

2023

2026



DIDAFÉ

BILAN SCIENTIFIQUE

**Pratiques effectives : échange
d'expériences**

**Journées de formation mixte
Tirana, les 22 et 23 novembre 2024**



**Cofinancé par
l'Union européenne**

1-Le Questionnaire

- Biais et confusion dans le questionnaire ?
 - Il y a du flou dans les notions terminologiques qui révèle ...
 - des « confusions » sémantiques propres aux langues (en AL¹, il y a synonymie entre « méthode » et « manuel »)
 - des confusions didactiques (P2² SR = on voit que « outils, ressources, activités, supports » se confondent) montrant un écart entre le savoir savant didactique (celui du Q³ - questionnaire - et le savoir pragmatique des enseignants)
 - **Suggestion : aller vers une Boite à outil notionnelle commune.**
 - De fait, des « mots parasites » dans certaines questions, des « malentendus et erreurs de compréhension » de la part des répondants
 - Aurait-il fallu traduire dans la langue naturelle des enseignants questionnés ? Mais le travail de double traduction (FR-langue naturelle / langue naturelle-FR) est également source de malentendu et offre des distances entre les 3 langues naturelles (albanais, roumain, serbe) rendant la comparaison plus compliquée encore
 - **Des entretiens semi-directifs peuvent être de bons moyens d'aller plus loin avec certains enseignants questionnés**
 - Le questionnaire devenant à son tour source de moments de formation
- De fait, le Q offre un constat général, une photographie globale, une première cartographie. La mine est creusée, il y a des filons à pourvoir prospecter désormais. C'est un travail en construction.
 - Enfin, le fait de porter les documents de travail (panel, etc.) *avant* les sessions permet de mieux préparer les échanges.
- Analyse comparée des panels :
 - Peu d'éléments immédiatement comparables à part le nombre de réponses (mais sur combien de professeurs en tout ? et distribués en quels niveaux d'enseignement ?). Les seuls pourcentages réellement comparables sont
 - Le genre des enseignants de FR (féminin... : RO = 96,2 % / AL = 94,6 % / SE = 92,3 % / FR = 84,8 %)
 - Les Q 44 et 46
 - Recritérer les réponses permet de les analyser au plus près de leur réalité :
 - Notamment en fonction du niveau des enseignants (1^{er} degré / 2nd degré / université) (par exemple, dans le P1 FR = la réponse « je n'apprends pas l'écrit » est incompréhensible ... sauf si l'on sait qu'il s'agit d'un enseignant de primaire travaillant en UPE2A avec des élèves allophones)
 - Exemples de critériation fine : P3 RO = ancienneté des enseignants / P3 FR = en fonction du statut des parents des élèves allophones.

¹ AL = Albanie, albanais / FR = France, français / RO = Roumanie, roumain / SR = Serbie, serbe

² P1 = Panel 1 / P2 = Panel 2 / P3 = Panel 3 / P4 = Panel 4

³ Q = Questionnaire / question

- Parfois, même l'analyse crée des « biais ». Ainsi dans P3 FR = les éléments de difficultés du FR sont exposés ainsi « syntaxe / verbe / grammaire (accord et autres) / lexique / genre ». Or, si l'on n'a pas une « boîte à outil » commune en linguistique, en grammaire, on ne pourra pas comparer finement les diverses analyses pays par pays. Les 4 parties de la grammaire sont « syntaxe / morphologie / lexique / phonologie ». La sous-classe « grammaire » est en fait une « hyper-classe » ; l'autre sous-classe « genre » appartient soit au lexique, soit à la morphologie (accord différents entre mots en fonction du genre).
 - Suggestion : aller vers une Boîte à outil notionnelle commune.

2-Un constat général : le français subit un processus de double prédation

L'ensemble des P a montré des éléments concordants :

2.1- l'écrit, qu'il soit en FR ou en d'autres langues, est considéré comme une grande difficulté tant dans l'apprentissage que dans l'enseignement.

La place de l'oral (méthode communicative trop expansive), de l'image (qui est immédiatement compréhensible, qui n'a pas besoin de *médiat* pour être compréhensible), bientôt de l'IA (« tuyau » dans lequel la réflexion, l'organisation des idées, la langue elle-même sont déjà donnés et formalisés) remplace avantageusement l'écrit.

