



Les Cahiers de l'AREFLE

Varia

Sous la coordination de Nathalie Gettliffe

2020

Les Cahiers de l'AREFLE

Varia

Sous la coordination de Nathalie Gettliffe

**© Association rhénane des enseignants de
Français Langue Etrangère (AREFLE)**

14 rue René Descartes

67000 Strasbourg

Novembre 2020

ISSN 2728-5332

SOMMAIRE

Nathalie Gettliffe p.3

Editorial

Pratique et Recherche

Mabell Tremblep.5

iExtend la classe de FLE avec le smartphone : un dispositif pour renforcer la mémoire avec des mini-tâches

Retour d'expérience

Valérie Metzp.27

Atelier « Jeux littéraires » en FLE : une exploitation pluridimensionnelle

Entretien

Nathalie Gettliffe p.37

Accompagner les publics migrants : l'interface *Bonjour Strasbourg* pour consolider les parcours linguistiques

Notes de lecture

Nathalie Gettliffe.....p.43

Principes pédagogiques et formation des enseignants de FLE : le BELC au cœur de la diffusion de pratiques innovantes

Andrea Klinger.....p.51

Les podcasts de la Collection F

EDITORIAL

Nathalie Gettliffe, UR 2310 LISEC, Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace et Université de Lorraine, F-67000 Strasbourg, France

En ces temps de pandémie, les membres de l'Arefle peinent à se rencontrer mais l'écriture nous aide à nous retrouver sur des temps autres. Pour certains d'entre nous, les confinements successifs nous permettent de reprendre des lectures laissées sur les bas-côtés dans la frénésie de notre quotidien ; pour d'autres, le temps est à la débrouille et à l'inventivité permanente (souvent usante) pour accompagner nos différents publics.

Ce numéro Varia illustre bien les pôles qui nous animent actuellement. Tout d'abord, l'article de Mabell Tremble propose un dispositif d'accompagnement de pratique de l'oral et de l'écrit pour un public adulte inscrit dans un centre d'apprentissage du français langue étrangère à Bahreïn. Il s'agit de prolonger les activités de classe par le biais de mini-tâches réalisées sur un smartphone. L'étude montre que ce renforcement quotidien permet de fixer rapidement et de manière précise les structures linguistiques étudiées pendant le cours de français de niveau débutant.

Valérie Metz nous propose un retour d'expériences sur des jeux littéraires qu'elle déploie pendant un module complet au sein d'un centre d'études françaises à Strasbourg. Au travers de la production de différentes formes littéraires (acrostiche, calligramme, logo-rallye...), les étudiants ré-investissent des structures linguistiques tout en les rattachant à des ressentis esthétique et émotionnel souvent peu mobilisés dans le cadre des cours de FLE. Le partage des textes et la compilation de ces derniers en un volume commun permet de formaliser l'étude et la production de textes littéraires de manière originale.

La ville de Strasbourg s'est engagée depuis 2017 dans une démarche de ville hospitalière auprès de personnes vulnérables issues de l'immigration. Patricia Lejeune, chargée du portail numérique FLE auprès de la ville de Strasbourg et Coralie Mury, chargée de projets Insertion et développement social, nous présentent le portail *Bonjour Strasbourg* qui contribue à un accueil de qualité pour les migrants arrivés récemment à Strasbourg. Par le biais d'un entretien approfondi subventionné par la ville, toute personne migrante est redirigée vers un cours de français qui correspond à son niveau de langue et à ses aspirations. Plusieurs associations et centres socio-culturels sont mobilisés et rémunérés afin de procéder aux évaluations linguistiques en amont des propositions. Ce travail de coordination a aussi permis de renforcer le maillage de l'offre territoriale et de commencer à assurer une certaine continuité dans la formation linguistique des personnes migrantes sur le territoire strasbourgeois.

Dans sa note de lecture, Nathalie Gettliffe reprend certains textes qui ont été rédigés dans le cadre des 50 ans du BELC (Bureau d'étude des langues et des cultures) en faisant ressortir quelques principes qui ont toujours animés ses formations. De la constitution du champ du FLE aux recherches universitaires, de la naissance de l'interculturel à l'importance du jeu ou à l'analyse de discours, de la formation aux migrants aux acteurs de la diplomatie, c'est toute l'histoire du FLE qui respire dans cet ouvrage et qui nous inspire dans nos pratiques quotidiennes de formateur en FLE.

Finalement, Andrea Klinger dévoile le contenu des nouveaux podcasts proposés par Hachette FLE sur son site en ligne. Il s'agit de présenter de manière succincte les nouveautés de la Collection F (comme Formation initiale et continue en FLE) en faisant dialoguer les auteurs avec Ivan Kabacoff, présentateur connu de TV5 Monde.

Pour finir, ce numéro Varia remplit tous les objectifs de la nouvelle revue *Les Cahiers de l'Arefle* en proposant des articles pour des rubriques de plus en plus variées. Gageons que l'année 2021 nous permettra de continuer à partager nos recherches, nos retours de pratiques et nos lectures pour que chacun puisse puiser dans nos répertoires théoriques et pratiques respectifs afin de continuer à accompagner nos publics fidèles.

iEXTEND LA CLASSE DE FLE AVEC LE SMARTPHONE: UN DISPOSITIF POUR RENFORCER LA MEMOIRE AVEC DES MINI-TACHES

Mabell Tremble, St. Andrews International School, Bangkok, Thaïlande

Résumé

Cet article présente un dispositif d'accompagnement via smartphone qui propose des mini-tâches pour renforcer la mémoire de l'apprenant de FLE (Français Langue Étrangère) en dehors de la classe. Nous mettrons tout d'abord l'accent sur les potentialités du numérique mobile pour l'extension des temps-classe hors des cours. Puis, nous décrirons avec précision le dispositif sur lequel nous nous sommes appuyés. Finalement, des exemples de productions apprenantes, leur accompagnement pédagogique et l'évaluation du dispositif par les apprenants cloteront notre propos.

Abstract

This research paper introduces a pedagogical framework that includes mini-tasks to be executed via smartphones in order to increase the acquisition of French as a foreign language among learners. First, it will outline the benefits of using mobile digital technology to extend the classroom outside of regular school hours; secondly, it will describe more in-depth the pedagogical framework itself. Finally, learners' productions, the teacher's pedagogical feedback and learners' evaluation of the overall innovative approach and learning experience will be presented.

Mots-clés

Dispositif – FLE – m-Learning – mini-tâche – smartphone

Keywords

Pedagogical framework – French as a foreign language – m-learning – mini-tasks – smartphone

1. INTRODUCTION

iExtend est un dispositif d'accompagnement pour les langues, conçu en 2016 dans le cadre de notre mémoire de Master 2 FLE (Français Langue Étrangère) de l'Université de Strasbourg. Nous avons mené notre recherche au sein de l'Alliance Française de Bahreïn auprès d'un public adulte de niveau A1 du CECRL (Cadre

Européen Commun de Référence pour les Langues). Dans cet article, nous abordons un problème récurrent que nous avons constaté lors de notre expérience de terrain : les apprenants oublient facilement les notions apprises en classe. Force est de constater qu'apprendre une langue dans un pays où celle-ci n'est pas la langue officielle, ne facilite pas son appropriation à l'extérieur de la classe.

De nos jours, il existe de nombreuses applications « scientifiquement prouvées » qui garantissent un apprentissage « efficace » et « rapide » des langues. Mais lorsque nous nous penchons de plus près sur ces applications, nous nous rendons compte qu'elles ne prennent pas en considération le profil unique des apprenants et tendent à les généraliser pour en faire un profil standard. Toutes les activités langagières ne sont pas toujours proposées et travaillées ; des feedback sont donnés mais si l'apprenant ne comprend toujours pas son erreur, l'application ne reformule pas l'explication. De plus, le manque d'interaction humaine à la longue peut augmenter le sentiment d'isolement chez l'apprenant, le menant à l'abandon de son apprentissage (Depover et Marchand, 2002, cité dans Ferone, 2011, p.82). Puis, il y a des sites internet gratuits où les apprenants peuvent interagir avec des locuteurs natifs du monde entier dans la langue qu'ils souhaitent apprendre. Cependant, les interactions entre les internautes sont généralement informelles et le langage peut être plus ou moins bien utilisé.

Dans une situation formelle d'apprentissage, à quels moyens les enseignants de langues ont-ils recours pour que les apprenants renforcent, en dehors de la classe, les apprentissages qui viennent d'avoir lieu ? Les devoirs à la maison, en guise de révision, sont toujours très convoités par les enseignants de langues. Le bien-fondé de cette pratique est de renforcer les notions récemment apprises en classe par l'intermédiaire d'exercices de remédiations grammaticale et lexicale. Pourtant, ces exercices ne préparent pas efficacement à la communication dans la vie quotidienne. De fait, l'exercice est considéré comme une tâche strictement contrôlée, peu communicative, axée fortement sur la forme et, par conséquent, la plus éloignée de la vie réelle (Piotrowski, 2010, p.108). Par ailleurs, nous avons pu nous rendre compte que tous les apprenants ne font pas toujours les devoirs ou ne réussissent pas à les faire faute de temps ou de compréhension. Quant aux corrections des devoirs, elles ont souvent lieu des jours après leur réalisation, mais parfois, et ce, par manque de temps, elles sont abordées rapidement ou pas du tout (Inspection académique du Nord, 2006, p.3).

Au cours de ces dernières années, nous avons observé que de plus en plus d'enseignants de FLE créent des groupes de discussion avec leur classe sur des applications de messagerie instantanée telles que WhatsApp ou WeChat. Cette forme de communication est devenue pratique courante dans les Alliances Françaises de Bahreïn et de Shanghai où nous avons enseigné. Les apprenants perçoivent ces groupes comme étant un moyen pour continuer à pratiquer la langue

en dehors de la classe. De ce fait, ils partagent des informations, des ressources, interagissent entre eux par message écrit ou vocal, plus ou moins bien, et surtout, ils sollicitent l'enseignant pour vérifier leur production. Or, ces groupes n'ont pas été créés avec un objectif didactique et pédagogique par l'enseignant car ils ne font pas partie intégrante du programme d'enseignement du FLE tel que l'on connaît actuellement en 2020. Par conséquent, l'intervention de l'enseignant dans le groupe dépendra de son envie à prendre part aux discussions et ses feedback correctifs seront très rares voire inexistantes.

Notre recherche s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle l'appropriation des notions apprises en classe pourrait se prolonger par la réalisation de mini-tâches relevant de la vie quotidienne avec l'aide des outils numériques, en l'occurrence le smartphone. Dans cet article, nous réalisons une synthèse du travail de recherche que nous avons mené sur le terrain pour créer et évaluer un environnement de travail permettant une extension de l'enseignement/apprentissage du FLE en dehors de la classe. Dans la première partie, nous allons aborder les différents usages de la technologie dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ensuite, nous allons introduire le dispositif iExtend et sa mise en place. Finalement, nous allons présenter une étude de cas pour mesurer son impact sur l'apprentissage des apprenants.

2. RENFORCER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES A TRAVERS LA TECHNOLOGIE

Les apprenants adultes, contrairement aux apprenants enfants, ont des caractéristiques spécifiques d'apprentissage qui reposent sur la « *nature de leurs besoins linguistiques* » et « *leurs conditions d'apprentissage* » (Cembalo et Holec, 1973, p.4). L'adulte qui décide d'entreprendre une formation le fait pour des raisons personnelles ou professionnelles. Cependant, lorsque ce dernier est étudiant ou engagé dans la vie active, il se trouve face à des contraintes géographiques et temporelles. L'environnement de travail *m-learning*¹ permet de faire tomber ces contraintes car il offre « the ability to learn within one's own context when on the move in time and space [...] » (Melhuish et Falloon, 2010, p.3). L'apprenant endosse alors le statut d'*apprenant mobile*² (Hardless et al., 2000, cité dans Peng et al., 2009, p.176) ayant pour possibilité d'apprendre et d'interagir avec d'autres individus à tout moment et en tout lieu, de façon formelle ou informelle et spontanée.

