

Colloque international Jeunes Chercheurs

Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires

Université de Lorraine – Metz 21/22 septembre 2018

SESSION D'OUVERTURE

ACCUEIL :

Jacques WALTER

Directeur du CREM – Université de Lorraine

PRÉSENTATION :

Guy ACHARD-BAYLE

Université de Lorraine

Enrica GALAZZI

Università del Sacro Cuore Milano

INTRODUCTION :

Danielle LONDEI

Università di Bologna & DORIF

CONFÉRENCE INVITÉE :

Cristina BOSISIO

Università Cattolica del Sacro Cuore Milano

&

Rosa PUGLIESE

Università di Bologna

Migrants adultes en Italie : contextes et actions de formation

Dopo aver presentato il quadro generale della formazione linguistica rivolta ai migranti adulti in Italia, la nostra presentazione si soffermerà a titolo esemplificativo sulle azioni formative intraprese dalla Regione Lombardia nell'ambito del progetto. Conoscere, comprendere, comunicare per vivere l'integrazione. Ci si focalizzerà inoltre su alcuni aspetti di tali azioni dalla duplice prospettiva dell'apprendente e del docente di italiano L2. Il contributo si concluderà infine accennando ad alcuni orientamenti futuri finalizzati a definire meglio sia le competenze linguistiche degli apprendenti sia quelle didattiche dei docenti.

COMMUNICATIONS SÉLECTIONNÉES :

Andreolletti CHIARA

Università Cattolica del Sacro Cuore Milano

Titre de la communication : Non c'è due senza tre... e la quarta vien da sé!

L'intercomprensione nella scuola primaria: una proposta didattica verso l'inserimento curricolare.

In ambito glottodidattico, il concetto di intercomprensione (d'ora in avanti, IC) si trova al centro degli approcci plurali¹ che propongono una didattica orientata allo sviluppo della competenza plurilingue e interculturale, secondo le più recenti indicazioni europee in materia di politica linguistica². Negli ultimi vent'anni la didattica dell'IC, soprattutto nel campo delle lingue romanze, è stata capace di aggiornarsi continuamente riuscendo a uscire da una prima fase teorica, fondata su uno studio prettamente scientifico e metodico in ambito accademico, per ampliare il proprio campo di indagine in strade finora poco battute. I nuovi filoni di ricerca dell'IC tendono verso la realizzazione di proposte operative sempre più mirate all'inserimento istituzionale nelle scuole, a sostegno dei più tradizionali metodi di insegnamento (mono)linguistico.

Pur non ponendosi come alternativa all'apprendimento globale di una o più lingue, l'IC si presenta come prospettiva particolarmente significativa per l'educazione plurilingue poiché essa sfrutta e potenzia le conoscenze pregresse degli apprendenti, i quali scoprono con piacere di comprendere velocemente già una parte importante della(e) nuova(e) lingua(e), senza sforzi eccessivi di apprendimento.

L'indagine che presentiamo è stata condotta nell'anno scolastico 2014/2015 con gli alunni di due classi quinte di una scuola primaria della provincia di Varese. Si tratta di una sperimentazione dell'approccio intercomprensivo finalizzata a sviluppare una *parziale e precoce intercomprensione* tra due lingue affini, l'inglese e il tedesco, per il tramite di tecniche proprie dell'IC. I risultati presentati concordano nel riconoscere, in generale, una progressiva evoluzione dell'abilità di ricezione scritta in lingua tedesca, a un livello A1, dopo

¹ Cfr. M. Candelier *et al.*, *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages - Council of Europe, 2012.

² Cfr. B. Cambiaghi, C. Bosisio, *Dal "Francese fondamentale", al "Livello soglia", al "Quadro comune europeo di riferimento"*, in E. Galazzi, G. Bernardelli (a cura di), *Lingua, cultura e testo. Miscellanea di studi francesi in onore di Sergio Cigada. Volume 1*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, pp.183-20.

un'esposizione di sole 20 ore di lavoro scandite lungo un intero anno scolastico. I punti di forza dell'approccio intercomprensivo, quali la promozione del plurilinguismo, lo sviluppo di competenze parziali e lo sfruttamento della parentela linguistica, sono stati alla base della linea di ricerca adottata. Considerata la giovane età degli apprendenti, abbiamo inoltre provveduto a mettere in atto un percorso linguistico-educativo che fosse, al tempo stesso, pedagogicamente valido, secondo un approccio fondato sulla gradualità dell'apprendimento e la partecipazione attiva degli alunni. Testata l'efficacia dell'indagine, siamo convinti che un tale percorso volto alla sensibilizzazione della diversità linguistica debba essere al più presto integrato all'interno del curriculum della scuola primaria: esso, infatti, è propedeutico allo sviluppo dell'abilità di produzione in una delle diverse lingue con cui il bambino entra piacevolmente in contatto durante l'esperienza di IC. Stimolare la scoperta del plurilinguismo per mezzo dell'IC, allora, permette di diversificare l'insegnamento tradizionale delle lingue, fondato sul binomio un corso/una lingua, offrendo un percorso stimolante che conceda, anche ai più piccoli, il piacere di comprendere più di una lingua europea.

