La Grammaire En Couleurs dans les ateliers sociolinguistiques : quelles adaptations ?

Anne-Cécile Boucly

▶ **To cite this version:**

Anne-Cécile Boucly. La Grammaire En Couleurs dans les ateliers sociolinguistiques : quelles adaptations ?. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03812092

HAL Id: dumas-03812092

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03812092

Submitted on 12 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La Grammaire En Couleurs dans les ateliers sociolinguistiques : quelles adaptations ?

Volume 1

Anne-Cécile BOUCLY

Sous la direction de FRANÇOISE BOCH

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication (LLASIC)
Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits
Parcours : FLES AD orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

La Grammaire En Couleurs dans les ateliers sociolinguistiques : quelles adaptations ?

Volume 1

Anne-Cécile BOUCLY

Sous la direction de FRANÇOISE BOCH

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication (LLASIC)
Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits
Parcours : FLES AD orientation professionnelle
Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je souhaiterais remercier :

Ophélie Passemard, pour sa volonté de suivre attentivement l'avancée de mon stage malgré une année jalonnée d'embûches ;

Estelle, qui a su prendre du temps pour répondre à mes questions et m'aider, et cela même quand elle ne l'avait pas ;

toutes deux, pour m'avoir montré leur implication quotidienne pour les apprenants présents dans le service : la passion dont elles témoignent au jour le jour pour le public migrant en général et le dévouement pour chaque personne en particulier. Il y a pourtant beaucoup d'apprenants qui profitent des possibilités offertes au sein de ce service, mais l'humanité avec laquelle elles gèrent celui-ci et la façon dont elles reçoivent le public a été pour moi une belle leçon de vie ;

les apprenants du groupe GEC qui m'ont accueillie, ont accédé à mes demandes avec beaucoup de gentillesse (pour les films notamment) et ont montré de l'enthousiasme lors des séances que j'ai animées en fin d'année ;

les bénévoles qui ont accepté avec gentillesse que j'observe leur atelier, spécialement Amina ;

ma tutrice de mémoire, Françoise Boch, pour son aide et sa bienveillance ;

ma nièce, qui a contribué à ce que je me lance dans ce défi intellectuel, à sa façon ;

ma mère, pour son soutien constant et ses encouragements.

Sommaire

INTRODUCTION....11

PARTIE 1 - CADRAGE THÉORIQUE....14

Chapitre 1. La formation linguistique des migrants primo-arrivants et l'apprentissage de la grammaire....15

1. L'apprentissage en milieu naturel et en situation d'immersion linguistique....15

2. Grammaire et scolarisation....19

3. Quelques pistes pour l'enseignement guidé de la grammaire en ASL....22

Chapitre 2. L'enseignement de la grammaire avec une approche inductive....23

Chapitre 3. Une démarche inductive : la Grammaire En Couleurs....26

1. Publics concernés....26

2. Principes généraux....27

3. Langue d'étude....28

4. Déroulement....29

5. Situations de départ....30

6. Constitution des corpus....31

7. Travail de la compétence lexicale....31

8. Gestion du groupe et hétérogénéité....32

9. Efficacité de la démarche....33

Chapitre 4. L'engagement dans l'apprentissage....34

1. Essais de définition....34

2. Des indicateurs verbaux et non-verbaux de l'engagement....35

3. Engagement et adhésion....36

PARTIE 2 - PARAMÈTRES CONTEXTUELS....38

Chapitre 5. Présentation du contexte du stage....39

1. Quelques caractéristiques du public du service ASL de l'ODTI....39

2. Les apprenants du groupe GEC....42

3. L'atelier ASL GEC....44

Chapitre 6. Présentation de la commande et des missions du stage, formulation de la problématique et de l'hypothèse de travail....46

1. Présentation de la commande et des missions du stage....46

2. Formulation de la problématique....47

3. Formulation de l'hypothèse de travail....49

Chapitre 7. Présentation de la démarche ingénierique articulée à la méthodologie de recueil de données....49

1. Recueil d'informations sur la mise en œuvre de la GEC....50

2. Recueil d'informations sur la structure d'accueil et sur les apprenants du groupe ASL GEC 2021-2022 51

3. Conception de la grille d'observation des indicateurs de l'engagement....52
4. Les activités pédagogiques complémentaires....52
5. Conception du corpus ASL GEC....53
6. Expérimentation envisagée pour tester l'hypothèse de travail et améliorer l'articulation ASL / GEC....53
PARTIE 3 - ANALYSE....55
Chapitre 8. Analyse d'un entretien : quelques points de comparaison avec une autre approche inductive....56
1. Quelques caractéristiques de l'approche Silent Way....56
2. Essai de l'utilisation de l'outil de la GEC....57
3. Un point problématique chez les apprenants débutants : la catégorie des verbes....59
Chapitre 9. Quelques observations concernant l'atelier ASL GEC 2021-2022....60
1. Difficultés de compréhension orale....60
2. Difficultés lexicales : remarques faites par la formatrice lors de l'entretien....61
3. Difficultés d'identification grammaticale dans le panneau de catégories des mots....62
4. Adhésion et engagement des apprenants observés par la formatrice....64
Chapitre 10. Première phase de la conception du corpus ASL GEC....65
1. Constitution d'un recueil des erreurs caractéristiques des apprenants en début d'apprentissage....65
2. Détermination de prises de conscience en termes d'objectifs grammaticaux à atteindre dans les premiers temps d'appropriation de la langue française....65
Chapitre 11. Préparation de l'expérimentation....67
1. Rappel de la démarche effectuée en vue de l'expérimentation....67
2. Organisation de l'articulation entre l'activité ASL et la GEC : conception de la trame d'une séance ASL GEC en vue de l'expérimentation....67
3. Justification de l'activité retenue pour l'expérimentation....67
Chapitre 12. Compte-rendu de l'expérimentation....68
1. Séance du 9 mai....69
2. Séance du 16 mai....69
Chapitre 13. Premières observations à l'issue des deux séances....70
1. Place de l'écrit dans l'articulation ASL GEC....70
2. Détermination des objectifs grammaticaux....70
3. Exercices et corpus....71
Chapitre 14. Seconde phase de la conception du corpus ASL GEC....71
Chapitre 15. Analyse des données recueillies dans les grilles d'observation des indicateurs de l'engagement....73
1. Histoire de la conception de la grille et précisions méthodologiques....73
2. Précisions méthodologiques concernant le remplissage des grilles....74
3. Synthèse des observations issues des séances GEC typiques (sans activité préalable)....75
4. Comparaison des observations pour la phase de recherche, précédée ou non d'une activité de production orale....80
PARTIE 4 - PERSPECTIVES....83

Chapitre 16. Quelques prises de conscience personnelles....84
1. Risque d'une focalisation sur l'objectif grammatical....84
2. Risque d'une focalisation sur la syntaxe écrite et sur la forme....84
Chapitre 17. Quelques observations sur l'adaptation du public à la GEC....85
1. Place du corpus annexe dans l'articulation ASL GEC....85
2. Place de l'analyse grammaticale dans l'articulation ASL GEC....85
3. Réalisation des prises de conscience dans l'articulation ASL GEC....86
Chapitre 18. Quelques propositions suite à l'expérimentation....87
1. Propositions pour l'articulation ASL GEC....87
2. Constitution d'un outil : recueil d'activités ASL GEC....87
Chapitre 19. À propos de l'évaluation de ce type de dispositif....88
1. Évaluation de la compétence grammaticale ciblée....88
2. Évaluation globale d'une séance d'atelier linguistique....88
Chapitre 20. Perspectives de sensibilisation à la GEC pour les formateurs bénévoles en ASL....89
CONCLUSION....91
BIBLIOGRAPHIE....93
SITOGRAPHIE....96
TABLE DES ILLUSTRATIONS....97
TABLE DES ANNEXES....98

Introduction

La structure qui m'a accueillie dans le cadre de ce stage est l'Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels[1], association grenobloise recevant un public adulte en situation d'exil auquel elle propose différents services dont une offre d'ateliers sociolinguistiques. Dans le domaine de la formation linguistique des migrants, la variété des niveaux de langue française n'est pas le seul facteur qui différencie les apprenants entre eux. Les personnes primo-arrivantes ont toutes en commun leur volonté de s'intégrer en France mais la diversité des langues d'origine, des parcours scolaires et des rapports à l'écrit peut être fort marquée. L'hétérogénéité des groupes est une des caractéristiques des publics reçus par les associations et autres structures proposant des Actions Sociolinguistiques[2]. Ce besoin d'agir en tant qu'acteur social dans le pays d'accueil passe par l'autonomie communicative : il s'agit avant tout de comprendre l'interlocuteur et de se faire comprendre.

En didactique des langues, on considère que la grammaire peut être enseignée selon deux approches distinctes[3] : dans la première, qualifiée de déductive, la règle grammaticale est directement fournie par l'enseignant puis l'élève l'applique. Dans la seconde approche, au contraire, l'enseignant commence par confronter l'élève à des données langagières. C'est la démarche inductive[4] dans laquelle l'apprenant va tenter de repérer des régularités de fonctionnement par le biais de manipulations afin de dégager des règles plus générales à partir d'échantillons de langue. Les données langagières observées, également appelées corpus, peuvent provenir de toutes sources orales ou écrites. Colletta affirme que la pratique d'une démarche inductive consiste à « faire découvrir aux élèves les notions et règles grammaticales par le biais de l'analyse de corpus de phrases […] : il s'agit de placer l'élève dans des situations de découverte et de le rendre plus actif face à ses apprentissages » (Colletta, 2004 : 9-10). C'est dans ce dernier paradigme que se situe la présente recherche. Les missions de mon stage à l'ODTI visent en effet à contribuer à la mise en place d'une démarche inductive particulière : la Grammaire En Couleurs [5].

1 L'Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels sera désormais noté ODTI.
2 Les Actions Sociolinguistiques (désormais notées ASL) seront présentées dans la deuxième partie du mémoire.
3 Les pratiques pédagogiques peuvent cependant parfois suivre une approche mixte, reprenant des caractéristiques de chacune des approches.
4 L'approche inductive sera présentée de façon détaillée dans la première partie du mémoire.
5 La Grammaire En Couleurs (désormais notée GEC) sera présentée de façon détaillée dans la première partie du mémoire.

À la suite d'une expérimentation menée en 2021 qui consistait en l'animation d'un atelier de GEC pendant 15 semaines auprès d'un groupe d'un niveau A2/B1[6] dans un contexte ASL, un atelier hebdomadaire ciblé A1/A2 à l'oral (niveau inférieur à l'écrit) a été mis en place en octobre 2021. La GEC repose sur une approche inductive à partir de l'utilisation d'un panneau d'une douzaine de cases blanches bordées de cadres de couleurs différentes, chaque couleur étant rattachée à une catégorie grammaticale. La pratique du pointage est l'activité pédagogique la plus caractéristique : elle consiste à désigner avec une baguette (le pointeur) la case correspondant à la catégorie d'un mot. Tous les mots de l'énoncé entendu ou dit doivent être pointés successivement. Les énoncés sont issus d'un corpus proposé par le professeur, ainsi qu'on en trouve dans les ouvrages de Maurice Laurent qui est à l'origine de la GEC[7]. D'après lui, « cette manière d'enseigner la grammaire ne saurait se limiter à l'objet-grammaire[8] lui-même. Au contraire, ces activités doivent contribuer, **d'abord et avant tout, à l'acquisition de mots nouveaux et de structures nouvelles[9]**, en somme à augmenter les possibilités linguistiques d'expression à disposition, en même temps qu'à conduire les participants à plus de finesse dans la compréhension de la langue qu'ils étudient et utilisent » (2004 : 113).

L'objectif principal de l'atelier ASL GEC de l'ODTI est la maitrise d'un français simple et correct, à la syntaxe non discriminante (c'est-à-dire acceptable par l'interlocuteur français). La GEC, qui s'adresse (selon son concepteur) « principalement aux maîtres de français chargés d'élèves de tous niveaux ayant à progresser dans l'acquisition et l'emploi maîtrisé du français » (*ibid.* : 21), n'a pas été conçue pour le public ASL mais l'expérimentation a montré qu'elle suscitait l'adhésion des apprenants et qu'elle pouvait fonctionner avec ce public. Il s'agit maintenant de voir comment la mettre en place dès le niveau A1 dans ce contexte : l'ODTI cherche à construire un dispositif efficace et cohérent par rapport aux objectifs des ASL et aux besoins linguistiques des apprenants en intégrant la GEC.

Dans un premier temps, ma tâche consistera à observer précisément l'atelier actuel et notamment l'engagement des apprenants, susceptible d'expliquer l'adhésion constatée. L'observation des pratiques existantes aura en effet une grande place durant ce stage mais elle aboutira à des propositions que je pourrai tester ensuite. Les missions de ce stage visent donc à contribuer à l'amélioration de l'atelier ASL GEC mis en place récemment. Elles touchent le corpus à exploiter et la complémentarité avec la démarche ASL au travers de propositions pédagogiques, en respectant au plus près les particularités du terrain. Il s'agit en effet d'articuler

6 D'après les niveaux du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).
7 Voir notamment *Les Jeunes, la langue, la grammaire,* tome 1.
8 Souligné par l'auteur.
9 Mis en gras par l'auteur.

la démarche inductive de la GEC, qui a laissé entrevoir dans ce contexte des résultats prometteurs, avec les besoins quotidiens très concrets du public. Ceux-ci sont axés sur l'autonomie communicative et sociale dans un but d'intégration de personnes au début de leur apprentissage de la langue française. Au vu des problématiques de ce public et en tenant compte des spécificités des pratiques pédagogiques liées à ce contexte, je chercherai à répondre au questionnement suivant : comment construire un dispositif cohérent et efficace en intégrant la GEC dans les ASL auprès d'un public adulte primo-arrivant, débutant en français et hétérogène ?

