui ne sont pas issus de milieux francophones. Un autre exemple mérite d'être cité, celui des établissements internationaux qui n'échappent pas à la mise en place de gestes professionnels d'adaptation linguistique (Zougs, 2017) et d'adaptation des savoirs scolaires dispensés en français. Quant aux élèves issus de milieux défavorisés, qu'ils soient allophones nouvellement arrivés en France ou allophones nés en France (Gouaich et Chnane-Davin, 2020), le FLSco peut représenter chez certains un obstacle à la réussite scolaire et sociale. La prise en compte du plurilinguisme dépend des types d'élèves et des contraintes institutionnelles dans un milieu homoglotte ou alloglotte. C'est une forme de tissage permettant de travailler de manière intégrée les dimensions linguistiques et disciplinaires en langue de scolarisation.

L'ensemble de ces exemples montre que la discipline « français », que ce soit en FLM, en FLS ou en FLE, est comme toutes les disciplines : elle a son propre appareillage didactique et ses propres objets d'études. Par conséquent, elle ne peut qu'aider à développer des compétences littéraciques, mais n'est pas en mesure de prendre totalement en charge la formation des élèves en FLSco, qui est une fonction transversale à toutes les disciplines. Les piliers de la réussite scolaire cités auparavant ne sont pas propres à la discipline « français » mais transversaux à toutes les disciplines avec un dénominateur commun : « la langue française » comme outil d'enseignement-apprentissage.

### **Bibliographie**

- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle* (2<sup>e</sup> éd.). PUF.
- Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif : précis d'analyse textuelle*. Nathan.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.

- Ait Sagh, L. (2021). *Les interactions verbales en classes de FLE et de DNL au collège marocain : analyse sociolinguistique et didactique*. thèse de doctorat, Université Ibnou Zohr, Agadir.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire* (traduit par G. Lane). Seuil. (Ouvrage original publié en 1962)
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (traduit par A. Aucouturier). Gallimard. (Originaux publiés entre 1922 et 1938)
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social* (traduit par J.-C. Chamboredon et al.). Minuit. (Ouvrage original publié en 1971)
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir-faire*. PUF.
- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux : l'enseignement du vocabulaire*. CNDP.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. PUF.
- Chnane-Davin, F., Félix, Chr. et Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français : le projet CECA en France*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Chnane-Davin, F. (2008). *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français »*. Édition Thèse à la carte.
- Chnane-Davin, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité ». *Études de linguistique appliquée*, 133(1), 67-77. <https://doi.org/10.3917/ela.133.0067>
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2008, dir.). Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant [dossier]. *Recherches et applications*, 44.
- Chnane-Davin, F. (2020). Le français langue de scolarisation, un débat faire évoluer. Dans J. David et C. Weber (dir.), *Le français et les langues : histoire, linguistique, didactique. Hommage à Jean-Louis Chiss* (p. 101-113). Lambert Lucas.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier Hatier.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Plurilinguisme et enseignement*, 28, 37-48. <https://doi.org/10.4000/trema.448>
- Gouaich, K. et Chnane-Davin, F. (2020). Enseigner aux allophones et aux allophones : mêmes défis langagiers ? Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), « *Allophonie* » : *inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 239-258). Éditions Lambert Lucas.
- Hélias, P.-J. (1975). *Le Cheval d'orgueil*. Plon.
- Hymes, D.H. (1991). *Vers la compétence de communication* (traduit par F. Mugler). Hatier-Didier. (Ouvrage original publié en 1972)
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde : la formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. EME.
- Mendonça-Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F. (dir.). (2020). « *Allophonie* » : *inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Éditions Lambert Lucas.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage* (traduit par F. Pauchard). (Original publié en 1969)
- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

- Verdelhan, M., Maurer, B. et Durand, M.-C. (1999). « Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique », *Trema*, 15-16. DOI : 10.4000/trema.1758.
- Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-48.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.
- Vygostky, L. (2019). *Pensée et langage* (traduit par F. Sève, 5<sup>e</sup> éd.). La Dispute. (Original publié en 1934).
- Zougs, M. (2017). *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille.

# POUR UNE APPROCHE INTERDIDACTIQUE : DE QUELQUES SPÉCIFICITÉS DU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION

Zakaria GHAZI, LRALLARC, Université Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal, Maroc

## Introduction

Trois motifs d'actualité nous exhortent à rédiger cet article. Le premier est d'ordre épistémologique. Il pose la question du « français de référence » ou de la norme à enseigner dans les cours du français langue étrangère, du français langue maternelle, du français langue seconde et du français langue de scolarisation (désormais dans l'ordre FLE/FLM/FLS et FLSCO), face à des variétés « non centrales » du français que l'on peut qualifier d'écart. La question de la norme et des écarts, de la situation, comme du contexte, retient ainsi l'attention des didacticiens, et nous pourrions, dans ce cadre, nous interroger sur l'évolution des méthodologies et sur leur adéquation à certains contextes.

Le deuxième motif, qui relève du volet historico-didactique, pose la question du FLSCO, en ce qu'elle permet d'aborder l'histoire de la diffusion du français et des différents rapports à la langue selon les contextes et les besoins. En effet, depuis les travaux de Vigner (1989), nous suivons le processus de construction de l'objet de recherche en FLS. L'accent est mis graduellement sur le FLSCO, lequel apparaît sous divers sigles (FLSCO, FLSco, etc.). Le FLSCO est une construction socio-historique inhérente à l'évolution de la société française. Il a permis de réfléchir sur la problématique des élèves allophones arrivés d'ailleurs en France, confrontés dès lors au français comme langue d'enseignement. En Afrique francophone également, le français était, avant et après la colonisation, une langue pour l'école, la langue de l'écolier, une langue apprise et utilisée en situation scolaire (Vigner, 2001). Ce fut, partant, un choix stratégique de certains pays africains francophones, dans l'objectif de « moderniser » leur enseignement, notamment des disciplines non linguistiques.

Le troisième motif qui nous anime dans cette réflexion oblique vers l'établissement de passerelles didactiques permettant la circulation des savoirs entre les FLE/FLM/FLS et FLSCO. C'est à « une didactique du complexe » que nous aspirons, dont la pluralité des références et des supports et l'interconnexion des concepts seraient les soubassements. D'où les questions suivantes : qu'apporte le FLSCO aux dialogues disciplinaires entre les différents domaines de la didactique du français ? Permettrait-il une approche didactique intégrative et inclusive, une « interdidacticité » pour reprendre les mots de Galisson (1995) ? C'est à ces deux questions que nous répondrons dans ce qui suit.

## 1. Du français langue seconde au français langue de scolarisation

Le FLS est un concept didactique et non pas linguistique. À l'école, on n'apprend pas à parler le français langue maternelle, langue étrangère ou langue seconde. L'on cherche plutôt à maîtriser un idiome qu'est le français aussi bien dans la multiplicité de ses variations que dans sa normalisation foncièrement scripturale. La réflexion didactique se focalisera dès lors sur les besoins langagiers des individus, sur le choix des méthodes à mettre en œuvre afin de garantir une meilleure appropriation de l'idiome par les apprenants, ainsi que sur la définition des objets d'enseignement.

Ce dernier point constitue une des problématiques de fond qui s'imposent en didactique du FLS. Notre question centrale s'annonce dès lors : quels savoirs et objets d'enseignement en contextes de FLS ? Si l'on dispose d'objets de savoir définis destinés à des natifs dans les programmes du FLM, et d'autres à des étrangers dans la logique du FLE, des objets de savoir spécifiques pour un public différent des deux premiers – mais avec des enjeux proches du FLM – demeurent difficilement identifiables.

Par exemple, en France, ce nouveau public de langue seconde n'a été officiellement reconnu que depuis

l’orée du vingt-et-unième siècle. Et pour éviter ce creux institutionnel, l’on est allé, dans une logique de « bricolage », emprunter des savoirs aux FLM et FLE pour que les systèmes didactiques fonctionnent (Chevallard, 1991). Dans le cas contraire, on aurait assigné à l’enseignant, outre son rôle pédagogique, la tâche de définir les savoirs à enseigner.

Cuq (1991) souligne, dans ce sens, que le FLS a vu le jour faisant face à l’oscillation entre le FLE et le FLM, et « reculant alors avec raison devant l’immensité du vide du ‘ni l’un ni l’autre’, on se lança à tort dans la confusion du ‘un peu des deux’ » (Cuq, 1991, 7). Les recherches didactiques et sociolinguistiques, principalement dans les années soixante, avaient spécifié, institutionnellement à tout le moins, les objectifs et les publics concernés des deux discours didactiques (FLE destiné à des non-natifs, tandis que le FLM s’adresse à des natifs).

Néanmoins, la pluralité des contextes fait qu’un français « de plus » émerge, non sans confusion terminologique. Des appellations telles que français langue d’intégration (FLI), français langue d’apprentissage (FLA), français langue d’usage (FLU), français langue de socialisation (FLSo), français langue de scolarisation (FLSco), français langue d’insertion et de scolarisation (FLIS), français langue de scolarisation et de communication (FLSCOM) et français langue seconde langue principale (FLSLP) prolifèrent. Malgré ces nombreuses dénominations, Cuq et Chnane-Davin choisissent de garder la désignation FLS, visiblement plus générique, et de se pencher sur l’identification des savoirs à enseigner afin de répondre, disent-ils, à l’urgence sociale que présente l’augmentation du flux d’enfants des migrants :

C’est un paramètre extérieur à la didactique qui va accélérer l’évolution de la réflexion et même, on peut le dire, sa mutation : c’est l’augmentation du flux d’enfants des migrants, qui fait éclater en France même l’urgence sociale d’une réflexion sur la langue de scolarisation. On observe donc à la charnière du siècle un net déplacement du débat : d’une question quasi réservée aux régions francophones hors la France métropolitaine, le FLS va de plus en plus être intégré au débat scolaire français (Cuq et Chnane-Davin, 2007, p.16).

Le FLSco participe à ces débats en France et ailleurs. Sous plusieurs appellations (langue d’enseignement/apprentissage, langue spécialisée et/ou de spécialité, langue d’intégration ou d’inclusion scolaire, etc.), il est, dans certains pays francophones, un élément structurant dans certaines réformes scolaires ; nous avançons, dans ce sens, l’exemple du Maroc qui a fait, dès 2019, le choix de « refranciser » l’enseignement/apprentissage des filières scientifiques dans le secondaire, après avoir ouvert dès 2013 les sections internationales du baccalauréat. Une décision qui n’est pas sans conséquences sur le statut du français, sur la formation des enseignants en langues étrangères et sur les positionnements théoriques qui sous-tendent d’ores et déjà les cours du et en français du primaire au lycée.

## **2. Refranciser les contenus scientifiques au lycée marocain : de quelques défis linguistiques, curriculaires et didactiques**

La loi-cadre n° 51-17, relative au système d’éducation, de formation et de recherche scientifique, telle qu’adoptée par la Chambre des représentants et la Chambre des conseillers, publiée le 17 décembre 2020 dans le Bulletin officiel du Royaume du Maroc, met en avant une ingénierie linguistique basée sur l’alternance codique. Un principe de base pour un enseignement plurilingue comme souligné dans l’article 2 de la loi-cadre : « l’alternance linguistique [est] une approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l’enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d’enseignement, en sus des deux langues officielles de l’État, à travers l’enseignement de certaines matières notamment les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères ». (Bulletin Officiel du Royaume du Maroc, Loi-cadre 51-17, « Article 2 », décembre 2020).

Dans ce sens, elle fixe trois objectifs étalés dans l'article 31 :

- La maîtrise, par l'apprenant, des deux langues officielles et des langues étrangères, notamment dans les spécialités scientifiques et techniques, dans le respect des principes d'équité et d'égalité des chances ;
- La mise en place progressive et équilibrée du plurilinguisme permettant à l'apprenant titulaire du baccalauréat de maîtriser les langues arabe et amazighe et d'être capable d'utiliser au moins deux langues étrangères ;
- La mise en œuvre du principe de l'alternance linguistique dans l'enseignement tel que prévu à l'article 2 ci-dessus. (Bulletin Officiel du Royaume du Maroc, Loi-cadre 51-17, décembre 2020).

L'adoption de cette loi a provoqué la révision des textes officiels relatifs à l'enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques au lycée. Conformément à cela, et à titre d'exemplification, les Orientations pédagogiques de physique-chimie, publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc en 2020, s'érigent sur trois points fondamentaux : d'abord, l'importance de la contextualisation des contenus pour permettre aux élèves de relier les concepts scientifiques aux réalités de leur environnement quotidien. Ensuite, l'enseignement de la physique-chimie doit s'articuler autour d'une approche par compétences en vue de développer les capacités analytiques et expérimentales des élèves. L'intégration des technologies de l'information et de la communication est, en effet, encouragée pour stimuler l'apprentissage. Enfin, les contenus sont à enseigner en français :

L'enseignement de la physique-chimie en français vise à renforcer la maîtrise de la langue tout en facilitant l'accès à des ressources scientifiques de référence, largement disponibles en langue française (*Orientations pédagogiques de physique-chimie*, Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc, 2020, p. 3).

Le français est donc langue d'enseignement en cours de physique-chimie au lycée, et ce pour trois raisons principales : c'est, en premier lieu, un héritage historique, une langue qui n'est pas tout à fait étrangère au marocain. Il donnera accès, en deuxième lieu, à une grande partie de la littérature scientifique internationale accessible souvent en français. Il permettra, en troisième lieu, d'assurer la continuité avec l'offre de formation de l'enseignement supérieur où il reste, notons-le, dominant.

L'adoption du français comme langue d'enseignement est d'une importance indéniable. Cependant, plusieurs défis émergent. Prenons, à titre d'exemple, le chapitre intitulé « Les lois de Newton et le mouvement des corps » qui figure dans le programme de physique-chimie du baccalauréat marocain. Le cours consiste à définir, comprendre et appliquer les trois lois de Newton (le principe d'inertie, le théorème du centre d'inertie et le principe d'actions réciproques) et à analyser le mouvement d'un corps (sur un plan horizontal avec et/ou sans frottement, sur un plan incliné avec et/ou sans frottement et le mouvement curviligne). Dans ce cadre, des concepts tels que « force », « mouvement », « masse », « équilibre statique et dynamique » seront abordés.

Les défis susmentionnés sont de nature tripartite : au niveau terminologique et conceptuel, l'enseignement en français d'un contenu scientifique est tributaire du niveau des élèves en français. Il s'agit de maîtriser un vocabulaire scientifique spécifique qui déterminera leur capacité à comprendre des concepts complexes riches en nuances. À cela s'ajoute, en cas de difficultés linguistiques, des problèmes de compréhension des énoncés et des consignes dans les exercices d'application.

Au niveau curriculaire, la conception des manuels scolaires, des exercices et des supports pédagogiques devrait dès lors répondre aux exigences interdisciplinaires du contenu scientifique et de la langue d'enseignement. Rédigés en français, plutôt que de consister en de simples traductions de contenus, ces manuels auront pour objectif d'assurer la transition de L1 à L2, en évitant les compréhensions erronées ou superficielles des concepts scientifiques.

Au niveau de la formation, il va sans dire que les enseignants des disciplines non linguistiques au

lycée ne maîtrisent pas le français au même niveau, compte tenu, entre autres, de la diversification de leurs parcours. Leur action pédagogique, néanmoins, exige une double compétence : scientifique (par rapport à la discipline et à sa didactique) et linguistique (le succès de leur agir dépend de la maîtrise du français). La formation initiale de ces enseignants (dans les Écoles Normales Supérieures, les Écoles Supérieures de l'Éducation et de la Formation et les Facultés des Sciences et Techniques) et leur formation professionnaliste (dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation) devraient tenir compte de ces éléments. Outre cela, la formation continue est indispensable en vue d'améliorer le niveau des enseignants en langue d'enseignement.

### 3. Pour une approche intégrative à travers des passerelles didactiques

Les débats autour d'une éventuelle « interdidacticité » s'enrichissent, i.e. ce qui serait partagé et comment le partager, compte tenu de la pluralité des contextes. Pour Dumortier (2003), des espaces de partage existent entre les discours didactiques, à partir de réflexions épistémologiques sur les problématiques communes. Mais il existe aussi, ajoute-t-il, des espaces de non-partage qui se situent aux niveaux des pratiques sociales de référence et des valeurs des variables de l'interaction pédagogique (les apprenants, l'environnement institutionnel et les politiques linguistiques).

Il en appert alors qu'il est un français transversal, une langue à enseigner qui n'est ni première ni étrangère, et que l'on essaie « d'adapter » à différents contextes pour une meilleure appropriation de la part des apprenants. Il est à noter, d'abord, que le FLS, à la fois langue de communication (fonction souvent annexée au FLE) et de scolarisation (enjeu propre au FLM), est sorti de la logique du « sous-ensemble » l'incorporant pour longtemps au français langue étrangère, vers une position intermédiaire entre le FLM/P et le FLE.

Ce qui nécessite, si ce n'est un renouvellement de configuration et de dispositifs curriculaires, du moins quelques réajustements dans la discipline « français », faisant d'elle une discipline plurielle ouverte à moult références épistémiques. Une telle optique oblige à penser à un enseignement en français langue seconde susceptible de répondre aux besoins socio-langagiers, mais aussi institutionnels, d'un public spécifique, n'étant ni natif ni étranger.

Cela ne serait possible, cependant, que par le prisme de la construction de savoirs académiquement reconnus et validés, et didactiquement exploitables, sans passer sous silence, par ailleurs, l'importance que revêt la formation des enseignants tant dans les sciences de l'éducation (en théories de l'apprentissage, psychologie, sociologie, etc.) que dans les sciences du langage (en linguistique, sociolinguistique, pragmatique, etc.). L'interdisciplinarité, comme soubassement d'une didactique du français langue seconde, contribuerait, quant à elle, à construire des passerelles disciplinaires, à donner sens aux apprentissages et à multiplier les renvois et les références en classe de langue :

Jusqu'à une date toute récente, les problèmes de l'enseignement du français en Afrique, dans les DOM-TOM, et ceux de la France hexagonale faisaient l'objet de réflexions et de traitements séparés, sans que jamais ceux-ci, d'ailleurs, n'aboutissent à une didactique complète dans le domaine. L'expérience et la connaissance de la didactique du français dans ces différentes situations nous ont conduite à une démarche de recomposition. Ce que se propose cet ouvrage, c'est justement de réunir les fils de l'écheveau : langue étrangère, seconde, non maternelle, communication, citoyenneté. Il faut faire appel à tous ces domaines de la didactique du français pour reconstruire d'une manière nouvelle les situations délicates citées. Le parti est pris d'une approche transversale qui prend le problème là où il est, c'est-à-dire dans l'activité de l'élève à l'école (Verdelhan, 2002, p. 2).

L'émergence de la didactique du FLS, en tant que passerelle entre le FLE et le FLM, s'inscrit dans le cadre englobant de la didactique des langues. Cela permet la mise en place d'un enseignement/apprentissage pluriel sous-tendu par une multitude de supports et de contenus qui tiennent compte de

la diversité des apprenants :

Par la circulation des savoirs du français langue étrangère et du français langue maternelle, l'articulation de l'oral et de l'écrit, le décloisonnement disciplinaire, le français langue seconde s'inscrit dans un cadre général de 'pluralisme didactique'. Sa construction va également contribuer à comprendre les situations d'enseignement/apprentissage en didactique du français langue étrangère et en didactique du français langue maternelle ou première (Chnane-Davin, 2004, p. 68).

L'idée de « passerelles didactiques » fut évoquée par Marchand en 1989 dans l'objectif d'intégrer les enfants d'origines étrangères, nouvellement arrivés en France, à l'école de la République. Cette « interdidacticité », pour reprendre une expression chère à Galisson, constituerait un appel à outrepasser l'émiettement actuel vers une didactique commune, intégrative, inclusive, synonyme de pluralisme théorique, et susceptible de garantir, dans un cadre épistémologique si complexe, le transfert des outils didactiques pour faire face à la diversité des apprenants. Cette complexité est, justement, tributaire de la nature de la notion du français langue de scolarisation ; langue enseignée et langue d'enseignement, une langue d'information mais aussi de communication spécifique au milieu scolaire (Vigner, 1989). Cela nous engage dans une didactique du complexe, où la pluralité et l'interconnexion des concepts font système (Cuq, 1996).

### Conclusion

Convenons-en, l'émergence du FLS, et par la suite du FLSCO, répond à des besoins langagiers spécifiques de publics dont la langue maternelle n'est pas le français. Des situations didactiques complexes où le FLM semblait exigeant (foncièrement fondé sur l'écrit, la compréhension et la production) et le FLE insuffisant (centré sur les actes de parole et la simulation globale). L'interdidacticité à laquelle nous appelons fait du pluralisme didactique son cheval de bataille, permettant ainsi donc la circulation des savoirs entre les FLM, FLE, FLS et FLSCO. Dans cette optique, construire une séquence didactique serait le point d'intersection d'innombrables références épistémiques empruntées aux manuels du FLE et à ceux du FLM.

À ce propos, Chartrand et Paret (2008) appellent à franchir les limites idéologiques et géographiques pour asseoir une norme linguistique partagée, une didactique unifiée :

Les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés semblent de plus en plus proches les uns des autres, en LM et LS ou en LÉ. Le français qu'on doit et qu'on prétend enseigner est assez semblable ; ne se réfère-t-il pas à la même norme linguistique, à la même tradition rhétorique, aux mêmes 'grands auteurs', [...] et, au mieux, ne propose-t-il pas les mêmes descriptions formelles de la langue et des textes ? (Chartrand et Paret, 2008, p. 175).

Bien que les didactiques du FLE, du FLM et du FLS s'adressent à des publics différents, elles n'en ont pas moins des notions et des problématiques en partage, ce qui nous invite, nous semble-t-il, à les examiner tel un continuum plutôt que de manière cloisonnée.

### Références bibliographiques

- Chartrand, S., et Paret, M.-C., (2008). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée? Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 169-178). De Boeck.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chnane-Davin, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité ». *Études de linguistique appliquée*, 133, 67-77.

- Cuq, J. et Chnane-Davin, F. (2007) . Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution.* ( p. 11 -28 ). De Boeck.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques.* Hachette.
- Cuq, J.-P. (1996). Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 8, 62-72.
- Dumortier, J.-L. (2003). Compétence et tâche-problème de communication : deux concepts pour renouveler le partage entre didacticiens du FLM/FLP, du FLS et du FLE. Dans J.M. Dufays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier et V. Louis (dir.), *Didactique du français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (p. 31-46). E.M.E. & Intercommunication.
- Galisson, R. (1995). Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité. *ÉLA*, 99, 99-105.
- Verdelhan, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste.* PUF.
- Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-45.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde.* Clé International.
- Documents institutionnels**
- Bulletin Officiel du Royaume du Maroc*, « Loi-cadre 51-17 », 2020.
- Orientations pédagogiques de physique-chimie*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2020.