Bibliografia

Benucci A. (a cura di), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, UTET, De Agostini Scuola SpA, Novara, 2015

Bosisio C., *Lo spazio didattico plurale: la complessità come risorsa*, in "Rassegna italiana di Linguistica Applicata", 2015/2-3, pp. 5-15

Caddéo S., Jamet M.C., *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette Livre, Paris, 2013

Candelier M. et al., *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages - Council of Europe, Graz-Strasbourg, 2012

**

Malgorzata JASKUŁA

Doctorante en Sciences du langage, Université de Rouen

Titre de la communication : Quelle prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves allophones ? Étude comparative des pratiques didactiques dans les trois contextes scolaires européens (Italie, France et Pologne)

La scolarisation des élèves allophones dans les systèmes scolaires européens constitue un nouveau défi pour tous les enseignants. Désormais, la prise en compte des recherches en pluri-linguisme prend tout son sens. Nombreuses études montrent qu'il est possible de faire des liens entre L1 et L2, et que ceci joue sur l'acquisition de la L2 (Balboni, 2008, Cummins, 2014). D'autres ont permis de décrire l'interlangue et les interactions en classe de langue (Dabène, 1994). Par ailleurs, plusieurs pratiques didactiques auprès des élèves plurilingues ont déjà été étudiées (Auger, 2005 ; Hélot, 2007 entre autres).

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous analysons des pratiques des enseignants auprès des élèves allophones collégiens dans les trois systèmes scolaires européens : en France, en Italie et en Pologne en se focalisant sur leur lien avec les quatre approches plurielles : l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension ou l'interculturel (Candelier et al., 2012). Notre étude se base sur l'hypothèse que l'enseignant invente des pratiques qui aident à acquérir la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002, Szybura, 2016). Ainsi, il s'agit de voir comment les enseignants s'appuient sur leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être afin de tirer profit de la multiplicité des langues et cultures présentes dans leurs classes.

Dans la présente communication, nous poserons la question suivante : **comment les enseignants prennent-ils en compte les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves allophones ?**

Premièrement, il s'agira de présenter les trois contextes scolaires différents et croiser des pratiques observées. Deuxièmement, nous montrerons quelques résultats d'analyses des moments repérés durant les observations participantes en classe (pratiques réelles), ainsi que sur les entretiens semi-directifs avec les enseignants de différentes disciplines (pratiques déclarées). Nous montrerons notamment quelques gestes didactiques liés à l'intercompréhension et à l'interlangue.

Notre approche est qualitative et elle s'appuie sur les travaux de plusieurs disciplines dans l'ethnosociolinguistique (Blanchet, 2000) et la didactique des langues étudiant les compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate, 1997). L'étude comparative dans les trois pays permettra de voir des convergences et divergences des pratiques didactiques auprès

des allophones.

Mots clés : approches plurilingues et pluriculturelles, pratiques didactiques, étude comparative

Bibliographie :

- AUGER, N. (2005), *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Montpellier : SCÉRÉN-CRDP.
- BALBONI P. E., (2010), «Storia dell'insegnamento dell'italiano L2», in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra, pp. 83-98.
- BLANCHET, Ph, (2000), *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethnosociolinguistique*, Rennes : Presses universitaires, pp. 28-40.
- CANDELIER, M. et al. (2012), *Le CARAP – Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Compétences et ressources, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G., (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CUMMINS, J., (2014), « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » in Nocus, Vernaudon, Paia (eds.), *L'école plurilingue en Outre-mer apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*: [actes du colloque organisé du 14 au 17 novembre 2011 en Polynésie française], Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 41-64.
- DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris : Hachette.
- HÉLOT, C. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris : L'Harmattan.
- SZYBURA A., (2016), « Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów ». In. *Języki Obce w Szkole*, nr1.
- VERDELHAN-BOURGADE M., (2002), *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Paris : PUF.

**

Élodie GRAVELEAU

Doctorante en Linguistique, Ingénierie, Didactique des Langues, Université de Rennes

Titre de la communication : L'enseignement du FLS en contexte scolaire : le cas des lycéens allophones. État des lieux des textes institutionnels qui régissent les contenus à enseigner en UPE2A lycée : quels enjeux pour une harmonisation des pratiques ?

Notre proposition de communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche de doctorat centrée sur l'enseignement du français comme langue seconde aux élèves allophones scolarisés dans les lycées généraux, technologiques et professionnels en France.