Dans l'atelier actuel, la formatrice construit son corpus préalablement à la séance en fonction d'un objectif linguistique et à partir d'un lexique du quotidien. Elle vise des savoirs nécessaires aux différentes situations de communication rencontrées. Pourtant, les énoncés proposés pour l'activité de pointage peuvent rapidement entrainer des difficultés de compréhension et de vocabulaire qui sont autant de freins au déroulement de la séance. Or, pour ce public, le temps consacré à l'apprentissage est compté. Je fais donc l'hypothèse que l'utilisation d'un corpus formé d'énoncés produits oralement par les apprenants lors d'une activité pédagogique typique de la démarche ASL conduite juste avant l'emploi du panneau des catégories de mots permettrait au travail grammatical effectué avec cet outil GEC de gagner en efficacité.

La première partie de ce mémoire sera consacrée à l'explicitation des notions nécessaires à la compréhension des enjeux de l'articulation GEC/ASL, en commençant par l'apprentissage de la grammaire dans la formation linguistique des migrants. Je détaillerai également les caractéristiques de l'approche inductive et de la GEC en particulier, avant de terminer cet État de l'Art en m'intéressant à l'engagement de l'apprenant. Puis, la deuxième partie présentera le terrain du stage et la démarche ingénierique du projet de conception, articulée à la méthodologie de recueil de données. Dans une troisième partie, j'analyserai le dispositif actuellement en place, la démarche mise en œuvre dans la conception et l'expérimentation permettant de tester l'hypothèse formulée. Enfin, je formulerai des propositions d'amélioration du dispositif ASL GEC dans une dernière partie.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. La formation linguistique des migrants primo-arrivants et l'apprentissage de la grammaire

Les apprenants qui débutent en ASL viennent d'horizons variés. Les premiers savoirs qu'ils possèdent dans la langue française ont souvent été acquis en dehors de toute formation linguistique. Nous allons voir quels peuvent être les lieux et conditions de ces premières acquisitions, puis comment on peut aider les apprenants à les faire évoluer.

1. L'apprentissage en milieu naturel et en situation d'immersion linguistique

1.1. Quelques points de terminologie

Selon Adami, l'apprentissage « en milieu social » est un « processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil par les migrants où l'essentiel des acquis se constitue au contact direct des locuteurs natifs, au cours des interactions quotidiennes » (2012 : 19). Carlo, Jin-Ok, Granget, Prodeau et Véronique utilisent un autre adjectif que « social » et définissent le « contexte naturel » comme « celui de l'immersion sociale où l'acquisition se déroule de façon individuelle : l'apprenant est exposé à la langue cible et l'utilise dans ses diverses activités sociales, dans son travail, dans ses relations amicales et ses loisirs » (2009, chap.1 : 34).

Adami utilise d'ailleurs lui-même également le terme de « social », sans différence de signification apparente avec celui de « naturel ». Je fais donc désormais le choix de m'en tenir à la collocation « milieu naturel ». Le terme « social », dans cette utilisation qui semble opposée à l'apprentissage guidé dont font partie les ASL, me gêne un peu dans le sens où les apprenants qui participent aux ateliers de l'ODTI ou d'autres structures telles que les Maisons Des Habitants (où j'ai pu expérimenter les ASL en tant que formatrice bénévole plusieurs années) le font parfois pour des raisons autres que linguistiques, et notamment pour le lien social.

Adami emploie par ailleurs l'expression « situation d'immersion linguistique » (2012 : 19) pour parler des personnes qui suivent des cours de langue en milieu guidé (c'est-à-dire avec l'accompagnement d'une personne dédiée pour guider l'apprentissage, que ce soit en milieu scolaire ou dans le domaine de la formation pour adultes) et apprennent « également en milieu social, c'est-à-dire "sur le tas" » (*ibid.* : 20) car ils sont alors « à la fois en situation

d'acquisition, en milieu naturel, et en situation d'apprentissage quand ils sont en formation » (*ibid.*).

1.2. Rapports à l'apprentissage et à la langue

Cette mixité des milieux d'apprentissage change le regard des migrants sur l'enseignement suivi en milieu guidé par rapport à des apprenants d'un cours de langue en contexte hétéroglotte : « l'évaluation spontanée par les migrants de ce que leur apporte concrètement la formation linguistique est possible parce qu'ils sont en mesure de vérifier directement et immédiatement, dès qu'ils sortent de la salle de cours, l'utilité et l'efficacité de la formation » (Adami, 2012 : 19). Il peuvent en effet mettre en pratique immédiatement dans leur vie quotidienne les savoir-faire enseignés et voir s'ils correspondent à leurs besoins, lesquels peuvent revêtir un caractère d'urgence. D'après Young, son rôle en tant que formatrice « est de faire le nécessaire pour que [ses] élèves utilisent au mieux leur temps durant la partie de leur apprentissage du français qu'ils passent avec [elle] » (2022, chap.3 : 2). Or, la durée hebdomadaire de cours de langue auxquels assistent les apprenants en ASL est faible (y compris pour ceux qui parviennent à suivre plusieurs ateliers), d'où le besoin pour les migrants de pouvoir mesurer la « portée directe [de l'apprentissage] sur la vie quotidienne » (Adami, 2012 : 20) puisque apprendre la nouvelle langue est « une nécessité dictée par les impératifs de la vie en milieu exolingue » (*ibid.,* 2009 : 38) pour les locuteurs concernés.

Dans ce contexte, l'appropriation de la langue devient un « moyen d'intégration » (*ibid.*) plutôt que le but recherché pour lui-même, tel que ce serait le cas en contexte hétéroglotte. En prise directe avec des nécessités quotidiennes ayant un fort enjeu social et requérant une utilisation efficace de la langue cible, les migrants apprenant en milieu naturel ont pour seul objectif de « comprendre et se faire comprendre » (*ibid.*). « Face à cet impératif pragmatique, les autres aspects sont secondaires, comme le respect des normes linguistiques notamment » (*ibid.*). Young constate que les migrants qui n'ont pas bénéficié de formation linguistique et ont appris la langue uniquement en milieu naturel « parlent un français de mauvaise qualité. Ils parlent "comme une vache espagnole", comme on dit » (2022, chap.1 : 26). On constate ainsi que la « situation d'immersion linguistique » a des répercussions sur le rapport à l'apprentissage, sur le rapport à la langue, mais il en a aussi sur « la construction et la structuration de l'interlangue » (Adami, 2009 : 38).

1.3. Construction de l'interlangue et risque de fossilisation

« Dans les situations d'apprentissage d'une seconde langue, l'*interlangue* est un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence » (Dubois, 1994 : 253). Se référant à la

définition donnée par Cuq, Adami, la définit comme « la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source » (Cuq, 2003 : 139, cité par Adami, 2012 : 24). Sa construction progressive se fait « par le contact répété avec les natifs » (Adami, 2009 : 41) au fil du parcours d'apprentissage. L'interlangue est donc un état provisoire comportant à la fois des éléments de fonctionnement de la langue cible maitrisés, et d'autres encore en voie d'acquisition et erronés. Mais ces parcours connaissent « des "points de résistance", des zones où l'appropriation se réalise avec difficulté, ou encore des zones où des "fossilisations" se produisent » (Carlo, Jin-Ok, Granget, Prodeau & Véronique, 2009, chap.1 : 19).

Dans le cas d'un élève d'un cours de français en milieu exolingue, le processus « peut stopper, voire régresser » (Adami, 2009 : 46). Mais l'auteur fait l'hypothèse qu'il ne peut y avoir d'arrêt complet si l'apprentissage se fait en milieu naturel puisque la confrontation avec la langue étrangère est quotidienne. D'après lui, « le terme de fossilisation [...] généralement utilisé pour définir cet état transitoire qui n'évolue plus » (*ibid.*) « ne correspond pas à la réalité » des apprenants migrants puisqu'ils « continuent à progresser, même de façon infime » (*ibid.*) du fait de ce bain langagier permanent. Il existe cependant un frein à ce processus constaté en « situation d'immersion linguistique » : les apprenants tendent à garder une forme erronée si elle a fait ses preuves dans la réalité et fonctionne dans les interactions quotidiennes. On parle alors de « fossilisation des acquis », ainsi qu'Adami le rappelle :

> Ayant acquis ces compétences linguistiques en milieu social avec pour seul critère d'acceptabilité le fait de comprendre et se faire comprendre de ses interlocuteurs, les migrants, comme toute autre personne qui apprend une langue dans ces conditions, a tendance à ne plus changer une forme linguistique "qui marche", même si elle est fautive du point de vue de la norme et difficile à adapter et à réutiliser dans d'autres situations d'interlocution. Une fois "fossilisées", ces formes sont difficiles à faire évoluer en formation (Adami, 2020 : 33).

La période où se fait l'apprentissage guidé dans le parcours d'installation dans le pays d'accueil semble donc influer également sur l'interlangue puisque le nombre d'obstacles accumulés sera plus ou moins important selon la durée de la période où l'apprentissage se fait uniquement en milieu naturel. Cette tendance à conserver des formes linguistiques erronées milite en faveur d'une formation linguistique intensive le plus rapidement possible après l'arrivée dans le pays d'accueil. Si cette formation ne peut être effectuée qu'après 5 ans de présence en France, on peut craindre qu'elle soit en grand partie consacrée à revenir sur l'apprentissage fait en milieu naturel du fait de ce risque de fossilisation. Cependant, Adami estime aussi que l'apprentissage guidé « peut relancer le processus de construction de l'interlangue » (2009 : 47) quand il a lieu après plusieurs années d'apprentissage en milieu naturel. Il pourrait alors permettre aux migrants qui n'en ressentent plus le besoin de continuer

à progresser même quand ils ont trouvé d'eux-mêmes des solutions langagières dans toutes les situations sociales où ils en avaient besoin « et n'ont donc plus de raisons objectives de chercher à faire mieux » (*ibid.*).

1.4. Langue d'exposition en milieu naturel et en milieu guidé

D'après Adami, l'exposition linguistique en milieu naturel se fait « non d'abord à une langue mais à des pratiques langagières et donc à des interactions verbales » (2012 : 25). Pour les auteurs de l'ouvrage collectif dirigé par Véronique, cet apprentissage en milieu naturel permet une appropriation spécifique, qui « s'opère seulement en dehors du cadre institutionnel », de certains éléments syntaxiques (tels que les pronoms *on/nous* ou le genre des noms) « du fait de l'exposition à un nombre massif d'occurrences et à une variété de situations d'emploi » (Carlo, Jin-Ok, Granget, Prodeau & Véronique, 2009, chap.8 : 311-312). L'apprentissage dans ce milieu conduit aussi à l'usage d'une langue « plus proche de la langue parlée par les locuteurs de cette langue que l'apprenant guidé » (*ibid.,* chap.1 : 36), notamment en ce qui concerne le vocabulaire, les expressions et les connaissances pragmatiques. À l'opposé, l'apprentissage en milieu institutionnel influe notamment sur « le rythme d'acquisition de certains secteurs [...], ceci étant probablement lié à la présence de l'écrit dans l'enseignement. On note, par exemple, chez les apprenants guidés une plus grande diversité de formes, notamment de pronoms relatifs » (*ibid.,* chap.8 : 311).

Un apprenant qui a débuté l'acquisition du français en milieu hétéroglotte peut n'avoir jamais interagit avec des natifs. D'après Weber, son exposition pourrait alors être limitée à « une langue homogène, statique et normée voire hyper-normée » (2018 : 1), entrainant pour l'apprenant le risque d'être dérouté s'il se trouve ensuite en milieu homoglotte (*ibid.*). Adami souligne également cette possibilité d'un écart avec les pratiques langagières dans l'enseignement de la grammaire : dans le cas où celui-ci se fait avec « une progression "du simple au complexe" » (2020 : 56), l'apprenant débutant est confronté à « des énoncés réduits à leur plus simple structure qui n'ont rien à voir avec la réalité des productions verbales authentiques » (*ibid.*). Dans ce cas, les migrants en apprentissage guidé n'auraient « pratiquement aucune chance de mettre à profit ces "compétences" acquises sur la base d'énoncés artificiels » (*ibid.* : 57). Weber pense que l'éloignement entre les pratiques langagières et les modèles linguistiques offerts en classe (2018 : 2) est dû au fait que « l'enseignant se contente d'aborder les catégories grammaticales à partir de la langue écrite (en tant que noyau de la langue), éliminant plus ou moins les savoirs sur la langue parlée, par confort ou par manque de formation, n'ayant pour seule explication "à l'oral on peut (ou ne pas) dire" » (*ibid.* : 4).