L'École resterait le seul lieu de la didactisation de l'écrit ? P3 RO : « Ils ne savent pas écrire en général » ; P3 AL : « ils n'aiment pas écrire ». Or il y a effort avant d'arriver au « plaisir », à « l'autonomie » que donne l'écrit dans la construction de sa pensée, de sa langue, d'une langue collective.

Tandis que l'acte d'écrire permet de graver, en profondeur, sur les écrans, on *scrolle* ou on *swipe* : on glisse en surface. L'écrit est essentiel : comment en développer les stratégies de construction ? Est-ce un problème strictement FR ?

- Quelles sont les didactiques de l'apprentissage de l'écrit dans d'autres langues ?
- Quels sont les avantages - et quelles sont les possibilités ? - d'un travail collectif / comparé / transversal entre enseignants des différentes langues en cadre scolaire ?
- Quels sont les avantages - et quelles sont les possibilités ? - d'un travail d'apprentissage de l'écrit *en* langue (et non seulement et parfois strictement *de* langue) : exemples universitaires de l'utilisation transdisciplinaire de la langue (AICLE, CLIL, EMILE)

2.2- le FR n'est pas / plus attirant. Pour trois raisons essentielles :

* représentation symbolique est celle d'une langue de culture (d'écrit, de littérature, souvent ancienne donc dépassée : les Lumières, le 19^e siècle...)

* représentation linguistique : langue compliquée du fait de « sa prononciation », « son accentuation » (qui n'ont aucun rapport direct avec l'écrit), et son orthographe (son rapport phonie-graphie)

* représentation politique et économique : le FR est dépassé par l'EN⁴, langue vraiment universelle, d'aéroport, d'industrie, de finance, de publicité, de médias, d'opportunité d'embauche, etc.

Cette dernière représentation est mondiale : la langue unique remplace toute autre, le FR devient langue « régionale », secondaire et en plus, est plus compliquée à apprendre !

- Questionnement qui semble dépasser les seuls enseignants de langue FR et relève des services culturels des institutions FR et de leur aide...
- ... mais qui est également un questionnement de chaque enseignant de FR (au sein des Associations de Professeurs de Français réunies au sein de la FIPF⁵) ...
- ... et un questionnement qui demande une réévaluation des représentations des enseignants eux-mêmes, notamment dans la didactique de l'apprentissage de l'écrit en FR.

Devant l'insécurisation que promet un monde de compétition, avoir accès à la « meilleure langue » est un gage de réussite. Un gage seulement, sans doute un fantasme. Apprendre la « langue universelle » en premier empêche d'apprendre d'autres langues et réduit de fait sa propre langue. Cela pose une véritable et fondamentale question de société. « Le monolinguisme est une mutilation de la compétence du langage » Tove Skuttnab-Kangas. Comme rappelé par les étudiants de la dernière session, la langue n'a pas qu'une fonction, qui serait exclusivement communicative. Les fonctions de la langue sont également cognitive, discursive, identitaire, affective, politique... **N'avoir qu'une langue réduit l'identité, la vision politique, sociale, culturel, réduit le droit.**

Apprendre le FR dans un cadre de francophonie, de différences dialectales, permet de sécuriser les apprenants sur une norme perçue comme unique, hyper-strict. Dans ce cadre, il est bon de concevoir le FR comme une langue-pont entre l'anglais (dont le lexique appartient abondamment à la *romania*⁶) et les langues romanes européennes (les langues nationales que sont : FR, RO, italien, castillan, portugais) parlées par près de 45% des citoyens européens actuels comme langue nationale.

Par ailleurs, la « pensée magique » de la langue unique - talisman qui donnerait aussitôt accès au pouvoir, à l'emploi, à l'argent, à la reconnaissance - est dangereuse. De plus, l'anglais de communication appris est plus proche désormais d'une ELF (*English as a Lingua Franca*) qu'une langue authentique.

Enfin, dans chacun des pays concernés comme en Europe, si l'anglais est langue « obligatoire » et de « réussite » pour tous les élèves, ce n'est plus une langue de « plus-value » : la plus-value devient la compétence en d'autres langues, et dans le plurilinguisme.