# BALISES POUR UNE APPROCHE LITTÉRACIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE DE SCOLARISATION

Cécile Hayez, Aphrodite Maravelaki, Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg, Namur, Belgique

## 1. Introduction

Si l'on s'accorde sur le fait que la langue de scolarisation, à l'instar de n'importe quelle autre variété linguistique, doit faire l'objet d'un apprentissage de la part de ses usagers (élèves *et* enseignants), il est possible de retracer la trajectoire de cette appropriation, depuis l'école maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur et au-delà, dans la sphère socioprofessionnelle. La langue de scolarisation est un objet dynamique, dont les transformations progressives sont modelées par le contexte dans lequel elle s'intègre. Et ses usagers, tout comme elle, doivent s'adapter à ces changements de cadres, comme autant de mues successives (Beacco et al., 2016).

Le postulat à la base des formations que nous donnons, aussi bien en formation initiale des enseignants qu'en formation continue, est le même : les compétences en langue de scolarisation ne constituent qu'une étape dans l'acquisition des compétences plus englobantes en littératie. Il existe un continuum, dans les parcours de formation, de la langue de scolarisation du jeune enfant qui rentre à l'école maternelle jusqu'à la littératie socioprofessionnelle, en passant par celle des études supérieures et formations à un métier. Déjà en 1993, Painchaud et ses collaborateurs attiraient l'attention sur le fait que, « dans les sociétés modernes, la capacité de traiter et d'acquérir des connaissances présentées par écrit fait maintenant partie des exigences requises tant pour la réussite scolaire que pour l'intégration au marché du travail » (1993, p. 77). Le concept de littératie se trouve donc au cœur de nos préoccupations lorsque nous essayons de définir et de justifier le terme de langue de scolarisation tant à nos collègues qu'à nos étudiants.

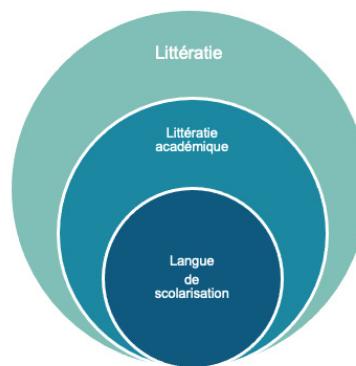


Figure 1 : Lien entre la littératie, la littératie académique et la langue de scolarisation

## 2. La littératie comme concept structurant

Depuis son apparition à la fin du 19<sup>e</sup> siècle pour décrire la mesure de certaines habiletés de lecture et d'écriture sur de larges populations (Heath, 1991), le concept de littératie a fait l'objet de nombreuses tentatives de définition (Dezutter et Lépine, 2020 ; Pahl et Rowsell, 2020). Il comporte une dimension sociale (les fonctions de l'écrit au sein d'une société ou d'un groupe donné) et une dimension individuelle. Enfin, son apport à la réflexion sur la justice sociale (donc la réussite dans le cadre scolaire et des études) est évident :

« La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, des panneaux. Les personnes compétentes en littératie la considèrent comme un acquis quand les autres sont exclus d'une grande partie de la communication collective. En effet, ce sont les exclus qui peuvent le mieux apprécier la notion de littératie comme source de liberté ». (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. IX).

Dans le cadre précis de cet article, nous nous en tiendrons à la définition de la littératie telle qu'elle apparaît dans les deux grandes enquêtes internationales que sont PIRLS<sup>1</sup>, à destination des élèves de 9 ans, d'un niveau équivalent à la 4<sup>e</sup> primaire en Belgique, et PISA<sup>2</sup>, à destination des élèves de 15 ans. Le concept de littératie (se limitant à la compréhension en lecture) y est utilisé de façon transdisciplinaire (la notion de texte renvoyant à une infinité de réalités signifiantes, depuis les tableaux, schémas et autres *mindmaps* jusqu'aux récits, aux structures arborescentes ou encore aux lignes du temps, en passant par les listes, les affiches ou les articles de journaux, etc.) et, surtout, permet de réunir dans un seul et même mouvement la compréhension des informations, leur interprétation et leur appropriation par l'élève, c'est-à-dire des processus cognitifs (comprendre, interpréter) et des processus socioculturels (s'approprier) (Lafontaine, 2001).

La littératie, c'est donc un processus fluide de génération de sens à travers trois étapes :

1. Prélever de l'information (**TEXTE – LECTEUR**)
2. Faire des inférences simples (**TEXTE – LECTEUR**)
3. Faire des inférences complexes (**TEXTE – LECTEUR > ACTEUR, CITOYEN**)

Ce processus se déploie quel que soit le niveau d'enseignement, comme le montre le tableau comparatif suivant :

**Tableau 1 : Comparaison de niveaux de compréhension PIRLS et PISA**

	PIRLS 2021	PISA 2022
Niveau 1	Retrouver et prélever des informations explicites	Localiser l'information
Niveau 2	Faire des inférences simples	Comprendre
Niveau 3	Interpréter et intégrer des idées et des informations	Évaluer et réfléchir
Niveau 4	Évaluer et examiner le contenu, la langue et les éléments textuels	

Et, surtout, ce processus se déploie quelle que soit la discipline enseignée. À titre d'exemple, comparons la modélisation des différents niveaux de littératie telle qu'on va la retrouver en français :

1 Progress in International Reading Literacy – Programme international de recherche en lecture scolaire

2 Programme international pour le suivi des acquis des élèves

## Quatre processus de compréhension

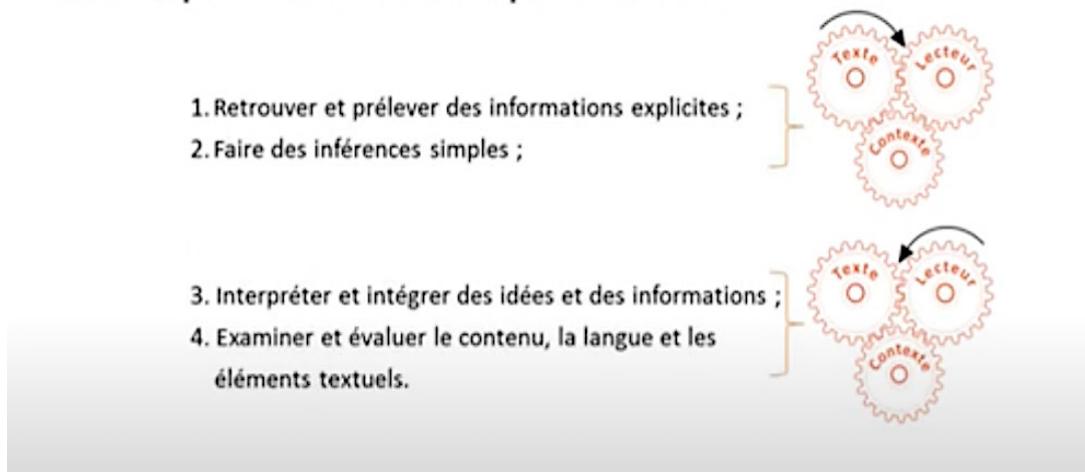


Figure 2 : Quatre processus de compréhension. Source : ULiège – Résultats PIRLS 2011

Ou en mathématiques :

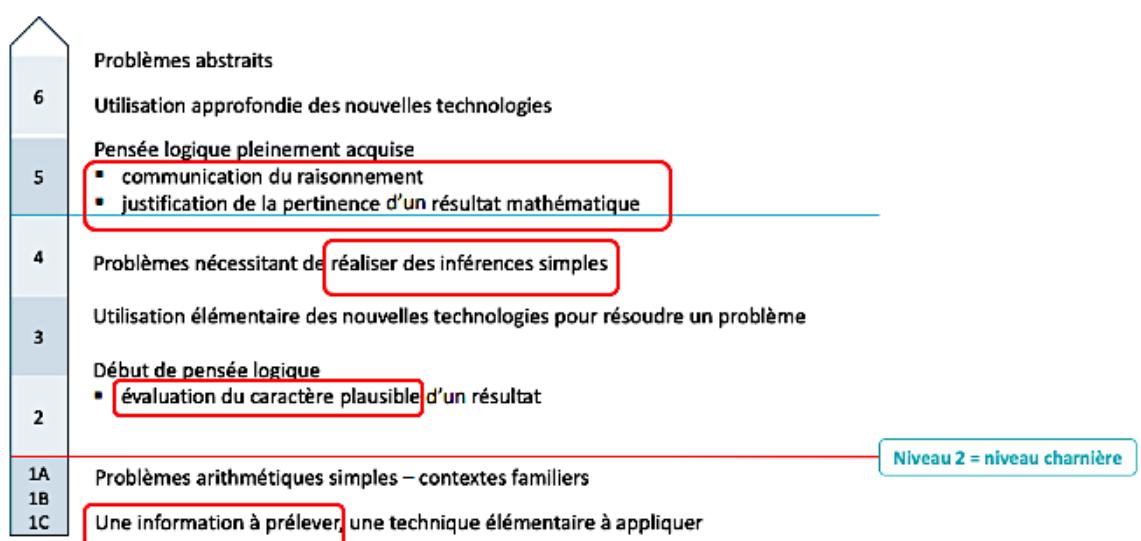


Figure 3 : Descripteurs de niveau pour l'évaluation en maths – PISA. Source : ULiège – Résultats PISA 2022

### 3. Constats et projet issus de notre pratique

Force est de constater qu'en Belgique francophone, même si les termes de « littératie » ou de « langue de scolarisation » circulent aujourd'hui librement tant dans les référentiels du *Pacte pour un enseignement d'excellence* que dans les nouveaux curriculums de formation des enseignants, ils sonnent encore aux oreilles de beaucoup comme empreints d'un certain exotisme tant par rapport à l'objet qu'ils désignent – *la littératie, c'est un québécoisisme pour dire « lecture » ?* – qu'au public qu'ils concernent – *la langue de scolarisation, c'est pour les élèves allophones ?* Le milieu professionnel s'interroge sur l'introduction de termes « nouveaux » dont il peine à saisir le sens et donc l'utilité.

La résistance à leur prise en compte dans la pédagogie du supérieur et à leur « didactisation » en tant qu'objet d'étude et d'enseignement résulterait, selon nous, de plusieurs microfissures, dont doit se guérir la formation des enseignants et dont la principale serait celle séparant les discours didactiques sur la langue des pratiques langagières effectives, tant des formateurs que des étudiants (Hayez, Maravelaki, Oger, 2024). Si l'on se réfère aux différentes postures d'apprenants telles que Bucheton et Soulé

les ont identifiées en 2009, cela donne lieu à des étudiants qui, confrontés à une tâche de lecture ou d'écriture donnée, ne parviennent pas à se mettre dans la posture « réflexive » : celle qui permet « non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le “secondariser” pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports ». De façon symétrique, une fois en situation de stage, face à des activités d'enseignement-apprentissage à destination de leurs élèves faisant appel à la lecture ou à l'écriture, ces mêmes étudiants peineront à endosser la posture « d'enseignement », c'est-à-dire celle par laquelle « l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration » (Bucheton et Soulé, 2009).

C'est ainsi que nous avons formulé l'hypothèse d'un « point d'aveuglement » : tant que le futur enseignant ne verra pas la continuité qui existe entre ses pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture, ses pratiques d'enseignement par la lecture et l'écriture et ses pratiques personnelles d'apprentissage par la lecture et l'écriture, il ne sera pas en mesure d'accompagner solidement, de façon cohérente, sereine et confiante, ses (futurs) élèves dans le développement de leurs compétences en langue de scolarisation. Le point d'aveuglement, ce n'est pas l'ignorance par le futur enseignant des actes didactiques ou des activités qu'il doit pratiquer (ou des dispositifs et des outils à disposition), mais c'est le fait que ses gestes restent artificiels et mécaniques parce qu'ils ne font pas écho aux « compétences incorporées » (Pudelko, 2012).

#### 4. Une recherche-développement

Cette approche littéracique de la langue de scolarisation a donné lieu, dans le cadre d'une recherche-développement<sup>1</sup>, à la création de plusieurs dispositifs d'enseignement, dont le module « Halte ! », que nous avons choisi de présenter brièvement dans le cadre de cet article.

Deux balises méthodologiques ont guidé notre démarche de développement de matériel didactique. Tout d'abord, nous avons mis l'accent sur l'interdisciplinarité : chaque module ancrat l'enseignement du français de scolarisation dans une discipline. Dans le cas de notre exemple, il s'agissait du cours de Philosophie et citoyenneté. Ensuite, nous avons pratiqué ce que nous appelons une didactique de proximité, en nous appuyant sur les travaux de Goigoux et al. (2021) et plus précisément sur la démarche de coconstruction d'outils qu'il préconise pour faire évoluer les pratiques enseignantes : remonter des pratiques du terrain vers leur formalisation écrite (outils endogènes), plutôt que d'imposer des dispositifs exogènes issus de la recherche.

Le module « Halte ! » est basé sur l'album *Halte, on ne passe pas !* d'Isabel Minhós Martins et de Bernardo Carvalho paru aux éditions Notari en 2019. Petit bijou de la littérature jeunesse, cet album, entièrement dialogué (peu de texte, langue des interactions orales), aux illustrations « enfantines », renferme plusieurs niveaux de lecture à partir d'une trame narrative très épurée : un général autoritaire interdit à qui que ce soit de passer la frontière qui sépare la page de gauche de la page de droite. À partir de là, l'album peut être lu comme une fable sociopolitique, qui traite des notions de limites, de territoire, de passage, de migrations, mais aussi de droits et de devoirs, d'interdit, d'abus de pouvoir, de dictature ou de désobéissance. Mais il peut aussi être lu comme un livre qui parle... de livres, de pages (blanches), de plis, de personnages, de héros, d'histoires et de fiction. Il fusionne de façon énergique un mode de narration diégétique avec un mode mimétique et tout l'enjeu sera que les élèves parviennent à prendre conscience de cette fusion derrière une simplicité de façade.

1 Recherche financée par le FRHE intitulée « Outils et démarches en FLSco pour l'accompagnement des enseignants du secondaire dans les DASPA » pour la période 2022-2024).



Figure 4 : Couverture de l'album « Halte, on ne passe pas !

Nous avons développé un module en trois séquences mobilisant des stratégies de prélecture (« Parlons avant de lire »), de lecture (« Lisons et échangeons ») et de postlecture (« Prolongeons notre lecture ») pour amener les élèves à élaborer, en groupe, des inférences complexes (réagir, interpréter, se questionner), qui sont prescrites tant par le référentiel de compétences de français que par celui de philosophie et citoyenneté (« se positionner sur des questions philosophiques », « se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui » et « prendre position de manière argumentée »). Ces inférences complexes sont le résultat du processus littéracique de génération du sens décrit précédemment, qui part du texte et de ce qu'il apporte comme matériau explicite jusqu'au lecteur, acteur-citoyen :

**Tableau 2 : Applications des niveaux de compréhension à l'album « Halte, on ne passe pas ! »**

**Prélever des informations explicites :**

- Langue des interactions orales (texte dialogué) : phrases courtes, interjections, questions, langue contextualisée
- Illustrations en appui du texte

**Faire des inférences simples :**

- Le peu de texte oblige naturellement les enfants à « remplir les blancs ». Par exemple, 1re de couverture: Halte, on ne passe pas !
- Les personnages soutiennent cette production d'inférences simples car eux-mêmes cherchent à donner du sens à ce qui leur arrive, tout comme le lecteur cherche à donner du sens au texte.

**Produire des inférences complexes**

- Interpréter le comportement des personnages
- Se positionner sur des concepts relatifs à la philosophie du droit : l'obéissance et la désobéissance, les régimes autoritaires, la démocratie, les migrations...
- Posture « méta » par rapport à la langue des disciplines (Histoire-histoire)

Pour mettre en œuvre ce processus de génération de sens, nous combinons, dans les deux premières séquences, deux approches méthodologiques : l'une associée habituellement au cours de français et l'autre au cours de philosophie et citoyenneté. Les stratégies de lecture telles que « clarifier », « faire des hypothèses », « se questionner », « inférer » guident et structurent les échanges à visée philosophique de la communauté de recherche (Chirouter, 2022) constituée par le groupe d'élèves.

**Tableau 3 : Module « Halte ! ». Extrait de : <https://fle-en-recits.be/sequence/lisons-et-echangeons/>**

MODULE - HALTE ! &gt; SÉQUENCE 2

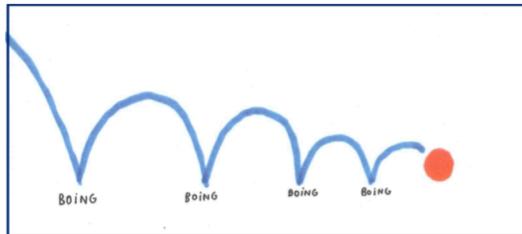
## Lisons et échangeons

[DESCRIPTIF](#) [DÉROULEMENT](#) [TÉLÉCHARGEMENTS](#) [RETOURS D'EXPÉRIENCE](#)

Cette séquence de lecture interactive se base sur le modèle de la lecture à voix haute (par l'enseignant) avec conversation : l'enseignant lit à voix haute une histoire et les élèves sont rassemblés autour de lui. On discute, on interagit à propos de l'histoire. Cela permet de développer la réflexion collective des élèves sur le texte et la compréhension approfondie (inférences de haut niveau, même pour les élèves pour qui le décodage n'est pas encore acquis).

Comment l'enseignant prépare-t-il une lecture à voix haute ?

- Il prend connaissance de l'album.
- Il identifie des endroits stratégiques où il va suspendre la lecture et note des pistes de discussion possibles à ces endroits-là (par exemple, des questions qu'il pourra poser aux élèves). A chaque endroit stratégique, il peut également inviter les élèves à revenir sur les questions formulées durant la prélecture (Séquence 1 – activité 1) ou sur les hypothèses formulées par rapport aux mots (Séquence 1 – activité 2).



Idéalement, chaque activité doit être réalisée 1 fois par semaine, durant 30 minutes. Plus les élèves seront familiers de ce genre d'activité, plus l'enseignant pourra se mettre en retrait, sortir du cercle et transférer la responsabilité et l'animation des discussions aux élèves.

[PUBLIC](#) [NIVEAU](#) [ACTIVITÉS](#)  
Adolescents B.1.1 13

### TÂCHE FINALE

La tâche finale de cette séquence correspond à la séquence 3 : Prolongeons notre lecture.

### OBJECTIFS GÉNÉRAUX

#### TABLEAU DE CONTENUS

COMPOSANTES LINGUISTIQUES	ACTES DE PAROLES	GENRES DISCURSIFS	COMPOSANTES SOCIOCULTURELLES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Les questions</li> <li>Les verbes de pensée à l'indicatif présent</li> <li>Le vocabulaire connotatif et dénotatif</li> <li>Le lexique des droits et des devoirs</li> <li>Le lexique des relations sociopolitiques</li> <li>Le lexique des migrations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poser des questions</li> <li>Émettre des hypothèses</li> <li>Exprimer oralement sa compréhension de l'histoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La lecture oralisée</li> <li>La discussion entre pairs</li> <li>Le jeu de rôles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pratiques de coconstruction du sens</li> <li>Le rôle de l'oral dans la compréhension en lecture</li> <li>L'album jeunesse comme support d'apprentissage</li> </ul>

La dernière séquence, de postlecture, invite les élèves à répondre de façon argumentée à la question finale que le général pose, en fait, à ses lecteurs (par le biais d'une métalepse) : « J'abandonne cette histoire, c'est décidé. Finalement, qui veut être le héros d'une histoire pour enfants ? » Derrière cette question, ce sont les deux niveaux de lecture que sont la fable sociopolitique et la réflexion sur l'objet-livre qui s'entrechoquent et que les enfants – même très jeunes (ce module a été initialement testé avec une classe de 2<sup>e</sup> primaire) – sont maintenant capables de distinguer ou de rapprocher « en conscience » : ce qui relève d'un cours d'histoire (la réalité : les régimes politiques, les héros de la désobéissance, etc.) et ce qui relève d'un cours de français (l'histoire fictionnelle, les héros de contes de fées, les personnages de papier, etc.).

Nous sommes aujourd'hui rentrées dans la phase d'analyse du projet FRHE, dont un exemple a été proposé ci-dessus. Dans les retours d'expérience reçus des enseignants qui ont testé les séquences développées, un point a retenu particulièrement notre attention : quand le matériel proposé repose sur un objet « littéraire » dans le cadre d'un cours relevant du champ des sciences humaines (en l'occurrence, ici, il s'agissait du cours de philosophie et citoyenneté), il existe une réelle difficulté, dans le chef des enseignants, à distinguer ce qui concerne la langue comme objet d'enseignement et ce qui concerne la langue comme moyen d'enseignement-apprentissage. Cette difficulté semble être plus atténuée lorsque le matériel didactique développé porte sur des objets disciplinaires scientifiques. Dans ce cas, la langue comme moyen est perçue de façon plus précise, mieux découpée, ce qui se comprend aisément, car l'effet « caméléon » ne joue plus. Néanmoins, en tant que formatrices d'enseignants, cela nous questionne et il nous semble important de ne pas nous arrêter à ce constat, car, selon nous, il y a une réponse structurelle à apporter dans le curriculum de formation.

## 5. Une recherche en invite une autre...

Les enseignants et les futurs enseignants que nous formons ne constituent pas des ensembles homogènes. En formation continue, la prise de conscience de la difficulté de distinguer les contenus enseignés du langage qui les véhicule, afin de pouvoir expliciter davantage son enseignement, nécessite beaucoup d'efforts, surtout pour les enseignants du français L1. Les confusions entre les savoirs à enseigner et les moyens langagiers pour y parvenir sont fréquentes et pénalisent les élèves qui n'ont pas dans leur bagage personnel les codes adéquats.

En outre, les conséquences de cet écueil touchent de façon évidente les étudiants qui entreprennent des études supérieures pour devenir enseignants. Les étudiants « primoarrivants » que nous formons se situent à l'intersection de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur. Fraîchement sortis de l'école secondaire, où ils ont acquis, avec plus ou moins d'aisance, en tant qu'élèves, les différents codes et canaux de communication exigés au dernier cycle du secondaire et qui correspondent à l'usage de la littératie critique (niveau 4 de littératie dans les études PISA), ils entament un parcours de formation qui les obligera à adopter, dès le début, une double posture : celle d'étudiant et celle de futur enseignant.

En tant qu'étudiants, ils sont amenés, dès la première année, à lire et à produire de nombreux textes spécifiques au milieu académique qu'ils n'ont jamais côtoyés auparavant et qui peuvent représenter un écueil important (Émery-Bruneau et al, 2015). C'est ce que Defays (2009) appelle la « littératie du supérieur », c'est-à-dire le fait que les genres et discours de l'enseignement supérieur sont des productions orales et écrites réalisées par et pour les enseignants et les étudiants. En tant que futurs enseignants, quel que soit l'âge des élèves auquel ils se destinent ou les disciplines qu'ils ont choisies, ils vont devoir se former rapidement, par cette littératie académique, à la compréhension de ce qu'est la langue de scolarisation et à l'utilisation de celle-ci comme vecteur privilégié d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire comme principal « outil » de leur futur métier.