2. Grammaire et scolarisation

« Plutôt que de parler de grammaire, je préférerais ici parler de développement des compétences métalangagières avec les apprenants faiblement ou non scolarisés » (Adami, 2009 : 108). Nous allons voir comment tout apprenant construit ces compétences « indispensables pour apprendre à apprendre en milieu naturel parce qu'elles permettent de sortir de l'intuition et de mieux contrôler la progression de l'apprentissage en situation » (*ibid.*).

2.1. Habiletés épilinguistques et compétences métalinguistiques

D'après Gombert, le langage écrit est probablement le principal facteur contribuant au « déclenchement de l'acquisition de la maîtrise métalinguistique » (1996 : 7) qui est la troisième des quatre phases qu'il décrit permettant le « "développement" métalinguistique ». La phase précédente est celle de l'« acquisition des habiletés épilinguistiques » lors de laquelle

> les connaissances implicites stockées lors de la première phase [acquisition des premières habiletés linguistiques] s'organisent entre elles. Ainsi se constituent des systèmes de règles d'emploi des formes linguistiques maîtrisées. […] Ces connaissances épilinguistiques, ainsi constituées en mémoire, contrôlent toutes les actions linguistiques du sujet [...].Toutefois, ce contrôle se fait à l'insu de l'individu lui-même qui ignore les règles qu'il applique. Ce n'est qu'après un processus de prise de conscience de ce qui sous-tend ses propres comportements linguistiques que l'individu pourra réfléchir et utiliser intentionnellement ses connaissances sur le langage et ses règles d'usage (Gombert, 1996 : 7).

« L'automatisation des comportements métalinguistiques » a lieu dans la dernière phase. Or, les deux dernières phases de ce « "développement" métalinguistique » paraissent dépendantes des apprentissages culturels et scolaires, et notamment de celui de « la manipulation du langage écrit » (*ibid.* : 8).

Pour Laurent, avoir appris à parler fait de nous des « grammairiens » (2004 : 29). En jouant avec les sons et en formant des phrases, le jeune enfant qui apprend à parler construit par là-même « une connaissance *épilinguistique*, en actes, non consciente et non verbalisée » (Colletta, 2004 : 11). Il élaborera ensuite « une connaissance *métalinguistique*, en mots, de sa langue » quand il sera en présence du langage écrit, par le biais de son professeur (*ibid.* : 12) : « l'activité grammaticale précède la grammaire, qui n'est rien d'autre que la connaissance réfléchie et verbalisée de cette activité » (*ibid.*).

Les élèves francophones peuvent donc s'appuyer sur leur « connaissance implicite de la langue, de son sens et de son fonctionnement, sans laquelle ils ne pourraient parler » - c'est-à-dire sur leurs savoirs épilinguistiques - pour catégoriser les mots lors de l'activité de pointage sans nécessité que l'enseignant explique auparavant la manière dont le tableau de la GEC fonctionne (Lagrange, 2018 : 14). Laurent utilise le terme « grammaticalisation » pour

nommer « l'ensemble des processus mentaux qui permettent de passer d'une grammaire implicite nécessaire à l'acquisition de la langue dont on a l'usage, à une grammaire explicite dont on est capable de rendre compte en utilisant le métalangage adéquat. » (2004 : 489). Ce passage « constituera l'un des objectifs premiers des cours de grammaire » (Laurent, 2020 : 258).

2.2 Le plurilinguisme : un atout dans l'apprentissage de la nouvelle langue

Scolarisés ou non, les migrants sont souvent plurilingues. Même débutants dans l'apprentissage de la langue cible, ils disposent déjà de compétences de locuteurs dans une ou (le plus souvent) plusieurs autres langues, et « mettent ces compétences et cette expérience en œuvre dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil » (Adami, 2009 : 112). Carlo, Jin-Ok, Granget, Prodeau et Véronique soulignent également l'avantage que peuvent constituer « les connaissances relatives aux langues apprises antérieurement » (2009 : 22) car faisant partie des savoirs mobilisés dans l'apprentissage de la nouvelle langue. Ainsi, apprendre le français après avoir acquis une ou deux autres langues étrangères est déterminant dans l'appropriation de la langue cible (*ibid.*).

L'apprentissage empirique de ces langues étrangères a généralement aussi eu lieu en milieu naturel, hormis pour les apprenants qui ont été suffisamment scolarisés. « Pour ceux qui sont faiblement ou non scolarisés, les rapports aux langues et à leur apprentissage sont donc essentiellement, voire exclusivement pour les analphabètes, oraux » (Adami, 2012 : 20-21). L'atout que représente ce plurilinguisme, même uniquement oral, est dû au bénéfice retiré de la construction des compétences métalinguistiques, permise grâce à l'apprentissage des différentes langues (*ibid.*, 2020 : 32). Les peuples polyglottes qui, en l'absence de toute scolarisation, « n'ont pas même la plus petite idée de ce que peut être une grammaire descriptive » peuvent néanmoins développer ces compétences, « mais celles-ci fonctionnent de façon implicite et ne sont pas conscientisées de façon aussi claire » (*ibid.*: 68).

Les apprenants faiblement scolarisés et plurilingues présents dans les ateliers d'ASL sont donc « parfaitement capables d'apprendre d'autres langues sans connaitre la grammaire, mais le développement des compétences épilinguistiques et métalinguistiques est cependant une nécessité » (*ibid.*).

2.3. Difficultés particulières pour les apprenants faiblement scolarisés

Le niveau de scolarisation des personnes migrantes a une forte influence sur l'acquisition du français en milieu naturel (Adami, 2009 : 61). En effet, plus ce niveau est élevé, « plus les migrants mettront en œuvre de véritables stratégies d'apprentissage hors

situation d'enseignement formel. Ces stratégies seront plus ou moins conscientes et formalisées [...] » (*ibid.,* 2012 : 22). La conscientisation de ces stratégies et de l'apprentissage de la langue en général est donc essentielle. Nous suivons Adami dans l'idée que c'est elle qui permet de passer des savoirs épilinguistiques, spontanément produits par la pratique langagière, aux savoirs métalinguistiques.

Nous avons précédemment mis en évidence le rôle de l'écrit dans la construction des savoirs métalinguistiques. Or, le langage écrit est également un facteur essentiel concernant les disparités entre les apprenants de français langue étrangère (Adami, 2009 : 102), de même que, « plus généralement, la nature intuitive de leur rapport au langage et au savoir » (*ibid.* : 27).

Au-delà, la « question de la grammaire est sans doute ce qui distingue le plus radicalement les apprenants migrants, faiblement scolarisés, des autres » (*ibid.* : 107) . Si la grammaire peut aider ceux qui ont déjà construit des savoirs métalinguistiques dans leur langue d'origine, elle demeure complètement abstraite et, « sous sa forme traditionnelle, [elle] est inefficace et même contre-productive » pour ceux qui n'ont pas été scolarisés (ou pas suffisamment) (*ibid.* : 107-108). Ce type de grammaire, « avec son appareillage conceptuel et terminologique », leur est « inaccessible » (*ibid.*, 2020 : 67). Elle est un appui pour les apprenants qui en ont eu une pratique durant leur scolarité, à condition d'avoir atteint au minimum le niveau secondaire. En l'absence de scolarisation, la terminologie utilisée leur est étrangère.

Le chercheur met donc en garde les formateurs contre le « recours systématique à la grammaire descriptive de type scolaire » qu'il déconseille en général dans le domaine de la formation linguistique des migrants (*ibid.* : 68). Cependant, l'apprentissage guidé serait pour Carlo, Jin-Ok, Granget, Prodeau et Véronique le lieu où « l'apprenant peut développer une conscience métalinguistique plus aiguë et recourir à un traitement contrôlé dans ses activités linguistiques non seulement en classe mais aussi en dehors de la classe », du fait de l'attention que le formateur apporte à la construction correcte des énoncés (2009 : 35). Il me semble en effet que celui-ci peut permettre à l'apprenant de prendre un certain recul sur ses productions langagières en classe, et que l'habitude prise en milieu guidé pourra être bénéfique ensuite en milieu naturel.

Les difficultés des migrants faiblement ou non scolarisés sont également dues à une « capacité de distanciation » réduite puisqu'elle est essentiellement développée au cours de la scolarisation (Adami , 2009 : 43). Ils ont pourtant besoin de s'appuyer sur cette compétence, de même que « sur un rapport réflexif au langage et à l'apprentissage ». Mais concernant ces

rapports aussi, le « niveau de scolarisation et de littératie, notamment, est un facteur déterminant » même si l'hétérogénéité existe indépendamment de ce facteur (*ibid.* : 39). C'est leur parcours scolaire qui conduit les apprenants à acquérir les « compétences métalinguistiques et métacognitives qui leur permettent de mettre à distance leur pratiques langagières ». Or, une scolarisation courte entraine un déficit de ces compétences (*ibid.,* 2020 : 67). Ce « travail de mise à distance et de structuration consciente des acquis de l'apprentissage spontané » nécessite également des habitudes et savoir-faire scolaires (*ibid.*, 2009 : 39). On constate donc que leurs difficultés dépassent amplement un problème de maitrise de l'écrit.

3. Quelques pistes pour l'enseignement guidé de la grammaire en ASL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), du fait de son approche à la fois communicationnelle et actionnelle, favorise « non pas l'apprentissage de la langue comme structure et comme système de règles ou de normes, mais comme un moyen de *communication* et un moyen *d'agir* sur la réalité par le biais des interactions verbales » (Adami, 2012 : 32). De son côté,Young met en exergue la nécessaire volonté que doit avoir le formateur d'enseigner des savoir-faire, et non des connaissances ou des règles (2022, chap.1 : 13). Les deux auteurs minimisent donc la place des règles dans l'enseignement de la langue, notamment en ce qui concerne la grammaire.

3.1. La « diversité parlée telle qu'elle existe dans la réalité » (Weber, 2018 : 9)

Weber conseille de s'interroger sur la place à faire « aux aspects énonciatifs et pragmatiques de la langue » quand on enseigne la grammaire (2018 : 1) afin que l'apprenant puisse s'adapter durant sa formation à « la diversité parlée telle qu'elle existe dans la réalité » (*ibid.* : 9). L'intégration des variations de la langue dans les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la grammaire contribuerait ainsi « au développement de la conscience langagière, importante dans les apprentissages en LE » (*ibid.)*.

3.2. Une grammaire « orientée vers le sens et non vers la forme » (Adami, 2009 : 109)

D'après Adami, pour qui l'objectif de la formation des migrants est « d'apprendre à apprendre en milieu social » (2020 : 38), « le développement de ces compétences [métalangagières] ne passe pas par l'utilisation d'une terminologie métalinguistique mais par un travail de manipulation des formes linguistiques [...], d'analyse de corpus oraux et écrits authentiques » (2009 : 109). L'objectif de ce travail est de « *découvrir* les régularités, les principes de construction des phrases à l'écrit et des énoncés à l'oral, l'organisation du lexique, etc. » (2020 : 69). Adami souligne la nécessité d'enseigner « une grammaire contextualisée

orientée vers le sens et non vers la forme » (2009 : 109). Le formateur doit associer ces exercices de manipulation à « des activités et supports qui possèdent un sens social » (2020 : 69). Les acquisitions se font lentement et « prennent la forme non d'un métalangage mais d'un répertoire pragmatique : c'est ce qui fonctionne dans l'interaction, ce qui permet de comprendre et de se faire comprendre qui est retenu » (2009 : 43).

3.3. La nécessité « d'intérioriser les structures en tant qu'automatismes fonctionnels » (Young, 2022, chap.1 : 20)

Young, dont le but est que les apprenants « acquièrent une véritable maîtrise de la nouvelle langue, pas simplement une capacité à communiquer aux dépens de l'exactitude » (2022, chap.1 : 20), recommande à l'enseignant de ne pas laisser d'erreurs non corrigées car cette négligence peut conduire rapidement à leur fossilisation et à les rendre « pratiquement impossibles à éradiquer, laissant les élèves avec une qualité de langue inférieure à ce qu'elle aurait dû être » (*ibid.* : 22). La linguiste préconise donc un travail exigeant des structures de la langue dans le sens où il faut les « intérioriser [...] en tant qu'automatismes fonctionnels » (*ibid.* : 20). Elles font partie des éléments dont les apprenants doivent respecter les contraintes « pour que ce qu'ils produisent soit acceptable » et le rôle du formateur est de les aider « à découvrir ce qu'ils doivent faire d'eux-mêmes » pour y parvenir (*ibid.* : 26). Nous retrouvons ici l'attention à ce que les acquisitions syntaxiques ne soient pas discriminantes étant donné l'objectif d'intégration sociale des apprenants migrants. On ne doit pas négliger l'aspect de l'acceptabilité du discours par l'interlocuteur natif : se faire comprendre tout en évitant la stigmatisation.

Je retiendrai notamment de ce chapitre l'importance du choix de la langue à laquelle on expose les apprenants en classe, l'importance de la lui faire manipuler, ainsi que le rôle de l'enseignant dans la mise à distance des pratiques langagières.