⁴ EN = anglais. Ainsi, P3 RO rappelle que la politique éducative roumaine a changé depuis 35 ans (depuis 1989... : le FR, langue tierce et de neutralité entre EN américain et russe, n'a plus cette fonction politique). A la fin de la Guerre froide, on choisit la langue du vainqueur.

⁵ Pour l'Albanie = <http://apfa-alb.fipf.org/accueil/> / La Roumanie = <http://arpf-rou.fipf.org/accueil/> / La Serbie = <http://apfs-srb.fipf.org/accueil/>

⁶ Romania = ensemble linguistique des (pays de) langues romanes.

3-Aimer à écrire en FR

Le verbe « aimer » plonge l'aspect technique dans le domaine de l'affect : l'un de va pas sans l'autre dans l'éducation, certes... Technicité et motivation peuvent aller de pair, afin de mener vers l'autonomie.

3.1- La question de l'orthographe omniprésente

Problème « franco-français » de l'auto-représentation de la langue. Le FR, nouvelle langue « classique », dès les grammairiens du 16^e siècle. Or : chez Montaigne, le même mot peut être écrit de x façons différentes sur la même page ; Voltaire estimait que l'orthographe n'était pas de son ressort, mais de la technicité de l'imprimeur... Contre un académisme élitiste (et qui a fait de l'orthographe le talisman de la langue à partir du milieu du 19^e siècle, quand l'Etat a eu besoin de très nombreux fonctionnaires), il y a toujours eu la demande de réforme : une orthographe en rapport avec l'évolution de la langue et sa phonologie. Ainsi, Ferdinand Brunot, doyen de la faculté de Lettres de la Sorbonne, dans sa lettre au Ministre de l'Éducation Nationale en 1905⁷ ; le travail autour du Français Fondamental (1955-1960) avec les linguistes Gougenheim, Sauvageot, Michéa et Rivenc⁸ - qui fut le premier didacticien du « FLE » - ; à cette suite, l'ensemble des réformes pour la rénovation orthographique (de 1962 à 1973⁹ et les travaux d'André Chervel & Claire Blanche-Benveniste (1968¹⁰) ... ont tenté d'apporter des solutions à l'écart FR entre phonèmes et graphèmes, source actuelle de difficultés en FR et dans le monde pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du FR...

Si la combinatoire grapho-phonémique du FR est complexe (800 combinaisons), elle l'est plus encore en anglais (1200 combinaisons !) tandis que pour nombre de langues, l'écriture est phonétique. Or, la « dictée » en EN consiste en des exercices d'épellation de mots. En FR, la dictée, l'un des exercices-roi, consiste à rédiger des phrases, voire un petit discours (souvent plus d'ordre « poétique » que « pragmatique » ou faisant référence à un domaine concret).

- Le travail sur la « dictée » - entre oralité et écriture - est donc à creuser : dictées préparées, collaboratives, textes d'institutionnalisation de leçons, etc.

Le rapport écrit/oral est sans cesse rappelé dans les P : P3 AL : une difficulté importante citée pour l'écrit est la prononciation (les nasales) avec 23,7% (après orthographe et accents : 36,3 %) ; pour PE SR : « prononciation » (décalage entre écrit et prononcé) - orthographe - prononciation - exceptions innombrables - ; pour P3 RO : « prononciation » 30% ! ; orthographe (les accents). Des exemples de prononciation où toutes les syllabes, toutes les voyelles, sont prononcées peut aider à réduire l'écart grapho-phonémique.

citer. Je disais : « Il est possible que le hasard de la politique amène un jour au ministère un homme assez instruit pour savoir que le préjugé orthographique ne se justifie ni par la logique, ni par l'histoire, mais qu'il se fonde sur une tradition relativement récente, formée surtout d'ignorance, assez intelligent aussi pour comprendre que rien ne sera fait pour le progrès de l'enseignement primaire, tant que de si courtes années d'études devront être employées principalement à enseigner aux enfants à lire et à écrire, comme en Chine⁷. »

cf. <https://archive.org/details/larformedelorth00brungoog>

⁸ Sur cette histoire longue (1955-1990), voir : <http://www.lambert-lucas.com/livre/etudier-la-parole-enseigner-les-langues/>

⁹ <https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-2-page-59?lang=fr>

¹⁰ Réédition : <http://www.lambert-lucas.com/livre/lorthographe/>

L'entrée dans l'écrit commence par le déchiffrage (rapport graphie-phonie). Savoir déchiffrer dans sa langue maternelle permet aussitôt de transférer cette compétence dans la langue-cible nouvelle ¹¹.

