

## 3<sup>E</sup> COLLOQUE DES JEUNES CHERCHEUR·ES LINGUISTES DIDACTICIEN·NES

5 et 6 octobre 2022

# Principes et actions de formation en langues secondes en contextes migratoire et pandémique



CREM.UNIV-LORRAINE.FR

INSCRIPTION : [U2L.FR/CREM-CJC-2022](https://u2l.fr/crem-cjc-2022)



[U2L.FR/STREAM-CJC-2022](https://u2l.fr/stream-cjc-2022)

UNIVERSITÉ DE LORRAINE  
CAMPUS DU SAULCY, METZ  
SALLE FERRARI

9 h 00 – 9 h 30

**Accueil****Angeliki Monnier**(Directrice du Crem,  
Université de Lorraine)**Théo Courty**

(Président de l'AJC Crem)

**Guy Achard-Bayle**(Directeur de recherches et  
coordinateur du GRD\_Fils)

9 h 30 – 9 h 45

**Introduction****Par les jeunes chercheur-es  
du GRD-Fils****Session 1 :  
conférencier-ères invité-es**

9 h 45 – 10 h 30

**Migrer en langue promise...****Yann Martin**(Inspecteur d'académie-Inspecteur  
pédagogique régional de philosophie,  
responsable Casnav-Carep)

10 h 30 – 11 h 15

**Enfants de migrants,  
acteurs incertains de nouvelles  
scénographies pédagogiques****Gérard Vigner**

(Inspecteur d'académie)

**Pause café****Session 2 :  
communicant-es sélectionné-es**

11 h 30 – 12 h 30

**L'apprentissage du français  
langue seconde au collège  
en France :  
des dispositifs hétérogènes  
et contraignants****Julie Prévost**

(Atilf, Université de Lorraine)

**Le français langue de scolarisation :  
« Il est interdit de parler anglais !,  
except la prof »****Manon Boucharéchas**

(Lidilem, Université Grenoble-Alpes)

**Pause déjeuner****Session 3 :  
conférencier-ères invité-es  
et communicant-es sélectionné-es**

14 h 00 – 14 h 45

**Enseignement du chinois  
langue seconde aux étrangers (TCF)  
et le cas d'accueil des étudiants  
étrangers à l'Université de Wuhan****Wang Zhan et Cui Ping**

(Université de Wuhan)

14 h 45 – 15 h 30

**Se reconnaître en tant  
qu'apprenant en langues étrangères  
à l'époque de la pandémie :  
quels défis pour la didactique  
des langues étrangères ?****Radosław Kucharczyk**(Institut d'études romanes,  
Université de Varsovie)**et Marta Wojakowska**(Institut d'études romanes,  
Université de Varsovie,  
Collège de France)**Pause café****Session 4 :  
communicant-es sélectionné-es**

15 h 45 – 17 h 15

**Les effets de la pandémie  
sur l'enseignement-apprentissage  
des langues à Brazzaville****Balenda Mabiala Christ Albert Felijo**

(Université Marien Ngouabi)

**Repérer les difficultés  
de littéracie numérique  
en contexte pandémique****Sabrina Royer**(ICTT, Avignon Université,  
STL, Université de Lille)**Gérer l'urgence  
de la formation linguistique  
des élèves allophones :  
quelles priorités pédagogiques pour  
les lycéens nouvellement arrivés ?****Élodie Graveleau**(Lidile, Université Rennes 2,  
UPE2A, Le Mans)

18 h 15 – Visite de Metz

19 h 30 – Repas de gala

**9 h 30 – 9 h 45****Accueil****9 h 45 – 11 h 15****Session 5 :  
conférencier·ères invité·es****Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration  
of Adult Migrants (LASLLIAM).****A New Reference Guide of the Council of Europe****Fernanda Minuz**

(Johns Hopkins University, SAIS Europe)

**et Lorenzo Rocca**

(Società Dante Alighieri)

**Xceling et Includeed : deux projets internationaux au service des migrants****Freiderikos Valetopoulos****et Effrosyni Lamprou**

(Forellis, Université de Poitiers, MSHS de Poitiers)

***Pause café*****11 h 30 – 12 h 30****Session 6 :  
communicant·es sélectionné·es****Accueil linguistique interculturel des étudiants  
en situation d'exil et de migrations****Magdalena Sosinska-Erdogan**

(SFL, Université Paris 8)

**La découverte des lieux de culture pour faciliter l'expression orale :  
recherche-action avec des adultes migrants****Élise Gandon**

(Icar, Université Lumière Lyon 2)

***Pause déjeuner*****14 h 00 – 16 h 00****Table ronde finale****Animée par le GRD\_Fils*****Pause café*****16 h 15 – 16 h 30****Conclusion générale**