Chapitre 2. L'enseignement de la grammaire avec une approche inductive

Nous avons vu en introduction que le formateur pratiquant l'approche inductive doit placer l'apprenant en situation de découverte des règles de fonctionnement de la langue (Colletta, 2004 : 9-10).

Michel, qui s'intéresse à cette démarche dans le domaine de la pédagogie universitaire, définit la démarche inductive par opposition à « la démarche déductive selon laquelle les connaissances transmises à priori autoriseraient, en second lieu, des "applications" sur un ter-

rain donné » (2005 : 3). Celle-ci se caractérise par un « schéma “descendant” » (*ibid.*). La démarche inductive « est précisément, en pédagogie professionnelle, ce chemin qui va de l'expérience à la connaissance » (*ibid.* : 2). Dans la démarche déductive, le savoir est apporté au début du processus tandis qu'il est construit peu à peu dans l'approche inductive, à partir de la mise en commun et de la confrontation des prises de conscience individuelles sur le fonctionnement de la langue. Young définit les prises de conscience au sens large de la façon suivante, mettant en évidence l'importance de leur survenue dans le processus de construction du sens :

> Les prises de conscience sont ce qui me permet de vivre ma vie, de me donner des savoir-faire et d'élargir mes connaissances. Elles sont le fondement de tout apprentissage. Elles sont toujours présentes lorsque un [*sic*] apprentissage a lieu. Elles font de l'apprentissage une expérience qui dure toute la vie (2022, chap.1 : 3).

Ces principes, issus à l'origine de la réflexion de Gattegno dans laquelle Young s'inscrit très largement, ont des répercussions sur le rôle du formateur. Il s'agit pour lui de « rendre les étudiants plus conscients de la langue, et plus conscients d'eux-mêmes en l'apprenant » plutôt que d'enseigner à proprement parler. Il s'agit donc de faciliter ces prises de conscience et d'aider les apprenants à « se créer des critères » (*ibid.* : 23), ce qui passe par une construction individuelle des règles à partir du matériel langagier. Ce processus implique en premier lieu « la nécessité pour l'étudiant d'être présent à ce qu'il fait » (*ibid.* : 23). Ninomiya a consacré son mémoire à la notion des prises de conscience dans l'apprentissage. S'appuyant sur le travail de Young, elle les explicite comme suit :

> Ainsi si l'apprenant ne se pose pas de question, il est simplement « aware », conscient ; tandis que si l'apprenant se pose une question et cherche une réponse, une tension se crée, qui se résout par une « prise de conscience » lorsque la réponse est trouvée. Et plus la réponse tarde à être trouvée, plus la prise de conscience est intense, et souvent, visible (Young prend l'exemple du fameux « Euréka » d'Archimède). Ces « prises de conscience » se produisent donc à condition que l'apprenant soit concentré et « présent à » ce qu'il étudie (2015 : 23).

Le formateur doit donc contribuer à cette mise en recherche de l'apprenant, ce qui rejoint la volonté de Colletta de « le rendre plus actif face à ses apprentissages » (2004 : 9-10). Ce travail de recherche se concrétise à partir de corpus : les apprenants observent et manipulent des échantillons de langue afin de repérer des régularités. Ils sont en quelque sorte dans une position de chercheurs face à un problème à résoudre. La formulation de la règle est donc précédée de l'émission d'hypothèses et suivie d'exercices d'application. Le langage spécialisé n'intervient qu'en fin de processus.

Laurent souligne l'importance du respect de l'ordre des différentes étapes par rapport aux prises de conscience et à la place du métalangage : il faut « commencer par l'acquisition des significations et finir par leur associer les mots qui y correspondent ». Ainsi, « la prise de conscience de la fonction menant à la définition précède la dénomination qui recouvre l'une et l'autre » (2004 : 497). Dans la préface du même ouvrage, Colletta insiste également sur

l'importance de cet ordre puisqu'il affirme que ce qui fait que la GEC est « totalement inductive » est le fait que « ce sont les élèves eux-mêmes qui découvrent puis formalisent le fait de langue étudié, la dimension métalinguistique ne survenant qu'au terme de l'apprentissage » (*ibid.* : 12).

Pour Fougerouse, l'approche inductive pourrait justement être une solution pour « contourner les difficultés liées à l'usage d'un métalangage trop traditionnel » dans l'enseignement du français langue étrangère (2001 : 169) puisqu'elle contribuerait à éviter « le recours à une terminologie pas toujours adaptée à une classe de FLE » (*ibid.* : 175).

Les caractéristiques de l'approche inductive rejoignent donc les préconisations faites par Adami quant à l'absence (ou à la moindre utilisation) de métalangage et à la place du travail de manipulation de la langue, au premier plan dans l'enseignement de la grammaire pour les migrants[10]. Il met toutefois un bémol à l'utilisation de cette approche pour les apprenants faiblement ou non scolarisés, en raison du manque de savoir-faire scolaires et de la faible capacité de distanciation précédemment évoqués[11] :

> Pour les apprenants bien scolarisés et familiers des approches grammaticales scolaires, une approche inductive de la grammaire est sans doute plus appropriée qu'une approche prescriptive ou déductive, qui assène des règles et des normes. [...] Avec les apprenants faiblement ou non scolarisés en revanche, le recours à la grammaire même inductive est une impasse (Adami, 2020 : 68).

Nous verrons dans le chapitre suivant en quoi la GEC est susceptible d'aider un public très hétérogène à progresser dans les apprentissages syntaxiques. Pour clore ce chapitre, voici les conclusions de formatrices de GEC expérimentées concernant l'enseignement secondaire en collège :

> Après plusieurs années de pratique, la *Grammaire en couleurs* constitue à nos yeux une démarche pédagogique qui fait sens pour nos élèves et qui leur redonne confiance dans leur capacité à acquérir une maîtrise de la langue satisfaisante : leur enthousiasme en témoigne. Elle produit clairement des résultats en termes d'engagement dans l'apprentissage de la grammaire française : on l'a vu, ses spécificités la rendent performantes sur ce plan. Son caractère inductif en particulier nous semble y être pour beaucoup (Lagrange & Boch, 2021 : 9).

Nous aborderons plus loin la notion d'engagement, mais nous allons détailler à présent une approche inductive qui nous intéresse plus spécialement, à savoir la Grammaire En Couleurs, déjà évoquée.

10 Voir le premier chapitre de cette partie (*Quelques pistes pour l'enseignement guidé de la grammaire en ASL*).
11 Voir le premier chapitre de cette partie (*Grammaire et scolarisation*).

Chapitre 3. Une démarche inductive : la Grammaire En Couleurs

« Immédiatement mis au contact de la globalité et de la complexité de la langue, les étudiants sont conduits à adopter dès le premier cours une posture de grammairiens-chercheurs » (Laurent, 2020 : 256) : on retrouve ici la caractéristique propre à l'approche inductive de mise en recherche de l'apprenant, confronté d'emblée à la langue.

1. Publics concernés

Sur le site de l'UEPD[12] (Une Éducation Pour Demain), association qui expose les outils issus de la pédagogie de Caleb Gattegno[13], la GEC est présentée comme un moyen de « faire découvrir et comprendre le fonctionnement de notre langue » aux élèves « de 6 à 99 ans » grâce à l'utilisation de « toutes les capacités et savoir-faire dont ils disposent ». Le récent site de La Grammaire en Couleurs[14], qui est entièrement dédié à cette approche, affirme que la GEC « permet de commencer par le concret, en faisant vivre les concepts et en amenant chaque élève à utiliser tous ses sens ». Cet outil permet à un enfant « de s'appuyer sur sa connaissance épilinguistique pour (re)prendre conscience des fonctionnements de sa langue et mettre des mots sur ceux-ci » (Colletta, 2004 : 12).

Son concepteur, Maurice Laurent, y met une condition cependant : « posséder une certaine expérience du français ». C'est ce qui permet aux élèves de distinguer naturellement les différentes catégories de mots. « Le véritable objectif pour le maître est donc uniquement de leur permettre de reconnaître en eux les sensibilités différentes déjà acquises et qui président à la distinction de ces catégories de mots » (Laurent, 2004 : 79-80). Dans un article, il ajoute cependant que cet outil peut permettre de conduire des activités « avec des élèves non francophones, à condition toutefois qu'ils aient déjà un petit niveau de français oral », ajoutant qu'il faudra dans ce cas « d'abord produire des énoncés oraux à partir du contexte toujours fort riche qu'offre la classe » (*ibid.*, 2003 : 15).

Pour Françoise Boch, cette démarche peut être adaptée à tous, y compris aux adultes : elle est susceptible de redonner confiance à ce public qui en manque, souvent en souffrance avec la langue depuis longtemps. La réconciliation passe par un appui « sur leur capacité à trouver en eux-mêmes la réponse aux questions qu'elle suscite » (2014 : 15-16). La GEC

12 Voir la sitographie.
13 La GEC appartient à ces outils puisqu'elle repose sur les principes pédagogiques de Gattegno, mais elle a été entièrement imaginée et conçue par Laurent.
14 Voir la sitographie.

permet en effet de « solliciter chez les apprenants, quel que soit leur âge et leur niveau de langue, les potentialités et les savoir-faire multiples qui sont les leurs » (Laurent, 2020 : 257). Laurent s'appuie d'ailleurs sur le « **principe d'éducabilité**[15] de quiconque » (expression empruntée au chercheur en sciences de l'éducation Philippe Meirieu) qui consiste à faire « confiance en la capacité des élèves à prendre conscience, à comprendre, à apprendre, si leur est fourni le matériel nécessaire leur permettant d'y parvenir » et ce, sans « donner aucune explication » (2004 : 53). Ce dernier point me semble particulièrement adapté à l'apprentissage d'une langue étrangère, les consignes n'étant alors pas un obstacle pour rentrer dans la démarche.

2. Principes généraux

La GEC repose sur une « double approche de la grammaire », à la fois « par les structures puisque les élèves travaillent essentiellement à partir des opérations linguistiques : commutation, permutation, ajout, suppression... » et « par le sens puisque les consignes et le guidage de l'enseignant ont pour but de focaliser l'attention des élèves sur la compréhension des énoncés travaillés » (Colletta, 2004 : 11). Les deux sont indissociables « car la grammaire [...] est avant tout au service du sens et de l'expression » (*ibid.*). Les travaux de Barth rejoignent ces principes : elle affirme que la compréhension ne peut être imposée à l'élève : « on peut seulement lui proposer des supports, tels qu'il parvienne lui-même, grâce à cette médiation, à élaborer une signification » (2003 : 41) et cette compréhension passe par la manipulation (*ibid.* : 157).

Laurent met l'accent sur le sens des énoncés dont on travaille les structures. « C'est la première prise de conscience qui surgit : la **compréhension** d'une phrase doit précéder la détermination de la catégorie des mots qui la composent », d'autant que « le sens n'est pas déclenché instantanément » à l'écoute de beaucoup des énoncés proposés (2004 : 51). Remarquons à ce propos que si tel est le cas pour des élèves francophones, ça l'est à fortiori en langue étrangère. L'auteur met en avant le rôle essentiel des « images mentales » dans la compréhension orale : « Il est important que soit perçu intérieurement le moment précis et extrêmement bref où les mots déclenchent [ces] images mentales ». Ce déclenchement est selon lui la condition de la compréhension d'un énoncé entendu (*ibid.* : 51-52).

L'auteur accorde en effet une grande importance aux images mentales. Ce sont aussi elles qui « permettent de déterminer le nombre de mots et de les distinguer, chacun ayant son

15 Tous les éléments en gras dans les extraits de Laurent sont le fait de l'auteur.

sens et sa fonction dans le contexte » (*ibid.* : 52). Tout au long des leçons décrites dans son livre, Laurent attire fréquemment l'attention des élèves sur ces images mentales. On trouve par exemple, dans des situations de classe présentées, les extraits de discours magistral suivants : « *Tout en faisant ce travail, observez les images mentales que chaque énoncé déclenche en vous!*[16] » (*ibid.* : 80) ; « ***Elle distribue les feuilles, elle distribue des feuilles,*** *qui voit des images différentes lorsqu'il entend l'une puis l'autre phrase ?* » (*ibid.* : 110). Il conseille à l'enseignant d'utiliser la dramatisation pour aider à leur évocation, notamment concernant les homophones. Pour aboutir à la détermination de la catégorie d'un mot de l'énoncé écouté, ainsi qu'à celle du nombre de mots qu'il contient, « il faut **que cet énoncé fasse sens** : *Je l'ai, le lait... Le lait gelait* » (*ibid.* : 54).

C'est aussi au niveau de ces images mentales que les élèves peuvent se forger des « critères de différenciation » entre deux catégories de mots, « par prise de conscience des propriétés communes » (*ibid.* : 135).

3. Langue d'étude

Le premier chapitre nous a montré l'importance que le formateur doit accorder à la langue à laquelle il expose les apprenants : « Il s'agit dans un premier temps de prendre comme objet d'étude la langue que les élèves pratiquent, pour qu'ils l'améliorent et l'étendent. Le maître en extrait des corpus de phrases et les offre à la réflexion » (*ibid.* : 491).