Depuis le milieu des années 1990, les recherches avec les MALL (Mobile-Assisted Language Learning), sous-domaine du m-learning, ont pour but de réaliser des

¹ « Apprentissage nomade » en français.

² « mobile learner » en anglais, terme dérivé de « mobile people ».

activités orientées vers l'apprentissage des langues en utilisant les technologies mobiles populaires au moment du projet et faisant partie intégrante de la vie quotidienne des apprenants. Par exemple, la *baladodiffusion*³ a été grandement utilisée depuis 2006 sur des appareils très convoités à cette époque-là tels que le lecteur Mp3 ou l'iPod. Le principe de la baladodiffusion est de permettre le téléchargement de fichiers audio ou vidéo pour qu'ensuite les apprenants puissent travailler la compréhension orale et l'expression orale, à travers l'écoute et le visionnage de documents. Ce moyen mis en place pour pratiquer la langue en dehors de la classe, favorise l'autonomie de l'apprenant et lui permet de travailler à son propre rythme. Cela permet aussi à tous les apprenants, y compris les plus timides, de participer par le biais de l'enregistrement audio. L'enseignant, quant à lui, peut avoir un meilleur suivi des progressions de ses apprenants grâce aux enregistrements qu'il réécoute et évalue.

En 2020, ces technologies sont révolues; à présent les appareils mobiles que l'on utilise le plus souvent dans la vie quotidienne sont le smartphone et la tablette tactile. Ces outils ont un grand potentiel pédagogique pour l'enseignement/apprentissage des langues, car ils permettent non seulement d'enregistrer, d'annoter, d'écouter et de regarder des contenus audio et vidéo, mais aussi de (se) filmer, de prendre des photos, d'interagir avec d'autres apprenants ou experts en temps réel et par l'intermédiaire des applications synchrones (messagerie instantanée, FaceTime, Skype, etc.) et asynchrones (mél, blog, forum, etc.). En outre, ces outils numériques mobiles proposent différentes formes de production favorisant ainsi le travail de toutes les activités langagières.

Nos travaux de recherche ont montré que l'outil numérique préféré des apprenants est le smartphone plutôt que la tablette tactile. Les apprenants ont justifié leur choix en disant que le smartphone « *makes life easier* » ; « *it is with [them] all day and everywhere* » ; « *[it is] convenient* » et le décrivent comme « *user friendly* ». Quant à la tablette tactile, ils l'ont trouvée encombrante pour un usage « *on the move* ». Cela s'explique du fait que toutes les technologies que l'on peut déplacer ne relèvent pas forcément des technologies mobiles. L'ordinateur portable, par exemple, est une technologie portable et non une technologie mobile car il ne rentre pas dans une poche (Mellow, 2005, p.1, cité dans Caudill, 2007, p.5), cela s'applique aussi aux tablettes tactiles. En revanche, le smartphone est une technologie mobile dont les avantages reposent non seulement sur sa portabilité et sa taille, mais aussi sur sa facilité d'usage, son poids et son écran. En choisissant d'utiliser leur propre smartphone, les apprenants vont pouvoir les personnaliser selon leurs envies et besoins. Cet aspect peut paraître anodin, mais pour Caudill

³ Podcasting, en anglais, est un moyen de diffusion de fichiers audio ou vidéo qui permet de travailler la réception orale et la production orale.

(2007) « the less time spent managing resource access, the more time is available to capitalize on the value of those resources » (p.4). Posséder son propre smartphone et son compte utilisateur facilitera non seulement le téléchargement des applications et l'accès à des sites internet nécessitant d'un identifiant, mais permettra aussi de diriger toute son attention sur le contenu des activités.

a. Le dispositif iExtend

La nouveauté du dispositif iExtend peut susciter un vif intérêt auprès des apprenants adultes. Cela émane du fait qu'ils vont pouvoir continuer à pratiquer la langue en dehors de la classe et bénéficier de retours immédiats de la part de l'enseignant expert. Cependant, avant de lancer le dispositif, il est important que les apprenants prennent conscience qu'il faut avoir une bonne maîtrise de son propre outil numérique. Cette étape n'est pas à négliger car il peut y avoir des réticences vis-à-vis de l'usage des outils numériques tant du côté de l'enseignant que de l'apprenant adulte, ce qui risquerait de ralentir le déroulement du projet. Les apprenants doivent aussi avoir accès à Internet/Wifi, disposer d'une certaine disponibilité et d'une grande motivation pour pratiquer la langue en dehors de la classe avec leur smartphone. Ce dernier aspect est important car au cours de notre recherche nous avons pu constater qu'une apprenante avait rarement participé aux activités. Et pour cause, lors de l'entretien semi-dirigé, elle nous a dit qu'elle n'avait pas pris conscience des attentes du dispositif et qu'habituellement elle préférait les appels téléphoniques aux messages écrits ou vocaux. La mise en place d'un questionnaire de profilage peut permettre de mieux cerner le profil des apprenants et de savoir :

1. Combien de jours par semaine les apprenants ont cours en présentiel (pour définir les jours où les activités auront lieu).
2. Si les apprenants étudient, travaillent ou pas (pour anticiper le taux de participation).
3. Si les apprenants sont disponibles entre 9h30 – 17h30 (les horaires peuvent varier selon les groupes).
4. Si les apprenants possèdent leur propre smartphone et quel est le système d'exploitation qu'ils utilisent (pour trouver des applications équivalentes). S'ils ont accès au Wi-Fi et/ou à Internet et s'ils ont conscience que les activités se font sur le smartphone, par message écrit ou vocal (pour savoir si ce mode de travail convient à l'apprenant).
5. Si les apprenants connaissent les applications : Moxtra, WordReference, Text-to-Speech, Speech-to-Text, (les apprenants avec des connaissances préalables peuvent aider d'autres apprenants à les utiliser). Et s'ils réussissent à installer ces applications sur leur smartphone (selon le système d'exploitation, l'enseignant devra fournir des applications équivalentes).

Notre groupe s'est composé d'une classe entière de 8 apprenants adultes de niveau A1, qui avaient des cours en présentiel, deux fois par semaine, à l'Alliance Française de Bahreïn. En dehors de ces jours, ils avaient des contraintes liées à leurs

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

activités personnelles et professionnelles et n'avaient que très peu de temps à consacrer à la pratique de la langue en dehors de la classe.

b. L'application Moxtra et son installation

L'application Moxtra est une plateforme de collaboration qui n'était pas destinée à un usage éducatif au moment de notre recherche, en 2016. À l'origine, Moxtra était conçue pour les entreprises qui souhaitaient partager des données, discuter ou organiser des réunions à distance. Nous avons vu dans cette application un fort potentiel d'exploitation pédagogique car elle nous permettait de jongler facilement entre l'annotation, le message vocal et écrit, la vidéo et l'appareil photo. Elle offrait aussi des fonctionnalités telles que le partage d'écran, le tableau blanc et la possibilité de faire des réunions en temps réel, en tête-à-tête ou en groupe. Cette application nous paraissait assez complète pour permettre de réunir tous les apprenants autour d'un seul et même environnement de travail, mais aussi pour créer des activités qui mobilisent plusieurs activités langagières grâce à ses fonctionnalités se trouvant dans un seul et même outil.

À présent, l'application Moxtra s'adresse aussi aux enseignants :

Moxtra can help you power an interactive education experience. Your one-stop app delivers a secure, immersive student and teacher connection, both as a complete classroom experience and as an extension of brick and mortar school systems. Teachers and students can maintain a continuous connection, bridging physical barriers with text, voice, and visual messaging, video meetings, document sharing, annotative notes, and more. Educators can conduct and comprehensively manage their courses through their app, replicating face-to-face interactions remotely. (Moxtra, 2020)

Cela souligne le fait que non seulement les enseignants adaptent les applications d'entreprise pour un usage éducatif, mais que les applications d'entreprise prennent conscience du potentiel éducatif de leur outil et veulent eux aussi les adapter pour des usages éducatifs.

Ces dernières années, l'application Moxtra a fait l'objet de nombreuses recherches, notamment pour soutenir l'apprentissage collaboratif ou l'apprentissage en groupe (Yap, 2018, cité dans Davies, 2019, p.6), pour étendre un projet de présentation au-delà de la salle de classe (Knight, 2018a), et plus récemment, pour soutenir l'apprentissage mixte dans un contexte d'apprentissage de l'anglais langue étrangère (Davies, 2019). Ces recherches ont été menées au niveau universitaire où l'on peut s'attendre à ce que les étudiants consacrent une grande partie de leur temps à l'apprentissage, même en dehors de la classe. C'est pourquoi les activités exploratoires mises en place dans ces recherches ont été élaborées et menées sur une période de temps long. De toute évidence, le profil des apprenants universitaires n'est pas celui des apprenants dans les Alliances Françaises qui ont généralement

un temps très limité dû à leurs occupations en dehors de la classe. De ce fait, les activités dans le dispositif iExtend sont de très courte durée (3 minutes environ) et se focalisent sur des aspects précis de la langue afin de mieux s'adapter au mode de vie des apprenants des Alliances Françaises.

c. À chaque obstacle, son application

Pour que les apprenants réalisent les activités en toute autonomie, l'enseignant doit anticiper les obstacles liés au lexique et à la prononciation. Dans le tableau ci-dessous nous proposons 3 applications, outre la plateforme Moxtra, pour aider les apprenants à surmonter ces obstacles :

Tableau 1 : Applications compatibles avec le dispositif iExtend

	Moxtra : Plateforme de collaboration
	WordReference : Dictionnaire bilingue.
	Text-to-Speech : Application qui lit à voix haute des mots ou des phrases à la vitesse de lecture souhaitée.
	Speech-to-Text : Application qui permet de transcrire des mots ou des phrases qui viennent d'être prononcés grâce à sa reconnaissance vocale.

Pour l'application Moxtra, le téléchargement et l'installation se font d'abord en classe. Les apprenants doivent créer leur compte et l'enseignant doit saisir leur adresse email pour les inviter à rejoindre le groupe. L'enseignant et les apprenants auront la possibilité de créer des classeurs numériques afin de garder un meilleur suivi des productions. Par la suite, c'est à la maison que l'apprenant doit se familiariser avec les différentes fonctionnalités qu'offre la plateforme Moxtra. Quant aux 3 autres applications, les apprenants doivent les installer et se familiariser avec celles-ci en dehors de la classe (même si dans l'idéal ce serait de trouver un temps pour le faire en classe).

Une fois que les apprenants se seront familiarisés avec ces 4 applications, ce sera lors du cours en présentiel que l'enseignant devra les renforcer. La meilleure façon de le faire serait d'introduire un exemple d'activité où les apprenants devront identifier les obstacles, les surmonter en choisissant l'application qui convient et en les publiant sur la plateforme Moxtra.

À ce stade, en particulier avec un groupe de niveau débutant, il conviendrait d'attirer l'attention de l'apprenant sur le lexique et la prononciation. Si l'enseignant remarque que les mêmes erreurs de grammaire persistent dans les productions, il

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

serait préférable de les relever et les réserver pour le prochain cours en présentiel où des explications approfondies peuvent avoir lieu.

d. Le contrat didactique

L'usage autonome des technologies mobiles par les apprenants peut engendrer des redéfinitions des usages et des tâches qui au départ n'étaient pas prévues par l'enseignant (Kukulska-Hulme et Shield, 2006a, cité dans Commas-Quinn, Mardomingo et Valentine, 2009, p.8). Afin d'éviter que cela ne se produise, un contrat didactique doit être mis en place.

Cuq (2003) définit le contrat didactique comme étant un cadre commun qui :

[...] doit expliciter les règles construites par la classe et pour la classe, acceptées par tous car respectueuses de chacun. Dans le contrat de classe, doivent donc être négociés les rôles, les modes d'interactions, les limites de la liberté individuelle, les buts communs, les valeurs et les moyens de les exprimer.