Notre réflexion est née d'un constat : enseignante formée en FLE, il nous a été difficile de mettre en place un curriculum de FLS dans notre UPE2A lycée (Chnane-Davin, 2014). Pourtant, une large place est déjà faite dans l'édition, les textes officiels et dans la recherche universitaire, aux élèves allophones de primaire et de collège : faut-il voir dans l'âge des lycéens, non soumis à l'obligation scolaire (Lemaire, 2009 et Mendonça-Dias, 2016), un frein à la considération de ce public ?

Cela nous mène aux questions suivantes : quels textes et quels grands principes institutionnels régissent la scolarisation des lycéens allophones ? Quels liens peuvent exister entre la politique européenne de l'enseignement des langues secondes, la politique linguistique nationale représentée par les textes ministériels, et l'application de ces textes au quotidien sur le territoire ? Et enfin, comment articuler la théorie du FLE/FLS avec la pratique professionnelle en UPE2A lycée ?

Les premières analyses montrent que dans un système scolaire très centralisé, les applications des textes dans chacune des 30 académies (26 académies métropolitaines, 4 académies d'Outre-mer) créent une grande disparité dans la prise en charge des lycéens allophones. Faut-il souhaiter un cadre institutionnel plus harmonisé (Klein, 2009 et 2012) pour mieux prendre en compte le contexte « lycée » dans les démarches didactiques en langue seconde dans les UPE2A ?

Il nous semble nécessaire de développer la recherche sur les lycéens allophones scolarisés en France : c'est par un échange constant entre le terrain des classes du secondaire et la recherche académique que des ressources pour les enseignants et du matériel pédagogique pourront être élaborés et mutualisés.

Bibliographie :

- CHNANE-DAVIN, F. (2014). La transposition didactique en FLS : je transpose et j'enseigne en bricolant. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, pp. 138-153.
- DGESCO (2016). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*.
[En ligne, consulté le 25 avril 2016]
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf>.
- KLEIN, C. et SALLÉ, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2009-082. France : Inspection générale de l'Éducation nationale.
[En ligne, consulté le 11 juin 2017] <http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGENIGAENR_216067.pdf>.
- KLEIN, C. (dir.) (2012). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : CNDP.
- LEMAIRE, É. (2009). Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés. *Le français aujourd'hui*, 164, pp. 21-32.
- MENDONÇA-DIAS, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. Dans ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. et BRUNEAUD, J.-F. (dir.). *École, migration, discrimination, Les Cahiers de la LCD*. Paris : L'Harmattan.

**

Mamadou DIOP

Docteur en Sciences du langage, Le Mans Université

Titre de la communication : La médiation culturelle en FLE : approches et pratiques

Dans le prolongement des travaux sur l'appropriation et l'apprentissage de la langue seconde, cet article a pour objet de questionner la logique qui sous-tend la prise en compte de la diversité en didactique des langues. Nous envisageons d'interroger le bien-fondé des approches conçues pour une meilleure prise en compte du répertoire linguistique des migrants. Après un travail d'observation et d'analyse des outils jusqu'ici utilisés en contexte d'enseignement du FLE à destination des réfugiés souhaitant intégrer des filières universitaires, nous chercherons à comprendre comment cette diversité peut être mieux valorisée.

Il sera question de s'appuyer sur des approches didactiques innovantes dans la perspective de lier forme et sens. La question n'est pas uniquement de s'intéresser à des formes de mise en exergue des outils adossés au référentiels de compétences du CECRL, mais d'observer comment et dans quelle mesure la démarche pourrait chercher à aller plus loin que les objectifs d'apprentissage souvent défendus et revendiqués dans le cadre du marché linguistique du FLI. C'est en ce sens que notre recherche entend explorer des pistes d'analyse des faits de langue en travaillant en amont sur la mise à contribution de la médiation culturelle.

En partant de l'hypothèse que l'intervention didactique ne correspond pas toujours à l'idée d'amener l'apprenant à avoir la compétence similaire à celle d'un locuteur natif, nous entendons changer de paradigmes en proposant des activités orientées davantage vers des compétences à interpréter des données issues de la société à découvrir. Cela peut impliquer l'intervention de savoirs sociétaux présentés à l'aide de documents audio et/ou visuels à partir desquels les apprenants seront appelés à se prononcer en s'appuyant sur des savoirs antérieurement acquis avant leur installation en France. De ce point de vue, le médiateur aura pour tâche première de servir d'intermédiaire entre l'apprenant et l'objet d'étude d'ordre socioculturel en gardant présent à l'esprit que le jeu consiste à développer des compétences de nature interprétative.

Nous étudierons alors la manière d'allier à la fois le décryptage de la complexité linguistique et la découverte, puis l'appropriation des faits culturels relatifs aux composantes dont ces réfugiés souhaitent intégrer dans le cadre de leur poursuite d'études universitaires.