La langue française est abordée « **dans sa complexité** ». Le formateur ne doit pas chercher à la réduire « croyant que ce sera plus facile et au niveau des élèves[17] » mais l'appropriation doit se faire très progressivement, « morceau par morceau » (*ibid.* : 112). Les élèves francophones travaillent à partir d'énoncés « qui relèvent de la langue courante, entendue, parlée et écrite » quotidiennement, à partir « de "leur" langue et non d'une langue littéraire qui pourrait leur sembler lointaine ou artificielle » (Lagrange & Boch, 2021 : 6). Même pour ce public, le choix du matériel langagier peut avoir pour but d'éviter la stigmatisation grâce au travail lié aux registres de langue dans les énoncés (*ibid.*).

Quels que soient l'âge et le niveau des apprenants, le professeur ne doit pas se limiter aux « énoncés qui rentrent dans des structures dites simples » mais qui ne sont pas les plus communément rencontrés dans les usages. C'est en examinant les phrases plus complexes, en

16 Tous les éléments en italique dans les extraits de Laurent sont le fait de l'auteur.
17 Tous les éléments soulignés dans les extraits de Laurent sont le fait de l'auteur.

y opérant des transformations, que les élèves y mettront du sens (Laurent, 2004 : 75). À ce sujet, Colletta commente :

> À quoi sert de prendre toujours pour exemple la phrase verbale active, transitive, déclarative et à l'indicatif quand les usages du langage au quotidien privilégient d'autres types de phrase, d'autres constructions syntaxiques, d'autres actes de langage et d'autres modes ? A quoi sert d'enseigner la grammaire si les élèves se trouvent impuissants à analyser les énoncés les plus usuels ? (Colletta, 2004 : 11).

De plus, les différents tableaux de la GEC présentent « la grammaire, la syntaxe et l'orthographe de manière exhaustive mais pourtant synthétique : cela est extrêmement rassurant aux yeux d'apprenants qui se sont souvent sentis noyés » (Lagrange, 2018 : 35). Cette caractéristique pourrait à nos yeux permettre de redonner confiance à un public qui a besoin de sentir que l'apprentissage de la langue cible est à sa portée.

4. Déroulement

Le processus de « grammaticalisation » explicité dans le premier chapitre de cette partie a lieu, à condition de respecter la réalisation et l'ordre des quatre étapes suivantes : la première est la phase « d'exploration, de recherche et de découverte » qui conduit les élèves « aux prises de conscience et aux compréhensions indispensables à la construction d'un savoir maîtrisé », suite à la proposition d'un « défi » correspondant à l'objectif visé. La phase « d'échange » permet ensuite une verbalisation de ce qui a été compris et conscientisé. La phase dite « d'amélioration de l'expression orale et de structuration de la pensée » amène à le mettre en forme et à introduire le métalangage associé. La dernière étape est une phase de « réinvestissement et de passage à l'écrit » (Laurent, 2004 : 489).

Lors de la première étape sont pratiquées des manipulations à partir du corpus. Durant cette phase, l'observation des élèves par l'enseignant est essentielle puisque la prise en compte et l'interprétation de leurs difficultés, de leurs erreurs et de leurs réussites déterminent ses actions (*ibid.*, 2020 : 316). L'auteur précise les indices verbaux et non-verbaux sur lesquels le formateur peut s'appuyer :

> C'est sur leurs visages, dans leur manière de pointer, leurs attitudes et leurs interventions orales qu'il [l'enseignant] décèle les hésitations, les incompréhensions, les incertitudes, les décrochages, aussi bien que les prises de conscience effectuées, les progrès et la maîtrise de tel ou tel point. Le maître interprète sans cesse ces diverses manifestations qui, seules, peuvent le conduire à poser, au fur et à mesure des besoins, de nouveaux actes pédagogiques adaptés (Laurent, 2004 : 492).

Grâce à la suite d'énoncés qu'il propose, l'enseignant peut notamment amener l'élève en difficulté « à s'appuyer sur l'opération de commutation (deux mots pouvant commuter

relèvent de la même classe grammaticale) pour corriger son erreur » (Lagrange & Boch, 2021 : 4). Effectuer un déplacement peut permettre d'accéder au « au sens des différents groupes dans la phrase » (Laurent, 2004 : 360).

Lors de la deuxième étape, « l'expression des prises de conscience faites et des critères intérieurs établis permet à chacun de clarifier davantage sa pensée » (*ibid.* : 135). Les élèves peuvent alors verbaliser les difficultés rencontrées, leurs questions ou leurs stratégies (Lagrange & Boch, 2021 : 4). L'enseignant conduit progressivement le groupe à formuler la notion visée, en s'appuyant notamment sur les mots qui ont été pointés dans la case de la catégorie grammaticale concernée et sur les caractéristiques communes qui ont pu être dégagées. Lors de la troisième étape, on aboutit à une formulation complète et correcte, adaptée au groupe. Elle sera écrite au tableau et recopiée individuellement.

De mon point de vue, les troisième et quatrième étapes du déroulement proposé pourront être adaptées en fonction de la maitrise de l'écrit du public à qui le formateur s'adresse. Elles seront ainsi moins développées avec un public peu à l'aise avec l'écrit. Dans le système scolaire par contre, on pourra aboutir à un résumé conséquent, « cohérent et structuré » (Laurent, 2004 : 496). Les types d'exercices écrits seront choisis afin de faire le lien avec les exigences scolaires (*ibid.* : 499).

5. Situations de départ

À plusieurs reprises, Laurent part d'une situation concrète quand il débute un nouveau travail grammatical : lors d'une activité consacrée aux prépositions (et locutions prépositionnelles) de lieu par exemple, il demande aux élèves de produire des énoncés à partir de ce qui est juste devant les yeux (« *Regardez et Margaux, et le panneau de grammaire ! Parlez-moi de ces deux êtres !* »), les conduisant ainsi à mettre en mots la position d'une entité par rapport à l'autre (*ibid.* : 205).

Il met en évidence l'intérêt de ces situations de départ pour la compréhension du travail qui s'ensuit. Il donne ainsi l'exemple d'un travail sur les pronoms relatifs, effectué à partir d'énoncés qui se rapportent « à des personnes et des objets se trouvant dans la classe : ainsi, il sera possible, sur la base de la perception directe, de les faire construire par les élèves, afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté au niveau de leur sens » (2004 : 140-141). L'enseignant détermine, d'après les besoins de ses élèves, s'il est nécessaire de leur faire produire « des

phrases **à partir de situations perceptibles** et non ambiguës pour s'approprier le français » (*ibid.* : 62). Partir de ces situations parait donc tout indiqué pour un public non natif.

6. Constitution des corpus

Les énoncés proposés et leur enchainement ont pour objectif de provoquer les prises de conscience. Ils seront donc choisis avec soin. « Le corpus est conçu de manière à circonscrire la notion visée tout en en présentant des exemples variés » (Lagrange & Boch, 2021 : 3). Mais comme l'enseignant cherche à baser son enseignement sur les besoins présents des élèves et sur ce qui se passe en classe, jamais il « ne pourra utiliser tel quel un corpus, du premier au dernier énoncé. Il lui faudra à tout moment l'adapter à une réalité qui lui était impossible de prévoir » (Laurent, 2020 : 329). Trouver l'énoncé adéquat à la situation donnée demande de faire preuve d'une créativité constante.

Le professeur doit aussi être en mesure de proposer selon les besoins des énoncés complémentaires (*ibid*. : 316). Ce « **corpus annexe** » (2004 : 45) est utilisé « plutôt que soient données immédiatement des explications » (*ibid*.). Il a pour fonction de lever des confusions, des doutes (*ibid*. : 180) ou de reprendre un « point non maîtrisé », au besoin à l'aide d'une « **situation linguistique tangible** [qui] permettra d'abord de faire parler les élèves, puis d'associer les énoncés produits et le pointage correspondant sur le panneau muet. » (*ibid.* : 119). Même si on ne part pas d'une situation concrète, les élèves « apprécient toujours que les phrases des **corpus** examinés les concernent et soient reliés à une situation qui les inclut » (*ibid.* : 62). L'importance de l'ordre des étapes (production/travail grammatical) et le besoin des apprenants que la langue étudiée soit proche d'eux me semblent des points pertinents pour le public ASL.

7. Travail de la compétence lexicale

Le nombre d'énoncés proposés lors de l'activité de pointage et les variations effectuées pour passer de l'un à l'autre pour les besoins grammaticaux constituent à mes yeux une réelle opportunité de travailler le lexique avec un public allophone. C'est particulièrement le cas quand le formateur reformule le même énoncé en changeant de catégorie grammaticale dans la même famille de mots. Même pour des élèves francophones, « certains noms dérivés de verbes ou d'adjectifs sont souvent inconnus des élèves » (Laurent, 2004 : 93).

L'enrichissement du vocabulaire peut aussi provenir de « l'emploi des expressions équivalentes ou synonymes » (*ibid.* : 183).

Dans le cadre d'un travail avec les adverbes de temps par exemple, on est amené à utiliser la même structure de phrase en faisant varier les adverbes (de fréquence par exemple) et donc à créer de véritables listes (*ibid.* : 174) pour que les apprenants se construisent des critères quant aux caractéristiques communes. « Le maître s'attache à donner, sans explications, une vue panoramique satisfaisante et nécessaire de la catégorie des adverbes sur le plan sémantique » (*ibid.* : 187). À l'occasion d'une activité relative aux sentiments et aux émotions, l'auteur montre que l'on peut demander aux élèves de produire leurs propres énoncés à partir d'un énoncé proposé : « *Trouvez des énoncés sur le modèle* ***Sarah a peur de l'eau*** » (*ibid.* : 201).

8. Gestion du groupe et hétérogénéité

La démarche « permet un enseignement adapté à chaque élève en même temps que l'évaluation formative et interactive (en situation) des élèves, de leurs acquis comme de leurs difficultés » (Colletta, 2004 : 12). Cette évaluation est caractérisée par un va et vient « permanent et instantané entre les feed-back donnés par les élèves et les actes pédagogiques posés en réponse par le maître » (Laurent, 2004 : 492-493). Durant la phase de recherche, l'enseignant a pour but d'amener chacun des élèves à « aboutir aux prises de conscience qu'il sait nécessaires à la construction du nouveau savoir. Il donne du temps au temps : sa patience n'est pas un luxe, mais une nécessité » (*ibid.* : 492). Pour ce faire, il « révise sans cesse le corpus d'énoncés qu'il a prévus » afin de se trouver au plus près des capacités présentes de chaque élève, ce qui « rend les contenus de la leçon forcément accessibles à tous puisque l'enseignement se veut adapté à chacun et son niveau » (Lagrange & Boch, 2021 : 5).

La condition de cette adaptation à un groupe hétérogène est que l'enseignant reparte « toujours, en début de séquence, sur la base minimale de ce qui a été précédemment acquis par tous » (Laurent, 2004 : 491). La pratique d'un enseignement différencié passe également par le respect des « démarches mentales utilisées par chacun » (*ibid.* : 53) **:** « puisque les chemins empruntés pour parvenir au but sont multiples et différents d'un individu à l'autre, tous sont reconnus valables et valorisés » (*ibid.* : 491). L'hétérogénéité des acquis lexicaux n'est pas non plus un problème car le « vocabulaire utilisé est un vocabulaire simple et usuel, [...]. Il est

toujours possible de l'adapter au bagage linguistique des moins expérimentés du groupe : c'est sur le fonctionnement de la langue que l'accent veut être mis » (*ibid.* : 119).

« Le maître n'explique quasiment jamais rien. Lorsque les élèves hésitent, font des erreurs ou ne comprennent pas, il offre d'autres énoncés qui les ramènent à ce qu'ils maîtrisent et, repartant de cette base qu'il sait solide, les conduit à dépasser l'obstacle qui les bloquait » (*ibid.* : 493). C'est aussi une manière de montrer à ses élèves qu'il est confiant dans leurs capacités à réussir. L'enseignant doit les amener à « considérer les erreurs comme inévitables, naturelles, utiles, voire indispensables au cours de l'acte d'apprendre » (*ibid.* : 54). Elles ne sont pas jugées, que ce soit par le professeur ou par les autres élèves puisque le respect de l'autre est demandé, ce qui contribue à « une ambiance de travail détendue propice à l'apprentissage » (Laurent, 2020 : 318). Celle-ci est également favorisée par l'encouragement à la participation de tous et par l'invitation à s'entraider. C'est le fait que le cours se déroule dans un climat de confiance qui incite chacun à participer et à « se sentir libre de chercher à son niveau » (*ibid.* : 279).

La pratique de l'entraide fait aussi partie de l'enseignement différencié, elle permet « d'utiliser l'hétérogénéité des savoirs et savoir-faire au lieu de la considérer comme un handicap ». Pour aider leurs pairs en difficulté, ceux qui ont compris le point de langue ciblé sont par exemple invités à se demander quel énoncé pourrait permettre d'accéder à la compréhension et ce, sans fournir d'explications (Laurent, 2004 : 168). L'enseignant est invité à solliciter fréquemment la participation active des apprenants observant celui d'entre eux qui pointe au tableau : « *Pointez cet énoncé !... C'est fait ? Qui a un doute ?* » (*ibid.* : 143). Ce type de demande peut faire travailler ceux qui sont moins en difficulté, en leur permettant de prendre du recul. C'est également une façon de rentabiliser leur temps de cours au maximum si la notion est déjà acquise.