## Conférencier·ères invité·es

### Migrer en langue promise...

**Yann Martin**

(Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional de philosophie,  
Responsable Casnav-Carep)

Emil Cioran écrivait : « On n'habite pas un pays, on habite une langue » (dans *Aveux et anathèmes*, 1987). Ainsi, migrer vers un pays nouveau, ce n'est pas seulement changer de paysage et d'environnement, mais entrer dans une langue en laquelle se modifie notre rapport au monde, aux autres et à soi-même. Cette expérience déstabilisante nous rappelle deux choses : qu'une langue n'est pas d'abord un outil de communication, et que notre rapport au monde est marqué du sceau d'une essentielle vulnérabilité. C'est en creusant cette vulnérabilité que nous essaierons de la penser comme une chance puisque ce qui grandit en nous ne grandit jamais qu'à partir de nos blessures.

### Enfants de migrants, acteurs incertains de nouvelles scénographies pédagogiques

**Gérard Vigner**

(Inspecteur d'académie)

Ce qu'il est convenu de nommer « enfants de migrants », pour nous en tenir ici à une dénomination qui, en dépit de ses insuffisances, rend bien compte d'un statut dont les incidences pédagogiques sont loin d'être négligeables, correspond à un public dont les contours, sociologiquement assez bien tracés, parviennent cependant mal à définir une pédagogie appropriée de la réussite. Reprendre ici la liste des insuffisances, des difficultés rencontrées, des réponses pédagogiques souvent approximatives, aux résultats peu probants, serait d'un médiocre intérêt si l'on ne s'efforçait d'examiner les implicites des réponses pédagogiques proposées et de l'inadaptation des scénographies pédagogiques envisagées. Aux flux migratoires dans leurs réalités géographiques et sociologiques, correspondent aussi pour les enfants et adolescents concernés des migrations pédagogiques dont la complexité, mais associée à une faible visibilité, est aussi grande que celle des parcours entamés par les adultes. La maîtrise de la langue y occupe une part importante, bien connue, mais ne saurait à elle seule définir la source des difficultés. Nous essaierons de passer en revue les facteurs en cause, dans la logique actuelle des apprentissages à l'œuvre, de façon à définir des parcours pédagogiques mieux adaptés.

## Enseignement du chinois langue seconde aux étrangers (TCF) et le cas de l'accueil des étudiants étrangers à l'Université de Wuhan

**Wang Zhan et Cui Ping**

(Université de Wuhan)

*Teaching Chinese to Foreigners* (TCF) signifie l'enseignement du chinois pour les étrangers, celui-ci ayant commencé dès la fondation de la République populaire de Chine en 1949. La première promotion date de 1951, avec l'accueil d'étudiants en provenance de l'Europe de l'Est à l'Université de Tsinghua. La création de l'Association d'étude du TCF est constatée en 1983, et à partir de cette date, l'enseignement du chinois pour les étrangers est généralisé dans les universités chinoises, les facultés étant spécifiquement formées pour accueillir des étudiants étrangers.

Le TCF croît rapidement avec la mise en vigueur de la politique de réforme en 1978. De nombreux étudiants étrangers viennent du monde entier pour découvrir la Chine. En 2005, la première conférence internationale du TCF représente l'internationalisation de l'enseignement du chinois langue seconde.

Selon les statistiques 2009-2018 établies par le ministère de l'Éducation nationale de Chine, le TCF se caractérise en particulier par son taux de croissance, le nombre, l'origine et la capacité d'accueil des étudiants. Depuis 2013, la Chine est devenue le 1<sup>er</sup> pays d'accueil à l'échelle asiatique et le 3<sup>e</sup> au niveau mondial en termes de nombre d'étudiants étrangers. C'est à partir de cette période que le TCF est aligné au niveau national avec la conceptualisation théorique et la méthodologie en tant que discipline scientifique.

Mais cette croissance s'affaiblit avec la pandémie du Covid-19 en 2020. Selon les prévisions, elle pourrait reprendre avec le déconfinement. Cependant, le TCF présente une distance relative par rapport à l'enseignement du FLE en France ou à d'autres types similaires de formation d'accueil dans le monde.

Ce qui mérite notre attention particulière dans le domaine de la recherche, c'est la qualité et l'orientation de l'enseignement du TCF. Selon un rapport d'enquête, plus de 80 % d'étudiants étrangers rencontrent des difficultés dans la vie sociale. Il devient donc important de réfléchir sur la qualité de l'enseignement pour mieux répondre aux besoins réels des étudiants étrangers car l'acquis de la langue chinoise pourrait impacter leur intégration personnelle et professionnelle en Chine.