Tant pour les étudiants que pour leurs formateurs, le défi est de taille. D'autant que cet élément de cohésion verticale, tout au long de la scolarité, est mis en tension avec un élément de dispersion horizontale que sont les langues des disciplines, souvent confondues avec la langue de scolarisation. « *Ah oui... un tableau en math, ce n'est pas comme un tableau en histoire de l'art...* », entend-on parfois. Plutôt que de multiplier les approches « lexicalistes » des langues des disciplines, nous pensons qu'il est préférable de structurer, avec les étudiants, les habiletés cognitives communes qui se cachent derrière des objets en apparence épars et spécifiques. À l'heure où le « coenseignement » et le travail collaboratif ont envahi les salles de classe, cette démarche d'explicitation d'une base cognitive faisant office de « racine » aux différentes disciplines nous semble indispensable parce qu'elle va permettre aux étudiants de développer une vision de leur futur métier plus cohérente, ancrée dans une approche systémique de l'acte d'apprendre.

Sur cette base, nous nous sommes lancées dans un projet de recherche intitulé LIT'sup, « *Intégration de la littératie du supérieur dans les formations du domaine pédagogique* », qui a pour finalité de démontrer que les compétences personnelles des étudiants en matière de littératie doivent être développées de façon indépendante des compétences didactiques, quel que soit l'âge des élèves auquel on se destine et quelles que soient les disciplines d'enseignement choisies. Plus les étudiants développeront de compétences personnelles en littératie, plus celles-ci leur permettront de prendre en considération la langue de scolarisation dans leurs disciplines respectives.

## 6. Bibliographie

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. et Vollmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans

- la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chirouter, E. (2022). *La philosophie avec les enfants. Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*. Éditions Raison publique.
- Defays, J.-M. (2009). Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires. Dans J.-M. Defays et A. Englebert (dir.), *Principes et typologie des discours universitaires* (tome 1, p. 9-22). L'Harmatan.
- Dezutter, O. et Lépine, M. (2020). La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 33-46.
- Émery-Bruneau, J., Guay, A. et Lafontaine, L. (2015). Les pratiques d'écriture déclarées d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et le niveau de littératie universitaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 231-250). Presses de l'Université du Québec.
- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? Dans B. Galand et M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-76). Presses Universitaires de Louvain.
- Hayez, C., Maravelaki, A. et Oger, E. (2024). Sortir du « point d'aveuglement » de la lecture en formation initiale et continue des enseignants. Un défi à relever. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*. De Boeck.
- Heath, S. B. (1991). The sense of being literate: Historical and cross-cultural features. Dans R. Barr, M.-L. Kamil, P. Mosenthal et P.-D. Peaeson (dir.), *Handbook of Reading Research* (p. 3-25). Longman.
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant* (p. 67-82). De Boeck.
- Minhos Martins, I. et Carvalho, B. (2019). *Halte, on ne passe pas !* Éditions Notari.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *L'éducation pour tous : rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*. Ontario.
- Pahl, K. et Rowsell, J. (2020). *Living literacies: Literacy for social change*. MiT Press.
- Painchaud, G., D'Anglejan, A., Armand, F. et M. Jezak (1993). Diversité culturelle et littératie. *Repères, essais en éducation*, 15, 77-94.
- Pudelko, B. (2012). Habitus et compétences incorporées : regards croisés sur « logique pratique » des pratiques enseignants. *Phronesis*, 1(3), 69-83.

# ENSEIGNER DANS LA LANGUE MATERNELLE DES ÉLÈVES EN CONTEXTE « FRAGILE » : UNE QUESTION D’ÉQUITÉ ET D’ÉGALITÉ DES CHANCES À L’ÉCOLE

Marion Deslandes Martineau, Isabelle Gauvin, Patrick Charland, Olivier Arvisais, (Université du Québec à Montréal)

## 1. Introduction

Cette contribution propose une réflexion sur la langue d’enseignement, en se positionnant d’abord et avant tout en faveur d’une éducation qui vise l’équité et l’égalité des chances à l’école, tout comme l’UNESCO (2016) qui promeut une éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous tout au long de la vie. Cette réflexion est d’autant plus nécessaire que plusieurs pays choisissent comme langue d’enseignement une langue seconde ou étrangère au détriment de la langue maternelle des élèves : c’est le cas, par exemple, de nombreux pays d’Afrique où les élèves sont scolarisés en français ou en anglais à un moment ou l’autre de leur parcours scolaire alors que les élèves parlent une autre langue à la maison. Ces considérations sur l’importance de l’enseignement dans la langue première ne s’opposent toutefois pas à celles sur la pertinence de l’éducation plurilingue, en contexte multilingue ou non. De nombreux organismes et chercheurs sont d’ailleurs engagés dans la promotion du plurilinguisme et le soutien à la diversité linguistique et culturelle et ils défendent le droit à l’éducation en langue maternelle *et* à l’éducation plurilingue (Giannini, 2024). Ils invitent plutôt à réfléchir à des modèles d’enseignement de la langue seconde (voire étrangère) dans une perspective plurilingue, surtout si celle-ci est aussi une langue officielle de l’État : ces modèles doivent permettre l’apprentissage de cette langue sans nuire aux apprentissages disciplinaires (mathématiques, sciences, univers social, etc.) qui, eux, devraient se faire dans la langue première des élèves.

En tenant compte des enjeux sociaux, politiques et culturels associés au choix d’une langue d’enseignement, nous soutenons dans le cadre de cet article que le choix de la langue première des élèves comme principale langue d’enseignement favorise l’équité et l’égalité des chances, particulièrement dans les contextes postcoloniaux et ceux où les ressources sont limitées. Nous défendons également la pertinence d’une éducation plurilingue, tout en insistant sur la nécessité de mener des études sur les modèles d’enseignement plurilingue afin de comprendre s’ils permettent, dans ces contextes « fragiles », de soutenir les apprentissages linguistiques et disciplinaires des élèves.

## 2. Clarification conceptuelle

Avant d’explorer les enjeux et effets liés à la langue d’enseignement, une clarification conceptuelle est nécessaire pour différencier la langue d’enseignement de la langue maternelle, de la langue première, de la langue parlée à la maison et des langues secondes.

### 2.1. Langue maternelle, langue première, langue seconde

La langue maternelle (LM) est la première langue que l’enfant apprend naturellement à la maison (Khadka, 2018; Stern et al., 2016). La langue première (L1) est la première langue dans laquelle une personne réfléchit et s’exprime spontanément : elle correspond souvent à la langue parlée à la maison et à la LM (Khadka, 2018). La LM peut toutefois parfois être perdue (à cause de l’école ou d’une migration, par exemple) ; une autre langue devient alors la L1 (Cummins, 2001; Stern et al., 2016). Dans la littérature scientifique, on fait peu de distinction entre LM, L1 et langue parlée à la maison. Ainsi, dans cet article, nous appellerons L1 la langue parlée à la maison par les élèves, tout en gardant en tête qu’il s’agit aussi probablement de la LM. Toute langue apprise après la LM et la L1 est une langue seconde (L2) (Stern et al., 2016).

## 2.2. Langue d'enseignement, langue de scolarisation, langue officielle

Quant à la langue d'enseignement (LE), ou langue de scolarisation, du point de vue des apprenants, il s'agit de la langue utilisée dans l'enseignement, non seulement dans les cours de langue, mais dans toutes les disciplines (Coomans, 2022; Khadka, 2018; Vollmer, 2006). La LE est généralement aussi la langue officielle de l'État. Or, ces langues officielles et d'enseignement ne correspondent pas toujours aux L1 de la population. Pour de nombreux pays « du Sud », la majorité de la population a pour L1 une langue dite minoritaire, différente des langues officielles et d'enseignement (Khadka, 2018 ; Walter et Benson, 2012). En Afrique de l'Ouest, par exemple, plusieurs États ont le français comme LE, même s'il ne s'agit généralement pas de la L1 de la population.

« Dans la plupart des pays du monde, le système éducatif est géré par l'État, [ce qui] implique que la langue d'enseignement est le plus souvent identique à la langue officielle. Par exemple, la plupart des états africains qui ont choisi le français comme langue officielle organisent également leur enseignement en français et prévoient une mise en place de l'apprentissage du français de l'école maternelle à l'université ». (Histolf, 2021)

Les pratiques linguistiques coloniales ont joué un rôle central dans la structuration des systèmes éducatifs dans de nombreuses régions du monde, notamment en Afrique. Durant la période coloniale, les puissances colonisatrices ont systématiquement imposé leurs propres langues comme langues officielles et langues d'enseignement, reléguant les langues autochtones au rang de dialectes ou de langues informelles (Phillipson, 2012). Cette imposition linguistique visait non seulement à faciliter la gouvernance coloniale, mais aussi à assoir la supériorité culturelle des colonisateurs. Les conséquences de ces politiques linguistiques se sont fait sentir bien après la fin des empires coloniaux, contribuant à des inégalités persistantes dans l'accès à l'éducation de qualité (Phillipson, 2012). Les populations autochtones, dont les langues maternelles n'étaient pas reconnues, ont été particulièrement désavantagées, voyant leurs identités linguistiques et culturelles marginalisées. Bambose (2014) souligne que les objectifs de développement durable en Afrique, liés ou non à l'éducation, ne pourront être atteints sans une reconnaissance et une promotion des langues maternelles dans les systèmes éducatifs. Il est donc essentiel que les politiques éducatives actuelles s'inspirent de ce passé pour promouvoir l'utilisation des langues maternelles, réduisant ainsi les inégalités héritées du colonialisme, comme nous le verrons plus bas.

### 3. Les implications du choix de la langue d'enseignement

Comme nous le verrons dans ce qui suit, quand la LE ne correspond pas à la L1 des élèves, leur scolarisation s'en trouve affectée. En effet, la recherche tend à montrer que l'enseignement dans une L2 compromet les apprentissages, alors que l'enseignement dans la L1 ou encore l'enseignement plurilingue, dans certaines conditions, les favorise, et ce, dans toutes les disciplines.

#### 3.1. La langue seconde comme langue d'enseignement

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (RMSÉ, 2016, p. 1) est claire : « une éducation de qualité doit être dispensée dans la langue parlée à la maison », dans une langue que les élèves comprennent. Ce constat s'appuie sur de nombreuses données empiriques, dont certaines serviront à illustrer notre propos. Ainsi, une éducation qui ne se fait pas dans la L1 des élèves compromet leurs chances d'apprentissage et d'acquisition de compétences fondamentales, nécessaires pour les apprentissages futurs. L'enseignement dans une autre langue que la L1 peut participer à creuser les inégalités d'apprentissage et à augmenter les taux de décrochage (Akkari et Coste, 2015; RMSÉ, 2016; World Bank, 2021a). Ces effets sont exacerbés si certains élèves ont la LE pour L1 tandis que pour d'autres, il s'agit d'une L2 : en effet, les élèves n'ayant pas (ou peu) de contact avec la LE en dehors de l'école présentent généralement de grandes difficultés à s'approprier cette langue (Khadka, 2018).

Dans une perspective intersectionnelle, la LE a ainsi le potentiel de se conjuguer à d'autres facteurs liés par exemple à l'ethnicité, au genre ou à la situation socioéconomique pour défavoriser certains

élèves sur le plan des possibilités d'apprentissage (Akkari et Coste, 2015 ; RMSÉ, 2016 ; World Bank, 2021a). Seid (2016) souligne que l'enseignement dans une langue seconde peut exacerber les inégalités éducatives, notamment pour les filles et les élèves issus de milieux ruraux. Dans ces contextes, les filles ont souvent moins d'opportunités d'interagir avec la langue d'enseignement en dehors du cadre scolaire, ce qui affecte négativement leur performance scolaire et leur persévérance. De plus, les élèves ruraux, souvent scolarisés dans des environnements où la langue seconde n'est pas couramment parlée, sont particulièrement vulnérables à l'échec scolaire.

Les effets négatifs de l'enseignement dans une langue autre que la L1 des élèves sont mis en évidence par les résultats de plusieurs évaluations nationales et internationales (RMSÉ, 2016), et ces effets sont constatés tant dans la L1 que dans la LE (Akkari et Coste, 2015). Notamment, l'acquisition des compétences fondamentales en lecture et le développement cognitif en général sont négativement affectés par l'enseignement dans une L2 (Khadka, 2018), puisque la qualité du développement langagier est intimement liée au développement cognitif en général et joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de toutes les disciplines (Vollmer, 2006). On note aussi des effets négatifs sur les sentiments de compétence, de sécurité, d'isolement et de rejet, sur la persévérance et la réussite scolaires (Châteaureynaud, 2017; Cummins, 2001; Khadka, 2018).

L'enseignement dans une L2 est un enjeu particulièrement important dans les régions très diversifiées sur le plan linguistique (par ex. : Afrique, Asie, Pacifique) ou parmi les populations autochtones ou dont la LE est la langue du peuple colonisateur. La langue étant un objet culturel et social, la LE peut aussi devenir une source de tensions sociopolitiques importantes reflétant bien souvent une histoire de domination, de subordination ou de colonisation/décolonisation (Akkari et Coste, 2015 ; RMSÉ, 2016 ; World Bank, 2021a). Pour différentes raisons, la plupart des pays ayant une histoire de colonisation ont maintenu les langues des pays colonisateurs comme langues officielles et, incidemment, comme LE (Akkari et Coste, 2015 ; Walter et Benson, 2012). Ces langues sont souvent considérées comme plus « internationales », sont plus valorisées socialement et sont associées au pouvoir et à la mobilité sociale, au détriment des L1 de la population (Akkari et Coste, 2015 ; Khadka, 2018 ; Walter et Benson, 2012). La protection de ces L1 par une intervention de l'État, notamment via des politiques linguistiques en lien avec la LE, est donc primordiale pour leur protection, leur valorisation et leur développement (Akkari et Coste, 2015 ; Châteaureynaud, 2017).

### 3.2. La langue première comme langue d'enseignement

Les données suggèrent que le choix de la L1 comme LE peut contribuer à réduire les inégalités et améliorer les compétences des élèves, avec un effet durable dans toutes les disciplines (RMSÉ, 2016 ; World Bank, 2021a), incluant dans l'apprentissage d'autres langues (Goldenberg, 2008). Un nombre important de recherches ont montré que l'enseignement dans la L1 améliore globalement et significativement les apprentissages et favorise la rétention des élèves à l'école, en plus de diminuer les coûts relatifs à l'éducation sur le long terme (Cummins, 2001 ; Khadka, 2018 ; Walter et Benson, 2012 ; World Bank, 2021a). L'enseignement en L1 serait même la pratique la plus efficace pour l'accès à l'éducation et l'amélioration des apprentissages, et l'une des moins coûteuses (World Bank, 2021a). L'étude de Seid (2016) en Éthiopie démontre par ailleurs que les élèves issus de milieux ruraux bénéficient de manière disproportionnée d'un enseignement dans leur langue première, ce qui non seulement améliore leurs résultats scolaires, mais aussi leur sentiment de compétence et leur engagement envers l'éducation.

Utiliser comme LE une L1 minoritaire au sein de l'État participe aussi à la construction/reconstruction de l'identité sociale et culturelle des groupes linguistiques concernés, et à l'inclusion et à la rétention à l'école de certains pans de ces groupes, comme les enfants de milieux ruraux et les jeunes filles (Banque mondiale, 2021 ; Khadka, 2018 ; Sallabank, 2012 ; Walter et Benson, 2012). Effectivement, le statut social de la L1 des enfants joue un rôle capital dans leur développement langagier : si celle-ci est perçue comme étant moins prestigieuse ou moins valorisée que la LE, un conflit peut apparaître entre elles chez l'enfant et freiner le développement dans l'une, dans l'autre ou dans les deux langues (Lucchini, 2005). Dans cette perspective, le maintien de la L1 comme LE et la valorisation de la L1 apparaissent

comme une solution tout indiquée (Cummins, 2001 ; Lucchini, 2005), mais celle-ci n'est pas toujours aisément mise en application, puisque dans plusieurs sociétés multilingues, même les parents d'enfants d'âge scolaire valorisent moins la L1, langue minoritaire, que la LE, langue « dominante » (Akkari et Coste, 2015 ; Banque mondiale, 2021 ; Cenoz et Gorter, 2012 ; Cummins, 2001).

La recherche tend à montrer, de manière assez consensuelle, que la L1 devrait être la première LE avec laquelle les élèves sont en contact durant leur parcours scolaire et demeurer une LE tout au long de leur éducation, avec ou sans autre(s) LE (Cummins, 2001 ; Khadka, 2018). En commençant leur parcours scolaire dans leur propre langue, les élèves peuvent ainsi développer et mettre à profit des stratégies psycholinguistiques leur permettant de faire des liens entre les nouveaux apprentissages et leurs expériences et savoirs antérieurs, ainsi que des compétences essentielles en littéracie qui soutiennent les apprentissages dans toutes les disciplines (Burns et al., 2003 ; Cummins, 2001 ; Khadka, 2018).

Or, au-delà de l'importance capitale de l'apprentissage de la L1, l'éducation plurilingue apporterait une « valeur ajoutée » pour les apprentissages, en plus d'être un atout certain dans le monde d'aujourd'hui. Comme le faisait remarquer Lucchini, il y a déjà près de 20 ans : « devenir bilingue concerne désormais tout le monde : on peut se rappeler du slogan d'il y a quelques années, qui identifiait l'illettrisme du futur dans le monolingisme. » (Lucchini, 2005, p. 303). L'UNESCO souligne tout récemment que « le [plurilinguisme] joue un rôle crucial pour surmonter les différences, engager des dialogues et encourager la compréhension mutuelle et la coopération. » (UNESCO, 2024).

### 3.3. L'enseignement plurilingue

L'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, tout comme Cummins (2001) et plusieurs autres, soutient qu'une « approche bilingue (ou [multilingue/plurilingue]) combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant en parallèle avec l'introduction d'une deuxième langue peut améliorer les acquis de la deuxième langue et des autres matières ». Le passage d'un enseignement dans la L1 des élèves à une approche bilingue, intégrant la L1 et une (ou plusieurs) L2, enseignées en tant que langues étrangères ou secondes, selon les pays, serait donc plus bénéfique pour le développement langagier que le remplacement de la L1 par une L2 comme LE (Lucchini, 2005).

Ainsi, une approche bilingue ou plurilingue qui conserverait la L1 comme principale LE aurait le potentiel d'améliorer la confiance en soi et l'estime de soi des élèves, de réduire le taux de décrochage, d'améliorer la réussite en langue et en mathématiques, et d'améliorer la persévération scolaire et l'accès aux études de plus haut niveau (Cummins, 2001 ; Khadka, 2018 ; Seid, 2016 ; Walter et Benson, 2012).

Il demeure toutefois difficile de déterminer exactement quels paramètres de mise en place d'une approche bilingue ou plurilingue sont les plus efficaces pour les apprentissages (Heugh, 2006 ; World Bank, 2021a). Par exemple : comment former le personnel enseignant à une telle approche ? Dans quelles proportions répartir les LE ? La L2 en tant que LE doit-elle prendre plus, moins ou autant de place que la L1 ? En quelle année mettre en place l'approche plurilingue ? Notons également que plusieurs obstacles et difficultés d'ordres financier, humain, symbolique ou pratique se posent souvent à l'enseignement plurilingue (Akkari et Coste, 2015).

D'abord, il importe que le développement de la L1 soit encouragé dans toutes les disciplines, ce qui implique que tout le personnel enseignant doit y participer, et donc posséder de solides compétences linguistiques dans les LE (toutes les LE) (Vollmer, 2006). Il s'agit là d'un enjeu majeur, puisque les personnes locutrices d'une langue minoritaire ont souvent moins accès à l'instruction et à la formation, et sont par conséquent souvent sous-représentées parmi le personnel enseignant qualifié. Outre la disponibilité d'enseignants qualifiés, la disponibilité de matériel éducatif de qualité et accessible dans toutes les LE peut également s'avérer un enjeu de taille pour plusieurs raisons, notamment d'ordre pratique ou financier .

Au sujet de la répartition des LE, l'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2016) mentionne que dans plusieurs pays, la transition entre la L1 et une L2 comme langue d'enseignement se fait trop

tôt, ayant pour effets des pertes d'acquis et une baisse des résultats scolaires. Vollmer (2006) souligne que l'enseignement formel de la L1 prend souvent fin après le primaire ou le premier cycle du secondaire – ce qui correspond à un modèle de transition précoce – alors qu'il serait nécessaire de le poursuivre plus longtemps pour une transférabilité plus efficace et plus durable des compétences langagières, et plus spécifiquement pour le développement de la littératie conceptuelle et des compétences discursives dans toutes les disciplines.

Selon Châteaureynaud (2017) et Burns et al. (2003), l'enseignement d'une L2 ou dans une L2 ne devrait pas limiter l'apprentissage d'autres langues, et particulièrement pas celui de la L1. Akkari et Coste (2015) soulignent également que la cohabitation de deux LE ne devrait pas reléguer la L1 à un simple rôle de « langue de transition » vers une L2 associée à la mobilité sociale. Des données montrent qu'au moins six années d'enseignement dans la L1 sont nécessaires pour réduire les inégalités d'apprentissage (Alidou et al., 2006 ; World Bank, 2021b), et des recherches menées en Europe centrale, en Europe de l'Est et en Afrique pointent même vers un minimum de huit années d'enseignement dans la L1, particulièrement dans le cas de systèmes éducatifs aux ressources moindres (RMSÉ, 2016). Repousser cette transition permettrait notamment l'amélioration des résultats scolaires dans toutes les disciplines. Selon la Banque mondiale (World Bank, 2021), si une L2 doit être introduite au programme dès le primaire, elle devrait l'être seulement en tant que « langue étrangère » (et non pas en tant que LE).

### 3.3.1. Modèles d'enseignement plurilingue

Nous l'avons dit, il est difficile de déterminer exactement quels paramètres mettre en place pour une approche bilingue ou plurilingue : il existe de nombreux modèles. Dans cette section, nous en ferons sommairement l'aperçu.

De manière générale, on distingue les modèles soustractifs, à l'issue desquels c'est seulement la maîtrise de la L2 qui est visée, des modèles additifs, qui visent la maîtrise de la L1 et d'une L2 (Alidou et al., 2006).

*Immersion (L2 visée).* Tous les apprentissages se font en L2 tout au long de l'éducation, avec peu ou pas d'enseignement en L1 (Alidou et al., 2006; World Bank, 2021a). Ce modèle est relativement efficace dans les milieux disposant de beaucoup de ressources de qualité et d'enseignants très qualifiés, et généralement peu efficace dans les milieux où les ressources sont moindres (Alidou et al., 2006 ; Walter et Benson, 2012).