9. Efficacité de la démarche

La GEC permet de « parvenir à un bon rendement pédagogique : résulats obtenus/temps qu'on y consacre » (Laurent, 2004 : 184) . Les élèves sont constamment en activité, y compris quand ils observent leur camarade qui pointe, comme nous venons de le voir. Différentes pratiques peuvent être mises en place dans ce sens : faire « *pointer des yeux* », demander de donner son avis suite au pointage effectué ou de justifier celui-ci, proposer un énoncé, etc. Il est important que « chaque élève profite de tout le temps de la leçon » (*ibid.*).

Du fait du « très grand nombre d'exercices » qui peut être effectué à l'oral en peu de temps, le « rendement » est en outre bien supérieur à celui des travaux écrits (Laurent, 2020 : 317). Ce gain d'efficacité parait tout à fait en adéquation avec le but recherché par l'ODTI, structure à l'origine de la commande du présent projet.

Toutes ces activités grammaticales « conduisent d'abord et avant tout à préciser et **comprendre** mieux la langue [...], à l'étendre en permanence au plan syntaxique et à augmenter la quantité de **vocabulaire** à disposition » (*ibid.* : 183). Prenant l'exemple de la pronominalisation effectuée par les élèves eux-mêmes, Laurent montre que cette manipulation permet notamment « de fournir en conséquence au maître des indices indispensables pour qu'il puisse, par des actes pédagogiques adéquats, les libérer des leurs difficultés et les faire progresser vers la maîtrise de la langue » (*ibid.* : 113).

Chapitre 4. L'engagement dans l'apprentissage

1. Essais de définition

Luce Lagrange a expérimenté la GEC au niveau du collège dans un but d'enseignement de la grammaire et de l'orthographe en français langue maternelle. Elle en a rendu compte dans son mémoire de master et dans un article collectif, évoquant « une pédagogie qui implique et nécessite l'engagement intellectuel, voire physique, des apprenants » (Lagrange & Boch, 2021 : 5). Pour autant, ajoutent les autrices, l'engagement de l'élève ne se décrète pas ; selon elles, il est parfois difficile à obtenir au collège (*ibid.*). Pour des raisons différentes[18], cet engagement est également loin d'être une évidence en ASL. Nous allons essayer de le définir et de voir comment il est possible d'impliquer les apprenants.

Rejoignant le constat précédent que l'on ne peut exiger de s'engager, Young nous livre un début de réponse : « exhorter un élève à ne pas laisser son esprit vagabonder fonctionne rarement longtemps. Il est beaucoup plus efficace de lui confier une tâche qui va le captiver » (2022, chap.1 : 8). Il s'agit donc de proposer une activité ou une pratique pédagogique engageante. Le dictionnaire Larousse nous livre la définition suivante de ce dernier adjectif : « Qui attire, séduit, qui exerce un certain attrait : Propositions engageantes ». Mais de quelle façon faire venir à soi les apprenants et les inciter à s'engager ?

18 Ces difficultés des apprenants pour s'engager sont notamment dues à leur parcours migratoire et aux nombreuses préoccupations liées à la précarité de leur situation.

Britt-Mari Barth lie cette notion à celle de motivation : impliquer les apprenants, les engager est « nécessairement sous-tendu par une conception de la motivation plus englobante : la motivation pour être intrinsèque doit d'abord être stimulée de l'extérieur. […] Une motivation intrinsèque doit pouvoir mobiliser l'énergie et créer un état optimal de l'expérience » (2003 : 154). S'appuyant sur les travaux de cette chercheuse dans son expérimentation scolaire de la GEC, Lagrange explicite ainsi cette conception de la motivation : « On entend par motivation intrinsèque un engagement dans la tâche lié au plaisir de chercher et de comprendre, au désir de trouver, au bonheur intellectuel, sans récompense extérieure » (2018 : 37).

On retrouve ainsi la mise en recherche caractérisant l'approche inductive[19] et le besoin de proposer des défis de la GEC. Cette idée est également présente dans le commentaire que fait Laurent à propos de l'expression « généralement bien vague » de la *motivation des élèves* : « tous les élèves aiment chercher, ont envie de comprendre et d'apprendre, mais à condition qu'on ne leur coupe pas les ailes en voulant leur imposer un et un seul accès à la connaissance » (2004 : 491). Chercher est ce qui va rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages. L'engagement serait en quelque sorte une mise en mouvement de l'apprenant : poussé, mobilisé par la situation pédagogique proposée par le formateur, s'engager lui permet d'accéder au sens. À ce propos, Barth va plus loin encore en évoquant la dimension cognitive et affective : « Le facteur le plus important pour que quelqu'un comprenne – et se développe – me semble être lié à cette *implication cognitive et affective*, cet espèce d'engagement qui donne l'énergie psychique nécessaire pour mobiliser son attention, se mettre en quête, anticiper un résultat » (2003 : 146).

Ces différents éclairages étoffent le concept de l'engagement à mes yeux. Je vais maintenant regarder comment les travaux de ces linguistes peuvent m'aider à choisir des indicateurs pour observer cet engagement.

2. Des indicateurs verbaux et non-verbaux de l'engagement

Barth propose des indicateurs de cette motivation intrinsèque :

> La motivation intrinsèque […] peut s'observer dans une participation très active, même de ceux qui, d'habitude, ne prennent pas facilement la parole. […] Cette participation n'est pas uniquement verbale mais peut aussi être observée par d'autres indicateurs : un haut niveau de *concentration* […] ; des *initiatives spontanées* […] ; une *attitude énergique* […] ; un *climat de libre-échange et d'écoute* […] ; une expression de *plaisir partagé* […] ; une *expression de confiance* » (2003 : 148).

19 Voir le chapitre 2 de cette partie.

Arnaud s'est également intéressée au comportement non-verbal en classe de langue étrangère et au rôle de l'implication dans l'apprentissage : dans le cadre d'une étude consacrée à l'affectivité dans l'enseignement des langues, cet auteur a établi une liste de « quatre paramètres d'ordre affectif […] observés au travers de marqueurs décrivant le comportement verbal et non-verbal de l'enseignant et de l'apprenant » (2009 : 1) et qui sont « censés favoriser ou entraver l'acquisition de la langue cible » (2008 : 183). C'est la combinaison de tous ces marqueurs qui permet d'interpréter les observations. Toutefois, le non-verbal a une place particulière du fait de son rôle essentiel dans cette interprétation, tout en étant un facteur de risque en raison de son caractère « difficile à saisir » (*ibid.* : 179).

« D'une manière générale, parmi tous les paramètres analysés, l'implication et l'extraversion de l'élève semblent tout particulièrement influer sur l'acquisition » (*ibid.* : 191-192). Au delà de l'intérêt de l'apprenant pour son activité en classe, l'implication renvoie à sa volonté d'exprimer une pensée ou un ressenti, mais plus largement à toute réaction « "*qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne"* et s'éloigne du "*sujet apprenant"*[20] » (Lauga-Hamid, 1990, citée par Arnaud, 2008 : 178). L'implication « semble influer tout particulièrement sur la capacité à s'exprimer oralement, [...] et à progresser en langue de manière globale » (Arnaud, 2009 : 2). La linguiste explicite « l'extraversion/spontanéité » comme « le fait que l'élève intervienne de sa propre initiative, prenne des risques, donne son avis, n'hésite pas à poser des questions, à répondre, à demander des explications ; la vivacité et la spontanéité avec lesquelles il participe aux activités de la classe ». Cependant, l'influence de ce paramètre est moindre que celle du précédent sur la progression des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère (*ibid.*).

Ces lectures vont me permettre de regarder l'engagement sous toutes ses facettes, avec une attention particulière pour ce qui concerne le non-verbal.

3. Engagement et adhésion

Petit, qui a observé l'engagement d'apprenants en alphabétisation dans le cadre de la rédaction de son mémoire de master, fait la distinction entre cette notion et celle d'adhésion qui se situe à une autre échelle de temps puisqu'elle « s'observe et se mesure en terme de continuité, sur une durée plus longue. Elle est "un ensemble d'engagements sur la durée d'un projet" » (Ouedraogo et Sarsur, 2020, cités par Petit, 2021 : 82) alors que l'« engagement d'un

20 Mis en italique par l'auteur.

apprenant.e se caractérise par le fait d'être ponctuel, d'accomplir des tâches, de participer aux activités proposées à chacune des séances dans laquelle il est impliqué » (Petit, 2021 : 81-82).

Nous allons maintenant nous plonger plus avant dans le contexte de la GEC en ASL en commençant par présenter la structure d'accueil et son service linguistique. Nous ferons ensuite plus ample connaissance avec le groupe d'apprenants directement concerné par ce mémoire et avec le fonctionnement de l'atelier lui-même. Puis suivront les présentations des missions du stage, de la problématique et de la démarche ingénierique.

Partie 2

-

Paramètres contextuels

Chapitre 5. Présentation du contexte du stage[21]

Adami souligne l'importance de la prise en compte des spécificités du contexte dans le domaine de la formation linguistique des migrants adultes : « Comprendre ce terrain didactique, c'est connaître les éléments contextuels, et intervenir efficacement, c'est savoir en tenir compte » (2009 : 6).

1. Quelques caractéristiques du public du service ASL de l'ODTI

Les informations présentées dans cette partie sont principalement issues de documents internes à l'ODTI :

- Les ASL de l'ODTI - Rapport d'activité pédagogique 2021-2022 ;

- Rapport moral, d'activité et financier Année 2020 - ODTI, la poursuite de la refacturation d'une communauté-territoire tremplin pour les populations migrantes et les diasporas au sein de la région urbaine grenobloise[22].

Elles ont parfois été complétées avec des renseignements obtenus lors d'échanges informels avec les coordinatrices du service ASL et lors de l'entretien fait avec le président-directeur de l'ODTI[23].

1.1. L'ODTI

L'ODTI est une structure de statut associatif créée en 1970 à l'initiative de syndicats et d'associations pour loger et soutenir les travailleurs migrants. Elle s'était alors donné trois missions : apporter une aide d'ordre juridique, proposer des solutions de logement et prévenir les situations de discrimination (ODTI, 2021a : 3). Ces missions initiales ont été élargies en 2003 du fait du vieillissement des premiers bénéficiaires et d'une diversification des publics accueillis. L'ODTI s'adresse aujourd'hui plus largement aux populations migrantes ou issues de l'immigration présentes sur le bassin grenoblois. C'est une institution militante depuis sa création pour laquelle il est essentiel de considérer l'étranger comme une richesse humaine dont nous devons valoriser les compétences[24]. Son objectif est de « faire en sorte que les

21 L'analyse du contexte de stage (et des besoins institutionnels et pédagogiques) est présentée de façon détaillée dans l'annexe n°4.
22 Le rapport moral, d'activité et financier de l'année 2020, de même que ceux des années précédentes, est consultable sur le site de l'ODTI : https://odti.org/rapports-dactivites/
23 Voir le chapitre 3 pour la méthodologie (*2. Recueil d'informations sur la structure d'accueil et les apprenants du groupe ASL GEC 2021-2022*).
24 Propos recueillis auprès du président-directeur de l'ODTI.

populations gagnent en autonomie dans des cultures de pays qui leur sont étrangers » (*ibid.* : 17).

L'ODTI est avant tout une structure d'hébergement. Différents services dont peuvent avoir besoin les populations migrantes ont été réunis autour des résidents, certains étant accessibles uniquement aux personnes logées et d'autres également tournés vers l'extérieur, ce qui est le cas du service linguistique. Les principales sources de financement du service ASL sont l'ODTI (le logement représente 80% des ressources financières de l'association)[25] et la communauté de communes[26]. L'ODTI est actuellement en cours de restructuration, laquelle inclut une transformation des locaux. Le *Centre ressources,* qui abrite les ateliers et leur coordination, a été rénové durant ce premier semestre 2022 et des travaux dans un autre local, comprenant notamment une cuisine collective, ont été réalisés récemment (les différents espaces de l'ODTI se situent dans trois immeubles entourant une petite place). Les ASL se matérialisent actuellement dans deux autres lieux (*ibid.*, 2022 : 7) : un espace situé dans une autre commune de l'agglomération (Saint-Martin-le-Vinoux) et « le Rondeau » (complexe de chalets précaires en bordure de rocade) pour lequel l'ODTI a été contacté afin de construire une réponse linguistique concrète aux besoins des personnes hébergées - action montée en 2021 en partenariat avec le CCAS-SHA (Service d'Hébergement Alternatif).