- Suggestion : commencer l'écrit FR, au primaire et au collège avec des textes didactisés permettant une transparence grapho-phonémique avant d'accéder à des textes, à un lexique, plus complexe en termes de rapport grapho-phonémique ¹². Cela sécurise l'apprenant sur la capacité à transférer ce qu'il sait dans la langue nouvelle.

3.2- L'activité de la production écrite est-elle vraiment isolée / isolable ?

On apprend à écrire parce qu'on lit, et à lire parce qu'on écrit. Des cellules de travail d'observation, de recopiage, de comparaison inter-langues est en cela important. Les activités se croisent, et ne sont pas en silo !

- Les travaux d'écriture peuvent prendre de très nombreuses formes : sms, courriels, cartes postales, échanges en réseaux entre classes du même pays ou de différents pays, sous-titrages de vidéos, rédaction d'articles de journaux ¹³, de prompteur pour un journal télévisé, prise de notes sur des courtes vidéos, écriture d'un « journal du lecteur ¹⁴ » personnel, écriture collaborative pour l'institutionnalisation d'une leçon sur un domaine disciplinaire donné (EMILE, AICL, CLIL)

Les six¹⁵ activités possibles combinant oral, écrit, compréhension et production ...

	Compréhension	Production
Oral	CO	PO / POI
Écrit	CE	PE / PEI

... ne sont jamais isolables. L'enseignant évalue, valide, une activité (par exemple la CO) par une autre activité (par exemple la PEI).

Dans le cadre d'un apprentissage d'une « nouvelle » langue, cette langue est en contact avec - au moins - la langue première, et dans le cas du FR, bien souvent une première langue apprise (EN). La question de la gestion de l'univers langagier et linguistique se pose donc.

¹¹ Cf. Jean Duverger, « On apprend à lire qu'une fois » https://www.lecture.org/ressources/ecrit_surdite/AL31P24.pdf

¹² Le guide pour l'entrée dans l'écrit au Cours Préparatoire (6 ans) peut servir de guide également dans les cours de FR langue étrangère : <https://eduscol.education.fr/document/301/download?attachment>

¹³ Par exemple, cf. <https://www.brut.media/fr>

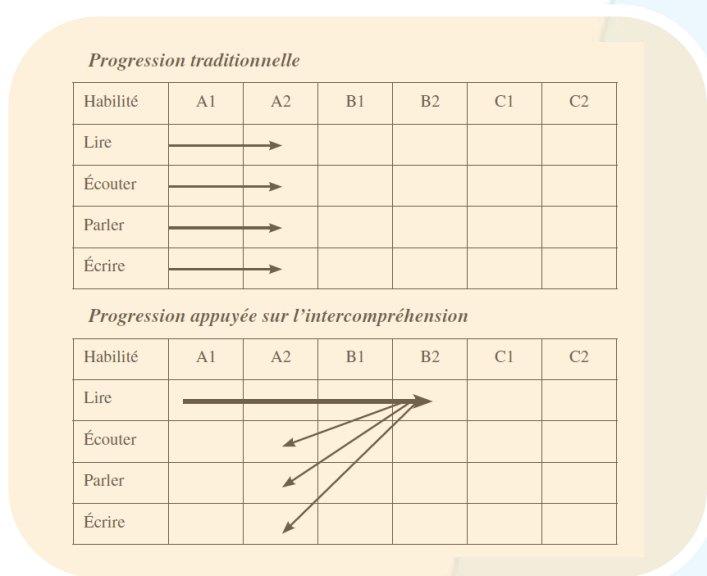
¹⁴ Cf. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Atelier_1/90/5/enseignerlettres_fiche1_182905.pdf

¹⁵ On se permet d'ajouter une sixième activité : la PEI, production écrite en interaction, c'est-à-dire l'écrit collaboratif.

- On peut imaginer un travail collaboratif entre enseignant de la langue de scolarisation et enseignants des autres langues (dont le FR), même ponctuellement sur un projet donné (qui peut être un projet de « comparaison grammaticale » !)
- Si les langues restent en silo, l'écueil est de penser que l'interférence sera toujours négative (faux amis, perturbations lexicales, morphologiques, etc.). Ainsi dans P3 RO : l'EN vient interférer avec FR ; et même on note une interférence (négative ?) entre RO et FR !
- En revanche, on note P1 AL : dans 41% des cas, la langue maternelle est une aide pour apprendre le FR.