*Transition précoce (L2 visée).* L'enseignement se fait en L1 au début du primaire, puis en L2 avant la fin du primaire et pour toute la suite de l'éducation de base (Alidou et al., 2006 ; World Bank, 2021a). On observe, surtout dans les milieux disposant de peu de ressources, que cette transition précoce nuit à la réussite scolaire (Alidou et al., 2006) et peut provoquer une rupture dans le développement langagier et, incidemment, des retards dans l'acquisition de la littératie en général (Cummins, 2001 ; Lucchini, 2005). Ce genre de transitions hâtives ou précoces est fréquent, notamment en Afrique subsaharienne (Alidou et al., 2006).

*Transition tardive (L2 visée).* L'enseignement se fait en L1 pour au moins tout le primaire et se poursuit en L1 au début du secondaire, puis se fait en L2 pour la suite de l'éducation de base (Banque mondiale, 2021). Ce modèle est un peu plus efficace que la transition précoce (Heugh, 2006), mais pour l'être encore davantage, la transition doit être précédée d'un enseignement de la L2 comme langue étrangère, avec toutes les autres disciplines enseignées en L1, comme cela est fait dans les modèles additifs.

*Enseignement additif (L1 et L2 visées).* Tous les apprentissages se font en L1 tout au long de l'éducation de base, avec l'ajout – le moment de cette addition varie selon les contextes – de l'enseignement d'une L2 en tant que langue étrangère (la L2 *n'est pas* une LE) (Alidou et al., 2006 ; World Bank, 2021a). Après au moins six à huit ans (et idéalement plus) d'enseignement de la L2, une transition vers la L2 comme unique LE pourrait permettre aux élèves « de bien apprendre une langue supplémentaire et également de bien réussir dans d'autres matières » (Heugh, 2006, p. 72).

*Enseignement additif intensif (L1 et L2 visées).* Les premières années de l'éducation de base, au moins jusque vers la fin du primaire, se font dans la L1. Ensuite, la L1 et la L2 sont réparties également (ou avec une plus grande proportion en L1) sur une durée prédéterminée (Heugh, 2006). Par exemple, au Québec, ce modèle est implanté dans certaines écoles en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année primaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2024) : tous les apprentissages disciplinaires sont faits pendant la moitié de l'année scolaire en L1, et le reste de l'année est consacré exclusivement à l'enseignement de la L2. Dans ce modèle québécois, aucun apprentissage disciplinaire n'est fait dans la L2 : celle-ci n'est pas une LE. La répartition peut varier (une journée/une journée, une semaine/une semaine, cinq mois/cinq mois, etc.), mais la L1 doit être la seule LE au moins 50% de l'année. Ce modèle a montré son efficacité pour l'amélioration des compétences en L2 pour les élèves en fin de primaire (Germain et Netten, 2004) et le maintien des compétences en L1 (Bell et al., 2013).

#### 4. Conclusion

Comme le soutient l'UNESCO (2016), dans les contextes multilingues, même si l'enseignement plurilingue est encouragé, c'est l'enseignement dans la L1 des élèves qui doit être priorisé, et ce, dès le début de la scolarité et pour le plus longtemps possible. Par ailleurs, le choix d'un modèle d'enseignement, d'une politique ou d'un régime linguistique, qu'il soit mono- ou plurilingue, doit tenir compte des enjeux sociaux, politiques et culturels propres à chaque État, mais aussi et surtout de l'équité et de l'égalité des chances à l'école. Ce choix doit être endogène, réfléchi au niveau de l'État : des politiques imprécises, mal adaptées au contexte ou ne tenant pas compte des données de la recherche pourraient avoir l'effet inverse de celui souhaité et creuser les inégalités entre les élèves, comme cela a pu être le cas en Afrique du Sud (Fawole et Pillay, 2019) Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).

Des politiques linguistiques de qualité, prévoyant clairement et précisément les modalités d'enseignement en L1 et en L2, permettent de promouvoir l'inclusion et l'équité, non seulement à l'école, mais également sur le marché du travail, et plus largement, dans le développement humain (Banque mondiale, 2021). Malheureusement, selon la Banque mondiale (Banque mondiale, 2021), de telles politiques de qualité demeurent aujourd'hui l'exception et non la règle, quoique la recherche à ce sujet et la production de guides et de méthodes basés sur des données probantes aient gagné en popularité dans les dernières années.

Il serait pertinent que la recherche se penche davantage sur les effets des modèles d'enseignement plurilingue dans des contextes variés, particulièrement dans les milieux où les ressources sont limitées notamment sur les modèles de transition tardive qui, pour l'instant, semblent prometteurs (Banque mondiale, 2021), ou encore, les modèles d'enseignement additif et intensif, jusqu'ici peu expérimentés en contexte « fragile ». Cela est nécessaire pour savoir s'ils permettent de soutenir les apprentissages des élèves et pour éclairer les prises de décision à cet égard. À titre d'exemple, nous soulignons les travaux de Schroeder et al. (2021) sur l'enseignement plurilingue en Afrique subsaharienne, qui offrent un portrait éclairant de la variété de modalités d'enseignement plurilingue mises en place et mettent en lumière certains modèles ayant fait leurs preuves. De plus, Schroeder et al. (2021) révèlent que l'enseignement plurilingue, incluant l'usage de la langue maternelle, améliore non seulement les compétences linguistiques, mais aussi les résultats scolaires généraux et le bien-être des élèves. L'étude montre que les élèves scolarisés dans leur L1 dès les premières années obtiennent des résultats significativement meilleurs en lecture et en mathématiques, comparativement à ceux scolarisés dans une langue seconde. Ces résultats suggèrent que l'intégration de la L1 dans le système éducatif peut réduire les inégalités scolaires, en particulier dans les contextes où les ressources sont limitées.

En somme, il semble indispensable que les décideurs politiques intègrent les considérations sur l'importance de l'enseignement dans la L1 dans la conception des politiques éducatives, en particulier dans les contextes multilingues et postcoloniaux. Comme le souligne la Banque mondiale (2021), des politiques linguistiques avérées efficaces sont essentielles non seulement pour promouvoir l'équité et l'inclusion à l'école, mais aussi pour soutenir le développement humain à long terme. Il est crucial que ces politiques soient basées sur des données de la recherche et adaptées aux réalités locales, pour

éviter de reproduire des inégalités historiques et pour assurer à chaque élève, quelle que soit son origine sociale ou culturelle, les mêmes chances de réussite scolaire. Les décideurs doivent prendre des mesures audacieuses et immédiates pour privilégier l'enseignement dans la L1, tout en développant des modèles d'éducation plurilingue qui permettent une transition harmonieuse et respectueuse des identités culturelles des élèves. Le succès de ces initiatives déterminera non seulement l'avenir des systèmes éducatifs, mais aussi celui des sociétés dans lesquelles elles sont mises en œuvre.

## 5. Références

- Akkari, A. et Coste, D. (2015). Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 41-52. <https://doi.org/10.4000/ries.4487>
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, S., Heugh, K. et Wolff, H. E. (2006). *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA). [https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/B3\\_1\\_MTBLE\\_fr.pdf](https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/B3_1_MTBLE_fr.pdf)
- Bamgbose, A. (2014). The language factor in development goals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(7), 646-657. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.908888>
- Banque mondiale. (2021). Haut et fort : politiques efficaces de langue d'enseignement pour l'apprentissage. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/517851626203470278/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf> 2021.
- Bell, P., White, J. et Horst, M. (2013). Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français ? Of course not! *Québec français*, (170), 90-92.
- Burns, S., Espinosa, L. et E. Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100. <https://doi.org/10.7202/009493ar>
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2012). Language policy in education: additional languages. Dans B. Spolsky (dir.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (1<sup>re</sup> éd., p. 301-320). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.018>
- Châteaureynaud, M.-A. (2017). Exclure ou Inclure : l'enjeu des langues à l'école. *Revue Klesis*, (38), 74-84.
- Coomans, F. (2022). SDG 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All. Dans J. Ebbesson et E. Hey (dir.), *The Cambridge Handbook of the Sustainable Development Goals and International Law* (1<sup>re</sup> éd., p. 117-139). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108769631.006>
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15-21.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Rapport mondial de suivi sur l'éducation, document de référence 24 : Comment apprendre, quand on ne comprend pas? UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_fre) février 2016.
- Fawole, A. et Pillay, P. (2019). *Introducing the English Language to Learners in a Multilingual*

- Environment: A Dilemma That Must Be Resolved*, 17(1), 12583-12596.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Le français intensif: introduction. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 251-262. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.251>
- Giannini, S. (2024, 20 février). Multilingual Education: A Key to Quality and Inclusive Learning. *UNESCO - UN Chronicle*. <https://www.unesco.org/fr/articles/leducation-multilingue-est-la-cle-dun-enseignement-inclusif-et-de-qualite>
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English Language Learners: What the Research Does - And Does Not - Say. *American Educator*, 8-44.
- Heugh, K. (2006). Théorie et Pratique : Modèles de langues d'Enseignement en Afrique: recherche, conception, prise de décision, et résultats. Dans H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, S. Diallo, K. Heugh et H. E. Wolff, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne* (p. 62-96). Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA). [https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/B3\\_1\\_MTBLE\\_fr.pdf](https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/B3_1_MTBLE_fr.pdf)
- Heugh, K. (2007, 22 janvier). *Final report - Study on medium of instruction in primary schools in Ethiopia*. Ministry of Education.
- Histolf. (2021, 15 mai). *Une langue d'enseignement*. Histolf - Université libre de Bruxelles, Faculté de lettres, traduction et communication. <https://histolf.ulb.be/index.php/la-francophonie/une-langue-d-enseignement>
- Khadka, B. K. (2018). Mother Tongue Education: A Quest of Quality and Access in Education. Dans *Journal of NELTA Surkhet* (vol. 5, p. 65-74). <https://doi.org/10.3126/jns.v5i0.19489>
- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57(4), 299-315. <https://doi.org/10.3917/enf.574.0299>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Programme d'anglais, langue seconde, au primaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/anglais-langue-seconde>
- Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism. Dans B. Spolsky (dir.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (1<sup>re</sup> éd., p. 203-225). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.013>
- Sallabank, J. (2012). Diversity and language policy for endangered languages. Dans B. Spolsky (dir.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (1<sup>re</sup> éd., p. 100-123). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.008>
- Schroeder, L., Sutton Mercado, M. et Trudell, B. (2021). Research in multilingual learning in Africa : Assessing the effectiveness of multilingual education programming. Dans E. J. Erling, J. Clegg, C. M. Rubagumya et C. Reilly (dir.), *Multilingual Learning and Language Supportive Pedagogies in Sub-Saharan Africa* (1<sup>re</sup> éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003028383>
- Seid, Y. (2016). Does learning in mother tongue matter? Evidence from a natural experiment in Ethiopia. *Economics of Education Review*, 55, 21-38. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.006>

- Stern, H. H., Leblanc, R. A. et Laurendeau, P. (2016, 10 mai). Enseignement des langues secondes. Dans *L'Encyclopédie canadienne*. Récupéré le 17 janvier 2024 de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/enseignement-des-langues-secondes>
- UNESCO. (2016). *Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4 - Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. UNESCO. <https://uis.unesco.org/fr/file/1559>
- UNESCO. (2024). *Journée internationale de la langue maternelle : pourquoi l'éducation multilingue est un pilier de l'apprentissage intergénérationnel* | UNESCO. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/journee-internationale-de-la-langue-maternelle-pourquoi-leducation-multilingue-est-un-pilier-de>
- Vollmer, H. J. (2006). Langues d'enseignement des disciplines scolaires (p. 13). Conférence intergouvernementale - Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Walter, S. L. et Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. Dans B. Spolsky (dir.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (p. 278-300). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.017>
- World Bank. (2021, 14 juillet). *Teaching young children in the language they speak at home is essential to eliminate Learning Poverty* [Text/HTML]. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/07/14/teaching-young-children-in-the-language-they-speak-at-home-is-essential-to-eliminate-learning-poverty>



# ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

## STRATÉGIES DE RÉVISION GRAMMATICALE ET RAPPORT À LA RÉVISION DE TEXTES SUR SUPPORT NUMÉRIQUE ET PAPIER: UNE ÉTUDE EN COURS ET SES PREMIERS RÉSULTATS

Rosianne Arseneau, UQAM, Marie-Hélène Giguère, UQAM, Marion Deslandes Martineau, UQAM

Permettant de réduire les erreurs à l'écrit, la maîtrise de stratégies de révision grammaticale est déterminante pour la réussite des élèves en écriture. Aussi, selon des résultats de recherches antérieures (Maynard et Armand, 2016 ; Van Reybroeck et al., 2017), une mise en œuvre efficace de ces stratégies pourrait également améliorer le rapport à la révision. En effet, le stress de faire des « fautes » de grammaire pèse sur les élèves du secondaire et affecte de manière négative leur rapport à l'écriture et à la révision (Bergeron, 2008), particulièrement chez les élèves ayant le français comme langue seconde (Dezutter et al., 2017).

Quelles sont les stratégies de révision utilisées par les élèves pour réviser l'orthographe grammaticale, la syntaxe et la ponctuation dans leurs textes ? Quel rapport à la révision entretiennent des élèves du secondaire ? Dans quelle mesure les stratégies et le rapport à la révision diffèrent-ils selon que l'élève révise son texte sur papier ou à l'écran sur traitement de texte ?

Ces questions sont à la source d'une étude en cours financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH ; Arseneau, Giguère, Carignan, Maynard, Blaser, Bélanger et Legault, 2023-2025). Dans le cadre de l'étude, des élèves de 1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire du Québec ( $n=308$ ) ont répondu à un questionnaire visant à documenter le rapport à la révision, les stratégies de révision grammaticale

utilisées et les liens qui existent entre ces deux dimensions de la compétence à écrire. En vue d'examiner ces stratégies dans leur dimension qualitative, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés selon les deux supports d'écriture (papier et numérique) avec des élèves sélectionnés (notamment sur la base de leur profil linguistique ;  $n=19$ ).

Les premiers résultats disponibles concernent le rapport à l'écriture et à la révision. Du côté de la dimension *conceptuelle* (Blaser et al., 2015), ces résultats indiquent que les élèves sont plus nombreux à considérer l'écriture à l'écran comme plus facile et rapide que l'écriture sur papier. On note un effet du niveau scolaire pour certains indicateurs : la grande majorité des élèves du second cycle (3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire, 14 à 17 ans ;  $n=130$ ) trouvent significativement plus facile (80,2 %) et plus rapide (90,9 %) d'écrire à l'écran que les élèves du premier cycle (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> sec., 12 à 14 ans ;  $n=178$ ). En ce qui concerne spécifiquement la révision grammaticale, les résultats aux deux cycles suggèrent que les élèves trouvent la révision à l'écran plus rapide que sur papier, mais pas nécessairement plus agréable, facile ou motivante. Les élèves du 1<sup>er</sup> cycle, en comparaison avec les élèves du 2<sup>er</sup> cycle, ont tendance à considérer la révision plus agréable sur papier qu'à l'écran, et ce, pour tous les domaines grammaticaux (accords, construction de phrases et ponctuation). Cette tendance se renverse chez les plus vieux, particulièrement en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire où on observe plutôt une certaine préférence pour la révision à l'écran. Ces résultats s'observent de manière générale à travers tous les domaines grammaticaux (accords, syntaxe et ponctuation).

Pour ce qui est de la dimension *affective*, quand ils écrivent sur papier, les élèves du 1<sup>er</sup> cycle se sentent significativement plus compétents que leurs pairs du 2<sup>er</sup> cycle pour réviser leurs propres textes et y trouver et corriger leurs erreurs, et plus spécifiquement pour trouver et corriger les erreurs de syntaxe et de ponctuation.

En ce qui concerne la dimension *praxéologique* (i.e. pratiques de révision déclarées), une tendance se dessine quant aux habitudes de révision sur papier et à l'écran : toutes les habitudes de révision listées dans le questionnaire, excepté le recours à une aide humaine (pair, personnel enseignant), sont plus fréquentes chez les élèves quand ils écrivent sur papier que quand ils écrivent à l'écran, et cette différence est plus notable chez les élèves du 1<sup>er</sup> cycle. À titre d'exemple, les élèves du 1<sup>er</sup> cycle, sur support papier, se gardent du temps pour la révision et utilisent une méthode de correction significativement plus souvent que les élèves du 2<sup>e</sup> cycle.

En ce qui concerne la dimension *axiologique* (i.e. la valeur accordée), les élèves du 1<sup>er</sup> cycle trouvent significativement plus important de savoir bien écrire et réviser sur papier, tandis que les élèves du 2<sup>e</sup> cycle trouvent légèrement, mais pas significativement, plus important de bien savoir le faire à l'écran.

La mise en relation de ces premiers résultats converge vers trois constats généraux. D'abord, les élèves plus jeunes de l'échantillon entretiennent un rapport à la révision plus positif que les moins jeunes, ce qui se manifeste notamment par une variété et une fréquence plus importantes d'habitudes de révision, et une valeur plus grande accordée à la révision. Ensuite, la révision sur support numérique est jugée significativement plus rapide que celle sur papier par l'ensemble des élèves, mais pas nécessairement plus motivante, agréable ou facile. Enfin, la préférence pour la révision à l'écran et l'importance qui y est accordée semblent plus manifestes chez les élèves plus âgés.

Les analyses se poursuivent pour approfondir les résultats en lien avec le rapport à la révision et également pour les mettre en lien avec les stratégies de révision utilisées et la performance en révision grammaticale. Ces analyses nous permettront d'explorer nos hypothèses de départ. Une de ces hypothèses est que les élèves qui réussissent mieux la détection et la correction d'erreurs grammaticales de différents types mettent en œuvre des stratégies plus efficaces et appropriées au type d'erreur. Une seconde

hypothèse à tester est celle d'une éventuelle corrélation positive et significative entre l'utilisation de stratégies de révision grammaticales efficaces, i.e. menant à une détection-correction réussie, et un rapport positif à la révision. La variable du profil linguistique de l'élève sera également explorée pour savoir si elle est liée à l'utilisation plus fréquente de certaines stratégies ou à un certain rapport à la révision en français. Pour approfondir les pratiques de révision sur les deux supports, la mise en comparaison des habitudes de révision déclarées dans le questionnaire avec celles observées lors des entretiens semi-dirigés nous permettra de mieux comprendre comment procèdent les élèves sur les deux supports, et notamment comment ils et elles utilisent le correcteur orthographique de Word. De nombreux résultats sont donc à venir, restez à l'affût !

## Références

- Arseneau, R., Giguère, M.-H., Carignan, I., Maynard, C., Blaser C., Bélanger, A. et Legault, F. (2023-2025). *Stratégies de révision grammaticale en français et rapport à la révision de textes sur support numérique et papier: une étude descriptive auprès d'élèves de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>e</sup> cycle du secondaire en classes plurilingues*. Projet de recherche Développement savoir, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Bergeron, R. (2008). Oral et construction du rapport à la révision de texte. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratique* (p. 123-148). Presses de l'Université du Québec.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure* (3), 51-63.
- Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S. M. C. et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la*

*recherche en éducation*, 20(2), 4–23. <https://doi.org/10.7202/1053586ar>

Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134–160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>

Van Reybroeck, M., Penneman, J., Vidick, C. et Galand, B.-T. (2017). Progressive treatment and self-assessment: effects on students' automatisation of grammatical spelling and self-efficacy beliefs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(9), 1965–1985. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9761-1>

## **CONCEVOIR ET EXPÉRIMENTER DES OUTILS POUR OBSERVER LES SCRIPTEURS DE LA MATERNELLE AU SECONDAIRE**

Marine André, ULiège, Equale, Liège, Élodie Pénillon, UCLouvain et Haute école Vinci, Louvain-la-Neuve, Patricia Schillings, ULiège, Equale, Liège, Séverine De Croix, UCLouvain, Iacchos-Cripedis, Louvain-la-Neuve

Depuis 2017, le système éducatif de la Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles) est en pleine mutation. Nommée *Pacte pour un Enseignement d'excellence*, la réforme de l'enseignement obligatoire cherche à renforcer la qualité de l'enseignement et soutenir la réussite de tous les élèves (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). L'une des priorités de cette réforme est de promouvoir des pratiques d'observation et d'évaluation diagnostique permettant de planifier, de réguler et de différencier

l'enseignement.

Dans ce cadre, une équipe de recherche nommée « Consortium Français-Langues anciennes<sup>1</sup> » a développé un outil d'évaluation diagnostique des compétences de production d'écrits destiné aux enseignants. Il poursuit plusieurs objectifs :

- (1) outiller l'enseignant pour l'observation de l'élève en train d'écrire et/ou de ses productions écrites, afin d'identifier les compétences qu'il maîtrise déjà et celles qu'il pourrait développer,
- (2) et orienter, sur cette base, l'intervention pédagogique (modalités de différenciation, pistes d'étayage, etc.) en fonction de besoins finement identifiés dans la classe.

La recherche décrite dans cette contribution s'intéresse à la prise en main de cet outil par les enseignants. L'objectif était d'en évaluer l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. Ce texte présente la démarche de construction collaborative qui a été mise en œuvre pour son élaboration.

### **1. Observer les écrits mais aussi les scribes**

L'évaluation de l'écriture est une démarche complexe pour l'enseignant qui, la plupart du temps, doit se contenter d'une production finale, sans avoir accès aux étapes antérieures qui y ont conduit. En conséquence, les critères permettant de statuer sur les compétences en production d'écrits des élèves se concentrent souvent sur la seule maîtrise du code (orthographe, grammaire). Cette focalisation sur les conventions linguistiques tend à occulter les autres dimensions de l'écriture, que sont la dimension textuelle et la dimension graphomotrice (Alamargot & Morin, 2019).

Or, pour progresser, les élèves ont besoin d'évaluer si leur production traduit leurs idées avec précision et de manière

<sup>1</sup> Depuis 2016, le Consortium Français et Langues anciennes a une double mission : d'une part, recenser des dispositifs et des outils d'enseignement-apprentissage issus de la recherche (Dachet et Baye, 2021) et, d'autre part, tester certains dispositifs innovants ayant généré des effets positifs sur les performances des élèves dans d'autres contextes. Outre les coauteurs, les chercheuses suivantes ont travaillé sur le projet évoqué dans la présente contribution : Anouk Dumont, Eve Gladu, Amélie Hanus, Dominique Ledur, Jessica Penneman, Marielle Wyns.

appropriée (Graham et al., 2012). Une façon de les aider à y parvenir est de formuler des feedbacks formatifs sur ces écrits, en prenant en compte différentes dimensions du texte, et pas seulement les éléments liés à la norme linguistique. Cela implique que les enseignants évaluent les écrits de leurs élèves non pas en termes d'écart par rapport à une norme, mais plutôt comme les traces d'une activité révélant des connaissances et des procédures cognitivo-linguistiques évolutives (Jaffré, 2000 ; David, 2006). En observant l'élève en train d'écrire, l'enseignant peut percevoir certains signes visibles de l'utilisation ou non de stratégies efficaces (regard vers des référents, signes verbaux ou non verbaux de doutes ou de réflexion...). Cette observation est utile, dans la mesure où elle permet d'identifier certaines stratégies qui pourraient être enseignées explicitement à un ou plusieurs élèves dans un domaine de l'écriture, lorsque l'analyse de son écrit révèle des besoins dans ce domaine (Graham et al., 2012 ; CNESCO, 2018). Grâce à cette évaluation diagnostique ou formative, l'enseignant peut alors orienter son intervention et ajuster ses pratiques (Marcoux et al., 2014) dans une optique de différenciation.