Dans le dispositif iExtend, où l'apprenant fera non seulement un usage autonome de l'outil numérique mais aussi des applications, nous avons mis en place un contrat didactique explicite pour fixer les points suivants :

- Les attentes générales du dispositif iExtend :
 - participation non-obligatoire de l'apprenant mais nécessaire pour renforcer ses connaissances
 - réutiliser les notions apprises en classe pour compléter les mini-tâches
 - bannir l'usage du dictionnaire de traduction (Google translate ou autre)
 - ne pas solliciter l'enseignant pour des explications de grammaire qui n'ont pas encore été abordées en classe
 - ne pas aborder une nouvelle leçon
- Les jours et l'heure à laquelle les mini-tâches seront publiées.
- Le rôle de l'apprenant :
 - usage autonome des 4 applications fournies par l'enseignant pour faire les activités
 - éviter l'usage du dictionnaire de traduction
 - prendre en compte et intégrer la rétroaction corrective de l'enseignant
 - interagir avec ses pairs et leur apporter de l'aide
 - solliciter l'enseignant de façon raisonnée et quand strictement nécessaire
 - ne pas demander à l'enseignant d'aborder des nouvelles leçons
- Le rôle de l'enseignant :
 - faire respecter et respecte le contrat didactique iExtend
 - utiliser le questionnaire de profilage pour mieux cerner son public et leur disponibilité

- concevoir des activités dont le temps de réalisation devra être courte (3 minutes environ) et veiller à varier les formes de production (message vocal et message écrit)
- corriger les activités aussitôt que possible, donner des feedback sur les points les plus pertinents qui permettront d'atteindre l'objectif
- encourager l'apprenant à répéter la forme corrigée notamment s'il s'agit d'un message vocal
- s'abstenir d'aborder une nouvelle leçon

La mise en place du contrat didactique iExtend doit être respecté tant du côté de l'apprenant que de l'enseignant afin que le travail et les échanges se fassent sans difficulté majeure. Omettre cela pourrait créer confusion au sein du groupe et une surcharge de travail. L'enseignant pourra apporter des modifications au contrat et l'adapter aux besoins de son groupe.

e. Les mini-tâches pour renforcer la mémoire

Comme mentionné précédemment dans cet article, l'un des plus grands défis rencontrés sur le terrain est que les apprenants oublient facilement les notions apprises en classe. Il est important de comprendre que l'oubli est un phénomène normal qui se produit chez tout individu lorsqu'une nouvelle information n'est pas pratiquée régulièrement. La courbe de l'oubli d'Ebbinghaus (1885) montre comment une information est oubliée avec le temps si elle n'est pas répétée.

Figure 1 : La courbe de l'oubli d'Ebbinghaus

(cité dans Weiten, 2014, p.228)

Par ailleurs, Ebbinghaus a montré que pour réapprendre les mêmes notions il faut moins de temps que la première fois, car le cerveau conserve un certain souvenir des notions apprises. Le concept d'apprentissage espacé d'Ebbinghaus a été utilisé par Leitner (1970), qui a mis en place un système d'apprentissage avec des

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

flashcards. Dans le tableau ci-dessous, la courbe de l'oubli est inversée grâce à la répétition espacée de l'information :

Figure 2 : Mémorisation par répétition espacée - système Leitner

(cité dans Touzé, 2015)

Ce qui vient d'être appris est donc rapidement désappris si les notions ne sont pas retravaillées dans les heures ou les jours qui suivent l'apprentissage. Mais des répétitions régulières et espacées dans le temps peuvent inverser la courbe de l'oubli. Si les flashcards de Leitner ont montré qu'une amélioration de la mémoire des apprenants a bien lieu après plusieurs répétitions, nous ne pouvons qu'anticiper le potentiel des activités du dispositif iExtend qui vont non seulement engager l'apprenant de manière originale et créative, mais qui pourront être réalisées et consultées en tout lieu et à tout moment, et autant de fois que nécessaire.

Pour rafraîchir la mémoire des apprenants de FLE, nous avons donc mis en place des mini-tâches quasi quotidiennes tout en excluant les week-ends afin de laisser une phase de repos faisant suite à l'effort de la mémorisation. Nous avons défini une **mini-tâche** comme étant une activité très courte (3 minutes environ), qui a lieu au lendemain des cours en présentiel et qui mobilise les notions du cours que l'enseignant souhaite renforcer auprès des apprenants dans d'autres contextes. L'une des caractéristiques des mini-tâches est que l'enseignant et l'apprenant utilisent leur smartphone et l'environnement naturel qui les entoure pour les réaliser. C'est en (ré)utilisant les notions fraîchement vues en classe et dans un contexte réel que l'apprenant va se les approprier, d'autant plus que « les adultes sont prêts à apprendre si ce qu'ils apprennent leur permet de mieux affronter des situations réelles » (Blandin, 2012). Les mini-tâches ne doivent pas être confondues avec des sous-tâches car elles ne viseront pas à accomplir une tâche finale. Et contrairement aux exercices traditionnels, les mini-tâches sont flexibles tant au niveau de leur conception (le milieu naturel où enseignant et apprenant se trouvent

définira la mini-tâche), de leur réalisation grâce aux fonctionnalités de l'Application Moxtra (prendre une photo, filmer, annoter image et vidéo, étiqueter, etc.), de leur production (message vocal, message écrit), de leur diffusion (en groupe, privé) et de leur correction (l'enseignant et l'apprenant peuvent corriger par message vocal ou écrit).

La participation aux mini-tâches n'est pas obligatoire car « les adultes demandent à être traités comme des individus responsables, capables de s'autogérer, y compris pour apprendre » (Knowles, 1973, cité dans Blandin, 2012, p.18). C'est sans surprise que certains de nos apprenants avaient participé moins que d'autres, mais en ayant répété les notions ne serait-ce qu'une fois, ils s'en souvenaient très bien au cours suivant.

Cependant, réaliser des mini-tâches ne garantit pas un apprentissage des notions si des corrections ne les accompagnent pas. Les erreurs font partie du processus d'apprentissage et afin de les traiter nous avons utilisé la rétroaction corrective (RC) car elle joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue. Les enseignants de langues utilisent différentes techniques rétroactives pour corriger l'erreur des apprenants qui peuvent relever de l'erreur de syntaxe, d'orthographe grammaticale, d'orthographe lexicale, de lexique et de prononciation. Lorsque l'enseignant corrige à l'oral, il peut utiliser les techniques de la reformulation, la correction explicite ou l'incitation (Lyster et Ranta, 1997, cité par Kartchava, 2014). Dans le dispositif iExtend, l'application Moxtra permet d'utiliser différents modes de production, c'est pourquoi selon le type d'erreur, les RC se feront par message vocal ou écrit. Les études n'ont pas déterminé laquelle de ces techniques a un meilleur impact sur l'acquisition de l'apprenant. Toutefois, chacune d'elles remplit un rôle distinct et ce sera à l'enseignant de les varier et de les adapter à la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve (*idem*).

3. ÉTUDE DE CAS : LA MISE EN PRATIQUE D'UNE MINI-TÂCHE

Comme mentionné précédemment dans cet article, le questionnaire de profilage va permettre à l'enseignant de mieux connaître le profil des apprenants voulant participer au dispositif. Les informations recueillies nous ont aidé, entre autres, à fixer le jour et l'heure des mini-tâches :

- Cours en présentiel : Lundi – Mercredi
- Mini-tâche : Mardi, Jeudi, Vendredi
- Début – Fin : 8h00 – 22h50

Dans le cadre de notre recherche, la publication des mini-tâches a eu lieu entre 8h00 et 22h50 s'adaptant ainsi aux profils de nos 8 apprenants. Malgré cette grande flexibilité, un étudiant en médecine n'a pas pu participer dû à ses heures de travail à l'hôpital. À l'issue de cela, nous pensons que notre dispositif, bien que flexible, doit limiter une plage horaire pour permettre au plus grand groupe d'apprenants de

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

participer pendant la journée. En effet, bien qu'il s'agisse d'un dispositif qui a lieu dans un cadre informel, c'est-à-dire en dehors de la classe, nous devons garder à l'esprit que la situation d'apprentissage reste formelle, c'est-à-dire dans un contexte organisé et structuré. Ainsi, il est du ressort de chaque enseignant de fixer un temps de participation pour son groupe. Selon notre expérience, nous pensons que fixer la participation entre 9h30 et 17h30 est raisonnable.

Dans la mini-tâche qui va suivre, nous allons présenter des exemples de productions de trois apprenants qui a eu lieu au lendemain d'un cours en présentiel portant sur le lexique des couleurs. La mini-tâche que l'enseignante a créé se focalise tout particulièrement sur la prononciation car « whole class talks [...] take time and limit individuals' speaking opportunities » (Knight, 2018b, p.113). Ainsi, l'enseignante a choisi le message vocal comme forme de production individuelle et a décidé de focaliser la rétroaction corrective sur la prononciation.

Au moment où la mini-tâche devait être créée et publiée dans le groupe Moxtra, l'enseignante se trouvait chez le photographe. Cela n'a pas été un obstacle car des couleurs se trouvaient sur des objets de son environnement :

Tableau 2 : Mini-tâche (1)

Objectif	Mini-tâche	Forme de production	Forme de diffusion	Rétroaction corrective (RC) focalisée sur :
Décrire la couleur d'un objet	Prends une photo d'un objet qui t'entoure et décris les couleurs. <i>(Take a photo of an object around you and describe the colors)</i>	Message vocal. <i>(Voice note)</i>	À poster dans le groupe. <i>(Post in the group)</i>	La prononciation.

Les informations dans les colonnes grisées sont à l'attention de l'enseignante. Cette dernière publiera uniquement les informations suivantes dans le groupe Moxtra : la mini-tâche, la forme de production et la forme de diffusion (en français puis en anglais pour que les apprenants puissent comprendre). Elle introduit ensuite la mini-tâche avec un exemple qui servira de modèle aux apprenants. Dans l'exemple envoyé par l'enseignante, nous y trouvons une photo accompagnée d'un message vocal.

Figure 3 : Mini-tâche (enseignant)

La notion « *Chez le photographe* » était nouvelle pour les apprenants, mais ils n'ont pas eu de difficulté à comprendre grâce à l'image et au contexte dans lequel nous l'avons présentée.

Dans ce premier exemple, une apprenante a publié une photo d'un tableau accroché dans son salon, lieu où elle se trouvait à ce moment précis. Dans son message vocal, on peut entendre :

Figure 4 : Mini-tâche (apprenant)

L'apprenante avait bien prononcé le lexique des couleurs y compris le mot « *tableau* » qui n'avait pas été appris en classe. En effet, il est intéressant de noter que l'apprenante a cherché ce nouveau mot en français et l'a intégré dans sa mini-

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

tâche. Lors de notre entretien semi-dirigé, elle nous a dit : « *for example if I wanted to say this painting is...and I didn't know what painting meant, after you asked me to describe the colours in the group, I would be able to know what painting means* ». Par l'intermédiaire de cette activité et amélioré sa prononciation, l'apprenante est consciente d'avoir non seulement renforcé le lexique des couleurs, mais aussi d'avoir appris un nouveau mot. Avec les mini-tâches, l'enseignant doit donc s'attendre à ce que l'apprenant élargisse son répertoire lexical en utilisant des mots qui au départ n'étaient pas prévus par la mini-tâche ou appris dans la leçon.

Dans ce deuxième exemple, un apprenant alloglotte (A) publie une photo avec le message vocal suivant :

- | A | N |
|--|---|
| 1. La couleur il y a dou marron,
dou bleu, dou noir, dou gris | |
| 2. | dou non : du
Remember ? uuuuu |
| 3. Je vais [répéter] il y a du marron,
du bleu, du noir, du gris. Correct ? | |

Cette production en 1 montre que l'apprenant A maîtrise la prononciation du lexique des couleurs mais doit encore travailler la prononciation de la voyelle [y]. L'enseignant, locuteur natif (N), l'a donc rappelé à travers la technique de la correction explicite en 2. Suite à cela, A a intégré la forme corrigée et refait un message vocal en 3 avec la bonne prononciation de la voyelle [y].