Par conséquent, notre travail consiste à présenter un résumé sur le TCF et à analyser les difficultés affrontées, en se basant sur le cas du TCF à l'Université de Wuhan.

***Literacy and Second Language Learning  
for the Linguistic Integration  
of Adult Migrants (LASLLIAM).  
A New Reference Guide of the Council of Europe***

**Fernanda Minuz**

(John Hopkins University, SAIS Europe)

et **Lorenzo Rocca**

(Società Dante Alighieri)

La présentation porte sur le *Guide de référence sur l'alphabétisation et l'apprentissage d'une seconde langue pour l'intégration linguistique des migrants adultes* (LASLLIAM), un nouveau guide de référence que le Conseil de l'Europe a promu comme outil d'éducation inclusive. LASLLIAM répond à la demande de descripteurs inférieurs au niveau A1 destinés aux migrants adultes non et faiblement alphabétisés (Kuvers & Minuz, 2019). Il s'appuie sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et le volume d'accompagnement du CECR qui se concentrent sur l'apprentissage des langues et impliquent la littératie au niveau d'entrée. Il répond aux besoins éducatifs des migrants adultes qui sont confrontés à la tâche complexe et exigeante d'apprendre une langue tout en apprenant à lire et à écrire pour la première fois ou en développant leurs compétences en littératie. Ils reçoivent rarement un enseignement adéquat en termes d'heures de cours et d'approches pédagogiques ciblées, alors qu'il leur est très souvent demandé de passer un test écrit obligatoire pour obtenir un permis d'entrée ou de séjour et la citoyenneté (Rocca *et al.*, 2020).

Les besoins de ces apprenants sont soulignés par la recherche du point de vue des sciences cognitives et de l'acquisition du langage (Van de Craats *et al.*, 2015), de l'alphabétisation dans des contextes sociaux et culturels (Unesco, 2017), de l'alphabétisation et de l'apprentissage des langues dans des contextes formels (Warren & Young, 2012), de la conception des programmes et des compétences des enseignants (Rocca, Minuz & Borri, 2017).

Ce guide de référence est destiné aux enseignants de langues, aux concepteurs de programmes et aux responsables des politiques linguistiques dans leurs efforts pour concevoir, mettre en œuvre, évaluer et améliorer des programmes adaptés aux besoins spécifiques des migrants adultes non ou faiblement alphabétisés. Il aide les utilisateurs en définissant et en échelonnant les objectifs pédagogiques potentiels destinés à soutenir la communication des migrants dans les tâches sociales qu'ils veulent ou doivent accomplir, et à développer les compétences nécessaires pour les accomplir. Il vise à fournir aux apprenants en alphabétisation et en langue seconde un enseignement de haute qualité ainsi qu'à soutenir l'alignement entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation à travers l'Europe.

LASLLIAM adopte la notion de compétence linguistique communicative du CECR en tant que compétence multidimensionnelle, ainsi que l'approche

orientée vers l'action. Il considère l'alphabétisation comme la capacité à traiter des textes écrits (imprimés, numériques, multimodaux), et donc comme une partie de cette compétence.

LASLLIAM considère la littératie comme la capacité des individus, en tant qu'agents sociaux, à identifier, comprendre, interpréter et produire des textes écrits (qui peuvent être manuscrits, imprimés, numériques et multimodaux) en fonction des contextes sociaux. LASLLIAM aborde les processus cognitifs individuels et les dimensions linguistiques de l'apprentissage, ainsi que les besoins et les activités de communication, les rôles, les fonctions et les valeurs attribués à la langue écrite par les communautés dans lesquelles les individus apprennent à lire et à écrire.

LASLLIAM organise des échelles de descripteurs à quatre niveaux pour les activités et stratégies écrites et linguistiques, ainsi que pour la littératie technique et les compétences numériques. En outre, il fournit une définition des utilisateurs et des apprenants cibles, un aperçu de la recherche relative, des principes pour l'enseignement de l'alphabétisation et des langues secondes, une discussion sur la conception des programmes d'études aux niveaux macro, méso et micro et des recommandations sur les procédures et les outils d'évaluation dans l'environnement d'apprentissage. Les descripteurs ont été validés par des méthodologies qualitatives et quantitatives dans un processus en plusieurs étapes.