## 2. Concevoir un outil et le mettre à l'épreuve du terrain dans le but de l'améliorer

L'outil développé par le Consortium Français-Langues anciennes repose sur les deux volets énoncés ci-avant : le premier est consacré à l'observation de l'élève en train d'écrire et s'intéresse au processus d'écriture en lui-même (planification, mise en mots, mise en texte, révision, correction) ; et le deuxième se concentre sur la production finale, à travers ses différentes dimensions. Il se compose de trois grilles permettant de réaliser une évaluation diagnostique des compétences des élèves. Ainsi, chaque grille prend en considération des indicateurs adaptés à des textes produits de la troisième maternelle à la deuxième primaire (5 à 7 ans) pour la première grille, de la troisième à la sixième primaire (8 à 11 ans) pour la deuxième et de la première à la troisième secondaire (12 à 15 ans) pour la troisième. Cette grille se conçoit aussi comme un outil de différenciation spécifique et précis

pour le travail de la compétence scripturale, chaque critère s'envisageant séparément des autres et pouvant faire l'objet d'un entraînement spécifique en fonction des besoins diagnostiqués chez l'élève. L'utilisation successive de ces trois grilles, tout au long du tronc commun, permet dès lors d'organiser et d'observer une progressivité dans le développement des compétences scripturales. L'outil favorise une évaluation formative, non cumulitive et continue des acquis et des besoins des élèves en matière d'expression écrite. Ainsi, les informations collectées permettent de formuler un feedback précis à l'élève, mais aussi de souligner les dimensions de l'écriture qu'il maîtrise bien et de guider son processus d'écriture.

Pour faciliter le travail de l'enseignant, ces trois grilles s'accompagnent d'un guide d'utilisation et d'une grille Excel récapitulative qui permet de collecter les résultats de tous les élèves fournissant ainsi un état des lieux global des dimensions de l'écriture maîtrisées et à développer à l'échelle de la classe.

Figure 1. Grille d'observation des élèves en train d'écrire (volet 1) et des écrits produits par ces derniers (volet 2)

La figure 1 montre deux grilles d'observation du Consortium Français et Latin. La grille pour les élèves en train d'écrire (volet 1) comprend des champs pour le nom, le numéro et la date. La grille pour les écrits produits (volet 2) comprend des sections pour l'élève et l'écrit. Les sections sont évaluées sur une échelle de 0 à 10, où 0 est « pas du tout » et 10 est « très ». Les critères évalués sont adaptés à la situation de communication, le contexte, les détails, la structure, les procédures de rédaction, la vocabularie, les structures de phrases et les erreurs.

Afin de mettre les outils élaborés par les membres de l'équipe de recherche à l'épreuve du terrain, nous avons recruté des enseignants volontaires aux profils variés (ISE des écoles, expérience, niveaux, types et réseaux d'enseignement). Neuf enseignants du primaire et cinq enseignants du secondaire ont accepté d'utiliser la grille d'observation à partir d'activités d'écriture choisies par eux dans leur classe. Les enseignants ont alors analysé

une vingtaine de productions d'élèves au minimum (soit 6 ou 7 élèves évalués à trois reprises, soit l'ensemble des élèves de la classe une seule fois). Enfin, il leur a été demandé d'encoder, critère par critère, les résultats de leurs analyses dans le tableau Excel récapitulatif.

Après cette phase de mise en œuvre, ils ont ensuite participé à un entretien semi-directif leur permettant de donner leur avis sur la grille utilisée en revenant sur trois points : l'utilité (sa pertinence dans l'atteinte des objectifs poursuivis), l'utilisabilité (son adéquation aux usages et sa facilité d'appréhension) et l'acceptabilité (son degré d'adéquation avec les croyances et pratiques des enseignants) perçues de cet outil (Renaud, 2020).



Figure 2. Design méthodologique de l'étude

L'ensemble des entretiens a ensuite été retranscrit et une synthèse des réponses a été effectuée par les chercheurs pour faire ressortir les freins et les leviers à l'utilisation de cette grille en classe. Cette analyse visait le regroupement thématique des propos des enseignants (Paillé et Mucchielli, 2016), pour mieux comprendre la manière dont ceux-ci se sont saisis des outils mis à leur disposition. La répétition d'un commentaire ou sa pertinence à plus large échelle nous a permis d'identifier les aménagements indispensables à apporter à la grille d'analyse des productions écrites, au guide d'utilisation, mais aussi à la grille Excel récapitulative.

Les retours récoltés auprès des enseignants du primaire et du secondaire sont globalement positifs. Les praticiens de terrain apprécient la dimension diagnostique, qui leur permet de cibler les besoins et de proposer des activités de différenciation pertinentes, correspondant au plus près aux besoins des élèves.

Trois éléments sont particulièrement pointés pour leur originalité par les enseignants : l'observation de l'élève en train d'écrire ; la proposition d'indicateurs d'analyse valables pour tous les genres de texte ; le système de

baromètre plutôt que de points pour l'appréciation de chaque indicateur. Les réserves émises portent sur l'utilisabilité de la grille (notamment au niveau du temps et de la mise en œuvre), même si celle-ci est favorisée par des indicateurs peu nombreux, bien formulés et par la présence du guide d'utilisation simple et complet. Son caractère adaptable à différents contextes de classe et à des productions variées est également souligné et favorise son acceptation par la plupart des enseignants interrogés. Les difficultés soulignées par certains enseignants concernent la mise en place de l'outil avec l'ensemble d'une classe, l'observation des élèves en train d'écrire sans les interroger sur ce qu'ils font – une posture de retrait à laquelle certaines enseignant·es semblent peu habitué·es – et le calcul du pourcentage de formes correctes de la production.

Les outils développés sont disponibles ici : <https://www.e-classe.be/f1bf1f7a-e880-4d3d-b566-ee83bd4fa92c>

## Références bibliographiques

- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2019). Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et rapport pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 163, 713-721.
- Cellule Support. (2020). *La différenciation pédagogique : une clé pour favoriser la réussite et accroître la motivation et l'engagement de tous les élèves*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2018). *Conférence de consensus. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Synthèse des recommandations*. URL : <http://www.chesco.fr/fr/crire-et-rediger>
- David, J. (2006). *Genèse de l'écriture. Contribution à la linguistique de l'écrit et à son acquisition*. Thèse de doctorat non publiée. Université Sorbonne Descartes.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence : Avis*

*n° 3 du Groupe central.* URL: <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. et Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Jaffré, J.-P. (2000). Écritures et sémiographie. *Linx*, 43, 15-28.

Marcoux, G., Fagnant, A., Loyer, N. et Ndinga, L. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans Ch. Dierendonck, E. Loarer, et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 117-125). De Boeck. DOI : 10.3917/dbu.dinck.2014.01.0117

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et Didactique*, 14, 65-84.

Les principes de constitution de ce corpus s'inscrivent dans le prolongement de ceux posés dans *Écrire entre 10 et 14 ans* (Elalouf et al., 2005), précisés ultérieurement (Elalouf et Boré, 2007 ; Boré et Elalouf, 2017). Il s'agit d'un corpus didactique en ce sens que chaque texte d'élève est présenté dans un ensemble au sein duquel son analyse fait sens : l'ensemble des productions de la classe, avec le cas échéant les différents états du brouillon à l'écrit définitif et les annotations de l'enseignant, ainsi que les consignes, les textes lus dans le cadre de la séquence d'enseignement, et dans certains cas des suivis à l'échelle de l'année scolaire. Ces mises en perspective s'avèrent nécessaires pour appréhender les caractéristiques des genres scolaires, à la fois dérivés de genres communs et multi-auctoriaux, car le processus d'élaboration textuelle se nourrit de façon dialogique d'une consigne exogène, et du *déjà-là* (Plane et Rondelli, 2017), des commentaires métatextuels de l'enseignant, des interactions verbales et du retour de l'élève sur son propre texte ou celui de ses pairs.

En cela, *Corpus ÉMA, écrits scolaires* est complémentaire d'autres corpus à orientation plus linguistique qui présentent les textes isolément comme *E-Calm*. Par ailleurs, comme les recueils sont issus de recherches collaboratives, ils présentent une plus grande variété de dispositifs d'écriture (collaborative ou non), travaillant différentes fonctions de l'écriture (notamment la fonction cognitive dans les écrits intermédiaires) ainsi que des annotations moins centrées sur le code que sur la réception du texte d'élève (Besnard et Elalouf, 2018 ; Gerlaud et Elalouf, 2023).

**Chaque sous-corpus se retrouve par le nom du chercheur qui l'a recueilli :**

CP- CE1 : 2 récits prolongeant la lecture d'un album (Roubaud)

CE2-CM1 : 3 textes argumentatifs et une lettre d'invitation (Roubaud) (suivi sur une année)

CM2 : robinsonnades écrites selon 3 protocoles dans 4 classes (Similowski)

Formation continue cycle 3 : appropriation des textes supports des robinsonnades. (Similowski)

## **CORPUS ÉMA, ÉCRITS SCOLAIRES, UNE RESSOURCE À DISPOSITION SUR ORTOLANG**

Marie-Laure Elalouf, ÉMA, Cergy-Paris Université

Les textes réunis sur ORTOLANG sous le titre *Corpus ÉMA, écrits scolaires* constituent un ensemble régulièrement augmenté pour constituer un grand corpus destiné à la connaissance de la langue écrite des élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Il se compose actuellement de 22 dossiers, du CP à la classe de première, recueillis selon une démarche écologique par des chercheurs et des enseignants en formation.

6<sup>e</sup> : autoportrait et préparation d'une rencontre avec un écrivain (Besnard)

6<sup>e</sup> : 2 récits sur le thème du monstre à la limite de l'humain dans deux classes (Koulibali)

5<sup>e</sup> : 4 séquences d'enseignement sur une année scolaire (2 discours, un récit de ruse et le résumé d'un scénario inventé de jeu vidéo) (Koulibali)

4<sup>e</sup> : une lettre et un dialogue théâtral à partir de lectures (Neyman)

2<sup>nde</sup> : suivi de 6 élèves pendant une année scolaire, écrits argumentatifs et de commentaire (Gerlaud)

1<sup>e</sup> : apprentissage collaboratif du commentaire (Gerlaud)

Sont mis en ligne en 2024

CE1-CE2 : texte explicatif en sciences, texte prescriptif et compte rendu de visite (Roubaud)

CE2-1<sup>e</sup> : 2 écrits diagnostics de novellisation par niveau (Castagnet-Caignec)

CM1-CM2 : séquence sur la novellisation, deux années consécutives (Castagnet-Caignec)

1<sup>e</sup> et T HL : commentaires des œuvres au programme (Gerlaud)

**Chaque sous-corpus comporte dans des dossiers distincts :**

- les scans des écrits d'élèves anonymés (après autorisation parentale) : format JPG ;
- leur transcription : format texte brut ;
- les textes annotés : format texte brut ;
- Des métadonnées au format PDF, permettant de restituer le contexte de production des écrits scolaires : informations sur l'établissement, l'enseignant, la classe, la séquence d'enseignement (textes lus en amont, consigne d'écriture, aides fournies au moment de l'écriture, modalités d'évaluation).

Le protocole de transcription et d'annotation est celui d'ÉCriScol (Doquet, C., David, J. et Fleury, S., dir., 2017), du nom de l'équipe universitaire dirigée par Claire Doquet, qui déve-

loppe à Paris 3-Sorbonne Nouvelle le projet du même nom, et avec laquelle l'équipe d'ÉMA est liée par une convention. La version scannée conserve l'écriture manuscrite des élèves. La version transcrise reste au plus près de leurs choix graphiques (Roubaud, 2017), tandis que la version annotée permet de mettre en relation les formes non normées avec les formes normées correspondantes. Ainsi présentés sous différents formats, les textes seront exploitables à l'aide de différents logiciels de traitement automatique du langage, notamment Le TRAMEUR développé par Serge Fleury à Paris 3. Des analyses outillées de ces corpus ont été menées sur les constructions verbales et sur les collocations (Elalouf et Koulibali, 2020 ; Similowski, Genre, Koulibali et Elalouf 2022 ; Koulibali, 2023). D'autres sont en cours. L'analyse manuelle et outillée des corpus déjà constitués montre ce que ces écrits non normés apportent à la connaissance du langage et des sous-systèmes du français : avec leurs biffures et leurs ajouts, ils portent les traces de l'élaboration du discours ; par les choix de graphie et de segmentation, ils donnent accès aux conceptions orthographiques et lexicales, par les agencements syntaxiques préférentiels, ils ouvrent sur la grammaire interne des apprenants.

Un appel à contribution invite d'autres chercheurs à proposer de nouvelles analyses de ces corpus ou à enrichir la base de leurs propres apports. Il est porté par la revue Scolagram dont l'objectif est de valoriser des recherches qui, s'appuyant sur des connaissances actualisées en sciences du langage, articulent un enseignement de la langue à une évaluation des besoins langagiers des élèves et à une analyse des pratiques des enseignants dans les cadres institutionnels existants. Sachant combien les résistances sont fortes à s'appuyer sur les productions d'élèves pour observer et faire observer la langue, malgré les ressources que la recherche en didactique a déjà constituées (Boré, 2016 ; Cappéau et Roubaud, 2018 ; Garcia-Debanc, Roubaud et Béchour, 2022), on espère que cet appel contribuera à la circulation entre recherche et formation.

## Sitographie

Corpus Éma-écrits scolaires: <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires>

E-Calm : <https://e-calm.huma-num.fr>

ÉCriScol : <http://www.univ-paris3.fr> › ecriscol-300509

Scolagram : <https://scolagram.u-cergy.fr>

corpus d'écrits scolaires : Étude exploratoire pour un lexique-grammaire des usages, 7<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807006>

Garcia-Debanc, C., Roubaud, M.-N. et Béchour, M. (2022). *Guide pour enseigner la grammaire pour écrire (CE2 et cycle 3+ ressources numériques)*. Retz.

## Bibliographie

Besnard, M. et Elalouf, M.-L. (2018). (Re) apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs. *Le français aujourd'hui*, 203, 75-86.

Boré, C. (dir.) (2016). La phrase en production d'écrits, approches nouvelles en didactique. *Lidil*, 54, <https://journals.openedition.org/lidil/4020>.

Boré, C. et Elalouf M.-L. (2017) : Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. *Corpus*, 16, 31-63.

Cappeau, P. et Roubaud, M. N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Presses Universitaires Blaise Pascal.

Doquet, C., David, J. et Fleury, S. (dir.) (2017). Spécificités et contraintes des grands corpus scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. *Corpus*, 16.

Elalouf, M.-L. (dir.) (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. CRDP Versailles.

Elalouf, M.-L. et Boré, C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. XII-1. 53-70.

Elalouf, M.L. et Koulibali, Y. (2020) : Les emplois du verbe *dire* dans un

Gerlaud, B. et Elalouf, M.-L. (2023). Annoter au lycée, un geste professionnel partageable? *Recherches*, 79, 65-88.

Koulibali, Y. (2023). *Les constructions des verbes hyperfréquents dans des corpus d'écrits scolaires: contribution d'une étude textométrique à la connaissance des usages des verbes de parole et d'états mentaux par des collégiens de (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) en éducation prioritaire*. Thèse de doctorat de l'université CY Cergy Paris sous la direction de M.-L. Elalouf.

Plane, S. et Rondelli (2017). Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quels (ré)emplois ?, *Pratiques* [En ligne], 174-173 <https://doi.org/10.4000/pratiques.3254>.

Roubaud, M.-N. (2017). Le français écrit : transcription et édition. Le cas des textes scolaires. *Corpus*, 16, 113-132.

Similowski, K., Genre, S. Koulibali, Y. et Elalouf M.-L. (2022). Comment les élèves d'école primaire reconfigurent les collocations en écrivant. 8<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française, CMLF SHS Web of Conferences, 138.

# IA GÉNÉRATIVE ET CO-ÉLABORATION DE CONNAISSANCES EN ÉDUCATION : UNE COLLABORATION FRANCE - CANADA QUÉBEC

Anne Sardier, Université Clermont Auvergne

Dans le cadre des Journées Jacques Cartier les 16, 17 et 18 octobre 2024, les universités Laval, Université du Québec en Outaouais et Clermont-Auvergne ont organisé une rencontre interrogeant les usages de l'intelligence artificielle générative (IAG) en éducation. Différents chercheurs et chercheuses des universités du Québec en Outaouais, du Québec à Montréal, du Québec à Chicoutimi, du Québec à Rimouski, du Québec à Lévis, de l'Université Laval et d'Angers, de Caen et de Paris Cité ont échangé autour de cette thématique sur laquelle le groupe franco-qubécois travaille depuis plusieurs années (rencontres du GIS2if et du 2ifPer). Le réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange Recherche Intervention sur la SColarité : Persévérence et réussitE) et le CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) sont également en appui pour l'organisation de ces temps d'échanges. Il s'agit de penser les modalités de la collaboration entre élèves/étudiants et IA, mais aussi entre enseignants et IA, entre enseignants, élèves/étudiants et IA, pour favoriser les apprentissages.

À l'occasion de ces rencontres entre France et Canada Québec, les chercheurs et chercheuses examinent les manières de documenter les usages, de penser et d'analyser l'IAG à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Les deux contextes, français et québécois, sont alors mis en regard.

L'introduction proposée par Georges-Louis Baron, professeur émérite à l'université Paris Cité, a proposé une réflexion autour des enjeux éthiques de l'IA en éducation, mentionnant qu'un cadre nouveau est là à explorer, pour répondre à des questions éducatives : que transmettre aux élèves/étudiants pour qu'ils

soient capables de faire un usage raisonné de ce système ? Quelles activités pédagogiques mettre en place au service de pédagogies actives ? En ouverture de ces deux journées, Simon Collin, professeur à l'université du Québec à Montréal, a aussi proposé d'envisager davantage les continuités que les ruptures dans les usages qui peuvent être faits de l'IAG en éducation. Cette perspective est intéressante et suggère alors d'explorer les compétences en jeu et leur enseignement, dans les usages de l'IAG, ce que les ateliers ont ensuite proposé. Ces ateliers se sont déroulés en parallèle, principalement autour des questions des rétroactions de l'IAG en lien avec le tutorat à l'université, ou des représentations des étudiants, etc.

L'évènement des 17-18 octobre s'est aussi appuyé sur des retours d'expériences et des témoignages, sur des résultats de recherches en cours, sur des ateliers pratiques. Il s'est agi ainsi d'un événement à la croisée entre pratiques des personnes enseignantes de l'école élémentaire et recherches des collègues français et canadiens. Par exemple, à partir de l'intégration d'une IA générative dans le Knowledge Forum (plateforme numérique dédiée à la co-élaboration de connaissances, à des fins de compréhension de problèmes complexes, voire de leur résolution, développé entre autres par l'université Laval à Québec) un panel d'intervenants composé de chercheuses et d'enseignantes ont présenté des applications pratiques de l'IA pour la co-élaboration de connaissances dans le Knowledge Forum et des façons de l'encourager (Allaire et al., 2011; Allaire et al., 2013). Les participants aux deux journées ont alors pu bénéficier d'un temps pour tester eux-mêmes le fonctionnement de l'outil. L'utilisation de cet outil est aussi testée par des étudiantes de l'université Clermont Auvergne auprès d'un groupe d'élèves relevant du dispositif RELAIS, afin de savoir, d'une part, si les élèves ayant des difficultés communicationnelles peuvent tout de même collaborer grâce à un intermédiaire porté par le Knowledge Forum et, d'autre part, s'ils peuvent se saisir des suggestions de corrections qui leur sont faites par le robot

conversationnel intégré à l'outil pour modifier leur contribution et la réécrire (Auriac et Favart, 2007 ; Kervyn et Faux, 2014) sans être empêchés par le syndrome de la page noire. La prise en compte de ces suggestions soulève par ailleurs la question du rôle du brouillon dans la production d'un écrit. En effet, la première contribution à partir de laquelle l'outil émet ses recommandations devient par là même un brouillon, la contribution finale étant l'écrit éventuellement réécrit par l'élève. L'analyse des traces numériques assistée par l'IA devrait permettre de mieux comprendre dans quelle mesure l'outil peut aider, ou non, les élèves à progresser dans la compréhension et la résolution de problème via l'écriture collaborative. Cet outil est également testé par des classes au Québec auprès d'élèves d'école élémentaire, notamment dans le cadre du dispositif de l'école en réseau (EER), également mis en œuvre en Auvergne (Drot-Delange et al., 2021). Ce temps de rencontre a ainsi été l'occasion d'identifier et de débattre des questions vives, des enjeux éthiques soulevés par l'IAG à l'école.

Un bilan de ces Entretiens Jacques Cartier relatifs à l'IA générative et à la co-élaboration de connaissances en éducation est disponible sur le site de PERISCOPE (<https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/colloque-p-riscope-2024-contributions-th-oriques-m-thodologiques-et-prax-ologiques-du-rapport-aux-savoirs-la-r-ussite-scolaire-et-ducative>) et un livre blanc issu de ces temps de réflexion devrait prochainement paraître.

## Références

- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2011). *Rapport de recherche. Écrire ensemble au primaire: interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves.* URL: <http://affordance.uqac.ca/index.php/ecrire-ensemble-au-primaire/>
- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V., Laferrière,

T., Hamel, C., Boutin, P.-A. et Debeurme, G. (2013). Vers une écriture collective transformative au primaire : interventions enseignantes et design technologique. *Sticef, vol. 20.*

Auriac, E. et Favart, M. (2007). Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif, *Langue française, 155*, 69-83.

Drot-Delange, B., Brun-Lacour, I., Duray-Nesme, C., Guitard-Morel, J. et Sardier, A. (2021). *Accompagnement, collaboration et apprentissage dans le dispositif Écoles en réseau (ÉER) en Auvergne (2016-2019).* [Rapport de recherche] ACTé EA 4281 ; INSPE Clermont Auvergne.