1.2. Les ASL à l'ODTI

Le service linguistique compte deux postes salariés (1,6 ETP) depuis 2020 (*ibid.* : 5) et une vingtaine de formateurs bénévoles, ce qui en fait un des plus importants de la métropole grenobloise : en 2020-2021, l'ODTI comptait environ 16% du total des apprenants en ASL de l'agglomération grenobloise – soit 1104 – répartis sur 28 structures différentes (IREPS, 2022 : 2-3)[27]. « Ce sont des moyens humains remarquables, dans un secteur où le bénévolat fait légion (plus de 80% des intervenants) » (ODTI, 2021b : 4). Il y a cette année 18 ateliers hebdomadaires et 185 apprenants inscrits[28]. Les deux coordinatrices se partagent les différentes missions du service (*ibid.*, 2022 : 15) : positionnement et suivi des apprenants, recrutement et accompagnement pédagogique des bénévoles (écoute, conseil, aide à la mise en place de projets, formation), gestion administrative et financière, communication, recherche de financements et de partenariats, animation d'ateliers.

Ce service se veut « un lieu où l'on pratique le français dans la bienveillance, le plaisir et l'adaptation à tous les profils des publics afin d'amener les personnes à vivre avec plus de

25 (ODTI, 2021a : 15, 20)
26 Informations fournies par le biais de la coordinatrice en charge du service ASL de l'ODTI.
27 D'après un document interne édité par l'Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé d'Auvergne Rhône-Alpes - délégation Centre Ressources Illettrisme IRIS (voir bibliographie).
28 Informations fournies par le biais d'une des deux coordinatrices du service ASL de l'ODTI.

facilité, d'autonomie et d'ancrage leur vie en France » (*ibid.* : 3). Il s'inscrit dans la démarche ASL qui a pour visée l'autonomie sociale et communicative et qui « apporte une structuration pédagogique ancrée dans le réel » (*ibid.*) se caractérisant par le travail des actes de paroles dans des situations concrètes et contextualisées, ainsi que par des mises en situation sur le terrain (utilisation des espaces sociaux notamment)[29].

Le service porte trois ASL (Grenoble, Saint-Martin-le-Vinoux et le SHA) qui se déclinent en différents ateliers constitués selon un niveau, une thématique ou une compétence visée, avec un entrecroisement possible de ces entrées (*Lire et discuter A2/B1* par exemple). Les apprenants sont répartis dans les groupes selon leur niveau et leurs besoins sociolinguistiques mais, du fait de l'asymétrie des niveaux selon les compétences langagières, la constitution des groupes peut difficilement se faire uniquement en fonction d'un niveau général du CECRL. On trouve par exemple les ateliers *Débutant complet peu ou pas scolarisé, Débutant complet scolarisé*, *faux débutant A1* et *Alpha/Post-alpha.* Il y a aussi un atelier de conversation (le *Café du monde*) à Grenoble et au SHA (il y a des distinctions entre ASL et ateliers de conversation même si les limites peuvent parfois être floues).

Les personnes accueillies ont au moins 18 ans et peuvent être primo-arrivantes ou installées en France depuis plus de 5 ans (*ibid.* : 8). Elles sont souvent plurilingues et peu scolarisées en langue maternelle pour un tiers d'entre elles (*ibid.* : 9). Le public se caractérise également par une assiduité relative, perturbée par de nombreuses préoccupations liées à la précarité de leur situation. L'hétérogénéité des profils d'apprentissage est marquée par la diversité des parcours professionnels et scolaires, et par la diversité des rapports à l'écrit. La moyenne d'âge des apprenants inscrits pour cette année 2021-2022 est de 35 ans[30] et ils appartiennent à 44 nationalités différentes (*ibid.* : 8). Environ 50% des personnes présentes sont dans un parcours de demande d'asile en France, d'autres ont obtenu le statut de réfugié (⅓ des personnes reçues cette année en entretien) ou sont conjoints de français (*ibid.*). Parmi les apprenants de l'ODTI, 66% appartiennent à l'ASL de Grenoble, 10 personnes suivent l'ASL de Saint-Martin-le-Vinoux, 48 personnes sont hébergées au SHA et 22 résident à l'ODTI (*ibid.).*

29 Voir l'annexe n°5 (Charte des ASL).
30 Informations fournies par le biais d'une des deux coordinatrices du service ASL de l'ODTI.

2. Les apprenants du groupe GEC

2.1. Constitution du groupe de l'atelier ASL GEC 2021-2022

Le groupe[31] de l'atelier ASL GEC 2021-2022 diffère entièrement, à l'exception d'une apprenante[32], de celui qui a expérimenté cette approche pédagogique en 2021 durant une quinzaine de séances[33]. La volonté du service était de diminuer le niveau linguistique global du groupe (A2/B1 en 2021) afin de voir si l'atelier pouvait aussi fonctionner à un niveau inférieur. Le niveau du groupe actuel peut être évalué à A1/A2 à l'oral selon les niveaux du CECRL. Sa constitution, d'après la coordinatrice qui en avait la charge, s'est faite sur la base d'une combinaison de facteurs : présence prévisible et motivation, langue d'origine, âge, stagnation dans l'apprentissage après quelques années de présence en France, difficultés repérées ou pressenties pour intégrer la syntaxe française, profil académique et plurilinguisme entrainant une hybridation des structures.

Prénom (modifié)	Âge	Nationalité	Parcours migratoire et statut actuel	Parcours scolaire	Répertoire linguistique	Positionnement CECRL	
						oral	écrit
Abdallah	25	soudanais	Arrivé en France en 2020 Demandeur d'asile	Scolarisé en primaire	arabe zaghawa (anglais)	A1 / A2	A1.1 / A1
Adriana	52	serbe (communauté rom)	Arrivée en France en 2012 Demandeuse d'asile	Scolarisée jusqu'à 12 ans (début collège) ; lit et écrit en serbe	serbe (rom, roumain, italien)	A2	A1.1 / A1
Bukurije	46	kosovare	Arrivée en France fin 2017 Carte de séjour	Scolarisée jusqu'à 15 ans durant 8 ans ; lit et écrit en albanais	albanais	A1.1 / A1	A1.1 / A1
Jandira	49	angolaise	Arrivée en France en 2016 Réfugiée	Scolarisée jusqu'à 17 ans (niveau lycée)	kimbundu portugais	A2 / B1	A1 / A2
Kinda	40	syrienne	Arrivée en France en 2020 Réfugiée	Scolarité supérieure (Master en anglais)	anglais	A1 / A2	A1 / A2
Lily	42	nigériane	Arrivée en France en	Scolarisée jusqu'à 15 ans	anglais yorouba	A1	A1.1 / A1

31 Voir l'annexe n°6 pour une version plus complète de ces biographies sociolangagières et le chapitre 3 de cette partie pour des précisions méthodologiques.

32 Cette apprenante (Jandira) a interrompu sa participation à l'atelier l'an dernier avant d'avoir pu effectuer la moitié des séances pour des raisons d'incompatibilité d'emploi du temps. Elle a repris cette année.

33 De courtes vidéos montrant la pratique de la GEC au cours de l'expérimentation de 2021 sont visibles sur le site https://vimeo.com/lesasldelodti

			2018 Demandeuse d'asile	(niveau lycée) ; sait lire et écrire en anglais			
Mario	38	angolais	Arrivé en France en 2020 Demandeur d'asile	Scolarisé durant 2 ans (primaire) ; lit et écrit un peu	portugais	A1.1 / A1	A1.1 / A1
Marwa	63	syrienne	Arrivée en France en 2019 Réfugiée	Scolarisée jusqu'au bac (obtenu en Syrie)	arabe syrien (anglais)	A1.1 / A1	A1.1 / A1
Musa	33	albanais	Arrivé en France en 2019 Demandeur d'asile	Scolarité supérieure (bac +3 génie électrique)	albanais anglais (grec, italien)	A2	A1 / A2

Tableau 1: Caractérisation du public de l'atelier ASL GEC

Le groupe de l'atelier ASL GEC recensé dans ce tableau est constitué de neuf personnes, six femmes et trois hommes. Elles étaient présentes durant le premier semestre 2022. Davantage d'apprenants ont assisté à l'atelier au cours de l'année 2021-2022 : au moins quatre ont interrompu leur participation pour des raisons diverses et indépendantes du contenu de la formation proposée (leur emploi du temps ne le leur permettait plus en généralement). Ainsi que le montre le tableau, les neuf apprenants du groupe sont âgés de 25 à 63 ans (la moyenne d'âge est de 43 ans) et sont plurilingues pour deux-tiers d'entre eux. La majorité sont des demandeurs d'asile. Les durées de scolarité s'échelonnent de deux ans à une scolarité comprenant cinq années universitaires. Les niveaux de scolarisation atteints varient du primaire - ou tout début du secondaire - (trois apprenants concernés), à l'enseignement supérieur (deux apprenants). La lecture de ce tableau montre également une asymétrie des niveaux de compétences entre langue orale et langue écrite pour la plupart d'entre eux. Le positionnement ne dépasse pas le niveau A2 (niveau de survie du C.E.C.R.L.), à l'oral comme à l'écrit.

2.2. Motivations des apprenants participant à l'atelier ASL GEC 2021-2022

J'ai réalisé au fil des séances de l'atelier une petite enquête auprès des apprenants, limitée à une question posée oralement[34] : « pourquoi participez-vous à cet atelier en particulier ? ». J'en livre ici une synthèse. Parmi les réponses obtenues, le fait de suivre ce cours pour « parler français » est l'élément qui revient le plus fréquemment : cinq apprenants

34 Voir l'annexe n°9 (Recueil des motivations des apprenants pour suivre l'atelier ASL GEC) et le chapitre 3 de cette partie pour des précisions méthodologiques (*2. Recueil d'informations sur la structure d'accueil et les apprenants du groupe ASL GEC 2021-2022*). La question a généralement demandé un peu d'explicitation et de reformulation. Certains échanges ont nécessité la présence d'un médiateur pour qu'elle soit correctement comprise et l'expression plus aisée.

sur les huit interrogés l'évoquent directement ou indirectement (manque de confiance en soi en parlant, impression d'avoir une bonne compréhension mais des difficultés pour parler). Un seul d'entre eux fait référence à la langue écrite, disant que la GEC est une aide pour écrire. Deux apprenants répondent de façon moins précise qu'ils assistent à l'atelier GEC pour apprendre le français.

Pour certains, cet atelier représente un gain d'efficacité dans leur apprentissage de la langue française : il permet, pour l'un des apprenants qui suit plusieurs cours à l'ODTI et dans d'autres structures, d'apprendre très vite le français pour pouvoir travailler dans son pays d'accueil en tant qu'ingénieur, métier pour lequel il est formé et a travaillé dans son pays d'origine. Une autre a l'impression de « rentrer avec des connaissances » à la suite des séances. Une autre encore dit qu'elle aimerait bien aller à « tous les cours » pour progresser mais ne peut pas : celui-ci est l'un des deux qu'elle a choisi de suivre.

Tous font référence au fonctionnement de la langue française d'une manière ou d'une autre : trois ont dit qu'ils pensaient que la GEC pouvait les aider dans la construction des phrases, c'est-à-dire à « faire des phrases (correctes) » pour deux d'entre eux, « écrire une phrase correcte » pour le dernier. Trois apprenants ont mentionné l'intérêt de l'atelier dans l'utilisation d'une catégorie grammaticale spécifique : les verbes (deux ont précisé « apprendre les verbes », un autre emploie le terme de conjugaison). Une autre apprenante pense qu'on y enseigne l'utilisation de chaque mot français. D'autres déclarent que cet atelier permet d'apprendre comment fonctionne la langue, de comprendre la grammaire ou encore de réfléchir sur la langue (activité qui manquait à cette dernière apprenante dans d'autres cours qu'elle avait pu essayer auparavant et où l'on ne faisait que parler et écrire d'après elle).

Quatre apprenants ont justifié leur participation en évoquant l'enseignement dispensé par la formatrice : deux ont dit qu'elle expliquait bien, deux autres qu'ils aimaient bien sa façon d'enseigner. L'un, qui suit un autre atelier à l'ODTI, a ajouté qu'il comprenait mieux dans celui-ci et appréciait le fait qu'elle parle la langue arabe comme lui, étant ainsi capable de pouvoir l'aider en cas d'incompréhension.

3. L'atelier ASL GEC

L'objectif initial de l'expérimentation menée en 2021 était de tester le didacticiel GrammOrtho[35] dans le contexte ASL afin d'en évaluer l'adhésion. Les limites de cet outil, déjà testé et utilisé par un public natif francophone, ont été rapidement constatées auprès de ce public de langue étrangère : le lexique utilisé ne correspondait pas du tout au niveau des

35 De courtes vidéos montrant l'utilisation de GrammOrtho au cours de cette expérimentation sont visibles sur le site https://vimeo.com/lesasldelodti. Voir aussi le site de l'UEPD.

apprenants migrants. La formatrice a donc étendu l'expérimentation à la pratique de la GEC en utilisant le panneau des catégories de mots en classe.

3.1. Déroulement d'une séance typique de l'atelier ASL GEC actuel

La structuration didactique de l'atelier était généralement identique d'une séance à l'autre, les durées des différentes phases variant en fonction de l'objectif et de ce qui se produisait en classe. La séance débute par le pointage d'énoncés en fonction d'un objectif grammatical déterminé en amont par la formatrice. Les énoncés sont issus d'un corpus établi au préalable par celle-ci mais enrichi en fonction des difficultés rencontrées par l'apprenant qui pointe, qu'elles soient liées au tableau lui-même (exactitude de la correspondance entre les cases pointées et les catégories de mots), à la compréhension de l'énoncé ou au vocabulaire utilisé. Il est parfois demandé à l'apprenant qui pointe d'écrire certains mots dans les cases correspondantes. La formatrice elle-même peut aussi noter l'énoncé entier en marge du tableau, quelquefois à la demande d'un apprenant lui-même car le fait de pouvoir visualiser la phrase écrite semble aider certains.