Bibliographie :

BEACCO J.-C., 2018, *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, Collection Langues & didactique, Paris, Didier.

BUTTJES. D & BYRAM. M., 1991, *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, London, Multilingual Matters.

CASTELLOTTI V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Collection Langues & didactique, Paris, Didier.

LEVY. D. & ZARATE. G., 2003, « La médiation et la didactique des langues » in *Le français dans le monde*, Paris, CLE International.

**

Sarah ABID

Doctorante à l'Université de Lorraine (Metz), Laboratoire CREM

Titre de la communication : Le professeur de FLS face aux publics de migrants : un acteur et médiateur culturel

Depuis le XXI^{ème} siècle, les flux migratoires ont changé le paysage de l'enseignement en Europe. L'inclusion/intégration de publics migrants dans l'éducation nationale constitue aujourd'hui un enjeu politique et social majeur en France. Toutefois, dans la classe de français langue seconde, seuls les enjeux sociaux demeurent – l'objectif de l'enseignant étant de former des sujets communicants et des personnalités interculturelles (CECRL). Ainsi nous réfléchissons dans cette communication aux différentes approches didactiques et aux stratégies de l'enseignant pour répondre aux besoins spécifiques de ces publics : dans quelle mesure l'enseignant peut-il participer à l'inclusion scolaire des apprenants allophones ? En effet, il nous apparaît essentiel d'interroger le rôle de l'enseignant ainsi que la posture qu'il adopte dans sa pratique professionnelle.

Nous pouvons constater que le CECRL échoue en partie dans sa mission éclairée de destruction des préjugés. En effet, le peu de prescriptions quant à la dimension interculturelle freine ce questionnement sur ce pan de la mission dévolue à l'enseignant de langue. Il s'agira dans cette étude d'analyser non seulement l'approche du professeur dans sa corporalité (en tant que sujet engagé par le corps et la voix), la didactique mise en œuvre, mais aussi sa propre posture en tant que représentant et « passeur » d'une culture. Si les processus d'identification dans la situation de la classe sont conscientisés, l'échange interculturel est facilité, et les préjugés se réduisent. Tout n'est alors question que de recul sur sa propre pratique, autrement dit tout n'est que question d'éthique pédagogique.

Nous envisagerons la mission de l'enseignant par le biais d'activités créatives, partant du postulat que l'imaginaire abolit toute résistance interculturelle et favorise les échanges. Ainsi, les arts faciliteraient l'expression personnelle et engageraient l'apprenant dans une réflexion critique, lui permettant de s'assumer en tant qu'individu dans ce nouveau contexte. La pédagogie de projet fait aussi partie intégrante de cette approche de « l'enseignement créatif » puisque la réalisation de projets collectifs comme une pièce de théâtre, une lecture poétique, la réalisation d'une exposition etc. favoriserait l'acquisition de savoir-faire, de savoir-être mais aussi de « savoir-exister ». Le professeur assume un nouveau rôle dans ces situations, celui d'animateur. Il lui permet d'observer une nouvelle stratégie qui l'engage à part entière.

En somme, l'objectif de cette contribution est d'exposer différentes médiations possibles,

dans le but de former des individus communicants et des personnalités interculturelles. Autrement dit, l'enseignant engage un véritable échange interculturel, c'est-à-dire humain. Pour cette communication, nous nous appuyerons sur une recherche menée auprès de groupes d'élèves inclus dans un dispositif UPE2A au Lycée Emmanuel Héré à Laxou.

Mots clés : interculturelité, identification, migrants, enseignement, imaginaire, créativité, arts, identité, intégration scolaire, inclusion, pédagogie de projet.

Références bibliographiques :

ADAMI H. (2011). « Parcours migratoires et intégration langagière », dans Mangiante J.-M. (Dir.). *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université, pp. 37-54. <hal-00576868>

MAINGUENEAU D. (2002), « Problèmes d'ethos », *Pratiques* n° 113-114, juin 2002.

MANGIANTE, J.-M. (2015). « La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? », dans Meunier O., *Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturelité*, Arras, Artois Presses Université. pp. 121-132.

PAVEAU M.-A. (2013), *Langage et morale. Une éthique des vertus discursives*, Éditions Lambert-Lucas, 2013.

PUOZZO-CAPRON I. (2012), « Favoriser les savoir-être par l'apprentissage des langues », *L'Éducateur*, n° 7, p. 17-18.

PUOZZO-CAPRON I. (2012), « Français et pédagogie de la créativité », *L'école valdôtaine*, n° 91, p. 61-63.