Dans ce troisième exemple, une autre apprenante publie une photo suivit du message vocal suivant :

- | A | N |
|---|---|
| 1. Il y a chaise rouge color,
il y a table rouge, il y a un mouchoir | |
| 2. | [Feedback basé sur la
technique de l'incitation] |
| 3. Il y a une table rouge color,
il y a une chaise rouge color | |

Pour corriger cette production, N a fait usage de la technique de l'incitation, indice métalinguistique (Lyster et Ranta, 1997, cité par Kartchava, 2014) afin d'attirer l'attention de A sur l'article indéfini qui avait pourtant été travaillé en classe, mais oublié au moment de la production en 1. A a cherché la solution et a publié sa nouvelle production avec la forme corrigée en 3. A a corrigé sa production sans

l'aide de N et se l'est appropriée. Lors de ce processus d'apprentissage, nous relevons que dans la nouvelle production de A en 3, cette dernière a utilisé son interlangue pour produire le lexème « color ». Il est intéressant de noter que le transfert linguistique n'a pas eu lieu entre les connaissances que A possède de sa langue maternelle, qui est l'arabe, mais entre sa deuxième langue, l'anglais, et la langue cible. L'anglais a fortement influencé sa production, sûrement dû à sa maîtrise proche de sa L1 ou à la ressemblance des lexèmes anglais et français. À ce stade, nous avons décidé de ne pas corriger toutes les erreurs, seulement celles qui étaient les plus pertinentes.

Nous avons aussi pu observer que les mini-tâches avaient encouragé les apprenants à s'exprimer davantage sur des sujets pour le moins personnels et qui abordaient des nouvelles thématiques. Cela a généralement eu lieu entre l'apprenant et l'enseignant par message privé. En parallèle aux interactions enseignant-apprenant, il y a aussi eu quelques petites interactions apprenant-apprenant dans le groupe. Dans l'exemple suivant, un apprenant s'adresse au groupe classe sous forme de message vocal.

- | A1 | A2 |
|--|--------------|
| 1. Bonjour à tous, à [quelle] heure
va être l'événement s'il vous plaît ? | |
| 2. | atos = all ? |
| 3. Oui : à tous : all | |

Dans cette interaction exolingue, A1 se focalise sur la prononciation et propose la forme correcte à A2 que ce dernier ne ratifie pas. Ce sont des échanges de ce type, à savoir SPA (séquence potentiellement acquisitionnelle) qui pourraient soutenir des acquisitions éventuelles. L'interaction est un moment où les apprenants peuvent construire mutuellement leur savoir sans intervention de la part de l'enseignant, qui lui, occupe à ce moment-là le rôle d'observateur tout en restant prêt à intervenir pour proposer la forme correcte. Ce constat rejoint l'idée développée par Long (1983) pour qui l'interaction est un moyen permettant l'acquisition d'une langue grâce aux stratégies de communication utilisées par l'interlocuteur pour demander des reformulations, des clarifications ou des répétitions à son locuteur (cité dans Farrés, 2015, p.113).

Dans l'exemple de mini-tâches ci-dessous, nous avons varié les formes de production et de diffusion pour faire travailler différentes activités langagières aux apprenants, en l'occurrence l'expression écrite.

Tableau 3 : Mini-tâche (2)

Objectif	Mini-tâche	Forme de production	Forme de diffusion	Rétroaction corrective (RC) focalisée sur :
Décrire quelqu'un	Décris un membre de ta famille, un ami, un animal ou un artiste (vraie photo ou Google Images). <i>(Describe a family member, a friend, an animal or an artist (real photo or Google Images))</i>	Message écrit. <i>(Type the message)</i>	À publier dans le groupe ou en privé. <i>(Post in the group or in private)</i>	La syntaxe, les orthographes lexicales et grammaticales, et la prononciation

À travers cette mini-tâche nous souhaitons que l'apprenant renforce l'expression écrite, c'est pourquoi nous avons choisi le message écrit comme forme de production. Selon les productions de chacun et en fonction du type d'erreur, nous adaptons la RC. Il est important de rappeler que toute erreur ne doit pas être reprise ou corrigée. Quant à la forme de diffusion, nous avons appréhendé les préférences de partage des apprenants. En effet, lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un, surtout un membre de sa famille, on peut s'attendre à ce que l'apprenant soit un peu plus réservé pour donner cette information dans le groupe. C'est pourquoi, l'enseignante a laissé le choix à l'apprenant de choisir parmi une vraie photo ou une photo qu'il aura trouvé sur Google Images, puis, de choisir de le partager soit dans le groupe ou avec l'enseignante uniquement en privé.

L'enseignante n'a pas d'animal mais dans le répertoire photo de son smartphone elle a trouvé celle-ci :

Figure 5 : Mini-tâche (enseignant)

Dans cet autre exemple de mini-tâche, nous souhaitons que l'apprenant travaille l'expression orale et écrite :

Tableau 4 : Mini-tâche (3)

Objectif	Mini-tâche	Forme de production	Forme de diffusion	Rétroaction corrective (RC) focalisée sur :
Parler de sa ville	Prends une photo dans la rue ou depuis ta fenêtre et décris ce que tu vois. <i>(Take a picture from the street or your window and describe what you see)</i>	Message écrit et vocal. <i>(Type the message and send a voice note)</i>	À publier dans le groupe. <i>(Post in the group)</i>	La syntaxe, les orthographes lexicales et la prononciation.

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

L'enseignante se trouve chez elle au moment de la mini-tâche, elle a donc pris une photo depuis sa fenêtre :

Figure 5 : Mini-tâche (enseignant)

Utiliser les ressources disponibles dans notre vie quotidienne offre un grand potentiel pour apprendre les langues de manière créative, engageante et stimulante tout en renforçant les compétences orales et écrites des apprenants.

4. L'AVIS DES APPRENANTS SUR LE DISPOSITIF

Les témoignages recueillis ainsi qu'une analyse approfondie des productions ont permis de conforter l'idée que la réalisation de tâches quasi-quotidiennes, même si elles restent courtes (3 minutes), permet à l'apprenant de renforcer ses connaissances. Les apprenants nous rapportent : *"They helped me a lot to revise the words and the sentences we discussed in class"*; *"It helps me more to memorize, to remember the words and the sentences"*; *"It's useful because it reminds me of the things I've learned"*; *"I think it's a good way to practice outside the class"*; *"It keeps refreshing your mind of what we have done before"*. Cela a été en grande partie possible grâce à l'intervention de l'enseignant expert, qui après chaque mini-tâche, a donné des rétroactions correctives selon les erreurs : « [...] when I made a

mistake and then it's immediately corrected [...], my brain doesn't comprehend something else and is not confused. I immediately recognize the mistake and remember it»; « [...] when I sent voice notes and [...] you corrected my mistakes, it greatly helped me to recognize them and correct them » « [...] I learn from my mistakes and I will less likely do them again».

Dans l'ensemble, les apprenants nous disent qu'après leur participation au dispositif iExtend : « *I felt I knew more* » ; « *I felt more confident because it was like a reminder* ». Néanmoins, lorsque le dispositif a pris fin, ils ont eu l'impression de ne plus progresser voire d'avoir régressé : « *When I was in the group, I was practicing more* » ; « *[...] in the Moxtra group we have you, [the teacher] to correct us, so I remembered my mistakes. However, once the group stopped, I had no instant follow-up outside the classroom and was not aware whether my sentence structure was correct or not* ».

Les témoignages des apprenants et les résultats observés en classe par l'enseignante, confirment que les mini-tâches ont eu un réel impact dans l'apprentissage des apprenants. En effet, les apprenants se souvenaient très bien des notions apprises dans la classe précédente. Toutefois, il convient de noter que notre recherche a duré 2 semaines avec un groupe de 8 apprenants. Si les résultats ont été très prometteurs, il serait nécessaire d'utiliser le dispositif auprès d'un plus grand groupe d'apprenants, pour une plus longue durée afin d'en mesurer les résultats.

5.CONCLUSION

Dans cet article, nous avons présenté un dispositif d'accompagnement pour renforcer la mémoire, dispositif qui s'adapte au rythme de vie et à l'apprentissage à l'ère numérique. La mobilité du dispositif possible grâce au smartphone permet d'accompagner l'apprenant dans tous ses déplacements tout en lui offrant la possibilité d'utiliser son milieu immédiat et des applications pour faire des mini-tâches. Nos résultats de recherche ont montré que les apprenants allophones mémorisent mieux les notions apprises en classe lorsqu'ils font des mini-tâches. En soi, les mini-tâches ne suffisent pas à elles seules à l'acquisition des notions. Ce sont durant les interactions, les conversations exolingues lorsqu'il y a un contrat didactique, et grâce aux interventions et feedback immédiats et personnalisés de la part de l'enseignant que des séquences potentiellement acquisitionnelles se manifestent.

La flexibilité d'usage du dispositif iExtend donne lieu à des productions dans des contextes variés mais les objectifs des mini-tâches et leur forme de production (message vocal ou écrit) restent, quant à elles, définies par l'enseignant expert. La souplesse du dispositif permet également d'inclure différents profils d'apprenants dont la participation et les besoins varieront. C'est ainsi que lorsque l'enseignant publiera régulièrement des mini-tâches, cela mettra en place des « teachable moments » donnant la possibilité aux apprenants d'apprendre quand il se sentent mentalement prêts.

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

En utilisant ce dispositif, l'enseignant devra reconsidérer son rôle qui ne s'arrêtera plus dans la salle de classe, mais qui s'étendra en dehors de celle-ci afin de répondre aux besoins des apprenants de langue du 21^e siècle. Si le terme d'*apprenant mobile* a été attribué à tout apprenant qui apprend et interagit en tout lieu et à tout moment, ne serait-il pas temps d'introduire le terme d'*enseignant mobile* pour désigner tout enseignant qui interagit et suit les apprenants mobiles en tout lieu et à tout moment ?

REFERENCES

- Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, 3(30), 9-58. doi :10.3917/savo.030.0009
- Caudill, J. G. (2007). The Growth of m-Learning and the Growth of Mobile Computing : Parallel developments. *IRRODL*, 8(2), 1-13.
- Cembalo, M. et Holec H.. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges Pédagogiques*, 1973, 1-10.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R. et Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning; Making the most of informal and situated learning opportunities. *ReCALL*, 21(01), 96-112. doi: 10.1017/S0958344009000032
- Cuq, J.-P. et Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Davies, R. J. (2019). Students' and teachers' perceptions of Moxtra as an online space for blended learning. *The JALT CALL Journal*, 15(2), 3-22.
- Farrés, G. D. (2015). L'interaction orale en présentiel et à distance : une étude de cas en classe de français. *Synergies Espagne*, 8, 11-122.
- Ferone, G. (2011). Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres. *Recherche et formation*. 68, 79-94.
- Inspection académique du Nord. (2006). *Devoirs à la maison : 50 ans de travail au noir*. www.ac-paris.fr/serail/upload/docs/application/pdf/2014-04/devoirs_a_la_maison_50_ans_de_travail_au_noir.pdf
- Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français*, 171, 91-92.
- Knight, T. (2018a). Using the digital storytelling app and software Moxtra to extend student presentations beyond the classroom. Dans P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley et S. Thouésny (dirs.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (p.142-146). Research-publishing.net. doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.827
- Knight, T. (2018b). Extending class presentations beyond the classroom with Moxtra. Dans A. B. Gallagher (dirs.), *The 2017 PanSIG journal: expand your*

interests (p. 113-118).
http://pansig.org/publications/2017/2017_PanSIG_Journal.pdf?

Melhuish, K. et Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*, 22(3), 1-16.

Moxtra (2020). *Education*. <https://moxtra.com/education>

Peng, H., Su, Y.-J., Chou, C. et Tsai, C.-C. (2009). Ubiquitous knowledge construction : mobile learning re-defined and a conceptual framework. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 171-183.

Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*, 7, 107-118.

Touzé, S. (2015). *sMOOC Réussir ses concours*. Cours Galien. <https://coursgalien.kreative.eu/images/resources/exo5-1.pdf>

Weiten, W. (2014). *Psychology: Themes and Variations* (9^e éd.). Wadsworth, Cengage Learning.