## **Xceling et Includeed : deux projets internationaux au service des migrants**

**Freiderikos Valetopoulos et Effrosyni Lamprou**  
(Forellis, Université de Poitiers, MSHS Poitiers)

Le mot qui définit le mieux la société du <sup>xxi</sup> siècle est la mobilité. Cette mobilité se présente aujourd'hui comme un phénomène multidimensionnel qui, au cours des dernières décennies, a connu des transformations avec une augmentation du nombre des pays d'origine et d'accueil ainsi qu'une diversification des causes qui motivent le déplacement. L'Europe est le reflet de cette réalité, sans qu'elle soit le seul continent concerné : le taux élevé d'espérance de vie, le faible taux de chômage ou le risque moindre d'exclusion sociale ont conduit l'Europe à devenir une région d'accueil. Cet afflux croissant de migrants et de réfugiés pose à notre société de nouveaux défis qui aboutissent au même objectif : réaliser l'intégration sociale et linguistique de tous ceux qui ont quitté leur foyer à la recherche d'un nouvel endroit pour construire leur avenir.

Et c'est précisément à cette fin que deux projets internationaux, Xceling et Includeed, ont vu la lumière du jour. Xceling (*Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt*) a pour objectif premier de former les doctorants et chercheurs égyptiens aux approches les plus contemporaines et les plus innovantes en matière de recherche en didactique des langues. Ce même projet a pour objectif de proposer un outil aux migrants arabophones afin de faciliter leur intégration dans les pays européens, et surtout les pays du consortium, qui représentent les six langues les plus diffusées en Europe. Dans la continuité de ce projet, Includeed (*Social cohesion and Inclusion: developing the educational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics*) a pour objectif de se concentrer plus précisément sur les besoins des migrants et des formateurs. Ainsi ces différentes actions visent-elles fournir à ces deux publics cibles les outils qui permettront d'améliorer l'intégration des migrants.

Dans le cadre de notre présentation, nous reviendrons sur les outils proposés et nous nous concentrerons sur la démarche adoptée afin de réaliser ces outils. Il serait difficile d'avoir un regard plus critique sur l'impact de ces deux projets mais nous mettrons les bases pour réfléchir sur d'éventuelles améliorations.

## **Communicant-es sélectionné-es**

### **L'apprentissage du français langue seconde au collège en France : des dispositifs hétérogènes et contraignants**

**Julie Prévost**  
(Atilf, Université de Lorraine)

Cette proposition de communication s'inscrit dans l'axe 5 « Quels dispositifs spécifiques sont mis ou sont à mettre en œuvre pour l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte migratoire ? » et est issue de notre thèse. Notre communication sera organisée en trois temps. D'abord, nous proposerons une courte étude diachronique des dispositifs mis en œuvre pour l'apprentissage du français langue seconde (FLS) dans l'enseignement secondaire en France depuis les années 1970, date clef dans la prise en charge de ce public scolaire, ainsi qu'une étude des expressions institutionnelles utilisées pour désigner ce dernier. Il s'agira de montrer que l'évolution de la politique linguistique reflète les préoccupations politiques et sociales françaises et que ces expressions ont des effets sur les potentialités inclusives/ségrégatives (Goï & Bruggeman, 2013) et aboutissent à une confusion entre des approches sociologiques, sociolinguistiques et leurs enjeux didactiques. Nous montrerons que les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) sont, sur le terrain, des dispositifs inégalitaires et qu'il y a un glissement de sens entre l'« inclusion » préconisée et sa réalisation que nous nommons « affiliation » (Prévost, 2021), car les élèves pris en charge en cours ordinaires ne bénéficient pas toujours des modalités de scolarisation inclusive.

Ensuite, au regard de quelques travaux de recherche en didactique et en sociologie (Auger, 2019 ; Armagnague *et al.*, 2020 ; Mendonça Dias, 2021) nous montrerons que l'école inclusive a paradoxalement abouti à des conditions de scolarisation hétérogènes, que certains chercheurs décrivent comme ségrégatives (Merle, 2012). Les modalités de la scolarisation peuvent également aboutir à une scolarité calibrée ou entravée selon le statut de l'élève migrant (pour les mineurs non accompagnés notamment) et/ou son origine culturelle. Cependant, selon les données recueillies dans le cadre de notre thèse, la scolarisation des élèves dits allophones, selon des facteurs concomitants au milieu socio-économique, peut aboutir à une scolarité choisie.

Enfin, dans une démarche épistémologique, nous ferons des propositions pour repenser l'allophonie en didactique et dans son expression – la désignation déterminant les choix éducatifs (Marchadour, 2019 ; Mendonça Dias, 2021) – et rendre plus efficaces encore les dispositifs d'apprentissage du FLS en contexte migratoire dans le secondaire français.

**Le français langue de scolarisation :  
« Il est interdit de parler anglais !, except la prof » :  
ambivalence d'une enseignante de FLScO par rapport  
aux répertoires langagiers des apprenants**

**Manon Boucharéchas**

(Lidilem, Université Grenoble Alpes)

Le contexte de l'apprentissage du français langue de scolarisation (FLScO) par les élèves allophones nouvellement arrivants (Eana) induit un certain nombre de spécificités dans le déroulement des interactions didactiques ; on y relève notamment la présence de nombreuses références aux différentes langues parlées par les apprenants, et l'enseignant de FLScO y assume la prise en charge de rôles atypiques. Dans le cadre de cette communication, je m'intéresse à la prise de position de l'enseignant par rapport aux répertoires langagiers des apprenants.