Kervyn, B. et Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ?, *Pratiques [En ligne], 161-162*, DOI : 10.4000/pratiques.2172

## LE PROJET SERAFIN, OU COMMENT SOUTENIR L'INCLUSION DES PERSONNES RÉFUGIÉES DANS LES UNIVERSITÉS ?

Deborah Meunier, Université de Liège

Le projet SERAFIN<sup>1</sup> trouve son origine dans la volonté d'améliorer l'inclusion des personnes exilées (réfugiées, ou en cours de régularisation, demandeuses d'asile ou de protection subsidiaire et apatrides) dans les universités. En 2022, seuls 6% des réfugié·es avaient accès à l'enseignement supérieur dans le monde (cf. rapport du HCR sur l'éducation, 2022 : 6). Même si on constate une amélioration ces dernières années (le taux d'inscription des personnes réfugiées

1 Projet européen Erasmus+ SERAFIN 2022-1-BE01-KA220-HED-000085227 - Soutien à la formation des enseignants de langues pour favoriser l'inclusion des étudiant·es réfugié·es dans l'enseignement supérieur. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2022-1-BE01-KA220-HED-000085227>

s'élevait initialement à 1%), l'objectif des 15% d'ici à 2030 est encore loin d'être atteint.

Pour répondre à ces besoins, un consortium de six universités (Liège, Sarrebruck, Luxembourg, Grenoble, Rabat et Sherbrooke) a décidé de se pencher sur le rôle des enseignant·es de langue dans l'accueil, l'accompagnement et plus largement l'inclusion de ces étudiant·es dans nos universités – même si ces problématiques sont évidemment à penser dans leurs rapports avec différentes variables sociologiques, politiques, culturelles et linguistiques, intervenant dans le processus d'accueil et d'intégration des personnes.

Le projet européen SERAFIN vise donc à former les enseignant·es de langues intervenant auprès de ces publics, sur : la question de l'accompagnement au projet d'orientation à l'université ; l'expérience de la migration forcée et ses effets sur les apprentissages (Baubet et Saglio-Yatzimirska, 2019 ; Herroudi, 2022 ; Metraux, 2017) ; la problématique de l'évaluation standardisée des compétences en lecture et en écriture (Zeiter et Maurer, 2021) ; les besoins littéraciques académiques (Boch et Frier, 2020), notamment numériques, des étudiant·es en exil.

L'une des priorités du projet est d'associer les universités, les centres de langues et les associations locales pour développer des outils didactiques et une méthodologie adaptés au public exilé. Des enseignant·es et des chercheur·euses de différents contextes éducatifs partagent leurs connaissances et leurs pratiques pour développer un dispositif de formation hybride (en ligne et en présentiel) pour la formation de formateurs.

Une autre priorité est de favoriser l'engagement dans un parcours académique et la réussite des étudiant·es exilé·es grâce aux outils développés, mais aussi de sensibiliser les différent·es acteurs et actrices de l'enseignement supérieur (décideurs et décideuses, responsables, enseignant·es des différentes filières...) aux enjeux de l'inclusion

académique de ces étudiant·es et aux spécificités des littéracies académiques dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

Le travail du consortium de partenaires consiste d'abord en un état des lieux qualitatif des besoins des enseignant·es de langues et des étudiant·es exilé·e, en dialogue avec les associations qui accueillent des personnes migrantes. Plusieurs rapports<sup>1</sup> ont été rédigés et publiés sur le site du projet. Les données ont été récoltées et analysées entre octobre 2022 et juin 2023. Selon les situations spécifiques à chaque institution, les démarches de collecte de données et les types de sources ont pu varier. Deux types de sources ont été considérées dans la plupart des cas : d'une part, la documentation disponible en interne dans chaque institution et, d'autre part, des personnes impliquées par la problématique. Un rapport global<sup>2</sup> offre une synthèse des éléments-clés qui ressortent de chaque enquête. Y sont présentés le contexte migratoire et sociolinguistique, les différents types de dispositifs d'accueil et de formation linguistique organisés dans nos institutions, et des pistes de réflexion sur les besoins identifiés, les actions, outils, démarches mis en place et leurs effets sur la formation linguistique des étudiant·es.

La seconde phase du projet porte sur la création et l'évaluation de matériel didactique pour former les enseignant·es. Le consortium a notamment procédé à l'analyse, l'adaptation, la création et la mise à l'épreuve d'outils d'évaluation diagnostiques des compétences en lecture et en écriture. La réflexion sur le caractère inclusif de ces outils constitue l'originalité du travail mené ici, dans la prise en compte des enjeux liés aux traumatismes pour penser les conditions et les contenus pédagogiques.

Le dispositif de formation final, prochainement disponible sur le site du projet<sup>3</sup>, offrira un glossaire, des données scientifiques, des ressources didactiques, une biblio-sitographie

1 Les différents rapports sont disponibles sur le site du projet : <https://projetserafin.com/apercu-de-laccueil-des-etudiants/>

2 <https://hdl.handle.net/2268/309681>

3 <https://projetserafin.com>

actualisée et des exercices de pratique réflexive.

## Références bibliographiques

- Baubet, T. et Saglio-Yatzimirsky, M. C. (2019). Santé mentale des migrants : des blessures invisibles. Une prévalence élevée du trouble de stress post-traumatique et de la dépression. *La Revue du Praticien*, 69(6), 672-675.
- Boch, F. et Frier, C. (dir.) (2020). *Écrire dans l'enseignement supérieur*. UGA Editions (1ère édition, Ellug, 2015).
- Cin, F. Melis et Dogan, N. (2020) Navigating University Spaces as Refugees: Syrian Students' Pathways of Access to and through Higher Education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25, 2, 298–312. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707309>
- Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA) (2022). *Statistiques d'asile Décembre 2022*. [https://www.cgra.be/sites/default/files/statistiques\\_dasile\\_decembre\\_2022.pdf](https://www.cgra.be/sites/default/files/statistiques_dasile_decembre_2022.pdf)
- Commission européenne/EACA/Eurydice (2019). *L'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés dans l'enseignement supérieur en Europe : politiques et mesures nationales*. Rapport Eurydice. Office des publications de l'Union européenne.
- Meunier,D., Dezutter, O., et consortium SERAFIN (2023). *Rapport sur l'accueil et la formation linguistique des étudiant·es exilé·es inscrit·es à l'université*. [www.projetserafin.com](http://www.projetserafin.com).
- Degée, S. (2021). Être réfugié syrien et étudier : parcours et dispositifs au sein de l'enseignement supérieur. Dans S. Degée et A. Manço (dir.). *Une décennie d'exil syrien : présences et inclusion en Europe* (p. 177-196). L'Harmattan.
- Herroudi, L. (2022). *Parcours post-migratoire: asile, traumatisme et résilience, différentes trajectoires. Comparaison de la santé mentale et des difficultés post-migratoires des migrants réguliers et des migrants irréguliers en Belgique*. Mémoire de fin d'études. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268.2/15332>
- Metraux, J.-C. (2017). L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil. *Babylonia*, 1, 19-23.
- Zeiter, A.-C. et Maurer, B. (2021). Penser la langue et son appropriation pour évaluer: vers des outils concrets et adaptés. Présentation du numéro. *Revue TDFLE*, 79. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1732](https://doi.org/10.34745/numerev_1732)



# ÉPINGLÉ POUR VOUS

## **L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTÉRAIRE DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES TUTORÉS SUR LES ENSEIGNANTS CHEVRONNÉS TUTEURS : LE « REVERSE MENTORING » AU SERVICE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?**

Compte rendu de la thèse de Céline Foliot

Thèse soutenue le 19 juin 2024 à l'Université Côte d'Azur à Nice devant un jury composé de Magali Brunel et Sébastien Chaliès (codirecteurs de la thèse), Séverine De Croix, Ana DiasChiaruttini, François Le Goff, Sylvie Moussay et Serge Quilio.

La thèse de Céline Foliot est ambitieuse et originale par le choix de l'objet d'étude : le développement professionnel des enseignants chevronnés impliqués dans un dispositif de « reverse mentoring » dans le domaine de la lecture littéraire. Elle repose sur un double constat préalable : celui de l'insuffisance de la formation continue, d'abord ; celui de la difficulté des enseignants à s'approprier les savoirs sur la lecture des textes littéraires et à les incorporer dans leurs pratiques (par exemple, en favorisant l'accueil de la lecture subjective ou en assurant l'articulation d'une lecture participative et d'une lecture distanciée), ensuite. En réponse aux difficultés constatées, la chercheuse conçoit, pilote et met à l'épreuve un dispositif de « formation intégrative alternante » qui met en présence stagiaire et tuteur dans des rôles partiellement inversés, le « reverse mentoring », dans l'objectif de soutenir le développement professionnel des enseignants chevronnés auxquels est confié l'accueil des étudiants ou professeurs novices et d'encourager le déve-

loppelement de « collectifs apprenants » placés sous la supervision de formateurs-chercheurs universitaires. Deux dyades sont ainsi suivies pendant une année complète. Leurs interactions et leur évolution au sein d'espaces de formation et d'échange (entretien pré- et post-séance, entretien d'autoconfrontation...) et leurs pratiques de classe lors de séances « ordinaires » et de séances de coenseignement sont étudiées de façon très fine dans le but d'évaluer les effets, en termes de développement professionnel, du dispositif de formation proposé.

Dans une première partie sont proposés un état des lieux – particulièrement éclairant pour un lecteur situé en dehors de l'espace français – de la formation continue des professeurs du second degré en France ainsi qu'une réflexion sur l'intégration des travaux de recherche relatifs à la lecture et à la didactique de la littérature tant dans les prescriptions et discours officiels que dans les pratiques des enseignants de Lettres, ces deux ensembles débouchant sur une mise en évidence pertinente des difficultés et des enjeux de taille qui en découlent pour les formateurs. En outre, une revue systématique de la littérature sur le « reverse mentoring » envisagé en tant que dispositif particulier de tutorat se clôt sur l'identification de zones d'ombres – que la thèse cherchera en partie à explorer – relatives à la résistance au changement du mentoré et aux compétences requises du côté du mentor pour exercer ce rôle de façon efficace.

Développé dans la deuxième partie de la thèse, le cadre théorique se constitue de travaux qui empruntent à deux champs disciplinaires très bien maîtrisés par la chercheuse : celui de l'analyse de l'activité de l'enseignant à partir des concepts et démarches de l'anthropologie culturelle et celui de la didactique de la lecture littéraire. Ainsi la recherche doctorale cherche-t-elle d'une part à vérifier la capacité du formé à signifier son action de manière

intelligible en suivant la « règle » et les « expériences normatives situées » qui lui sont associées, capacité considérée comme l'expression de sa compréhension et de son développement (maîtrise conceptuelle, pratique et réflexive). Ainsi considère-t-elle d'autre part la lecture littéraire comme une activité à la fois (1) psychoaffective, (2) cognitive plurielle et (3) institutionnelle, sociale et culturelle, qui articule (1) lecture distanciée et participative, (2) compréhension et interprétation – pensées comme des opérations concomitantes, circulaires – ainsi que (3) sujet-lecteur et communauté interprétative. À ces conceptions théoriques, largement et adéquatement documentées et synthétisées, la chercheuse ajoute un inventaire de dispositifs et de gestes didactiques spécifiques qui se révèle précieux au moment d'opérationnaliser les savoirs visés dans des « fiches-outils » à destination des (futurs) enseignants.

Dans une troisième partie, Céline Foliot pose, explicite et justifie le cadre méthodologique de sa recherche. Une réflexion préalable porte sur les conditions scientifiques et professionnelles réunies pour mettre en place le dispositif de recherche et de formation visé. Cette réflexion s'appuie très intelligemment sur une étude exploratoire en amont de la récolte des données de la recherche doctorale principale, laquelle est aussi l'occasion de recueillir des matériaux de formation pour la recherche. Les étapes du dispositif transformatif qui répond aux principes de l'anthropologie culturaliste sont ensuite dûment exposées. Les annexes rendent compte très précisément de ce qui s'est joué au sein de chacune des étapes et de la contractualisation du processus, ce qui assure adéquatement le caractère éthique de la recherche menée. Trois fiches, conçues comme des « règles » formalisant la lecture littéraire, sont proposées autour (1) de la lecture participative/distanciée, (2) de la compréhension et de l'interprétation et (3) de l'interprétation individuelle/collective. Chaque fiche-outil contient une étiquette, des activités pour exemplariser et les résultats attendus du côté des élèves. Si l'on ne peut que souligner le défi que représente l'élaboration de cet artefact – véritable cœur du dispositif

de formation et de recherche –, ce dernier suscite néanmoins quelques questionnements relatifs à la conception de la compréhension-interprétation qui s'en dégage, celle d'un mouvement s'opérant nécessairement en étapes depuis la compréhension jusqu'à l'interprétation (alors que la chercheuse se revendique d'une approche non linéaire des opérations de compréhension-interprétation). Ainsi décrites et illustrées dans les exemples en actes, les activités mises en correspondance avec l'étiquette ne risquent-elles pas en effet de susciter des représentations figées, restreintes par rapport à la diversité des déploiements possibles en situation de classe ?

Les résultats sont présentés dans la quatrième partie qui couvre plus de 200 pages de la thèse et sont dûment exposés dans trois chapitres distincts selon les axes qui structurent les trois fiches-outils. Le dispositif « reverse mentoring » est ainsi successivement interrogé dans son influence progressive sur la prise en compte du sujet lecteur au sein de l'activité dialectique de lecture littéraire (chapitre 1), sur l'articulation des compétences lectorales de compréhension et d'interprétation des textes littéraires (chapitre 2) et sur le développement des interprétations au sein d'une communauté interprétative (chapitre 3). Par l'entremise d'analyses approfondies qui reposent sur des ensembles de données rigoureusement établis (les verbatims des séances de classe sont par exemple mis en parallèle avec ceux issus des entretiens, notamment d'autoconfrontation, et avec des photographies extraites des enregistrements) grâce à un procédé de « carottage », la chercheuse démontre que le tuteur parvient à s'approprier la lecture littéraire dans son principe de va-et-vient dialectique entre participation et distanciation et à opérationnaliser ce dernier dans ses pratiques (accueil de l'activité psycho-affective des élèves, description et explicitation de la conceptualisation). Si les deux tuteurs se développent quant à leur capacité à conceptualiser l'articulation compréhension/interprétation, sa réalisation en classe ne concerne que l'un des deux tuteurs. Le dispositif agit également sur le développe-

ment des interprétations collectives : la maîtrise notionnelle comme la mobilisation de stratégies et de gestes pour porter attention en classe à la diversité interprétative en témoignent chez les deux enseignants. Enfin, la chercheuse met également en lumière un effet du dispositif sur la réflexivité des tuteurs. L'adoption d'une approche longitudinale permet de saisir finement les transformations de la pensée didactique des enseignants. Ce sont des données et des résultats de recherche aussi rares qu'ils sont difficiles à produire. Il s'agit là de l'une des grandes qualités de la thèse.

Dans toutes les analyses, les bénéfices du dispositif expérimenté sont établis grâce à des critères tels que le développement de la capacité normative d'analyse, la révision de mécompréhensions, de réticences ou de jugements initiaux, un raisonnement pratique irrigué par les savoirs didactiques mis en jeu. Un usage pertinent de la terminologie scientifique, de ressources lexicales exprimant la réflexion sur l'enseignement de la lecture littéraire ou désignant les dispositifs ou leurs objectifs, une mobilisation pertinente des dispositifs didactiques constituent par ailleurs des indices de l'appropriation de l'enseignement de la lecture littéraire. Il resterait toutefois à interroger l'idée que la capacité à « parler de ou sur » soit toujours le signe d'une appropriation de concepts à long terme, voire d'un changement de posture.

Enfin, la cinquième et dernière partie, consacrée à la discussion offre l'occasion de considérer l'ensemble des données et des résultats d'un triple point de vue : empirique, théorique et technologique. La recherche doctorale est d'abord envisagée dans sa contribution aux travaux sur le « reverse mentoring », un dispositif peu convoqué dans le cadre de la formation didactique des enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> degrés, alors qu'il soutient – par une influence consciente ou inconsciente – le développement conjoint du novice et de l'enseignant expérimenté et permet de résorber l'écart entre les travaux de recherche et les pratiques des enseignants. Parce qu'elle envisage aussi les freins aux retombées du « reverse mentoring »

sur le tuteur, la recherche met en évidence de précieux points de vigilance à garder à l'esprit lors de la conception et de l'accompagnement de tels dispositifs de formation (à commencer par la présence de formateurs universitaires qui soutiennent l'appropriation des concepts, le développement de l'analyse réflexive et contribuent à réassurer les tuteurs éventuellement fragilisés dans leur identité professionnelle par l'inversion des rôles). La discussion technologique permet à la chercheuse d'esquisser de possibles scénarios – assurément prometteurs – pour la formation initiale et continue des enseignants, intégrant la vidéo en guise d'artéfact heuristique, le travail collaboratif au sein de communautés de pratiques et la pratique régulière du coenseignement.

**Séverine De Croix,**  
UCLouvain, Cripedis

# **VALEURS, DISCOURS ET SAVOIRS ANALYSE DES DISCOURS SCOLAIRES SUR LES VALEURS DES TEMPS VERBAUX DU PASSÉ**

Compte rendu de la thèse de  
Matthieu Merhan

Cette thèse a été soutenue le 24 mai 2024 à l'Université de Genève devant un jury composé d'Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève, directrice), Roxane Gagnon (HEP Vaud, co-directrice), Joaquim Dolz (Université de Genève, membre de la commission de thèse), Patrice Gourdet (Cergy Paris Université, membre de la commission de thèse), Jean-Paul Bronckart (Université de Genève) et Martine Jaubert (Université de Bordeaux).

Ce travail de recherche précis et rigoureux tente d'appréhender la manière dont se construisent et circulent, dans le discours scolaire, les savoirs sur la valeur des temps verbaux du passé, avec en arrière-plan la question de l'articulation entre grammaire et texte. Le but est de mieux comprendre les connaissances mobilisées sur la valeur des temps du passé et comment elles circulent à travers des discours dont les analyses montrent, de manière lumineuse, l'épaisseur et la complexité, au regard des multiples voix convoquées.

Le cheminement proposé en quatre parties développées en neuf chapitres et 419 pages (hors annexes) est fluide et la lecture aisée. Matthieu Merhan construit son cadre théorique de manière rigoureuse en effectuant un état de l'art dans lequel il fait dialoguer les apports scientifiques. À partir des concepts d'opposition et d'association posés par Saussure, il expose sa conception de l'articulation entre grammaire et texte selon trois niveaux (entre syntaxe et textualité, entre connaissances et mises en œuvre enfin entre langue-objet et langue-outil). L'articulation, présentée comme un principe fondateur, est conçue comme non hiérarchisante et intégrée. Le choix d'un objet de savoir à la fois linguistique et didactique, « les valeurs

des temps verbaux du passé » s'avère particulièrement propice pour problématiser cette articulation. L'analyse épistémologique de ces valeurs est dépliée avec minutie en appui sur les théories les plus mobilisées selon trois approches : phrasique, textuelle et par le niveau intermédiaire des types de discours au sens de Bronckart (1997). Enfin le discours, objet linguistique polysémique et objet pour la didactique, donne lieu à une revue de questions qui met en évidence, à travers ses différentes acceptations, les enjeux du niveau de saisie de l'activité langagière. Au regard de son ancrage linguistique, Matthieu Merhan est amené à distinguer dans son analyse du discours scolaire les contenus (ou arguments) contraints par la formation socio-langagière, et la position énonciative qu'il définit en référence aux types de discours et aux mécanismes de prise en charge énonciative des différentes voix mises en scène.

Le champ scientifique de la didactique du français est conçu comme un espace pour penser les articulations tant au niveau linguistique, qu'au niveau scolaire. La thèse propose une posture scientifique de recherche et de compréhension face à la langue, posture adoptée par Matthieu Merhan mais également déclinée dans les mises en œuvre pédagogique proposées aux enseignants et aux élèves.

Le travail de clarification et de reconfiguration présenté dans cette première partie est d'une grande richesse en appui sur des sources solides actuelles mais également diachroniques. Il permet de proposer une synthèse pour aborder l'articulation entre « grammaire » et « texte » (Chapitre I), à travers les valeurs des temps verbaux du passé qui font l'objet d'une étude solide (Chapitre II) et telles que l'analyse du discours de la classe les donne à voir se construire et circuler dans les interactions langagières (chapitre III). Matthieu Merhan prend le temps de développer et de poser chaque pièce de son jeu d'échec pour ensuite problématiser autour de trois questions de recherche (partie 2) et développer sa méthodologie avec toujours la même rigueur.

La méthodologie (partie 3), qui articule l'approche quantitative et analyses qualitatives, s'appuie sur un corpus conséquent, construit dans 11 classes de primaire (10-12 ans) et 10 classes de secondaire (14-15 ans) lors de la mise en œuvre d'une séquence didactique (articulant dimensions textuelle et grammaticale selon différentes logiques). Il est constitué de 615 écrits, recueillis lors des pré- et post-tests de la séquence, et des verbatims de 8 séances de justification des valeurs des temps verbaux du passé, 4 en primaire et 4 en secondaire.

Les résultats des analyses et leur interprétation constituent la quatrième partie de la thèse (chapitres VII, VIII, IX). L'analyse des justifications des valeurs des temps du passé dans les textes et verbatims est effectuée à partir d'une grille qui recense neuf catégories d'arguments (TEMPS, ASPECT, GENRE, REEL-IRREEL, ATTITUDE ENONCIATIVE, TEXTE, MONDES, AUTRES). Les résultats montrent peu de différences entre primaire et secondaire. Les trois catégories d'argument dominantes (temps, attitude énonciative, texte) mettent en évidence différents obstacles : obstacle didactique (temps), lié à un habitus d'enseignement fondé sur la chronologie qui tend à confondre temps physique et temps verbal ; obstacle épistémologique et/ou développemental pour les deux autres catégories, les termes « raconter » et « expliquer » étant interchangeables dans les usages langagiers des élèves contrairement à leur rapport d'opposition dans la sphère linguistique. Enfin, autre résultat majeur, la mise en évidence des confusions générées par le croisement des catégories « monde » et « réel/irréel », et la nécessité d'apprendre aux élèves à dissocier les effets du discours (fiction, vraisemblance) des faits (réels, fictifs) : enjeu majeur pour l'école mais au-delà, enjeu sociétal.

L'analyse des positions énonciatives est effectuée à partir de cinq types préalablement identifiés (OBJECTIVE, SUBJECTIVE, ALTER-SUBJECTIVE, INTERSUBJECTIVE, NORMATIVE).

Trois positions énonciatives dominantes sont mises en évidence tant en primaire qu'en secondaire : objective, normative et alter-subjective, ce qui autoriserait à parler de

posture scolaire, à mettre en lien avec la position énonciative qui caractérise tout énoncé d'un savoir stabilisé. Par ailleurs, l'effet classe semble indiscutable, les élèves étant dans une forme d'imitation de la position énonciative de l'enseignant. L'ensemble des analyses conduit Matthieu Mérhan à considérer les positions énonciatives comme des instruments pour gérer les interactions verbales didactiques. Toutes ont leur place à l'école mais des places dédiées dans des temps didactiques différenciés.