L'auteure

Mabell Tremble est titulaire d'un double diplôme franco-britannique Master 2 FLE (Français Langue Étrangère) - PGCE (Post Graduate Certificate in Education) de l'Université de Strasbourg. Ces dernières années, elle a exercé dans les Alliances Françaises de Bahreïn et Shanghai. Actuellement, elle enseigne le français langue maternelle, le FLE et l'espagnol langue étrangère au primaire et au secondaire dans l'école britannique St. Andrews International School à Bangkok. Depuis sa formation en France, en Angleterre et aux États-Unis, Mabell explore les potentiels des outils numériques pour l'apprentissage des langues étrangères afin de mieux répondre aux nouveaux besoins des apprenants.

Courriel : tremble.mabell@gmail.com

RETOUR D'EXPÉRIENCE

ATELIER « JEUX LITTÉRAIRES » EN FLE : UNE EXPLOITATION PLURIDIMENSIONNELLE

Valérie Metz, Institut International d'Etudes Françaises, Université de Strasbourg,
F-67000 Strasbourg, France

Résumé

L'atelier « Jeux littéraires » se propose de réinterpréter les ateliers d'écriture créative pour l'enseignement des langues, dans une approche globale de la langue-culture cible, conjuguant des apports théoriques culturels à des pratiques d'approfondissement linguistique à partir de l'expression personnelle des apprenant.e.s.

Abstract

We will present our workshop « Literary games » which draws on the conceptual framework of creative writing workshops applied to foreign language teaching. Our pedagogical framework rests on a global approach encompassing language and culture in order to improve linguistic acquisition as well as intercultural development from the learners' personal written productions.

Mots-clés

écriture créative – enseigner la culture – motivation

Keywords

creative writing – teaching culture – motivation

CADRE DE L'EXPÉRIENCE

Cette expérience est menée au sein d'un institut universitaire d'apprentissage du français délivrant des diplômes universitaires de langue française des niveaux A1 à C2 selon les définitions du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), à un public étranger adulte, majoritairement étudiant. L'atelier s'inscrit dans le cadre d'enseignements optionnels de type FOS (Français sur Objectif Spécifique), proposés à des apprenant.es de niveau B1 et B2. Sous cette forme, le rythme des rencontres est d'une heure hebdomadaire, sur un semestre, soit un total de onze séances d'activités et d'une douzième séance d'évaluation sommative. Cependant, certaines activités ont également été ponctuellement intégrées en cours de langue, des niveaux A1 à C2.

REFLEXIONS PREOPERATOIRES

Le sentiment à l'origine de ce projet est celui d'une double frustration : celle constatée chez les apprenant.e.s surtout débutant.e.s de devoir se limiter à des échanges basiques, triviaux, en rapport avec leurs compétences linguistiques ; celle de l'enseignant.e désirant échanger avec ses apprenant.e.s savoirs personnels et références culturelles.

Si la définition d'un Cadre a permis de rationaliser l'enseignement/apprentissage de langues, la dimension sensitive de l'être apprenant semble être restée laissée-pour-compte. En effet, partant des niveaux définis par le CECRL, nous pouvons distinguer trois stades majeurs d'évolution de l'être apprenant :

- l'être primaire, au stade de la survie, l'expression des besoins primaires s'acquérant aux niveaux A1 et début A2 ;
- l'être social, capable de s'insérer dans la société-cible, d'y interagir, correspondant aux acquis des niveaux A2 à B2 ;
- l'être pensant, pouvant réceptionner et produire un discours réfléchi, élaboré.

Dans ce rapport à la langue éminemment pragmatique, où place-t-on l'être sensitif ? Et par extension, le plaisir hédonique à la langue ?

Il en est de même du mode d'intégration de la culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Bien que la plupart des manuels utilisés en classe de langue intègrent des rubriques d'ouverture culturelle, celle-ci est généralement orientée vers la langue-culture cible, en mode instructif plutôt qu'inspirant. Les éventuelles activités proposées seront de type « faire comme ». Quant à la culture d'origine des apprenants, elle n'est envisagée que comme dialogue interculturel dans le groupe apprenant, et non comme constituant d'une sensibilité individuelle. De même, les activités à valeur artistique ou culturelle sont généralement prétextes à une pratique communicationnelle de groupe, très rarement à l'expression de sentiments individuels.

Force est de constater que la réflexion didactique du siècle dernier a effectivement permis de porter l'apprenant.e au centre de l'apprentissage, mais uniquement dans son statut d'apprenant.e dans lequel la projection de l'être sensitif n'a pas de réelle place. Si, dès l'immédiat après-guerre, Célestin Freinet avait posé et exploité en enseignement/apprentissage de langue maternelle l'intérêt motivationnel et pédagogique de la création littéraire personnelle, son champ d'application restait très pragmatique et social : création de journal, correspondance, Ce type de productions de communication sociale sera naturellement repris dans une approche communicative de la didactique des langues.

Parallèlement, la libération publique de l'écriture, grâce notamment et peut-être paradoxalement à l'élaboration de contraintes par les théoriciens de l'OUvroir de

Littérature Potentielle, se concrétisera dans les années soixante-dix par le succès des ateliers d'écriture. Entre introspection du mécanisme créatif et régulation collective, la formule ne propose pas davantage d'expression de l'intime.

Si l'expression individuelle, dans ses dimensions culturelle et intime, semble donc être un terrain vierge à exploiter pour l'enseignant.e, il ne s'agirait pas pour autant d'en occulter les objectifs langagiers de l'enseignement/apprentissage des langues, si justement posés par le Cadre. Se pose d'emblée la nécessité d'appréhender ce terrain selon une approche complexe et globale.

ÉLABORATION DE L'ATELIER « JEUX LITTÉRAIRES »

La dénomination de « Jeux littéraires » n'est pas anodine en ce qu'elle se réfère à la notion de littérature autant que de pratique et de plaisir, et en ce qu'elle se différencie des ateliers d'écriture traditionnels.

L'atelier se veut une proposition globale, touchant à la fois : l'Histoire de l'Art et de la Littérature en tant que disciplines de spécialisation et/ou référentiels culturels, l'approfondissement lexico-grammatical de la langue au travers des activités ciblées d'écriture collectives et individuelles, des notions de stylistique conviées aux besoins créatifs des apprenant.es.

Cette démarche globale se concrétise par des va-et-vient constants entre ces pôles, dans le but d'activer régulièrement les types de motivation différents chez les apprenant.es et donc de garder une dynamique au sein du groupe. Voici pour exemple le calendrier de l'option Jeux littéraires niveau B2 menée durant le premier semestre 2019/2020 à l'IIEF (Institut International d'Études Françaises, à l'Université de Strasbourg) :

Séance	Apports théoriques	Travaux	Modalités
1	Créations littéraire et plastique au XXème siècle	Mot illustré	Individuel / hors classe
2	L'écriture visuelle : le calligramme	Calligramme	Individuel / hors classe
3	Typographie et Art : le dadaïsme		
4		Centon	En groupe / en classe
5	Écriture et inconscient : le surréalisme	Cadavre exquis	En groupe / en classe
6	Acrostiches et holorimes	Acrostiche	Individuel / hors classe
7	Théâtre de l'absurde et pataphysique		

8	Écriture à contraintes : l'Oulipo	Logo-rallye	En groupe / en classe
9		Logo ...corrigé	En groupe / en classe
10	... contraintes : lipogramme et monovocalisme	Méthode S+7	En groupe / en classe
11	Le nouveau roman	S+7 corrigé	En groupe / en classe
12	Contrôle de connaissances + distribution d'un recueil des œuvres du groupe		

La configuration du groupe-classe entraînera certaines adaptations.

Un petit nombre de participant.e.s permettra de privilégier des travaux individuels, des corrections en binôme, la lecture partagée des œuvres (basée toujours sur le volontariat) et l'élaboration collective d'un recueil global des productions. Avec un groupe plus important (l'atelier donné en exemple ci-dessus a été mené avec plus de 40 inscrit.e.s), les travaux collectifs seront naturellement privilégiés lors de la séance, les écritures individuelles relayées à des temps hors-classe avec des délais de dépôt et de retour de l'enseignant.e, qui devient de surcroît maître d'œuvre d'un recueil anthologique final.

Le tableau ci-dessus n'indique pas par ailleurs les temps nécessaires de retour des travaux et de corrections avant publication. Selon le nombre de participant.e.s et les outils technologiques disponibles, ces retours et corrections pourront être faits en classe, par messagerie, ou via une plateforme de dépôt de travaux type Moodle.

De même, selon les moyens technologiques et budgétaires de l'institution, mais aussi l'aisance de l'enseignant.e avec les outils, le recueil final pourra donner lieu à une version papier ou en ligne. Si une version en ligne limite les dépenses financières, écologiques et organisationnelles de la publication, le plaisir de l'object-trophée et témoignage du travail accompli n'est pas à mésestimer.

REFLEXIONS POSTOPERATOIRES

La démarche se veut très flexible et à même de répondre à des motivations variées. Cependant elle se prête particulièrement à un public universitaire, dont l'intérêt pour la langue-culture cible sera avant tout culturel voire disciplinaire. En effet, une bonne part des étudiant.es préparant le niveau B2 en FLE (Français Langue Étrangère) projette une entrée en université française et s'intéresse de fait aux enseignements optionnels de spécialité qui permettent d'appréhender la terminologie propre aux disciplines potentiellement convoitées. L'option « Jeux littéraires » touche particulièrement les domaines de la Littérature, des Arts et de la Linguistique.

Travailler le domaine de spécialité de l'apprenant.e s'interprète aussi comme une prise en compte du plaisir dans l'apprentissage, dans la limite où cette spécialité correspond à un choix personnel et désintéressé.

Nous pouvons étendre cette dernière remarque à tout apprenant.e volontaire de langue. Les activités intégrées à l'option « Jeux littéraires » permettent un travail approfondi sur la langue-même, que ce soit à un niveau lexical, grammatical, comme syntaxique. Les exercices à contraintes par exemple, comme le logo-rallye où il s'agit de produire un texte à partir de mots imposés, exercent efficacement la correction linguistique ... tout en préservant la personnalité de la production. Il n'est pas question d'imiter selon le principe d'exercices structuraux, mais de formuler selon une approche communicative de l'enseignement/apprentissage de langue, puis de « faire » dans une démarche actionnelle. Le recueil final des productions revêt ici une importance majeure, en ce qu'il matérialise la performance, la réussite, à un double-niveau : linguistique mais aussi créatif. D'ailleurs, l'opiniâtreté des étudiant.e.s dans la correction et la finalisation de leurs productions dès lors qu'une publication est garantie est révélatrice de cette force motivationnelle relatée par Soulaf Hassan (2016) :

L'atelier d'écriture créative leur fait pratiquer la fonction du langage que le linguiste Roman Jakobson nomme « poétique », et où la forme du texte devient l'essentiel du message. Cette fonction est peu utilisée en classe où l'enseignement se concentre le plus souvent sur une langue utile, fonctionnelle et efficace. C'est pourtant un élément essentiel de l'apprentissage : le plaisir pris par les apprenants est une source de motivation incomparable (p.96).

Hors des considérations pragmatiques et utilitaristes, un atelier d'écriture créative reste avant tout un espace d'expression personnelle. Or l'expression d'une émotion individuelle ne nécessite pas forcément un grand développement d'outils linguistiques, elle peut se faire par des biais non-verbaux : photographie, dessin, mime, Si l'on s'éloigne en un premier temps de l'enseignement/apprentissage de la langue, c'est souvent pour y revenir avec plus de force. De fait, notre démarche n'exclut pas les niveaux de langue débutants, comme nous pourrions le constater à travers deux expériences.

Tout d'abord, avec un groupe multiculturel de niveau A0 vers le A1, nous étions partis de la notion « se situer dans l'espace » pour élaborer une carte sentimentale collective de la ville : chaque apprenant.e devait proposer la photographie de son lieu préféré, légendée d'un texte libre de forme et de longueur. Le rendu final a largement dépassé la demande initiale, les apprenant.es s'étant tous appliqués à partager leurs ressentis avec le groupe.