**

Samira RABEHI

Docteure en Didactique des langues étrangères, Université de Batna

Titre de la communication : Former les étudiants migrants à l'interculturel : cette force qui fait agir

L'université, a pour mission d'aider les étudiants futurs enseignants à s'épanouir, et à devenir adultes conscients de leurs responsabilités. Cependant, pour enseigner le FLE dans une perspective interculturelle, elle doit revoir la façon dont elle représente le monde et les cultures, et développer chez l'étudiant ce que Cambra-Giné (2003) appelle le répertoire des RCS (Représentations, Croyances et Savoirs) du futur enseignant.

Cela nous amène à parler du problème de la motivation dans la formation universitaire qui prépare le futur enseignant aux métiers de l'enseignement. Rappelons que l'étudiant migrant est parfois frustré d'apprendre une langue étrangère notamment le français. Il préférerait conserver son identité, par peur de l'assimilation et de la domination. Tout cela doit être pris en considération dans les stratégies d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce sens, l'apprentissage des façons de vivre et de penser d'une autre société permettra de réduire les préjugés, et d'effacer les stéréotypes. Plus les indices culturels sont explicites, plus l'interprétation est facile. C'est pourquoi nous nous demandons: quelles démarches pédagogiques et dispositifs didactiques permettent de prendre en compte la diversité culturelle et la construction identitaire des étudiants migrants dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour répondre à cette question, nous évoquerons d'abord, le rôle primordial de l'enseignant en tant que formateur et médiateur interculturel devant préparer l'étudiant à l'altérité. Nous porterons ensuite un regard sur les effets de la motivation sur la formation visant à former les étudiants à l'interculturel. Nous terminerons en évoquant l'approche interculturelle qui rend, selon Kerbrat-Orecchioni (1994 : 141-142), l'étudiant plus compréhensif et tolérant envers l'étranger, « il est bien évident qu'il ne suffit pas de comprendre pour accepter : ce serait une illusion de croire qu'une telle prise de conscience va du jour au lendemain résoudre tous les problèmes de la communication interculturelle, et éradiquer tous les préjugés ethniques. Mais c'en est une plus grande encore de s'imaginer que pour communiquer avec autrui, il suffit de bien connaître sa langue ».

Bibliographie :

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996) : *Education et communication interculturelle*. Paris, Armand Colin.
- VIAU, R. (2009) : *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Edition de Boeck.
- ZARATE, G. (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

**

Sakina EL KHATTABI

Doctorante en Sciences du langage à l'Université de Lorraine, laboratoire CREM

Titre de la communication : L'apprentissage du français et intégration scolaire des mineurs étrangers isolés : vers une construction identitaire

La formation linguistique des migrants offre la possibilité de s'orienter vers des établissements de formation et des publics très diversifiés. Du poste d'enseignante de Ce2 à celui de professeure FLE/FLSco en lycée, en passant par celui de formatrice en milieu associatif auprès d'un public de migrants. Le cumul de ces expériences m'offre une vision différente de l'enseignement de la langue française et me présente des pistes de réflexion sur mes pratiques enseignantes.

Ces expériences m'ont mis en contact avec un public hétérogène et multiculturel. En effet, il s'agit d'un public de demandeurs d'asile, des mineurs isolés étrangers et de migrants ayant obtenu un titre de séjour, voire s'étant inséré professionnellement dans la société française. Cette hétérogénéité de publics a, cependant, inscrit mon expérience professionnelle dans une sorte de continuité à travers les différentes situations d'enseignement, des choix de supports et de conception pédagogique.

Le public migrant que j'ai eu l'occasion d'enseigner était au début de ses apprentissages et par conséquent son processus d'acculturation, met en jeu des questions qui renvoient à l'identité des migrants, à la façon dont ils vivent et perçoivent cette transplantation matérielle et symbolique (Adami 2011 :17) qu'il allait falloir prendre en compte dans l'approche didactique. (Guichon : 2013) ouvre ici une première piste de réflexion. Elle propose une sémio-didactique.

Un second terme vient ainsi croiser celui de l'approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue. Il s'agit de la médiation, par la prise en compte de l'interaction et de l'environnement,

L'objectif de cette contribution est d'exposer les types et formes de médiations possibles pour raccourcir la distance entre la reconstruction identitaire de la personne et l'acquisition des compétences communicationnelles en classe de FLE/FLI auprès d'un public migrant.

Afin de répondre à cette question, nous nous appuyerons sur une recherche menée auprès d'un groupe d'élèves mineurs isolés étrangers du dispositif MLDS (La mission de lutte contre le décrochage scolaire) au lycée Jacques Le Caron à Arras, France.

Mots clés : médiation, mineurs étrangers isolés, reconstruction identitaire, intégration scolaire, compétences communicationnelles.