Nombre de résultats produits permettent d'interroger plusieurs dimensions didactiques et ouvrent des chantiers de recherche prometteurs.

Cette thèse présente une description précise des connaissances des élèves sur les valeurs des temps verbaux du passé, la preuve d'une circularité des savoirs avec des contenus épars et hétérogènes. Les élèves bricolent en l'absence d'un enseignement dédié progressif et continu. Quant aux postures énonciatives, inégalement mobilisées par les élèves, elles ne sont pas toutes sollicitées par les enseignants. Se pose alors la question du type de rapport que chacune développe à l'objet de savoir et de la construction de positions énonciatives variées par les élèves.

L'auteur propose en fin de thèse des pistes prometteuses très concrètes pour enseigner la valeur des temps du passé, en appui sur un modèle des « mondes discursifs » qui distingue le récit fictionnel du vraisemblable avec une mise en rapport des temps et leurs systèmes temporels respectifs avec une focale sur l'imparfait qui représente un temps pivot. La clarté de l'écrit, la précision et la qualité de la réflexion donnent à cette thèse une grande force, le tout est cohérent et très accessible ce qui, au regard des théories linguistiques sollicitées, est un très bel exploit.

**Patrice Gourdet**, MCF, Cergy Paris Université

**Martine Jaubert**, PU, Université de Bordeaux

# **LE CONCEPT DE TRACE, AU COEUR DE L'ENSEIGNEMENT, AU SERVICE DES APPRENTISSAGES.**

## **HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES D'AURORE PROMONET. SOUTENANCE LE 9 FÉVRIER 2024, ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON.**

Nathalie Denizot

**Jury :** Jean-Charles Chabanne (garant), Catherine Delarue-Breton, Nathalie Denizot, Claire Doquet, Catherine Loisy et Loïc Pulido

Les travaux présentés par Aurore Promonet en vue de l'obtention de son habilitation à diriger des recherches apportent une contribution originale et importante à la didactique du français. C'est la note de synthèse, intitulée « Le concept de trace, au cœur de l'enseignement, au service des apprentissages » et structurée en quatre chapitres, qui est l'objet de ce compte rendu. Comme l'indique le sous-titre, il s'agit de « réflexions sur l'écriture, la coécriture et l'auctorialité en classe, en formation et en recherche ».

L'introduction permet de percevoir la trajectoire scientifique d'Aurore Promonet, qui l'a menée d'une thèse autour de la trace écrite à un engagement fort dans le réseau des LéA-IFÉ<sup>1</sup> où elle a pris d'importantes responsabilités. Cette introduction place clairement la note de synthèse et le champ de recherches propre de la candidate à une sorte d'interface entre recherche et formation, qui est un chantier important dans le champ des recherches en éducation.

Partant d'une définition assez large de la « trace », et se centrant sur les traces « écrites », Aurore Promonet (chapitre 1) s'appuie de manière très intéressante sur différents travaux en philosophie, géographie,

didactique, sciences de l'information et de la communication, sociologie, pour en cerner les traits définitoires et en identifier les propriétés. Elle retient – et développe – plus particulièrement trois propriétés qui lui semblent particulièrement pertinentes en contexte scolaire : la matérialité, l'intentionnalité et la temporalité. Puis elle documente (chapitre 2) l'apparition et l'usage de l'expression « trace écrite » dans « le monde de l'école », à partir notamment des travaux d'Anne-Marie Chartier, qui utilise les « traces » comme indices et archives dans son enquête historique sur l'écriture scolaire. Elle analyse ensuite plusieurs textes institutionnels, pour comprendre la nouveauté des prescriptions et la manière dont elles envisagent la « trace ». Une seconde partie du chapitre confronte tour à tour la notion de trace avec trois dispositifs didactiques, le brouillon, le tableau et l'annotation. Il s'agit de voir à la fois comment ces objets sont devenus des objets didactiques et comment ils sont entrés dans les textes institutionnels, avant d'interroger les relations avec la « trace ». L'idée est donc de questionner ces trois objets à l'aune des propriétés de la trace, pour montrer comment ces propriétés participent de leur construction en tant qu'objets didactiques alors même que l'expression « trace écrite » n'est quant à elle pas véritablement conceptualisée (du moins dans les textes institutionnels ?).

Le chapitre 3 poursuit lui aussi un double objectif, celui tout d'abord de « présenter un état récent des connaissances sur les usages de la trace en sciences de l'éducation » et de présenter les « choix méthodologiques d'étude des traces » (p. 71). Le premier objectif s'articule autour des articles d'une même publication (Boéchat-Heer et Ronveaux, 2019), qu'Aurore Promonet constitue en corpus pour analyser la nature et l'usage de la « trace » dans les recherches en éducation. Le second objectif est de présenter plusieurs dispositifs méthodologiques mis en œuvre par la chercheuse, après les avoir problématisés dans une approche multiréférentielle. Aurore Promonet montre ici comment son travail sur la trace, centré à l'origine sur la trace écrite

1 LéA-IFÉ : Lieux d'éducation Associés de l'Institut français d'éducation

en classe, s'est déplacé vers la recherche et plus particulièrement les recherches collaboratives.

Le dernier chapitre vise à penser de manière plus théorique une « didactique de la trace », que ce soit pour l'enseignement ou pour la formation. Il mobilise pour ce faire le concept de sérendipité pour envisager de manière tout à fait originale la trace non plus seulement du côté de la trace écrite scolaire, mais plus largement pour outiller la compréhension de l'activité scolaire (des enseignants et des apprenants). Il s'agit donc de constituer les « traces écrites » en objets didactiques et pédagogiques, et surtout en « données » dans le cadre de recherches collaboratives. Ce faisant, Aurore Promonet revient notamment sur les typologies qu'elle a élaborées depuis son travail de thèse, et sur leur évolution.

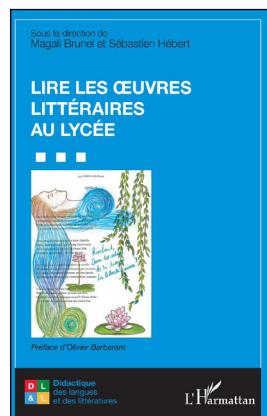
Le dossier constitué est conséquent et témoigne à la fois du dynamisme scientifique (et professionnel) d'Aurore Promonet ainsi que d'une belle réflexion épistémologique et méthodologique, aussi bien sur la notion de « trace » que sur l'analyse de l'activité et la spécificité des recherches collaboratives à l'intérieur des LéA. Au carrefour des sciences du langage, de la sociologie du travail et de la didactique du français, ce passionnant travail intéressera aussi bien les chercheurs de ces disciplines que les formateurs et les enseignants.

**Nathalie Denizot**

Sorbonne Université – Inspé de Paris. CELLF (UMR 8599), équipe Prascoll

## LIRE LES ŒUVRES LITTÉRAIRES AU LYCÉE

Magali Brunel et Sébastien Hébert (dir.) (2023). Paris : L'Harmattan, 293 p.



Dans son compte rendu<sup>1</sup> de l'ouvrage *Lire les œuvres littéraires au collège*<sup>2</sup>, Nathalie Denizot (2023, p. 70) l'avait annoncé : des volumes analogues étaient en préparation, pour l'amont et l'aval du collège. L'ouvrage consacré au lycée est paru en 2023, dans la même –jeune– collection intitulée « Didactique des langues et des littératures » chez L'Harmattan (Paris), avec le soutien de l'INSPÉ de l'Université Côte d'Azur et du rectorat de l'académie de Nice.

La préface est signée par Olivier Barbarant, Inspecteur général de Lettres mais aussi poète, qui qualifie l'ouvrage de « riche » (p. 16) et souligne qu'il présente la qualité d'« [...] allier la réflexion scientifique la plus scrupuleuse au souci le plus concret de la classe » (p. 12). La structure en miroir est en effet identique à celle de l'ouvrage pour le collège : à des chapitres faisant le point sur des aspects théoriques et certaines questions didactiques (la temporalité dans celui dû à Sébastien Hébert, l'usage de l'adaptation cinématographique d'une œuvre sous la plume de François Quet et Jean-François Massol, etc.) se succèdent des propositions de séquences dont certaines séances sont bien décrites. Ainsi, le chapitre 4 (signé par Chloé Gabathuler et Magali Brunel) aborde l'accompagnement de la relation

1 Denizot, N. (2023). Épinglé pour vous. *Lire les œuvres littéraires au collège. La Lettre de l'AIRDF*, 71, 69-70.

2 Brunel, M. et Hébert, S. (dir.). (2022). *Lire les œuvres littéraires au collège*. Paris : L'Harmattan.

esthétique de l'élève avec les œuvres et débouche sur une séquence didactique de Stéphanie Clérissi consacrée à *Cendrillon* de J. Pommerat (chapitre 12) ; de même, le chapitre 5 (que l'on doit à Magali Brunel et Jean-Louis Dufays) traite de la question fondamentale de l'interprétation et donne lieu à une séquence construite par Alexandre Carrion et Albane Karady qui exploite le roman *La Vagabonde* de Colette (chapitre 13). Comme son prédécesseur, l'ouvrage se situe donc « [...] à l'interface entre chercheurs, formateurs et enseignants [...], en articulant synthèses théoriques et propositions [...] de mise en œuvre dans les classes » (Denizot, 2023, p. 69).

Si certaines des neuf œuvres intégrales travaillées dans les séquences font encore partie des œuvres prescrites pour les épreuves anticipées du baccalauréat en 2024-2025, par exemple les *Cahiers de Douai* d'A. Rimbaud ou *La Peau de chagrin* de H. de Balzac, les séquences portant sur des œuvres non prescrites – *Bérénice* de J. Racine, *Petit Pays* de G. Faye, *Élégies* et *Sonnets* de L. Labé, etc. – restent transférables à de nombreuses autres œuvres littéraires.

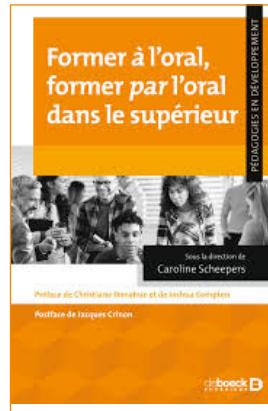
Situé lui aussi dans la mouvance des travaux sur le sujet lecteur (rappelons que le volume consacré au collège est préfacé par Gérard Langlade), l'ouvrage évoque des questions vives en didactique de la littérature et peut dès lors s'avérer fort utile pour des étudiant·e·s en formation initiale à l'enseignement du français langue première et pour des enseignant·e·s en fonction : sa structure en miroir, d'un intérêt indéniable, devrait leur permettre, comme le considère Olivier Barbarant dans sa préface (p. 13), de ne pas appliquer des démarches, mais plutôt de se les approprier et d'ainsi favoriser l'accès des élèves aux œuvres littéraires.

Pierre Outers

Université de Liège – UR DIDACTIfen

## FORMER À L'ORAL, FORMER PAR L'ORAL DANS LE SUPÉRIEUR.

Caroline Scheepers (dir.) (2023).  
Bruxelles : De Boeck Supérieur.



Après *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (2021) et avant un volume centré sur la lecture, Caroline Scheepers continue de cartographier les littératies universitaires dans leur spécificité. Qualifié d'immense chantier il y a 25 ans (Fintz, 1998), l'oral reste le volet le moins étudié du triptyque et c'est le mérite de cet ouvrage d'avoir engagé des enseignants-chercheurs à faire un pas de côté pour s'interroger sur les fondements de leurs pratiques, et envisager les recherches qu'elles ont pu ou pourraient susciter. Le choix est fait d'envisager l'oral dans toutes ses dimensions, en production comme en réception, dans une grande variété de genres académiques et de genres professionnels auxquels prépare l'université, et dans la diversité de contextes qui caractérisent aujourd'hui l'enseignement post secondaire : université, haute école, institut universitaire de technologie, formation des maîtres, dans différents pays francophones (Belgique, France, Maroc et Suisse). L'activité du sujet parlant académique, enseignant ou étudiant, est modélisée en mobilisant le schéma de l'activité du sujet scripteur (Bucheton, 2014:29) et celui de l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, C., 1996) : activité linguistique, elle s'appuie sur des pratiques déjà-là, activité sociolangagière, elle engage une représentation des allocutaires et des destinataires indirects ainsi que du contexte ; activité cognitive, elle

retravaille des représentations du monde, activité psycho-affective elle engage des images de soi, comme sujet et corps parlant.

Comment travailler l'oral dans un contexte de massification de l'université, avec des publics hétérogènes, aux pratiques parfois éloignées de l'oral académique, en tenant compte des contraintes du nombre, du sous-encadrement, du temps limité et de l'évaluation, sans perdre de vue les spécificités disciplinaires ? C'est ce défi auquel l'ouvrage cherche à répondre en analysant des pratiques institutionnalisées (soutenances, concours) et des dispositifs expérimentés (micro-enseignement, jeux de rôles) inclus dans des scénarios articulant l'oral en production et en réception, l'écrit et le retour réflexif sur ces pratiques, soutenu par des médiations sociales (étayage des enseignants, des pairs, parfois aussi de professionnels) et instrumentales (consignes, outils, parfois mise en scène). En cela, l'ouvrage s'adresse aux universitaires dans leur double mission d'enseignement et de recherche. Le questionnaire sur les pratiques langagières orales personnelles et académiques (chapitre 15) en est une illustration. On espère qu'il suscitera des enquêtes permettant de cerner les points d'appui permettant à l'oral d'être à l'université « le lieu d'une aide à la structuration des savoirs » (Fintz, 1998 : 334).

### Références bibliographiques

- Bucheton, D., et Alexandre, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz.
- Fintz, C. (1998). *La Didactique du Français dans l'enseignement Supérieur, Bricolage ou rénovation*. L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.

**Marie-Laure Elalouf**  
Cergy Paris Université

## LA QUESTION DE L'IDENTITÉ ET DE LA FORMATION CULTURELLES DU CORPS ENSEIGNANT

Marlène Lebrun (dir.) (2021).  
Namur: PUN.



Sous l'apparente diversité des contributions rassemblées ici par Marlène Lebrun, percent quelques partis pris fédérateurs. Ainsi, aux antipodes d'une formation professionnelle des enseignants de plus en plus techniciste et assujettie à des questions de rentabilité, les auteurs entendent promouvoir une formation des enseignants plus humaniste, dans le but de les aider à devenir des « créateurs d'humanité ». Tous les chapitres questionnent en outre la culture, sous l'angle de sa place et de son rôle, cette culture se voulant bien plus qu'un vernis. Pour ce faire, l'ouvrage se fonde sur diverses disciplines: didactique du français, didactique de la musique, sciences de l'éducation ou pédagogie, tout en mobilisant diverses disciplines contributrices : sociologie, philosophie... Venant de France, de Suisse ou de Belgique, les contributeurs donnent à voir des pratiques en vigueur dans les universités, les ESPE (École supérieure du professorat et d'éducation) ou les HEP (Haute École pédagogique).

Pour sa part, Marie-Sylvie Claude interroge la notion de rapport aux arts des élèves et de leurs enseignants de secondaire en se penchant sur deux genres bien spécifiques : le commentaire pictural d'une part et le commentaire littéraire d'autre part. Les résultats de cette étude indiquent que le

rapport aux arts des enseignants demeure le plus souvent tacite, l'auteure estimant que la formation des enseignants devrait œuvrer à clarifier ce rapport. Quant au rapport des élèves aux arts, Marie-Sylvie Claude constate qu'il est profondément variable selon les sujets ou les arts envisagés. En fonction de divers paramètres, des phénomènes de connivence ou de malentendu peuvent émerger.

Quant à lui, Pascal Terrien, didacticien de la musique, analyse deux dispositifs mis en œuvre en ESPE et au Conservatoire de musique. Sa visée est la suivante : permettre aux futurs enseignants de saisir les multiples bénéfices des projets transdisciplinaires. L'une de ses préconisations est que modéliser des dispositifs de formation supposés novateurs nécessite notamment d'envisager des éléments d'une classe «hors les murs».

Pour penser la formation culturelle du corps enseignant, Yves Reuter avance des propositions se fondant à la fois sur des principes et des pratiques dument observées et analysées, en ce compris dans des classes pratiquant des pédagogies alternatives et accueillant des élèves issus de milieux dits défavorisés. Le chercheur envisage successivement quatre prismes, de nature théorique, disciplinaire, biographique et pédagogique. Sur un plan plus théorique, Yves Reuter estime qu'il nous faut penser six dimensions : 1) la multiplicité et la diversité des cultures; 2) leur complexité; 3) les cultures vues de façon ouverte et vivante; 4) les cultures comme des systèmes en tension; 5) leur dimension structurante et 6) les cultures spécifiques à l'institution scolaire. En outre, Yves Reuter préconise que l'enseignant approfondisse sa propre culture disciplinaire, ce qui passe notamment par le rejet d'exclusions peu fondées, par une meilleure compréhension de certaines polémiques, etc. D'un point de vue plus biographique, le chercheur invite le corps enseignant en formation à, d'une part, mieux comprendre l'historique de ses pratiques, de ses gouts et dégouts et à, d'autre part, mieux appréhender les possibles conflits de loyauté qui pourraient advenir. Enfin, Yves Reuter évoque des stratégies d'intervention

susceptibles de construire un espace commun, de mieux accueillir et respecter les sujets : relier les individus et construire une culture commune, donner du temps aux changements nécessaires, entre autres.

Les principes fondateurs qui permettent de favoriser des compétences interculturelles sont questionnés par Jean-Louis Dumortier. Il commence sa réflexion en questionnant trois concepts : l'identité (vue comme une construction labile dépendante du temps), la culture (en particulier l'*habitus culturel*) et l'identité culturelle (issue d'un long développement). Pour Jean-Louis Dumortier, l'identité culturelle des (futurs) enseignants n'existe pas. En revanche, selon lui, la conscience disciplinaire s'avère fondamentale afin que le (futur) enseignant de français élabore une stratégie identitaire liée à la culture. Pour ce faire, il importe que celui-ci conduise une réflexion personnelle sur sa propre identité culturelle. En définitive, le chercheur interroge les enjeux d'un curriculum d'instruction et d'éducation qui fédère et contrecarre le risque d'une «atomisation communautariste». Plus spécifiquement sont discutés les liens entre formation littéraire et compétence interculturelle.

François Jolia et Marlène Lebrun défendent le principe selon lequel est nodal et rassembleur un enseignement des humanités et des arts. Ils rendent compte d'une recherche internationale relative à l'identité culturelle des futurs enseignants. Cette recherche se fonde sur un questionnaire axé sur les gouts littéraires et musicaux, l'origine des étudiants et leur conception de la transmission culturelle via le partage. Sont proposées trois instances en lien avec le rapport à la culture : le *je culturel*, intersubjectif ou passeur. Sont discutées trois notions : l'acculturation (synonyme d'imposition), la culturation (vue comme une construction) et l'interculturation (gage d'ouverture et d'empathie). Les chercheurs soutiennent que ces deux dernières postures sont favorisées par des expériences culturelles qui émancipent et bouleversent le sujet, loin d'un formatage académique.

Enfin, Philippe Meirieu relit l'opus en

conduisant une réflexion qui emprunte cinq voies : historiques, philosophiques, sociologiques, pédagogiques et didactiques. Le chercheur définit des pistes pour favoriser et optimiser la rencontre culturelle. Il embraye en définissant trois conceptions différentes du lien identité/culture, il envisage la divergence entre l'identité culturelle des enseignants et celle de leurs élèves, tout en reposant la question de l'universalité de la grande culture VS la culture vernaculaire. Tout en insistant sur la dimension érotique de la transmission, Philippe Meirieu promeut une authentique didactique culturelle, entendue comme une rencontre avec un objet culturel.

Le lecteur l'aura compris : cet ouvrage collectif aborde des questions aussi importantes qu'actuelles. Il apporte bien des éléments de réponse et de discussions, tout en ouvrant de larges voies que les praticiens comme les chercheurs pourront ensuite emprunter et approfondir.

**Caroline Scheepers**

UCLouvain Saint-Louis Bruxelles

## **DE L'AUDIBLE AU LISIBLE, « LE PARLÉ », OBSTACLE À L'ACQUISITION DE L'ÉCRIT ?**

Christiane Morinet (2023). Paris : L'Harmattan.



Dans cet essai publié aux éditions *L'Harmattan* dans la collection *Enfance, éducation et société*, Christiane Morinet propose aux lecteurs (chercheurs, enseignants, formateurs) de porter un regard renouvelé sur la linguistique de l'acquisition de l'écrit en questionnant l'articulation de l'oral et de l'écrit qu'elle considère comme un « impensé » de la recherche (p.92). L'auteure, amenée par ses diverses recherches et expériences professionnelles antérieures à opérer un pas de côté vis-à-vis de sa conception littéraire et linguistique de l'écrit, considère que l'élaboration d'une théorie générale de l'acquisition est envisageable au croisement de l'anthropologie et de la linguistique. Elle nous invite ainsi à suivre sa réflexion, élaborée dans une perspective psychologique et interactionniste, au sujet de la construction du rapport à la langue chez l'élève scripteur dans sa dimension orale et écrite.

Ses deux précédents ouvrages, déjà, *Du parlé à l'écrit dans les études* (2012) et *Ce que l'écrit fait au sujet parlant* (2016), faisaient état de la nécessité d'aborder l'acquisition des compétences scripturales d'un point de vue pluriel, tantôt collectif et partagé (anthropologique), tantôt individuel et intérieurisé (psychologique). C. Morinet nous invite donc à envisager l'enseignement-

apprentissage de l'écrit d'un point de vue acquisitionnel en mesurant les effets cognitifs qu'il opère chez le sujet parlant. Elle évoque de ce fait la nécessité de regarder du côté de l'expérience cognitive du sujet qui écrit pour être en capacité de mieux appréhender les difficultés inhérentes à l'acquisition de cette autre forme d'énonciation. Elle propose ainsi d'analyser et de caractériser en partie les activités mentales complexes qui sont mises en œuvre dans le cadre de la littératie (au sens de transposition énonciative d'un registre oral vers un registre graphique).

Pour C. Morinet, la nature cognitive de l'expérience scripturale est insuffisamment prise en compte dans l'enseignement de l'écrit. L'attention qui doit être portée à envisager le registre graphique comme le fruit d'un processus de décentration et non le reflet exact de la langue devrait être selon elle mieux consciemment exposée pour pallier les difficultés rencontrées par les élèves dans le domaine de l'écrit. De plus, dans la lignée des théories humboliennes (1821, 2000) et vygotskiennes (1934/19997, 2003) qui interrogent les relations entre pensée et langage, C. Morinet réaffirme que l'écrit doit être considéré au même titre que l'oral comme un outil cognitif qui assure la cohérence du discours, participe à sa construction et agit sur le processus réflexif du sujet.