Enfin, le premier contact avec un groupe de réfugiés primo-arrivants s'était établi par le partage, via internet et le Tableau Blanc Interactif (TBI), d'œuvres artistiques qui nous étaient chères. Si la séance avait certes permis un (peu d') enrichissement lexical, son véritable intérêt a résidé dans le sentiment de reconnaissance mutuelle et la cohésion de groupe qu'elle a provoqués, cohésion nécessaire à la mise en place d'activités ultérieures.

POUR CONCLURE

Qu'il s'agisse d'enseignement semestriel ou d'activité ponctuelle, de rendus spontanés ou de publications matérielles, les domaines de la littérature créative et de la stylistique offrent de par leur richesse de grandes possibilités de modularité selon les besoins, capacités et envies des apprenant.e.s.

La démarche connaît cependant des limites. Sa réception par les apprenant.e.s n'est pas assurée : autant pour des raisons personnelles que culturelles, « se mettre en mot » peut susciter des réactions très variables : de méfiance, de peur, de rejet, Si les réticences sont exprimées, elles se contourneront aisément en insistant sur la liberté de l'auteur.e de traiter de sujets non-personnels.

L'enseignant.e est confronté.e à des difficultés plus infrangibles. En premier lieu, et comme tout travail personnalisé, la démarche implique un fort investissement de temps en termes de préparations, relectures, corrections, retours, mises en forme. Qui plus est, si un rendu collectif est envisagé, la qualité de ce rendu sera liée aux compétences disponibles au sein du groupe de travail, avec le risque que l'enseignant.e ait totalement à prendre en charge la phase finale très chronophage de mise en forme.

En second lieu se pose l'épineuse question de la notation : peut-on évaluer le degré d'expression personnelle? Faut-il uniquement évaluer la participation ? Comment intégrer ces travaux dans les grilles universitaires de validation de savoirs ?

REFERENCES

- Hassan, S. (2016). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique* [Thèse de doctorat, Université Côte d'Azur].
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, Division des langues vivantes.

ANNEXES : QUELQUES TRAVAUX ÉTUDIANTS

1^{re} de couverture du livret, option B1 « Jeux littéraires », mai 2016

Calligramme, option B2 « Jeux littéraires », mai 2017

Acrostiche, option B2 « Jeux littéraires », décembre 2019

L'auteure

Après un master en Didactique des langues et Multimédia, Valérie Metz enseigne le Français Langue Étrangère à l'Institut International d'Études Françaises de l'université de Strasbourg. En sa qualité de guide-conférencière, elle y prend également en charge divers enseignements optionnels dans les domaines de l'Histoire régionale, l'Histoire de l'Art, l'Histoire de la littérature, ainsi que des ateliers d'écriture.

Valérie Metz intervient également dans des enseignements d'ouverture de licence, en didactique des langues et multimédia, à l'Université de Strasbourg.

Courriel : valerie.metz@unistra.fr

ACCOMPAGNER LES PUBLICS MIGRANTS : L'INTERFACE *BONJOUR STRASBOURG* POUR CONSOLIDER LES PARCOURS LINGUISTIQUES

Nathalie Gettliffe, UR 2310 LISEC, Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace et Université de Lorraine, F-67000 Strasbourg, France

INTRODUCTION

Le site *Bonjour Strasbourg*, rendu opérationnel dès décembre 2019, s'inscrit dans une volonté de l'Eurométropole de Strasbourg de proposer un accompagnement renforcé au public migrant qui s'inscrit à des cours de Français Langue d'Insertion (FLI). Patricia Lejeune, coordinatrice de ce portail Numérique FLE et Coralie Mury, chargée de projets Insertion et développement social précisent avec nous les enjeux de ce nouvel outil au sein de la direction Solidarités, Santé, Jeunesse de la Ville de Strasbourg.

Nathalie Gettliffe : Où en est-on actuellement du lancement du portail *Bonjour Strasbourg* (www.bonjour.strasbourg.eu)?

Patricia Lejeune et Coralie Mury : Lancé en décembre 2019, le Portail *Bonjour Strasbourg* a accueilli jusqu'à la mi-mars (avant le premier confinement), 75 usagers, des adultes en insertion ayant été accompagnés physiquement pour se créer un compte sur le site. Depuis septembre, nous avons pu tester 202 usagers et nous avons procédé à l'inscription via ce portail de 640 personnes souhaitant s'inscrire sur des cours de français proposés par le milieu associatif. C'est un vrai succès.

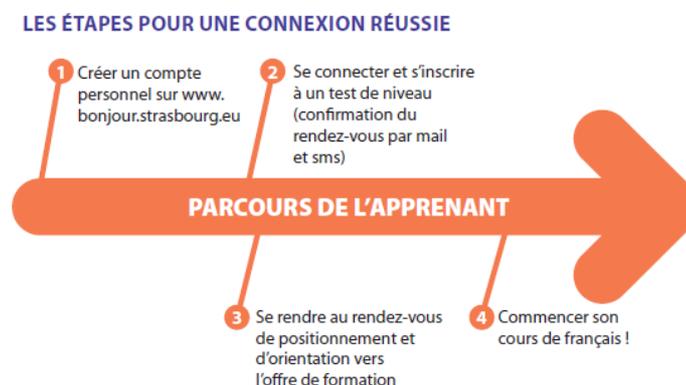
N.G. : Quels sont les enjeux derrière le lancement de *Bonjour Strasbourg* ?

P.L. et C.M. : Nous avons remarqué au fil des années que les usagers avaient tendance à s'inscrire dans le cours de FLI le plus proche géographiquement de leur quartier, souvent par le biais du bouche-à-oreille ou par l'intermédiaire d'une assistance sociale. Malheureusement, l'offre de formation ne correspondait pas toujours aux aspirations de l'utilisateur, ce qui pouvait engendrer un désengagement de la personne désireuse d'apprendre le français. De plus, les centres de formation qu'ils soient soutenus par la ville comme les centres socio-culturels ou les associations locales peinaient parfois à rencontrer leur public pour des formations plus spécifiques. Au-delà de la recension de l'offre de formation, il nous paraissait aussi important d'accompagner les personnes migrantes en leur présentant les options possibles en termes de formation mais aussi en les positionnant concernant leurs compétences linguistiques. C'est pour cela que nous avons décidé de financer

une heure d'accompagnement/positionnement pour chaque migrant qui s'inscrit sur la plateforme *Bonjour Strasbourg*.

N.G. : Comment s'organise concrètement cet accompagnement ?

P.L. et C.M. : Dans un premier temps, l'utilisateur s'inscrit sur la Plateforme *Bonjour Strasbourg*. Il peut le faire seul ou avec l'aide d'un proche (famille, assistance sociale, amis...). Certaines structures (bibliothèques locales, associations œuvrant pour l'inclusion numérique...) sont aussi nos partenaires car pour ces publics (jeunes et moins jeunes) la fracture numérique reste importante. Puis, l'utilisateur s'inscrit à une session de test/accompagnement dans le centre socio-culturel souvent le plus proche. Une confirmation par courriel et SMS est envoyée. Lors de la session d'accompagnement, le formateur-évaluateur va échanger avec l'apprenant pour vérifier ses informations personnelles et lui proposer un test de positionnement (40 minutes maximum) afin d'évaluer 4 compétences linguistiques (interaction orale, compréhension écrite, production écrite et compréhension orale). Les résultats sont disponibles immédiatement et le formateur-évaluateur discute ensuite avec l'utilisateur des possibilités de cours qui s'offrent à lui selon son niveau et ses aspirations. La proposition géographique peut dépasser le quartier d'origine.



La plateforme indique le nombre de places restantes pour chacune des formations ce qui permet de procéder immédiatement à des pré-inscriptions dans plusieurs centres. Ces derniers contacteront ensuite l'apprenant pour finaliser l'inscription en cours de français.

ASL - Groupe A

CSC Camille Claus (rue Virgile)

RÉFÉRENT(E) STRUCTURE



Formateur CSC Camille Claus
0644128356
camilleclaus67@gmail.com

 S'inscrire à ce cours →

 DATE DU COURS
du 16/09/2019 au 24/01/2020

-  LIEU
CSC Camille Claus
41 rue Virgile
67200 STRASBOURG
-  JOURS ET HEURES
Lundi 09h30 - 11h30
Vendredi 09h30 - 11h30
-  CRITÈRES DE SÉLECTION
Niveau : Infra A1.1
-  NOMBRE D'HEURES
60 heures
-  PLACES LIBRES
0 / 15
-  AUTRES INFORMATIONS

N.G. : Quel est le réseau de centres de formations sur lequel vous appuyez ?

P.L. et C.M. : Nous avons dans un premier temps privilégié les centres socio-culturels qui bénéficient, entre autres, de financements de la ville. Ces derniers sont les vecteurs principaux des Ateliers socio-linguistiques que nous finançons déjà. Nous nous appuyons aussi sur une association qui propose des cours uniquement aux femmes. L'offre de formation a été harmonisée afin de répertorier les cours qui ont des spécificités (femmes, mineurs isolés, personnes à la recherche d'un emploi, parents d'élèves). Tous nos partenaires sont volontaires et nous serons amenés dans les mois qui viennent à accueillir d'autres acteurs de la formation en FLI de l'Eurométropole.

N.G. : Le test semble être un élément central de la plateforme. Quel test de positionnement proposez-vous ?

P.L. et C.M. : Il nous paraissait important de co-construire un test avec les acteurs locaux afin d'obtenir leur adhésion dans la démarche de positionnement de l'utilisateur. Il est vrai que chaque centre de formation avait sa propre culture du test de positionnement souvent en adéquation avec les formations qu'il pouvait proposer. Nous avons donc organisé des réunions de concertation afin de créer un test local qui pourrait permettre de rendre compte de manière harmonisée du niveau des apprenants. Nous avons fait le choix de nous centrer sur l'interaction et la compréhension orales pour déterminer le niveau de l'apprenant : c'est d'ailleurs ces niveaux qui apparaissent dans l'espace de l'apprenant. Cependant, l'ensemble des

résultats concernant les autres compétences est archivé sous format PDF dans l'espace du formateur-évaluateur. Ainsi, depuis n'importe quel centre, le formateur-évaluateur a une vue sur les 4 compétences testées de l'apprenant et peut donc proposer une formation qui correspond le mieux à son niveau. Les tests élaborés alimentent une banque de données qui peut aussi être mobilisée en interne pour procéder à des évaluations sommatives afin de valider des niveaux de langue ou procéder à des inscriptions sans forcément s'appuyer sur le site *Bonjour Strasbourg*. Nous sommes en train de créer un test afin de pouvoir évaluer les acquis à l'écrit des publics peu lecteurs peu scripteurs.

N.G. : Quelle est la formation des évaluateurs-formateurs ?

P.L. et C.M. : Nous avons aussi jugé important d'organiser des sessions de formation afin que chaque évaluateur habilité ait une lecture des items qui soit commune. Cela a été un travail long et prenant qui a permis d'harmoniser les pratiques d'évaluation diagnostique et d'enrichir les pratiques professionnelles de chacun. Chaque centre a signé une charte qui atteste que tous leurs formateurs ont suivi une formation à l'enseignement du FLE, formation qui a pu être organisée en interne ou par le biais d'ateliers proposés par le GIP-FCIP Alsace. Cependant, chaque centre gère son pool de bénévoles et de titulaires et nous ne sélectionnons pas les formateurs-évaluateurs. En revanche, chaque centre est rémunéré pour chaque heure d'accompagnement (test et orientation).

N.G. : Quels sont les points-forts de la plateforme *Bonjour Strasbourg* ?