L'intérêt didactique de cette réflexion repose sur une meilleure compréhension de l'influence de l'« imaginaire idéal » (Muller, 2021) de l'enseignant. Cet imaginaire peut porter sur les langues et les personnes présentes en classe ; il induit des attitudes par rapport aux référents concernés. La notion d'*ethos* ou image de soi des interactants (Amossy, 2010) permet d'appréhender la construction identitaire discursive qui se réalise en fonction des images et de leurs attitudes. Cette construction s'opère de façon réciproque chez chacun d'eux, et est constitutive d'une relation interpersonnelle empreinte d'enjeux affectifs et interpersonnels forts (Sandré, 2014). De tels aspects, intrinsèquement présents dans les interactions didactiques, sont reconnus et sujets à la réflexion dans les recherches en didactique (Auger *et al.*, 2009 ; Torres Castillo, 2020 ; Delabarre et Miguel-Addisu, 2022). Mieux les appréhender permet de mieux comprendre les conditions dans lesquelles se déroulent les processus d'enseignement-apprentissage.

Je me demande en quoi l'imaginaire idéal des enseignants et apprenants relatif aux répertoires langagiers participe à la mise en place d'une relation didactique ambivalente. À la manière de Cambra Giné (2003), j'ai mené à bien une recherche ethnographique en classe de langue. À partir de mes notes d'observation et d'enregistrements audio, je réaliserai une analyse des interactions didactiques centrée sur des aspects relationnels (Bigot, 2005). Pour ce faire, dans la logique de l'analyse de contenu, je mettrai en relief les moments contenant des références aux répertoires langagiers (tout usage ou discours portant sur une autre langue que le français). En m'appuyant sur des éléments relatifs à l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980), aux représentations sociales (Moore, 2001) et aux négociations de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992), je décrirai la prise de position de l'enseignante observée par rapport aux répertoires langagiers des apprenants. Celle-ci est constitutive d'un *ethos* spécifique, qui se traduit par la construction d'une relation ambivalente avec les apprenants.

Je montrerai que les références aux répertoires langagiers, sollicitées à la fois par les apprenants et par l'enseignante, peuvent être acceptées et constituer un tremplin pour des moments interculturels, ou bien être refusées et conduire à des discussions voire de vives réactions émotionnelles. Ces réactions entraînent des renégociations fortes de la relation interpersonnelle, allant d'un rapprochement vers plus d'intimité à l'instauration d'une hiérarchie forte entre enseignant et apprenant.

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

**Radosław Kucharczyk**

(Institut d'études romanes, Université de Varsovie)

et **Marta Wojakowska**

(Institut d'études romanes, Université de Varsovie, Collège d'Europe)

La pandémie causée par le virus Sars-Cov-2 a bousculé presque tous les domaines de la vie humaine vers le monde virtuel, y compris l'école. Travailler à domicile, gérer ses apprentissages/ses enseignements de sorte qu'on puisse faire la distinction entre le travail et son temps libre, gérer des logiciels/des plateformes inconnus ne sont que des exemples des défis auxquels tous les acteurs du processus d'apprentissage/enseignement ont été confrontés.

Force est quand même de constater que – suite à la pandémie et au téléapprentissage/enseignement – les principes prônés depuis longtemps par les didacticiens se voient mis en cause. Les notions telles que la classe renversée, l'autonomie et l'autonomisation de l'apprenant, la motivation, le bien-être de l'apprenant, les TICE ne sont pas nouvelles pour la didactique des langues étrangères, mais le passage forcé vers le monde actuel a permis de vérifier à quel point elles sont familières à tous les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Dans notre intervention, nous partons du principe que le téléapprentissage/enseignement – malgré les représentations souvent négatives soulevées – a permis aux élèves de développer leurs compétences aussi bien générales que langagières. En nous basant sur les résultats de l'enquête menée auprès des lycéens polonophones ayant une expérience de 12 mois d'apprentissage à distance, nous allons montrer à quel point leurs habitudes relatives aux champs cognitif, métacognitifs et relationnel ont changé lors du téléapprentissage.