Références bibliographiques :

- Adami H. (2007). « Le niveau de scolarisation des migrants: un facteur déterminant dans le processus d'intégration ». *L'intégration linguistique des immigrants*. Paris : L'Harmattan, pp. 71-83.
- Adami H. (2009a). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Adami H. (2011). « Parcours migratoires et intégration langagière ». *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université, pp. 37-54.
- Archibald J., Chiss J.L. (dir.) (2007). *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politique, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco J.C., De Ferrari, M., Lhote G., Tagliante C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.
- Billiez J., Trimaille C. (2001). « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale ». *Langage et société*, n° 98, pp. 105-127.
- Guichon N. (2013), « Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques », *Éducation et didactique*, 101-116.
- Leclercq V. (2011a). « La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique », *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université, pp. 19-35.
- Lemaire E., « Accès à la scolarisation et parcours d'intégration: l'exemple des mineurs étrangers isolés », *Langue(s) et intégration socioprofessionnelle* (2008), Bruxelles, De Boeck.
- Mangiante J.-M. (dir.) (2011). *L'intégration linguistique des migrants, état des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université,
- Mangiante J.-M. (2011). « Élaborer une analyse de besoins en formation « FLI » : quelles compétences pour les formateurs ? ». *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Peter Lang, pp. 107-120.
- Matthey M. (2010). « Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? », *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Spanghero-Gaillard, N., Dat, M.-A., (2010), Enseignement de la langue et démarche d'intégration. Exemples de dispositifs d'enseignement du français dans la région toulousaine, *Langue et intégration, dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles : Peter Lang, pp. 123-132

**

Abeer ALDKIEL

Doctorant en Sciences du langage à l'Université de Rouen

Titre de la communication : La dimension sociolinguistique de l'apprentissage plurilingue (arabe, anglais et français) dans la communauté saoudienne en France

Depuis quelques années, l'Arabie saoudite présente une volonté marquée d'ouverture qui peut se lire dans le domaine de l'enseignement. Cela a donné naissance à l'ouverture de plus d'écoles saoudiennes dans la plupart des grandes villes du monde.

Un enjeu sociolinguistique de taille apparaît alors au travers de l'émergence d'un bilinguisme arabo-francophone et arabo-anglophone, fondé sur un échange culturel entre la France et l'Arabie Saoudite.

Les enfants saoudiens, dont les parents sont diplomates ou étudiants dans le supérieur, sont au contact de trois langues différentes :

1. La langue arabe : pratiquée à l'école et dans le cercle familial.
2. La langue anglaise : la deuxième langue enseignée à l'école et pratiquée en tant que première langue étrangère en Arabie Saoudite.
3. La langue française : la troisième langue enseignée à l'école saoudienne à Paris et la langue du pays d'accueil.

Dans cette communication, sur la base de productions orales à partir de la transcription d'un livre d'images sans texte « Frog where are you ? » (Mayer, 1969), par des enfants âgés de 5 à 12 ans, nous interrogerons l'inter-influence parents-enfants et ses conséquences sur la qualité des productions : « La famille est un facteur immédiat et étendu qui mène au bilinguisme. Et elle doit assurer une pratique régulière de chaque langue dans une ambiance d'encouragement ». (Grosjean, 2015 : 89).

Devant ce constat et le peu de recherches sur le sujet, nos questionnaires nous ont permis de collecter des informations détaillées et nouvelles sur les élèves et leurs familles. La classification de ces critères nous permettra d'obtenir des indicateurs précis sur le contexte familial que nous pourrons relier à la maîtrise des langues chez les enfants. Il est important de préciser que les travaux sur les narrations enfantines de Mehmet Ali Akinci (2002) ont été d'une aide précieuse.

Mots-clés : langues, plurilinguisme, compétences, famille, enfant, inter-influence, sociolinguistique, Arabie saoudite.

Bibliographie :

AKINCI, M.-A. (2002), *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc français en France âge des 5 à 10 ans*, Munich : LINCOM, Studies in Language Acquisition 03. En ligne :

http://www.dcl.cnrs.fr/fulltext/akinci/Akinci_1999_art-akinci1999th%C3%A8se.pdf

GROSJEAN, F., (2015), *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*, Paris : Albin Michel.

MAYER, M. (1996), *Frog, where are you?*, New York : Dial Books For Young Readers.

**

Titre de la communication : Efficacité de la visualisation de la parole dans l'apprentissage de l'oral chez les migrants

Dans cette communication, il sera question d'un public de migrants de niveau A1+ apprenant le français en immersion. Ce public, dès l'arrivée en France, est orienté vers un centre de langue pour suivre une formation linguistique, et doit, en peu de temps, pouvoir intégrer un lycée ou une formation professionnelle. Dans ce cas-là, on parle de langue seconde [1].