P.L. et C.M. : Nous pensons que cette initiative a permis d'harmoniser l'offre de formation pour les centres participants, de renouveler certaines pratiques professionnelles mais surtout de proposer à l'utilisateur un temps dédié à son parcours linguistique. Au lieu de rester et de stagner au sein d'un cours proposé dans un centre, souvent proche de chez lui, l'utilisateur dispose d'une évaluation de son niveau linguistique même si celle-ci reste estimative, ce qui lui permet de mieux se projeter vers des formations adéquates, même si cela impose de poursuivre la formation au sein d'un autre centre, de son choix toujours. De plus, pour les inscriptions, il est possible de gérer en instantané les désinscriptions grâce aux suivis de présence en direct. Ainsi, un nouvel apprenant peut être intégré très rapidement dans des cours qui se déroulent sur l'année. Il ne se voit pas essuyer un refus et une attente de plusieurs mois. De fait, les propositions de formations restent dynamiques tout au long de l'année. La plateforme est aussi traduite en 5 langues (arabe, turc, perse, russe et anglais) ce qui lui donne une très bonne visibilité, de même que le soutien de cette initiative par les centres de formation au numérique, les bibliothèques et les pôles d'insertion professionnelle. En complément, nous avons dédié un espace à des ressources linguistiques gratuites organisées selon les niveaux. Les usagers peuvent ainsi prolonger leurs apprentissages en ligne.

Il reste encore à consigner éventuellement les parcours des apprenants qui peuvent être amenés à déménager très rapidement dans d'autres régions de France. Nous

devons aussi encore penser à la pérennité du dispositif en sollicitant les Fonds européens et en rencontrant régulièrement les élus pour continuer à obtenir leur soutien. Les réunions de concertation avec les acteurs locaux sont aussi décisives pour mobiliser les enseignants de FLE de manière générale et les bénévoles sans qui l'offre de formation serait drastiquement réduite. Cependant, notre binôme fonctionne de manière particulièrement efficace et nous souhaitons pouvoir continuer à harmoniser les accompagnements pour un public particulièrement fragile pour lequel la ville de Strasbourg a renouvelé toute sa solidarité.

Pour plus d'information, vous pouvez contacter :



Patricia Lejeune Patricia.lejeune@strasbourg.eu

Coralie Mury Coralie.mury@strasbourg.eu

et vous rendre sur le portail
www.bonjour.strasbourg.eu

NOTES DE LECTURE

PRINCIPES PEDAGOGIQUES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE : LE BELC AU CŒUR DE LA DIFFUSION DE PRATIQUES INNOVANTES

Nathalie Gettliffe, UR 2310 LISEC, Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace et Université de Lorraine, F-67000 Strasbourg

Référence

France Education International (2020). Le BELC : 50 ans d'expertise au service de l'enseignement du français dans le monde. Paris : Hachette FLE.

Créé en 1959, le bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) n'a eu de cesse depuis 50 ans de diffuser dans le monde par le biais de stages intensifs certains principes pédagogiques ou organisationnels qui sous-tendent l'enseignement du FLE. L'ouvrage coordonné par France Education international (anciennement CIEP) reprend quelques interventions choisies à la suite des journées qui se sont déroulées en 2017 pour célébrer les noces d'or du BELC¹. Le livre est divisé en 3 parties principales afin de témoigner de l'évolution de l'enseignement du français à partir des années 60 : 1) Aux commencements, 2) Parcours et éclairages, 3) Travaux et perspectives. Un post-scriptum dédié à Francis Debyser qui dirigea le BELC pendant une vingtaine d'année clôture l'ensemble des contributions. Notre propos sera organisé de manière à faire ressortir les évolutions et les innovations qui ont guidé la formation des enseignants au sein du BELC.

1) L'enseignement du FLE se différencie de l'enseignement du français langue maternelle

La contribution de Guy Capelle intitulé « Aux origines du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde, ou le hasard fait bien les choses » nous indique que l'institution actuelle est née d'une frustration d'un assistant de coopération, en l'occurrence l'auteur, de se retrouver trop fréquemment confronté à du personnel envoyé par le Ministère des Affaires Etrangères pour assurer des cours de français à l'étranger alors que ces derniers n'avaient suivi qu'une formation en français langue maternelle. Sa plainte auprès de son supérieur hiérarchique, M. Roger Seydoux au Quai d'Orsay, devait être entendue de même que sa conceptualisation d'un organisme qui pourrait se charger de former les futurs assistants de coopération à des méthodes d'enseignement spécifiques au FLE et, en

¹ Une publication assurée par le CIEP en 2018 avait regroupé l'ensemble des contributions de ces journées.

accord avec les derniers développements pédagogiques, notamment l'accent sur l'enseignement de l'oral. En 1959, Guy Capelle prenait la tête du BEL (1959-1967) et son directeur adjoint supervisait la création d'une nouvelle revue mensuelle « Le français dans le monde » soutenue par Hachette.

2) L'enseignement du FLE s'appuie sur les recherches universitaires

Daniel Coste, en tant que dernier directeur du Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF), reprend dans son chapitre de manière détaillée les points communs et divergences entre le CREDIF et le BEL afin d'illustrer notamment les enjeux en termes d'appuis universitaires : « BEL et CREDIF avant le BELC : remarques sur la constitution d'un couple ». Dès 1951, le centre d'étude du français fondamental est intégré à l'École Normale supérieure et dispose d'un vivier d'universitaires pour mener à bien une description du français (*Le français fondamental*) afin de créer une méthode pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère des étudiants étrangers et des travailleurs migrants. Le BEL est quant à lui rattaché au Ministère des Affaires Étrangères ; il s'attache à former des enseignants de français qui interviendront à l'étranger et il se trouve de fait statutairement et géographiquement en marge des recherches universitaires. Conscient de ce manque d'assises théoriques et même méthodologiques puisque le BEL ne produit pas de méthode d'enseignement du FLE à l'instar du CREDIF avec *Voix et Images de France*, Guy Capelle, alors directeur du BEL, organise des journées d'études en 1961 en coordination avec le CREDIF afin de rassembler les linguistiques de l'époque. Le BEL choisira de s'appuyer sur les récentes recherches en analyse contrastive afin de développer une expertise pour l'enseignement du FLE aux contacts d'autres langues (comparaison langue source-langue cible).

3) L'enseignement du FLE inclut une formation à l'interculturel

A travers sa contribution « L'abécédaire d'un C », Geneviève Zarate relate l'histoire de l'ajout de la lettre C à l'acronyme BEL. Dès sa naissance, le C indiquera que la civilisation est un élément important dans l'enseignement du FLE, en rappel au *Cours de langue et de civilisation françaises* de Mauger enseignée dans toutes les institutions représentant le français à l'étranger. Puis, à la suite du recrutement de Geneviève Zarate (1979-1991) au sein du BELC, plusieurs discussions, expérimentations et publications internes (dont Antobelc, 1983) feront osciller le débat entre Culture et Civilisation. Ce ne sera qu'en 1993 que le sigle BELC signifiera Bureau d'étude des langues et des cultures et inclura les notions d'interculturel, le français ne se trouvant plus dans une posture de « civilisant » mais plutôt comme un élément de contre-pouvoir dans un monde se tournant de plus en plus vers l'anglais.

4) L'enseignement du FLE repose sur la convivialité, l'échange et la créativité

Denis Bertrand, ancien directeur du BELC de 1992 à 1996, donne un aperçu à travers son témoignage « Le BELC, un laboratoire du langage » des pratiques de formation qui continuent d'animer les universités d'été du BELC. Tout d'abord, un

esprit de convivialité où la pédagogie n'est pas descendante mais où l'animateur crée une dynamique à partir d'expériences personnelles. Les échanges entre théoriciens et praticiens sont encouragés de même que les retours sur des expérimentations locales hors manuels. Finalement, la créativité s'appuie sur toutes les disciplines (littérature, anthropologie, linguistique, psychanalyse ...) afin de faire émerger des dispositifs innovants (OULIPOPO autour de l'intrigue policière, simulations globales, collaboration à distance avec le minitel...). C'est tout un bouillonnement d'interactions fertiles et d'idées productrices que l'on perçoit dans un lieu isolé géographiquement de sa tutelle (le CIEP) mais fidèle à ses partenaires étrangers.

5) L'enseignement du FLE s'inspire de théories issues de différentes disciplines

Comme le rappelle Francis Yaiche dans son article « Langage et communication : le système BLEC ou comment traverser les frontières pour entrer dans l'ère de la complexité », les formateurs FLE se doivent un esprit curieux qui permet de voyager au sein de différentes disciplines. Alors que la théorie de la complexité est la nouvelle représentation théorique à la mode pour l'acquisition des langues secondes, le BELC avait déjà propulsé la systémique au cœur de ses formations. Modulaires et interdisciplinaires, les programmes d'enseignement ont reposé tout à tour sur la littérature, la psychanalyse, les sciences de l'information et de la communication, les sciences de l'éducation, la psychologie, la créativité, le marketing, la publicité... afin de dépasser la « purification » disciplinaire et prendre en compte la langue, l'Autre dans son histoire et dans son système. C'était se positionner en porte-à-faux par rapport à la didactique des langues, une discipline en cours de constitution dans les sphères universitaires et en cours de marchandisation monolithique.

6) L'enseignement du FLE demande des lieux de préparation propice à la réflexion

Ce qui frappe dans les propos d'Henri Portine dans « Un paradigme nommé BELC », c'est l'institution BELC en tant que haut-lieu d'échanges. Le BELC apparaît comme un endroit de réflexions avec les autres au travers de temps forts comme les universités d'été, les réunions locales, les déjeuners informels avec les collègues ou la participation aux séminaires d'universitaires parisiens. C'est aussi un lieu de ressources avec une bibliothèque remplis d'ouvrages inédits ou exotiques. Les administratifs et les techniciens initient les experts aux techniques de reproduction, aux nouvelles technologies...dans un esprit de communauté participative. Les responsables laissent les stagiaires développer leurs projets personnels et les expérimenter lors d'ateliers à l'étranger. L'individu semble sublimé dans le collectif : une « ruche industrielle » selon Portine. Le déménagement du BELC au sein du CIEP entachera durablement cette dynamique.

7) L'enseignement du français au public migrants ne peut être dissocié du FLE

Dans leur article, « Le BELC et la formation des adultes dits « migrants » : convergences institutionnelles et didactiques », De Ferrari et Laurens notent que, dès la création du Centre Migrants (centre de documentation) en 1973 au sein du BELC, la volonté gouvernementale était de s'appuyer sur les compétences qui avaient été développées pour l'enseignement du FLE à l'étranger afin d'accompagner cette fois-ci un public local en dépassant le simple cadre de l'alphabétisation. Les différentes directives gouvernementales ont parfois éloigné les formateurs auprès de migrants du champ du FLE en introduisant des référentiels calqués sur le français langue maternelle ou en dissociant le français langue d'intégration du FLE ; cependant, les référentiels européens ont permis depuis 2000 de réintégrer l'enseignement du FLE en contexte d'immersion (pour des migrants) au sein de la didactique du FLE de manière générale. Pour les auteurs, les particularités du français pour migrants se situent au niveau de la mise en œuvre d'une véritable pédagogie des premiers acquis avec l'accent sur l'agir oral en situation, la nécessité d'accompagner le développement de compétences interculturelles (notamment la décentration) et l'adaptation de l'enseignement grammatical et lexical à de vraies situations de communication. Les stages BELC proposées depuis 2002 s'appuient sur cette symétrie FLE et Français pour migrants en centrant son dispositif de formations de formateurs autour de la pédagogie de l'immersion.

8) L'exploitation de documents authentiques peut s'appuyer sur l'analyse de discours

Ce que nous rappelle Chantal Claudel dans son écrit intitulé « L'apport des approches discursives en formation à la didactique des langues », c'est que le BELC a toujours su s'approprier les dernières réflexions linguistiques afin d'enrichir ses stages de formation. Alors que la linguistique appliquée commençait à s'essouffler et que les enseignants étaient à la recherche d'autres éléments que le micro-linguistique pour renouveler leurs pratiques, l'analyse de discours prenant en compte la situation de communication dans son ensemble semble être un vent nouveau dans les années 70 pour des acteurs qui s'orientent vers des postures plus communicatives pour concevoir la construction des compétences linguistiques. Que ce soit dans le cadre du Français sur objectifs spécifiques ou pour l'enseignement du Français général, la focalisation sur des régularités linguistiques dans une série de documents est particulièrement féconde. Dans le contexte des stages BELC et la formation Profle à destination d'acteurs du Ministère des affaires étrangères, la notion de genre paraît une entrée productive qui permet aux enseignants de s'emparer de nombreux documents authentiques et de les pédagogiser selon des axes multiples (actes de paroles, lexique, cultures...).