## **Les effets de la pandémie sur l'enseignement-apprentissage des langues à Brazzaville**

**Balenda Mabila Christ Albert Felijo**

(Université Marien Ngouabi)

La langue, considérée par Ferdinand de Saussure (1916) comme un outil de communication, est au centre de nombreux débats. C'est autour d'elle que s'organisent toutes les sciences du langage. La langue s'acquiert dans la société et son acquisition mérite un apprentissage. L'apprentissage d'une langue est, selon Oscar Valenzuela (2010, p. 76), « l'ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère ». En partant de ces deux définitions (langue, apprentissage), il apparaît clairement que la langue se pratique en contact avec la société dans la mesure où la communication implique deux ou plusieurs personnes. Cependant, sa pratique exige avant tout un apprentissage, qui va de pair avec la culture de la société concernée.

Aujourd'hui, d'un côté, le monde est frappé par la pandémie du Covid-19. Cette dernière a poussé les sociétés à modifier certains comportements et adopter un nouveau mode de vie tel que le confinement, la distanciation sociale... D'un autre côté, on assiste à la montée en puissance des migrations qui concernent en général des jeunes à la recherche d'une vie meilleure. Une fois ces derniers arrivés dans des sociétés d'accueil, ils cherchent à être intégrés. Pour ces immigrants, qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil, l'intégration passe avant tout par l'aspect linguistique et culturel, c'est-à-dire apprendre la langue des autres. Ils sont obligés d'être en contact avec des institutions qualifiées dans la formation des langues du pays d'accueil. On comprend bien que dans ce contexte, la langue de départ devient la source principale de la connaissance de l'autre, comme l'affirme la Charte européenne du plurilinguisme (2005, p. 3). En prenant le cas de notre pays le Congo, plusieurs centres de formation en langues (Institut des Langues congolaises et étrangères, Institut Confucius, Académie des langues, Centre de formation linguistique, Forma-pro, Centre de recherche des langues...) ont été invités par le pouvoir public à proposer leurs services en ligne aux immigrants comme ce fut le cas en Indonésie avec les cours EFL (2020).

À cet effet, il nous apparaît intéressant de nous poser les questions suivantes : l'apprentissage des langues pendant la période de confinement a-t-il été bénéfique pour les immigrants ? Peut-on apprendre une langue facilement en étant isolé, c'est-à-dire sans être en contact avec la société ou les gens qui la parle ?

Pour répondre à ces interrogations, nous ferons recours à la méthode descriptivo-analytique en sociolinguistique qui consiste à administrer un questionnaire à des sujets ciblés (les immigrants évoluant dans les différents centres linguistiques cités) afin de recueillir les opinions qui serviront d'objet d'étude.

## **Repérer les difficultés de littéracie numérique en contexte pandémique : le CU passerelle de l'Université de Lille**

**Sabrina Royer**

(ICTT, Avignon Université, STL, Université de Lille)

En mars et en octobre 2020, la situation sanitaire du Covid-19 a fait basculer les dispositifs de formation des universités françaises à distance avec une injonction sur l'usage exclusif du numérique (Caron, 2021) pour assurer la continuité pédagogique des étudiants. Cette situation du tout-numérique a fait entrer les enseignants et les apprenants dans une difficulté d'adaptation des pratiques (Moorhouse, 2020). La situation pandémique a renforcé les « iniquités sociales existantes » (Karsenti *et al.*, 2020), comme les étudiants qui utilisent le français en tant que langue seconde en situation migratoire se sont retrouvés démunis face au manque de formation, d'habitudes numériques et d'accessibilité face à des dispositifs, renforçant ainsi leurs difficultés à saisir les enjeux de réussite académique. Par conséquent, les cours de langue en ligne sont devenus, pour certains, un point de repère pour essayer de comprendre les enjeux numériques. À l'Université de Lille, des solutions alternatives ont été mises en place pour l'accompagnement des étudiants migrants en fragilité numérique afin de « pallier le sentiment de distance » (Guichon, 2017). L'espace en ligne a été à la fois un lieu d'entraide entre pairs, mais aussi de fracture en raison de la difficulté de gérer la multimodalité de l'écrit (gestion de la plateforme Zoom, rédaction d'un écrit sur l'ordinateur et dépôt des devoirs sur Moodle), renforçant ainsi de nombreuses difficultés de littéracie numérique (Ollivier, 2018) qui ont impacté la réussite étudiante des publics fragilisés par leur niveau de maîtrise de la langue française et les implicites universitaires lors de formations qui se déroulaient en présentiel (Mangiante & Parpette, 2011).

Cette communication s'intéresse plus particulièrement aux difficultés de maîtrise de l'écrit académique ressorties par le contexte pandémique : quelles difficultés de littéracie ont entravé la réussite académique des apprenants migrants ? Quelles perspectives pédagogiques ont apporté ces expériences à la didactique des langues, permettant une réflexion sur les compétences littéraciques des apprenants dans leur rapport à l'objet numérique ?