Dans un premier chapitre, la chercheuse brosse un portrait des relations entre écrit et oral en contexte scolaire. Elle décrit la nature des processus cognitifs qui permettent d'expliquer pourquoi écrire et parler relèvent de deux formes de représentation du discours différentes tout en démontrant l'imbrication étroite de ces deux modes d'expression, essentielles l'une pour l'autre. Ce changement de logique discursive réalisé par le biais de la décentration du sujet notamment, constitue ainsi une série d'obstacles pour le sujet scripteur pour qui ces changements de paradigmes ne sont pas conscients. Elle expose les obstacles constitués d'une part par l'hétérogénéité des productions orales à l'œuvre en contexte scolaire, et d'autre part par les différences entre le « parlé » et l'oral scolaire qui ne sont

pas toujours perçues comme fondamentales par les acteurs impliqués dans le processus d'écriture (enseignants et élèves). Afin de caractériser les activités mentales inhérentes au processus d'écriture, sont abordées les notions de *variantes langagières intralocuteur* (p.54), de *littératie* (envisagé du strict point de vue anthropologique dans la lignée des travaux de Goody (1968, 1979) comme relevant de la transposition d'un discours parlé en un registre graphique) et de *rapport au langage* (Charlot, 1999 ; Barré-De Miniac, 2002).

Le deuxième chapitre est consacré à la question de la définition de l'acte d'écrire et de son apprentissage. En prenant pour exemple des analyses de transcription d'interactions orales entre jeunes élèves (Boiron, 2012), la chercheuse interroge les différences énonciatives qui ponctuent les productions. Ces différences induisent de considérer l'apprentissage de l'écriture comme une acquisition seconde et traduisent l'écart entre penser en langue et écrire avec la langue. Cette deuxième partie de l'ouvrage est l'occasion pour C. Morinet de critiquer également la prévalence de l'écrit et l'exclusion du français parlé pour la constitution des grammaires du français. Elle évoque son cheminement personnel quant à la conception du paradigme *langue vs langage*, insuffisamment questionné selon elle dans les travaux de didactique de l'écrit y compris dans ses propres travaux antérieurs. Elle aborde enfin les inégalités face à l'écrit selon une approche sociologique en interrogeant le rapport à la langue, la maîtrise de l'oral scolaire et l'acculturation aux changements discursifs selon qu'ils sont favorisés ou non par le contexte familial.

Alors que les deux premiers chapitres envisagent la question de l'écrit via le spectre du continuum oral-écrit, notamment au travers d'une synthèse des travaux et expériences antérieures de l'auteure, le troisième et dernier chapitre de son ouvrage porte sur ses nouvelles perspectives de recherche. Y est interrogé l'effet sur le scripteur du principe alphabétique en le comparant à d'autres systèmes de représentation et d'expression

sémiotique comme les idéogrammes de la langue chinoise. Sont aussi mis en avant les travaux sur la lexicalisation de l'équipe Calipso (Acquisition, Interactions, Cognition, Pratiques Sociales du langage) et notamment de P. Doray (2006,2007, 2010, 2015) qui dynamisent, selon C. Morinet, l'acquisition de la cognition langagièr en opérant un glissement opportun du registre textuel et syntaxique vers le registre sémantique. Cette approche de l'acquisition de l'écrit ouvre des perspectives intéressantes pour permettre aux élèves de saisir la complexité de la langue dans toute ses dimensions.

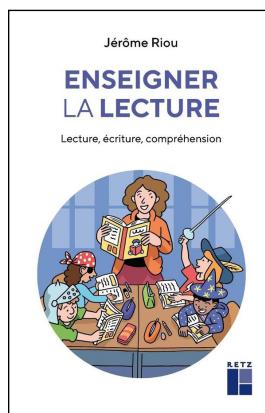
Dans cet essai, C. Morinet propose une riche synthèse des objets d'étude que sont l'oral et l'écrit qu'interrogent les communautés scientifique et scolaire. Elle insiste sur la nécessité, pour les chercheurs comme pour les acteurs de l'enseignement, d'envisager comme fondamentale la question du continuum oral-écrit selon une perspective cognitive et interactionniste. Cette approche, selon elle, permet de favoriser l'acquisition de l'écrit chez les sujets parlants et est susceptible de contribuer à la réduction d'une partie des inégalités sociales dans ce domaine.

**Bérangère Touchaleaume**

Université de Bordeaux, LabE3D

## **ENSEIGNER LA LECTURE. LECTURE, ÉCRITURE, COMPRÉHENSION.**

Jérôme Riou (2023). Paris : Retz.



Cet ouvrage publié dans la collection *Petit savoir pratique éducation* propose un regard actualisé sur l'enseignement de la lecture-écriture au Cours Préparatoire. Il s'appuie sur les recherches récentes et sur l'efficacité des pratiques de classe, inventoriées par la recherche *Lire Ecrire*, pour apporter un éclairage clair, précis et complet sur les différentes composantes de l'enseignement de la lecture : identification des mots écrits, production d'écrits, compréhension.

Le premier chapitre pose le contexte des débats sur l'enseignement de la lecture. Les chapitres 2 et 3 sont consacrés à l'enseignement des correspondances graphophonémiques. Le premier fait le point sur les entrées graphémique /phonémique. Il fait état de l'évolution des pratiques concernant le rythme des apprentissages et indique les paramètres à prendre en compte pour construire des progressions. Le second attire l'attention sur le choix des supports d'enseignement qui, tout en assurant la déchiffrabilité des textes, doivent garantir leur richesse lexicale et ne pas entraver l'intérêt des élèves et leur motivation pour apprendre à lire. Des solutions sont proposées pour y parvenir (plateforme Anagraph, dont J. Riou est le créateur, découplage des supports d'enseignement de la compréhension et du déchiffrage).

Le chapitre 4 est consacré à la compréhension. Il explicite les compétences en jeu pour comprendre un texte et dépasse les controverses scientifiques en montrant que le travail sur la fluence peut prendre sens si elle permet que la précision de lecture, la vitesse et la prosodie soient mises au service de la compréhension. Des scénarios sont proposés pour enseigner la compréhension (en appui sur la lecture à haute voix pour les élèves non déchiffreurs) ainsi que des dispositifs pour poursuivre l'acculturation à l'écrit commencée à l'école maternelle.

Le chapitre 5 répertorie les sept tâches d'écriture couramment proposées par les enseignants de CP (calligraphie, copie avec ou sans modèle, production d'écrits avec ou sans étiquettes, dictée de mots, de syllabes). Chacune est décrite et analysée du point de vue de son efficacité. Une seconde partie est dédiée à la démarche de production d'écrit (planification, mise en mot, révision) abordée en lien avec la compréhension.

Les deux derniers chapitres fournissent des informations sur l'organisation générale des apprentissages du lire-écrire : les temps d'enseignement et la planification (chapitre 6) ; l'analyse des méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture (chapitre 7).

L'ouvrage, qui s'adresse prioritairement aux enseignants et aux formateurs, est complété par une riche bibliographie permettant aux lecteurs d'accéder aux recherches didactiques qui leur permettront d'approfondir leur réflexion sur l'apprentissage du lire-écrire.

**Solveig Lepoire-Duc**

Université Claude-Bernard, Lyon 1

## **CONNECTER ET SEGMENTER À L'ÉCRIT. PONCTUATION ET OPÉRATEURS LINGUISTIQUES : DEUX DÉFIS POUR L'ENSEIGNEMENT.**

Olivia Lewi et Blandine Longhi (2022). Bruxelles : Peter Lang, Coll. Exploration. Recherches en sciences de l'éducation, 195 p.



L'ouvrage dirigé par Olivia Lewi et Blandine Longhi, qui a pour titre *Connecter et segmenter à l'écrit. Ponctuation et opérateurs linguistiques : deux défis pour l'enseignement*, prolonge une journée d'étude qui s'est déroulée en juin 2019 à l'INSPE de l'académie de Paris. Il approfondit un sujet d'une grande utilité pour toutes celles et tous ceux qui s'intéressent à la réception et à la production textuelles scolaires et académiques. Comment les scripteurs, qu'ils soient novices ou plus expérimentés, appréhendent-ils ou gèrent-ils les marques de cohésion ainsi que la cohérence ? Comment ces compétences d'ordre potentiellement sémantique, morphosyntaxique et pragmatique sont-elles enseignées ou pourraient-elles l'être ? Avec quels modèles ou outils pouvons-nous les analyser ?

Par le biais d'un double regard, linguistique et didactique, l'ensemble des sept contributions composant ce livre offre un panorama diversifié et renouvelé pour traiter ces questions, aussi complexes en recherche que sur le terrain de la classe et de la formation.

L'apport que constitue cette publication tient pour partie à la variété des entrées retenues

et à l'étendue des références convoquées. En effet les mécanismes de segmentation et de liage des différents éléments du discours impliqués dans l'action de mise en texte sont étudiés tantôt dans leur globalité tantôt de façon ciblée sur un mécanisme, chaque fois en appui sur un cadre théorique étoffé. Ainsi, dans le cadre de l'ANR E-CALM, Myriam Bras et Laure Vieu analysent des textes issus du corpus RESOLCO pour étudier les différentes formes d'incohérence présentes dans un échantillon de textes narratifs d'élèves âgés de 9 à 15 ans. Après avoir distingué la cohérence de la cohésion à la suite de nombreux auteurs dont Charolles (1995), elles catégorisent ces traces d'incohérence à l'aide d'une théorie de l'interface sémantique-pragmatique (Segmented Discourse Representation Theory, SDRT) qu'elles enrichissent en retour grâce aux renseignements que fournissent les écrits scolaires parfois assez éloignés de la norme attendue. Didier Samain, pour sa part, invite à résituer les difficultés de segmentation et d'articulation éprouvées par les élèves dans une réflexion plus générale sur ce qui caractérise ou non la production textuelle ainsi que dans une tension entre métalingage institué et stratégies spontanées des scripteurs.

Les autres contributeurs étudient de façon précise, pour les uns, les chaînes anaphoriques ou les propositions relatives, pour les autres, la ponctuation. Concernant le traitement des chaînes anaphoriques, Marie Collombel et Emilie Deschellette prennent appui sur le modèle inférentiel de Cunningham (1987) et développent le travail d'inférence logique qu'entraînent ces anaphores. En référence aux travaux de Tesnière (1959) et de Van Raemdonck *et al.* (2011), Tatiana Taous plaide pour une prise en compte de la proposition relative en tant que mode de connexion syntaxique et logico-pragmatique. Sa fréquence dans les énoncés fait de ce lien connectif une entrée porteuse pour développer un regard analytique sur la langue (Roubaud, 2014). Quant à la ponctuation, Marie-Laure Elalouf, Véronique Paolacci et Nathalie Rossi-Gensane ainsi que Olivia Lewi et Blandine Longhi posent d'entrée qu'il s'agit d'un nœud pluridi-

mensionnel situé entre la phrase et le texte (définis bien différemment dans l'*« imaginaire normatif scolaire »* et en recherche), entre la production et la réception (ou l'anticipation par le scripteur de la réception) facilitée ou au contraire freinée par les marques de ponctuation parfois approximatives ou quasi absentes. Ces chercheuses suggèrent de les traiter en lien avec d'autres moyens de cohésion textuelle, notamment l'acquisition des connecteurs (Fayol, 1997 ; Elalouf, 2007) ainsi qu'avec l'acquisition de l'organisation syntaxique autour de noyaux prédictifs ou de pivots (Paolacci et Rossi-Gensane, 2014).

Tous les auteurs font par ailleurs le choix d'ancrer leur propos dans l'observation des pratiques effectives des élèves ou des étudiants. Privilégier le point de vue des apprenants par l'étude de leurs performances et parfois aussi de leurs procédures ou stratégies, en production de textes ou en lecture, permet de mettre au jour leurs difficultés réelles et leurs compétences en cours d'acquisition. Plutôt que le constat d'écart en production par rapport à des normes scolaires traditionnelles insuffisantes (telle la délimitation de la phrase graphique par une majuscule et un point, ou le recours à des connecteurs diversifiés plutôt qu'à un archi-connecteur comme le *et*), l'étude des difficultés et des conceptions des élèves sous des angles différents permet au lecteur de saisir toute la complexité que représentent l'articulation et la segmentation entre les différentes informations données linéairement pour indiquer au récepteur leurs relations.

À titre d'exemple, on peut mentionner la difficulté récurrente et majeure à utiliser les savoirs grammaticaux théoriques relatifs à la segmentation et à la connexion en situation de production et de réception (Bras et Vieu, Samain, Elalouf, Lewi et Longhi) ; la confusion entre transcript (en situation de dictée par exemple) et écrit ou entre décodage et compréhension, rendant la plupart des questions de cohérence et de cohésion textuelle transparentes (Samain, Collombel et Deschellette) ; la tension entre l'immédiateté de la « simple » transcription et l'attitude métacognitive et métalinguistique (Samain) ; l'im-

pression de redondance entre les unités sémantiques et la ponctuation perçue comme non importante du point de vue informationnel (Levi et Longhi) ; l'acquisition très lente de la variabilité de certaines normes et d'une approche systémique des phénomènes de cohérence et de cohésion (Taous, Elalouf, Paolacci et Rossi-Gensane, Levi et Longhi) ; les anaphores non résolues pour raison d'ambiguïté ou d'antécédent absent ou non rattaché (Bras et Vieu, Collombel et Deschellette) ; le temps de certaines formes verbales incompatible avec la relation de discours inférée (Bras et Vieu).

Ces connaissances sur l'activité effective des apprenants en matière de segmentation et de connexion, jointes à des définitions précises de ces notions permettent de mieux définir les problèmes que posent aux élèves ces opérations textuelles ou d'articulation entre la phrase et le texte. Dans plusieurs chapitres (Elalouf, Paolacci et Rossi-Gensane, Levi et Longhi, Collombel et Deschellette), cette rédefinition des problèmes d'apprentissage sert de socle pour mener des expérimentations en collaboration avec des enseignants et des formateurs. Celles-ci visent à opérationnaliser et à prolonger ces savoirs sous forme de dispositifs d'enseignement ou de formation dont l'analyse génère à son tour des connaissances, comme le prouvent leurs contributions.

En effet, il ressort de ce travail au plus près du terrain de l'école ou de la formation la nécessité de dépasser le cadre de la phrase pour s'engager dans une réflexion sur le fonctionnement de la langue, du langage et des mécanismes de l'écrit. L'approche et l'attitude réflexives ainsi qu'un enseignement spécifique et explicite de la segmentation et de la connexion apparaissent comme fondamentales car, comme noté en introduction et en conclusion, ces notions ne sont ni naturelles ni intuitives. Vu sous cet angle, le resserrement des programmes scolaires sur la grammaire de phrase ne semble guère judicieux pour arrimer étude de la langue et pratiques langagières écrites. À l'inverse, un travail linguistique et langagier régulier voire ritualisé sur la ponctuation, sur les connecteurs y compris

les propositions relatives, articulant réception et production, permet de faire progresser les élèves engagés dans ces dispositifs. Les difficultés ou les obstacles constatés au niveau de la segmentation et de la connexion, parce qu'ils relèvent de niveaux différents et peuvent avoir des fonctions différentes, sont susceptibles, une fois transformés en objet d'enseignement métalinguistique, d'aider les élèves à comprendre le système linguistique dans son ensemble. De même engager les élèves à endosser une posture de lecteur pour mieux jauger leur texte ou celui de pairs renforce leurs compétences littéraciques et les liens entre lecture et écriture.

Du côté des enseignants ou des formateurs, ce cheminement va de pair avec une interrogation sur les notions et la terminologie utilisées dans les classes au profit d'un cadre plus cohérent et en adéquation avec les besoins effectifs des apprentis lecteurs et producteurs de textes. Cette interrogation, selon Didier Samain, s'ancre dans la prise de conscience du hiatus entre les notions grammaticales abstraites et autonomisées des usages effectifs, et les usages non normés qu'en font les élèves. Face à la question de la norme, Marie-Laure Elalouf appelle à changer de posture face aux écrits des élèves, pour les considérer comme des textes en devenir, à lire pour leur sens global avant de focaliser sur des erreurs locales.

La richesse et la pertinence de cet ouvrage donnent envie de poursuivre la réflexion et d'en savoir davantage sur plusieurs points : comment se pose la question de la cohérence et de la cohésion dans des écrits scolaires ou académiques autres que linéaires ? Quelle place leur accorder dans un enseignement explicite et spécifique de la connexion et de la segmentation ? Comment se jouent ces phénomènes dans les écrits plus spontanés ou immédiats ? Comment passer de descriptions linguistiques et didactiques de la cohérence ou de la cohésion à des outils progressifs et ergonomiques pour les enseignants et les élèves. Ou comment passer d'expérimentations à échelle réduite à des ressources plus étendues et robustes du point de vue scientifique et écologique ?

## Références bibliographiques

- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique*, 29, 125-151.
- Cunningham, J. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (éds), *Understanding Reader's Understanding* (pp. 229-255), Lawrence Erlbaum.
- Elalouf, M.-L. (2007). La fonction « statistiques » de Tropes : une aide au diagnostic de la cohésion textuelle ? *Dyptique*, 10, 167-183.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. PUF.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2014). Ponctuation et textes d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le Français aujourd'hui*, 187, 115-125.
- Roubaud, M.-N. (2014). *De la description de la langue à son enseignement. Du terrain au laboratoire... du laboratoire au terrain*. Mémoire d'HDR. Université Stendhal-Grenoble. En ligne : <https://shs.hal.science/tel-01102494/document>
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.
- Van Raemdonck, D., Detaille, M. et Meinertzhagen, L. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Peter Lang.

**Bernadette Kervyn**

Université de Bordeaux

## L'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français, qu'est-ce que c'est?

L'AiRDF, Association internationale pour la Recherche en Didactique du français, œuvre, depuis 1986, à la promotion de la recherche en didactique du français. L'association considère la didactique du français comme une discipline de recherche unifiée et diverse : l'unification de la discipline explique le nouveau nom qu'elle a choisi en 2003 en remplacement de son ancienne dénomination (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français langue maternelle), qui apparaissait alors trop restrictive ; la diversité tient à la prise en compte, inhérente à l'approche didactique théorique, des divers contextes de l'enseignement du français – culturels, géographiques, politiques, sociaux, etc. Cette perspective inclusive se traduit également par la volonté d'ouvrir la collaboration avec d'autres pays ou sections géographiques où le français est langue officielle, langue de scolarisation, langue première pour une partie de la population. D'autres sections pourraient ainsi s'ajouter aux quatre membres fondateurs : la Belgique, la France, le Québec et la Suisse.

Le conseil d'administration de l'AiRDF invite les chercheurs en didactique du français ou ceux qu'intéressent les problématiques de la didactique du français, qui n'appartiennent pas à l'une des sections actuelles, à adhérer à l'association. Les nouveaux adhérents pourront cotiser, comme c'est le cas actuellement, soit dans l'une de ces sections, soit au compte international. Il est important de préciser que si émerge un projet de création d'une nouvelle section nationale ou plurinationale, le conseil d'administration s'engage à l'examiner positivement et, le cas échéant, à faire une proposition de modification des statuts et du règlement.

## Les dossiers de « La Lettre de l'AiRDF »



### Coup d'œil sur les derniers dossiers

- N°73 Traces et productions écrites au primaire
- N°72 Ecrire pour parler, parler pour écrire
- N°71 Les recherches en didactique du français: nos résultats en question(s)
- N°70 La question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues
- N°69 Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives composites
- N°68 Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites
- N°67 Les concepts dans la recherche en didactique du français (2020). Les échos du 14<sup>e</sup> colloque de Lyon (27-28-29 aout 2019)
- N°66 Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques (2019)
- N°65 Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français (2019)
- N°64 La didactique du lexique (2018)

## La collection « Recherches en Didactique du Français »



La collection « Recherches en didactique du français » est dirigée par le CA de l'AiRDF et éditée aux Presses Universitaires de Namur, en collaboration avec le Cedocef (Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français) de l'Université de Namur.

Cette collection vise entre autres à :

- offrir un soutien scientifique en langue française pouvant couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en didactique du français à destination de la communauté des chercheurs, des formateurs, des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation, en sciences du langage et dans les institutions de formation des enseignants ;

- privilégier les questions vives de théorisation et de méthodologie à propos de l'enseignement et de l'apprentissage du français, en développant une approche restituant la diversité des démarches de recherche ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas, à un repérage des objets et des concepts émergents et à l'ouverture de « chantiers réflexifs » nouveaux.

Un volume nouveau paraît chaque année. Il est envoyé gratuitement aux adhérent.e.s.

### Coup d'œil sur les derniers volumes

- 2023 *Les écrits intermédiaires partagés*
- 2022 *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*
- 2021 *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?, sous la direction d'Ecaterina Bulea Bronckart et Claudine Garcia-Debanc*
- 2020 *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français, sous la direction d'Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun*
- 2019 *Approches didactiques de la littérature, sous la direction de Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon*
- 2018 *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français, sous la direction de Sandrine Aeby Daghé et Marie-Cécile Guernier*
- 2017 *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques, sous la direction de Jean-François de Pietro, Carole Fisher et Roxane Gagnon*
- 2016 *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique, sous la direction d'Érick Falardeau, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dumortier et Pascale Lefrançois*
- 2016 *Statuts des genres en didactique du français, sous la direction de Gláis Sales Cordeiro et David Vrydaghs*
- 2014 *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme, sous la direction de Jean-François de Pietro et Marielle Rispail*
- 2014 *Enseigner le lexique, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux*
- 2012 *Les concepts et les méthodes en didactique du français, sous la direction de Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly*
- 2011 *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet*

(Commande sur [http://pun.be/fr/collections/?collection\\_id=28](http://pun.be/fr/collections/?collection_id=28))

La didactique du français interroge la discipline « français » en tant qu'elle s'inscrit dans une histoire, dans des niveaux scolaires et dans des contextes divers, qu'elle résulte de nombreux processus de transposition ou de scolarisation, qu'elle est médiée par des outils (au sens vygotskien), ou qu'elle s'ancre dans un jeu de tensions entre prescriptions et théories de référence, entre finalités affichées et objets enseignés, entre curriculums et pratiques observées, entre savoirs enseignés et savoirs appris. Dans cette dynamique de recherche, la notion de *langue de scolarisation* (FLsco) est de plus en plus centrale pour certaines, voire pour toutes les sections nationales de l'AIRDF, en lien avec des réformes scolaires et avec des enjeux de scolarisation, d'inclusion, de réussite des élèves et de formation des enseignants.

Ce dossier n°74 veut rendre compte de ces évolutions, en prolongeant des discussions fondatrices sur les spécificités et les transversalités de la didactique du français, comme sur le découpage en didactiques des langues ou sur le regroupement en une didactique de la langue dans tous ses états ou des langues. Les six contributions réunies ici, venant de Belgique, de France, du Québec et du Maroc, abordent le FLsco du point de vue de la recherche, de celui du prescrit légal et des contextes, ou encore de celui des pratiques de classe et de formation.