Mon objectif était de permettre aux apprenants d'améliorer leur production orale. Pour ce faire, deux corpus de phrases interrogatives et déclaratives, lues/répétées par un public hétérogène âgé de 16 à 22 ans ont été élaborés. Certains apprenants avaient des connaissances de base en anglais, ce qui pouvait, tout comme leur âge, influencer leur prononciation des phones et de l'intonation du français [2]. Les apprenants, au nombre de 7 à cause des entrées et des sorties permanentes, ont participé à l'étude qui a duré plus de deux mois. Il y avait un double objectif : la sensibilisation des apprenants aux traits prosodiques du français oral et leur organisation (les contrastes de pente mélodique des groupes rythmiques) [3] d'une part, et d'autre part, la consolidation de l'utilisation des schémas-types de l'intonation du français. Ce double objectif repose sur deux hypothèses :

H1 – Les élèves font plus de pauses d'hésitation, plus de coupures pendant le premier enregistrement, car leurs productions n'ont pas de cohésion prosodique, et leurs mouvements mélodiques en fin et à l'intérieur de l'énoncé, ne sont pas adéquats.

H2 – Les apprenants améliorent leurs productions lors de l'enregistrement final, grâce à la visualisation de la courbe mélodique.

Afin de vérifier ces hypothèses, j'ai utilisé le logiciel WinPitch LTL [5], destiné à l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. On peut rappeler que l'affichage des contours intonatifs de phrases contrôlé par un oscilloscope a été expérimenté déjà en 1964 [4] ; actuellement, des logiciels commerciaux comme *Tell me more*, sont souvent utilisés pour l'enseignement de langues vivantes, mais ils sont peu utilisés avec le public migrant, pour diverses raisons (financement, manque de formation à ces types de logiciels).

L'étude comprenait trois phases : un premier enregistrement, un entraînement, et un enregistrement final. Dans la phase d'entraînement, deux manipulations possibles grâce à WP LTL ont été effectuées afin d'évaluer les effets sur la perception des apprenants : 1) le ralenti du modèle écouté, 2) la resynthèse de la parole de l'apprenant. L'enregistrement final m'a permis

d'analyser et de comparer les résultats des productions orales des apprenants avec le modèle francophone.

Les résultats obtenus seront discutés, afin de vérifier dans quelle mesure les deux hypothèses sont validées.

Bibliographie :

1. Gloaguen-Vernet, N., (2009). Enseigner le français aux migrants. Paris, Hachette Livre.
2. Lauret, B., (2007). Enseigner la prononciation du français : questions et outils. Paris, Hachette
3. Martin, Ph., (2015). *The structure of spoken language*, Cambridge, UK : Cambridge University Press.
4. Vardanian, R.-M., (1964). Teaching English intonation through oscilloscope displays, *Language Learning*, vol 14, 109–118.
5. WinPitch LTL. [http:// www.winpitch.com](http://www.winpitch.com).

**

Titre de la communication : Didactique et perspectives : Entre réalités socioculturelles et enseignement-apprentissage des langues secondes des migrants

Face à une langue inconnue, on déploie des trésors d'ingéniosité pour utiliser tout ce que l'on connaît pour essayer de comprendre des éléments du contexte, des connaissances encyclopédiques, etc. À ce moment, l'intercompréhension consiste à apprendre et à comprendre une ou plusieurs langues en se fondant sur les ressemblances interlangues, à tous les niveaux purement linguistique (les mots, les structures, les formes de discours) mais aussi contextuel (les éléments de connaissance du monde qui sont communs). Qu'elle soit perçue comme totalement nouvelle, parfois même familière et connue, mais souvent mal interprétée dans ses définitions comme dans sa pratique, l'intercompréhension est une expérience et, en tant que telle, devient une compétence, comme par exemple, les situations où chacun garde sa langue pour communiquer avec l'autre, que ce soit dans des pratiques habituelles dans des pays plurilingues, ou dans des pratiques ponctuelles quand il s'agit de se faire comprendre ou de comprendre un locuteur avec lequel on ne partage pas une langue de communication (Capucho, 2008). Mais ce qui se passe aujourd'hui dans les grandes métropoles africaines et en Europe, multiplication de migrants ruraux allophones, gestion du plurilinguisme débouchant sur l'apparition de langues véhiculaires, ou de langues d'intégration à la ville, etc., un mouvement inverse pourrait apparaître sous l'influence de deux facteurs, la dialectisation des langues de grande diffusion (français, anglais, arabe, espagnol, etc.), et les revendications identitaires (l'Amazigh en Algérie).

Dans cette proposition alors, et partant vis-à-vis d'une situation « idéale » ou « souhaitable » (Calvet, 2017), on doit s'interroger sur à quelles conditions une véritable démarche interculturelle, intégrant la culture d'origine des apprenants migrants, peut s'incarner dans les activités pédagogiques en contexte d'acquisition d'une langue seconde ? Propose-t-on le choix entre différentes langues ? Et dans ce cas quelles sont les langues les plus choisies, ou au contraire, imposées ?