La première partie de ce travail sera consacrée à la théorisation des difficultés par la multimodalité de l'écrit académique dans les formations en distanciel lors du contexte de pandémie et à la particularité des dispositifs mis en place à l'Université de Lille qui ont provoqué des décrochages dans la nouvelle temporalité du cours (Denny, 2020).

Dans une deuxième partie, nous présenterons l'étude et quelques analyses extraites du corpus. Collecté dans une perspective ethnographique et interactionnelle (Trébert & Filliettaz, 2017), celui-ci est composé de 15 entretiens semi-directifs des étudiants migrants de niveau B1-B2 du certificat universitaire (CU) passerelle et des acteurs qui les ont accompagnés (enseignants, chargés de mission sociale), d'une dizaine d'heures d'enregistrements multimodaux des ateliers d'aide au numérique, d'une vingtaine de productions numériques d'activités faites par les étudiants. Ce corpus permet de repérer les difficultés de littéracie numérique en contexte asynchrone, ce qui les sous-tend, ainsi que d'analyser les propositions mises en place pour les réguler. Enfin, nous proposerons, en dernière partie de ce travail, des réflexions didactiques pour la formation aux littéracies numériques des étudiants allophones en contexte académique que le contexte pandémique a fait émerger.

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

**Élodie Graveleau**

(Lidile, Université Rennes 2, UPE2A, Le Mans)

Enseignante en unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) en lycée depuis 2016, j'ai mené mes travaux de recherche sur le principe de la participation observante/de l'observation participante, selon Blanchet et Martinez (2011). Je souhaite ici présenter l'un de mes résultats, né d'une réelle surprise : une circulaire nationale existe, mais en explorant les textes publiés dans les 31 académies, il appert que le contexte local prime sur les textes nationaux, avec un enseignement du français qui peut varier du simple au double selon les académies, les départements et les lycées.

La logique temporelle n'est pas seule à l'œuvre dans les décisions institutionnelles prises pour scolariser les lycéens allophones (Armagnague-Roucher, 2018), mais le nombre d'heures de français dispensées, dans un dispositif d'accueil ou non, leur fréquence et leur durée ont un impact certain sur la réussite des élèves allophones au lycée, confrontés à l'urgence de valider leur diplôme en deux ou trois années d'études. Nous illustrerons ces contraintes et tensions à travers l'exemple de notre contexte d'enseignement (UPE2A de lycée professionnel, académie de Nantes), puis des choix opérés dans les académies de Lille et de Créteil.

Enfin, nous ferons une proposition de contenus pour les lycéens allophones. Dans nos travaux de thèse, nous avons élaboré un inventaire de compétences pour l'UPE2A lycée, en discutant les notions de progression (Cuq, 2003 ; Puren et Maurer, 2019), de *curriculum* (Pochard, 2002) et de référentiel. Nous nous sommes basées sur les quatre composantes essentielles de l'analyse de besoins identifiées par Beaugrand (2019) : besoins culturels, méthodologiques, cognitifs/notionnels et langagiers.

Nous présenterons ici les besoins méthodologiques, dans la mesure où l'acquisition la plus rapide possible de ces compétences nous semble l'un des enjeux majeurs de l'enseignement-apprentissage du français en UPE2A lycée : les *habitus* scolaires sont supposés acquis, ne sont plus explicités par les enseignants et les épreuves d'examens sont très formatées.

### **Accueil linguistique interculturel des étudiants en situation d'exil et de migration**

**Magdalena Sosinska-Ergodan**

(SFL, Université Paris 8)

L'université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis a mis en place un dispositif d'accueil des Afghans dont l'objectif est d'offrir à de jeunes adultes un lieu d'accueil au sein de l'établissement. Ce lieu doit permettre la rencontre avec d'autres étudiants, la formation à la langue française et la possibilité d'acquérir des savoirs académiques, mais aussi de se confronter à d'autres références symboliques et culturelles.

Notre démarche s'appuie sur une recherche-action participative et inclusive (Auger, 2007). L'immersion linguistique et les cours reposent sur la contribution de sept étudiants en master Français langue étrangère (FLE).

Ma place dans ce projet est celle d'enseignante de français auprès d'une vingtaine d'apprenants et d'encadrante de stagiaires en master et de chercheuse en acquisition des langues. L'implication des étudiants consiste en un accompagnement des apprenants exilés dans leur apprentissage de la langue, dans le milieu universitaire français et dans leur nouvelle vie en France. Ces étudiants coconstruisent également, avec moi, les séquences pédagogiques linguistiques-culturelles, ainsi que des sorties culturelles. Ces échanges entre les étudiants et les exilés dans un contexte précis et concret permettent de faire l'expérience de la complexité des enjeux d'accueil dans la langue, d'un rapport à la langue comme rapport à soi et au monde, de la traduction et de ses « intraduisibles », mais aussi de la traduction comme acte « d'hospitalité langagière ». Ils ouvrent également à la rencontre entre différentes références symboliques véhiculées aussi par la langue et les savoirs.