9) L'unité didactique peut servir à évaluer le développement des compétences professionnelles

Dans leur intervention « L'unité didactique : évolution d'un outil cadre pour l'enseignement/apprentissage des langues », Valérie Lemeunier et Véronique Laurens replacent dans un premier temps les développements de l'unité didactique dans son contexte historique. Cette dernière s'est tout d'abord inscrite au sein de méthodes avec un déroulé plutôt rigide (SGAV) et ce n'est que récemment (approche communicative-actionnelle) que l'unité didactique arbore une certaine flexibilité dans les phases qu'elle peut proposer. Il n'en reste que de nombreux enseignants sont à la recherche d'une certaine systématisation dans la présentation de leurs contenus et que les stages BELC sont souvent l'occasion d'affiner des propositions d'unités didactiques. Pour les enseignants-novices, la formation articulée autour des unités didactiques permet dans un premier temps de les positionner en tant que techniciens capables de comprendre et d'adapter à minima les propositions des manuels. D'autres paliers (pilote, auditeur, ingénieur) pourront être franchis au fur et à mesure du développement professionnel de l'enseignant qui se servira de l'unité didactique pour s'adapter à des profils apprenant particuliers, évaluer des compétences et concevoir ses propres ressources. Finalement, lors d'entretiens professionnels ou d'embauche, l'unité didactique peut être mobilisée pour accompagner l'agir professionnel.

10) La littérature constitue toujours un support pédagogique privilégié

Anne-Claire Raimond reprend dans son chapitre « De l'analyse de texte aux pratiques créatives : variations autour de la littérature dans les formations du BELC » les grandes tendances qui se sont succédé au cours des diverses formations centrées sur la littérature. Tout d'abord, les supports s'appuyant sur la littérature patrimoniale ont été petit à petit mis de côté afin que ne subsiste presque exclusivement que la littérature contemporaine sous différents formats théâtre, roman, conte, poésie mais aussi bande-dessinée et littérature de jeunesse. Les extraits d'œuvres longues ont aussi été écartés au profit d'œuvres plus courtes (le conte, la fable, la nouvelle) étudiées dans leur intégralité afin de permettre de suivre le récit dans sa totalité. D'autres supports (images fixes ou cinématographiques) s'ajoutent ou remplacent le texte. D'un point de vue méthodologique, le texte littéraire peut servir pour une exploitation pédagogique linguistique mais aussi culturelle. Il peut être prétexte au lire, à l'écrire ou au dire. Bref, les stages BELC sont toujours l'occasion pour de très nombreux enseignants de se former à l'exploitation du texte littéraire sous toutes ses coutures.

11) Le jeu peut être mobilisé pour soutenir les apprentissages

La contribution d'Haydée Silva intitulée « Métamorphoses du ludique au fil du BELC : jeu de piste » reprend les évolutions successives lors des différents séminaires proposés pendant les stages BELC. Tout d'abord, le jeu s'est imposé dans une démarche plutôt structuraliste (1967-1972) comme une technique

permettant de fixer des structures mais aussi de faire émerger une certaine liberté de production par le biais des jeux de rôles, de l'improvisation, du théâtre... le tout dans un climat bon-enfant. Entre 1973 et 1997, la créativité est au centre des interventions avec des comédiens, des chanteurs, des conteurs qui envahissent les formations pour proposer des projets pédagogiques complets aboutissant à des simulations globales et donc à la création de mondes à part. Depuis cette époque, le jeu se recentre sur le ludique et moins sur la créativité ; il tient à se prolonger dans les nouvelles technologies. Les interventions sont plus en soutien au développement de compétences particulières (phonétique, oral...) que pour soutenir des productions plus globales. Alors que le jeu a été un élément central des formations BELC, il reste maintenant à l'adapter à des contextes modernes où le jeu sérieux et l'informel prennent le pas sur les plus traditionnels lancers de dés et simulations en tout genre.

12) L'enseignement du FLE est un véritable métier qui mérite un référentiel évolutif

La formation des enseignants de FLE est au cœur de la mission du BELC. Les années de formation déployées ont permis de circonscrire avec plus de précision les attendus de cette mission. Valérie Lemeunier décline dans un référentiel pointu « Métier : enseignant de français » chacune des compétences à développer dans cet agir professionnel. Quatre niveaux ont été répertoriés correspondant à la classification de Bloom, à savoir les paliers technicien, pilote, auditeur et ingénieur. Ce sont à chaque fois des descripteurs qui permettent de situer des enseignants dans leur développement professionnel mais aussi de classer des métiers à part, chacun pouvant choisir de n'exercer qu'un seul rôle.

13) Une formation continue proposée au monde diplomatique

Présentée par Manuela Ferreira Pinto, la contribution « Le BELC au service de la coopération linguistique » reprend quelques données cruciales pour comprendre l'importante mission du BELC. Avec une moyenne d'âge de 40 à 45 ans, les stagiaires sont en grande majorité des enseignants (60%) à la recherche d'un renouvellement de leurs pratiques même si le BELC a aussi vocation à former des cadres de la coopération. De nombreux étrangers (70%) sont désireux de ramener sur leur sol des propositions qui dépassent le strict cadre de la pédagogie et touchent aussi à l'ingénierie, aux suivis qualité des formations, à la gestion des centres de langues ainsi qu'à la mise en place de certifications spécifiques du FLE. De manière générale, la conception modulaire des stages ainsi que leur dépaysement aux quatre coins du monde permettent au BELC d'assurer sa mission de formation continue malgré des baisses de budget conséquentes sur les postes diplomatiques.

14) Conclusion

A travers des contributions variées, c'est toute l'histoire du BELC mais aussi du FLE qui refait surface avec ses innovations et ses tensions pendant les 50 dernières années. La lecture de cet ouvrage fait émerger aussi les acteurs-clés de différentes

époques, les dynamiques individuelles et collectives ainsi que les changements de statut administratif du BELC. On en ressort avec une certaine nostalgie d'une époque d'une jovialité certaine où on pouvait innover sans avoir à remplir des bilans qui prennent des semaines, où on pouvait échanger librement quitte à se fâcher temporairement avec ses collègues, où il existait des lieux dédiés pour les stages ou les rencontres administratives, où les mobilités personnel technique, diplomatique, universitaire pouvaient s'envisager de manière plus fluide, où les pressions financières étaient moins importantes, où la disciplinarisation était moins frappante... Bref, un temps où le facteur humain n'était pas subordonné à des impératifs pécuniers et administratifs.

L'auteur

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

Courriel : ngettliffe@unistra.fr

LES PODCASTS DE LA COLLECTION F

Andrea Klinger, Association des résidents de l'Esplanade, Strasbourg, France

Les podcasts de la Collection F, comme formation, correspondent à des ressources récemment publiées par Hachette pour les enseignants du français, ainsi que pour tous ceux qui s'intéressent aux pratiques didactiques de cette langue. Jusqu'à présent, cette série de podcasts met à disposition des internautes trois épisodes de 15 à 20 minutes portant sur des enjeux concernant la mise en place des enseignements sous un prisme tant théorique qu'empirique.

Pour chaque épisode, Ivan Kabacoff, célèbre conducteur de l'émission « Destination francophonie » de TV5 Monde, mène une discussion avec un ou deux invités autour d'un sujet concernant l'enseignement de la langue de Molière. Les invités sont non seulement des spécialistes du sujet discuté, mais aussi les auteurs des livres de la collection à partir de laquelle, cette série de podcasts est bâtie, c'est-à-dire la Collection F.

Concernant le premier podcast, *Les 50 ans du BELC*, le rôle de cette institution ainsi que ses incidences dans la création de pratiques didactiques du français sont discutés à travers des réflexions et des exemples concrets. Les invités sont Gérard Vigner, contributeur du *BELC 50 ans d'expertise au service de l'enseignement du français dans le monde* et Juliette Salabert, responsable du département Langue française à France Éducation International, anciennement CIEP.

Le deuxième épisode *Quels sont les enjeux de l'enseignement bilingue ?* avec Jean Duverger, auteur de « L'enseignement en classe bilingue », se penche sur les objectifs et les défis relevant de la mise en place d'un système de formation bilingue. Divers acteurs qui participent à l'instruction bilingue y offrent leurs témoignages, facilitant ainsi la construction d'une vue globale sur la réalité de ce type de formation depuis un axe de réflexions théoriques.

Enfin, le troisième podcast *L'écrit en classe de FLE* crée une ouverture sur les approches qui peuvent être adoptées lors de l'enseignement du français écrit. Marie-Odile Hidde, auteure de *Pratiques d'écriture : Apprendre à rédiger en langue étrangère*, explique l'état de la question sur l'écriture des textes et commente des témoignages d'enseignants de français. Hidde souligne que bien qu'essentielle, la compétence rédactionnelle manque d'innovation dans le champ de la didactique du FLE et explique la structuration des textes à travers la linguistique textuelle.

Les podcasts de la Collection F représentent ainsi l'occasion de découvrir les ouvrages de la Collection F à travers plusieurs voies et perspectives du monde de l'enseignement du français. Tout en présentant des sujets à partir de la synergie des

Les podcasts de la collection F Andrea Klinger

cas ponctuels et de la réflexion conceptuelle, cette série de podcasts promeut des dialogues et des échanges pensés pour les formateurs de français.

Les épisodes sont disponibles sur les plateformes Spotify, Apple Podcast, Google Podcast, Soundcloud et sur le site web Hachette FLE.

L'auteure

Ingénieure pédagogique et de la formation, Andrea Klinger enseigne actuellement le français langue étrangère, l'espagnol et l'anglais en mobilisant toutes les compétences qu'elle a pu acquérir lors de son DU *Disrupt 4.0 Transformation numérique* et de son master *Formations, innovations et recherches* à l'Université de Strasbourg. Elle accompagne aussi les entreprises et les centres de langues dans leur mise en œuvre de solutions numériques.

Courriel : andreaklinger92@gmail.com

Les cahiers de l'AREFLE est une revue publiée par l'Association rhénane des enseignants de FLE (AREFLE) à raison de 2 numéros par an. Elle accepte des articles en français concernant toutes les thématiques qui touchent à l'enseignement et à l'acquisition du Français Langue Etrangère. Revue d'interface entre la recherche et les pratiques professionnelles, elle classe les contributions dans 8 rubriques (Article de recherche, Pratique et recherche, Retour d'expériences, Pratiques de classe, Points de vue, Entretien, Notes de lecture, Débats) et encourage les premiers écrits des jeunes chercheurs. Toute proposition peut être envoyée à asso.rhenane.enseignants.fle@gmail.com pour une évaluation en double aveugle

Directeur de publication

Dr. Gettliffe Nathalie, Ph.D., Université de Strasbourg

Secrétariat de rédaction

Mme Koecher Liliane, Université de Strasbourg

Mme Ardisson Marie-Aline, Université de Strasbourg

Comité scientifique

Pr. Abendroth-Timmer Dagmar, Université de Seigen

Pr. Geiger-Jaillet Anémone, Université de Strasbourg

Mme Lejeune Patricia, Ville et Eurométropole de Strasbourg

Pr. Mertens Jurgen, Université de Stuttgart

Dr. Regnault Elizabeth, HdR, Université de Strasbourg

Pr. Schlemminger Gerald, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe

Dr. Stratilaki Sofia, Université Sorbonne Nouvelle et Université du Luxembourg

Dr. Theissen Anne, HdR, Université de Strasbourg

Prix du numéro : 20 euros (France) 25 euros (Etranger)

Abonnement annuel : 30 euros (France) 40 euros (Etranger)