La réflexion que je propose ici cherche à montrer que, l'intercompréhension entre diverses langues est possible, même si elle est encore mal connue, à travers une expérimentation descriptive et analytique par observation participante, à partir de mon expérience d'essayer de combiner la dimension de compréhension d'autres langues avec celle d'intercommunication favorisée par les nouvelles technologies – le web – depuis le mois de mars 2018, et ceci en échangeant autour d'un thème commun (les recettes de cuisine, les voyages) et d'une tâche

commune (le sport) sur **Babelweb**³, dont nous vous proposons dans le cadre de cette communication, l'analyse d'environ 10 extraits des échanges entre différents bloggeurs de différentes nationalités sur un même thème (les voyages), objet de notre enquête descriptive et analytique, et dont l'objectif de cette expérimentation relève à la fois de :

- L'approche actionnelle – fondée sur la réalisation de tâches pertinentes du point de vue communicatif à accomplir – ;

- L'approche collaborative – où le projet éducatif nécessite l'apport différencié des différents partenaires dans l'accomplissement de la tâche. L'accent est alors mis sur l'interculturalité, c'est-à-dire la sensibilisation des locuteurs aux autres cultures à travers la diversité des langues.

Mots clés : Interculturalité ; Langues secondes; Apprentissage ; Migrants ; Intercompréhension; Babelweb

Références bibliographiques :

1. BEACCO, J.-C., et al. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pluri-lingues et interculturels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 16-48.
2. BYRAM, M, ZARATE, G, NEUNER, G. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : Langues vivantes*, Paris, Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 9-30.
3. CADDEO, S, JAMET, M.-C. 2013. *L'intercompréhension: Une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette FLE, pp. 27- 122.
4. CALVET, J-L. 2017. *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*, CNRS éditions, « Biblis » (coll.), Paris, pp. 203-214.
5. CANDELIER, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, pp. 73-86.
6. CAPUCHO, F. 2011. « L'intercompréhension, un atout pour les étudiants Erasmus ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, Vol. 162, n°2, pp. 221-233. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2011-2-page-221.htm> [consulté le 25/02/2016].
7. CAPUCHO, F. 2008. « L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen pluri-lingue », In *Pratiques*, n°139-140, troisième partie : Linguistique populaire et enseignement de la langue, pp. 238- 250.
8. CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y (dirs.). 2005. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck-Université.
9. JANIN, P. 2016. « L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir », *Re-pères DoRiF Langues et citoyenneté - comprendre le monde pour agir dans la société, DoRiF Université*. Disponible sur : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=285 [consulté 25/06/2018]

³ Un site d'échange (textes, photos, vidéos, audios) qui s'adresse à des personnes maîtrisant au moins une langue romane. Tout le monde peut participer librement dans la langue de son choix (français, espagnol, italien, portugais, roumain, catalan). Le site comprend plusieurs blogs, forums et wiki construits chacun autour d'une tâche à réaliser en langues romanes comme raconter un voyage, faire une critique de film, décrire le plus bel endroit du monde, écrire un poème, donner des recettes, etc. Il encourage les locuteurs à « bâtir » ensemble une communication « où chacun garde sa langue et comprend celle de l'autre » avec une participation gratuite. <http://www.babel-web.eu>

10. MANGIANTE, J.-M. 2015. « La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? », dans Meunier O., *Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université, pp. 121-132.

**

**

SESSION DE CLÔTURE

La session, animée par **Omar KACED** (doctorant au CREM et enseignant à l'UL, chargé de mission au CASNAV-CAREP⁴), réunira deux enseignantes-chercheuses qui pour commencer présenteront les travaux qu'elles mènent, y compris sur le terrain, en France ou en Italie :

- **Malory LECLÈRE**, Université Paris 3
- **Ada VALENTINI**, Université de Bergame

Après quoi, en guise à la fois de synthèse et de perspective, le débat portera, entre autres, sur les problématiques suivantes, soulevées lors ou induites par le Colloque :

- ✓ Quelles articulations entre appropriation formelle et informelle dans le processus d'acquisition des LS en contextes migratoires ?
- ✓ Les apports de la linguistique acquisitionnelle à l'enseignement des langues étrangères/secondes
- ✓ Le rôle de l'influence interlinguistique dans l'acquisition des langues secondes
- ✓ La problématique des non lecteurs-scripteurs
- ✓ Sur le plan méthodologique : Quelles approches (pluridisciplinaires) pour appréhender, dans leur complexité, les réalités sociales contextuelles dans lesquelles s'inscrivent les processus d'appropriation langagière ?
- ✓ Quelles collaborations entre chercheurs et acteurs de terrain pour élaborer des modèles d'action adaptés aux réalités sociales ?

⁴ <http://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/>