Au début de la formation, nous avons réalisé des entretiens individuels afin de connaître les participants, cerner leurs acquis en français et comprendre leurs besoins spécifiques. La prise en compte des profils et des besoins spécifiques des apprenants joue un rôle principal dans leur apprentissage.

La démarche pédagogique adoptée pour la construction des cours est actionnelle-fonctionnelle. Elle s'appuie sur la « pédagogie différenciée » et adopte l'approche interculturelle valorisant les cultures et les langues d'origine des apprenants.

L'interculturel désigne toute activité où intervient la variable culturelle (Partoune, 1996). Ce concept est étroitement lié au souci d'instaurer la communication entre groupes et individus culturellement différents (Camillieri, 1995). Nous leur proposons la confrontation avec les « versions du monde » offertes par leurs langues et la recherche de l'intérêt de la différence. Nous leur faisons prendre conscience des stéréotypes et nous les invitons à les démystifier. Par ailleurs, nous nous appuyons sur les langues des apprenants (le dari, le farsi, le pashto, le turc et l'anglais) dans la préparation de séquences didactiques. Ainsi, nous les invitons à expliciter le fonctionnement des points linguistiques abordés en FLE dans leurs langues et à lire leurs extraits littéraires préférés dans leurs langues pour en parler en français. Cette démarche permet de développer la « reconnaissance de l'autre ».

Pour documenter le parcours acquisitionnel des migrants, les entretiens sont réalisés au début, au milieu et à la fin du stage. Le recueil de données permettra d'analyser, dans l'approche « des lectures d'apprenants » (Klein & Perdue, 1997 ; Bartning, 2012), l'évolution de leur compétence linguistique en relation avec l'*input* reçu pendant le cours de langue. De plus, à travers les entretiens, ces données permettront de documenter leur intégration dans le pays d'accueil.

## **La découverte des lieux de culture pour faciliter l'expression orale : recherche-action avec des adultes migrants**

**Élise Gandon**

(Icar, Université Lumière Lyon 2, Atilf, Université de Lorraine)

Notre proposition de communication présente un travail de recherche portant sur l'appropriation langagière d'adultes migrants en formation à Lyon et questionne l'intérêt de séances didactiques dans des lieux tels que les musées ou salles de concert dans les compétences d'expression orale.

L'objectif est de donner accès à des lieux peu ou pas fréquentés habituellement par ces personnes et de développer les compétences orales mais également l'expression de la subjectivité dans le discours individuel (Bakhtine, 1977 ; Benveniste, 1974). Notre travail s'inscrit donc dans la lignée d'autres travaux de recherche entre culture et acquisition de la langue (Aden, 2013 ; Auger, 2018 ; Ravazzolo, 2019) et culture et resocialisation (Pittet, 2014).

Doctorante salariée formatrice, nous nous situons dans une démarche de recherche-action : l'organisme de formation où nous avons recueilli les données était à la fois notre lieu de travail et notre terrain de recherche. Notre présence constante sur le terrain nous a permis de tisser un lien fort avec les participants et d'obtenir des résultats non-soumis à l'effet-chercheur.

Notre analyse s'appuie sur un corpus d'environ 200 productions orales de 32 adultes migrants, enregistrées dans les lieux culturels.

Notre analyse du corpus s'est concentrée sur l'utilisation du déictique *Je*, des verbes subjectifs et des adjectifs utilisés pour décrire l'environnement, les impressions et les émotions et donc produire un discours personnel. Nous nous appuyons principalement sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni (2005, 2014). Les personnes, souvent déclassées socialement et isolées dans la migration, s'expriment sur ce qu'elles découvrent, sur leurs centres d'intérêt et sur leurs expériences antérieures. L'enjeu est de montrer qu'une appropriation langagière est possible dans ce cadre. Notre intervention présentera le contexte de la recherche, la méthodologie de recherche ainsi que les résultats les plus saillants.

## INFORMATIONS

---

CREM

ÎLE DU SAULCY

57045 METZ CEDEX 01

TÉL. : + 33 (0)3 72 74 83 35

CREM-CONTACT@UNIV-LORRAINE.FR

crem.univ-lorraine.fr

## REVUES

---

### Pratiques

<https://journals.openedition.org/pratiques/>

### Questions de communication

<https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/>

## DICTIONNAIRE

---

### Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics

<http://publictionnaire.huma-num.fr/>