Il y a donc des questions de différents ordres (représentation, didactique, ...) à résoudre. La résolution est didactique : c'est en se mettant en mouvement que l'on prouve le mouvement.

- Entre langues de même famille, RO & FR ici, l'intercompréhension est une aide exponentielle ¹⁶. A un fonctionnement classique (on avance dans les compétences en activité de la même manière, sans identifier celle qui peut être davantage motrice), on propose un fonctionnement accéléré :



L'activité en intercompréhension de compréhension écrite développe des compétences plurilinguistiques (je comprends des langues de même système) et métalinguistiques (je comprends le système des langues dont ma propre langue est issue). Associé à une intégration disciplinaire (type AICL - EMILE - CLIL), l'intercompréhension « intégrée ¹⁷ » développe en outre des compétences cognitives et pluriculturelles.

¹⁶ Par ex. cf. https://lingalog.net/media/lyon2/ic/minerve/2017-1/l_intercomprehension_clef_du_plurilinguisme_-_de_international_-_paris_2010_copy.pdf

¹⁷ Par ex. cf. <https://books.openedition.org/ugaeditions/2076?lang=fr> et <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96383>. A niveau lycée, on recommande le manuel PanromanIC : <https://www.zanichelli.it/ricerca/prodotti/panromanic>

- Entre langues qui ne sont pas de même famille : la comparaison est tout autant importante pour comprendre le fonctionnement syntaxique, morphologique, de la nature et de la fonction grammaticale des mots dans la phrase. Comparaison entre systèmes même éloignés ! ex PE Serbe « distance entre FR et LM », en Serbe ordre des mots plus libres ». Par exemple en prenant le même texte et en le comparant :
 - Titre du livre *Le Petit Prince* ¹⁸
 - Début de la « parabole du Fils prodigue » ¹⁹
 - Article 1 déclaration universelle droits de l'homme
 - En albanais : <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/albanian>
 - En serbe : <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/serbian-latin-srpski>
 - En roumain : <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/romanian-romana>
 - En français : <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/french>

¹⁸ Aux p. 61-97 de l'ouvrage cité en note 16.

¹⁹ In le *Portfolio* du manuel *euromania*. (sur demande à pierre.escude@u-bordeaux.fr)

Pour aller plus loin

Les éléments « macro » (cf. partie 2) nous échappent, relèvent des politiques linguistiques ou des macro-politiques dont les langues sont les instruments - et nous les acteurs, à nos humbles places.

Les éléments « méso » relèvent de la formation, objectif du programme DIDAFÉ.

Restent les éléments « micro » :

- Passer d'activités en silo à des activités connectées (cf. Simona TATU P4 RO)
- S'appropriier les gestes professionnels ²⁰ propres à l'enseignement du FR dans des contextes spécifiques.
 - Comment mettre en immersion les apprenants en évitant la submersion
 - L'écrit est-il réduit au mot ? à la phrase ? au discours ?
 - Travailler dans une projection en « approximation » : passer peu à peu vers le plus précis.
 - Cf. P4 AL : a) compréhension écrite (via l'oral en 2 langues) ; b) modélisation de la forme écrite ; c) production écrite ; d) correction par une production orale en interaction ; e) institutionnalisation collective par une production écrite en interaction.
 - Cf. P4 SR : « farcir le texte », travailler les synonymes, rajouter des adverbes ...

L'apprentissage du FR comme de toute langue est une aide à la navigation dans des systèmes linguistiques sans les opposer. Les langues sont-elles des obstacles ou des leviers ? Ce sont des leviers *car* ce sont des obstacles : sans obstacle, pas d'apprentissage. Si obstacle trop élevé, plus d'apprentissage. La question est donc celle de l'identification du « bon obstacle » et des conditions / des méthodes pour le lever.

²⁰ Cf. <http://www.adeb-asso.org/publications/abecedaire-des-gestes-professionnels-dans-lenseignement-biplurilingue/>

2023

2026



DIDAFÉ



Cofinancé par
l'Union européenne

DIDAFE.EU