La deuxième étape est l'analyse de la phase précédente. Elle débute souvent par l'inventaire des mots qui ont été pointés dans la case correspondant à la catégorie grammaticale travaillée (« qu'est-ce qu'on a mis/pointé dans la case orange ? ») ou par des questions d'ordre plus général (« qu'est-ce qu'on vient de faire ? », « qu'est-ce qu'on a travaillé aujourd'hui ? », « qu'est-ce que vous remarquez ? »). Cette phase de réflexion grammaticale débouche sur la formulation d'une règle grammaticale recopiée (ou photographiée) par les apprenants.

Cette deuxième phase est généralement suivie d'une application constituée de un à quatre exercices écrits préalablement explicités, effectués individuellement puis corrigés collectivement. Lors de mes observations, le tableau GEC était ou n'était pas utilisé dans la phase de mise en commun selon les besoins. Lors de l'entretien[36] effectué avec elle, la formatrice m'a dit que ces exercices étaient l'occasion de mettre en pratique ce qui avait été fait en cours, de confronter les apprenants à des situations-problèmes : leur réussite montrait que l'objectif était atteint. Dans le cas contraire, elle mettait en place une remédiation.

3.2. Contenu grammatical abordé en 2021-2022

Le fait d'avoir pu assister à l'atelier ASL GEC dès le mois de novembre, alors que le stage ne débutait que mi-janvier, m'a permis d'observer la formatrice aborder les points grammaticaux suivants : les catégories de mots des adjectifs, prépositions, déterminants quantifiants et possessifs, adverbes et mots de négation ; le présent de l'indicatif des verbes en *-er,* en *-ir*, ainsi que des verbes *être, avoir*, *aller*, *faire et dire* ; le passé composé avec

36 Voir l'annexe n°10 (Compte-rendu de l'entretien avec la formatrice de l'atelier ASL GEC), le chapitre 3 pour la méthodologie de recueil des données et la troisième partie pour l'analyse de l'entretien.

l'auxiliaire *avoir* ; la formation du féminin de certains noms et la formation du féminin des adjectifs ; l'identification du C.O.D. dans une phrase et son remplacement par un pronom.

3.3. Dimension lexicale de l'atelier existant

Après un bref essai[37] lors de l'expérimentation menée en 2021, la formatrice a renoncé à l'utilisation des corpus proposés dans les ouvrages de Maurice Laurent, en raison des difficultés qu'ils posaient à des personnes ayant un faible bagage lexical. Elle utilise un corpus organisé autour du lexique de tous les jours et des connaissances qui peuvent servir quotidiennement aux apprenants afin de faire face aux différentes situations de communication. Quand elle propose un nouvel énoncé à pointer, la formatrice prend souvent soin de demander aux apprenants s'ils connaissent la signification de certains mots ou expressions contenus dans celui-ci, y compris d'usage très courant tels que *faire la vaisselle* ou *faire les courses*. Le travail lexical est ainsi directement intégré au pointage afin que l'ignorance ou la méconnaissance du vocabulaire employé ne soit pas un obstacle. Les apprenants eux-mêmes se sentent tout à fait libres de poser une question quand ils ressentent une gêne.

Parfois cependant, la difficulté n'a été ni anticipée par la formatrice ni identifiée en amont par l'apprenant qui pointe, et c'est l'activité de pointage qui permet à la formatrice de percevoir l'origine du problème face à la perplexité ou à l'hésitation de l'apprenant, ou encore face à l'erreur de catégorie grammaticale révélant une mécompréhension. Elle donne alors des explications verbales, des illustrations sous forme d'exemples ou montre des photos en ligne. C'est souvent l'occasion pour les apprenants de s'entraider, à la demande de la formatrice ou à leur initiative... cette entraide révélant quelquefois la mauvaise compréhension de l'expression par la personne qui pensait aider. Ces échanges sont donc riches et permettent de travailler des points lexicaux d'usage courant et utiles pour tous. Ils sont une occasion d'enrichissement du répertoire lexical, mais aussi de réemploi et d'expression. Le vocabulaire explicité est parfois plus compliqué, permettant d'aborder la langue dans toute sa complexité.

Chapitre 6. Présentation de la commande et des missions du stage, formulation de la problématique et de l'hypothèse de travail

1. Présentation de la commande et des missions du stage

Le service ASL de l'ODTI souhaitait dédier un temps de recherche-action spécifique à la GEC dans un contexte ASL, suite à l'expérimentation prometteuse menée en 2021. J'avais

37 Voir l'annexe n°10 et la troisième partie pour une analyse détaillée de cet aspect lexical de l'atelier en place.

eu connaissance de la thématique du projet dès juillet 2021 et avais été attirée d'emblée par celle-ci car j'avais une petite expérience de la GEC dans un autre contexte (public scolaire de locuteurs natifs en difficulté d'apprentissage). J'ai approfondi en amont du stage mes connaissances sur les différents publics et sur l'alphabétisation, ainsi que sur la GEC (par la lecture des ouvrages de Maurice Laurent et par le visionnage d'un stage de formation filmé).

Les missions qui m'ont été assignées par l'ODTI visent exclusivement une réponse alliant les ASL et la GEC à destination du public ciblé. Elles comprennent la conception d'un corpus à exploiter dans l'atelier dédié, différent des corpus contenus dans les ouvrages de Maurice Laurent car adapté aux ASL sur les plans linguistique et thématique, ainsi que la conception d'activités complémentaires à l'utilisation du tableau des catégories de mots de la GEC afin de remplir les objectifs des ASL qui ne sont pas couverts par cette approche pédagogique. Les tâches du stage se présentent comme suit :

- observation hebdomadaire de l'ASL GEC et de quatre autres ateliers de niveaux infra A2 ;

- élaboration d'une grille d'observation contenant des indicateurs de l'engagement basés sur les réactions des apprenants afin d'identifier ce qui suscite l'adhésion dans l'atelier GEC actuellement en place ;

- sélection d'activités parmi celles proposées dans les ateliers observés. Ces activités sont d'ores et déjà adaptées aux pratiques des intervenants généralement bénévoles et aux besoins du public : la structure souhaite partir de l'existant afin d'éviter l'écueil du parachutage d'un dispositif extérieur qui risquerait d'amener dans son sillage des problèmes d'adaptation et donc d'acceptation. Les activités seront ensuite partiellement modifiées si nécessaire.

Une dernière tâche s'est ajoutée par la suite : constituer un relevé des erreurs récurrentes commises par les apprenants débutants (quel que soit l'atelier suivi) en regard de leur langue d'origine.

2. Formulation de la problématique

La diversité des profils du groupe de l'ASL GEC du point de vue des parcours scolaires, ainsi que le montre le tableau des biographies sociolangagières[38], nécessite que le formateur adapte sa pratique à l'hétérogénéité des compétences liées au savoir-apprendre, aux habitudes scolaires (aide à la compréhension des consignes, apport de stratégies d'apprentissage, etc.) et à l'écrit (vitesse du geste scriptural, correspondance phonie-graphie, etc.). Cette hétérogénéité pose problème en ASL, à commencer par la constitution des

38 Voir le chapitre précédent et l'annexe n°6 (Biographies sociolangagières des apprenants).

groupes puisqu'il n'y a pas de limite franche entre ceux qui sont scolarisés et ceux qui ne le sont pas. Il s'agirait en effet plutôt d'un continuum relatif à la scolarisation, sur lequel agissent de nombreux paramètres dont la durée et la régularité de suivi de l'enseignement, les conditions de celui-ci et le type de scolarité : être élève dans le système scolaire d'un pays d'Europe de l'Est est différent de suivre une scolarité en faisant partie d'une communauté rom, mais ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres. Adami souligne la difficulté de gestion du formateur confronté à cette hétérogénéité des connaissances et des compétences chez les apprenants, ainsi que le rôle déterminant du niveau de scolarisation même si ce n'est pas le seul facteur qui explique cette hétérogénéité :

> Ce qui fonde cette hétérogénéité, ce ne sont pas seulement les niveaux en français mais les parcours scolaires dans les pays d'origine, le temps de présence en France, le réseau plus ou moins dense de contacts établis avec les natifs, etc. On peut ainsi constater des différences très importantes entre les différentes aptitudes selon les personnes et leur parcours scolaire et social » (Adami, 2020 : 61).

La GEC, en tant qu'approche s'appuyant sur un système d'apprentissage oral basé sur la mémorisation, pourrait davantage convenir à ce public qu'un enseignement de la grammaire plus traditionnel de type scolaire, qui utilise souvent l'écrit de façon importante, à la fois dans les pratiques pédagogiques et dans les modèles utilisés où la syntaxe écrite sert généralement de référence. D'après l'expérience acquise au fil des ans par la coordinatrice-formatrice en charge du service ASL de l'ODTI depuis une douzaine d'années, la scolarisation des apprenants semble avoir des incidences sur l'accès au métalangage, sur la capacité de recul sur la langue maternelle et sur la capacité d'abstraction. Par ailleurs, un apprentissage en milieu naturel implique des compétences écrites moins élevées que les compétences orales et peut entrainer une syntaxe erronée fossilisée. À l'ODTI, cette fossilisation parait toucher des apprenants ayant un faible niveau de scolarisation, mais également des apprenants qui ont suivi une scolarité dans le supérieur[39]. En bef, ce n'est pas un facteur mais la réunion de tous les facteurs précédemment évoqués qui justifie l'intérêt pour la GEC dans la formation des migrants.

Cependant, la GEC est limitée aux besoins linguistiques. C'est donc un dispositif insuffisant et il est nécessaire d'optimiser l'atelier actuel. Des activités complémentaires doivent venir le nourrir afin d'intégrer les objectifs des ASL non couverts par la GEC : objectifs sociolinguistiques, pragmatiques, culturels ou interculturels, connaissance des espaces et des codes sociaux, mises en situation sur le terrain et travail des actes de paroles dans des situations concrètes et contextualisées. D'un autre côté, les ASL ne se focalisent pas sur l'aspect langagier. Ces profils d'apprenants ont à la fois besoin de progresser

39 Informations fournies par le biais des deux coordinatrices de l'ODTI qui identifient parmi les apprenants de leur groupe des personnes sujettes à ces blocages, tout en ayant effectué des parcours scolaires fort différents.

linguistiquement et besoin des ASL en général, notamment de thématiques en lien avec la vie quotidienne pour acquérir davantage d'autonomie linguistique. Or, l'expérimentation a conclu à l'inadéquation du corpus GEC des ouvrages de Maurice Laurent, non prévu pour un public allophone, en raison des difficultés de lexique. L'ensemble ODTI / public / GEC doit ainsi gagner en efficacité, d'autant que ces apprenants disposent de peu d'heures d'enseignement et peuvent difficilement consacrer du temps à l'apprentissage en dehors des ateliers de formation.

3. Formulation de l'hypothèse de travail

L'hypothèse énoncée en introduction est basée sur l'ajout d'un élément pédagogique par rapport à la séance ASL GEC typique effectuée jusqu'alors : il s'agirait en effet d'introduire en début de séance une courte activité de production ou d'interaction orale afin d'obtenir des énoncés dont les auteurs sont les apprenants eux-mêmes. Cette étape préalable supplémentaire serait également complémentaire dans le sens où elle pourrait permettre au travail grammatical effectué avec le tableau GEC de gagner en efficacité dans ses différentes étapes (pointage, analyse, exercices). Il s'agirait pour le formateur de cibler un objectif d'ordre grammatical (ou deux au plus) pouvant être travaillé(s) avec le panneau des mots de la GEC et correspondant aux besoins du groupe. Le matériel linguistique servant de substrat au travail serait donc pour partie constitué d'énoncés – corrects ou erronés – correspondant à ce point grammatical et notés au tableau par le formateur, complétés par un corpus annexe. Les activités complémentaires pourraient alors avoir un intérêt double : l'intégration des objectifs ASL et l'utilisation d'un corpus adapté dans les activités spécifiques de la GEC.

Chapitre 7. Présentation de la démarche ingénierique articulée à la méthodologie de recueil de données

Les outils méthodologiques que j'utilise pour recueillir les données destinées à être analysées sont divers. Parmi ceux-ci figurent des entretiens semi-directifs, une mini-enquête et des grilles d'observation, l'une contenant des indicateurs et l'autre collectant des énoncés. Par ailleurs, on retrouve dans les documents annexes une présentation des objectifs généraux et pédagogiques en regard des finalités et buts de la structure d'accueil, conformément à l'ingénierie de projet[40].

40 Voir l'annexe n°1 (Présentation des objectifs du projet).

1. Recueil d'informations sur la mise en œuvre de la GEC

J'ai mené deux entretiens afin de m'aider à identifier les intérêts et obstacles à la mise en œuvre de la GEC avec ce public :

- avec la formatrice de l'atelier GEC[41] de l'ODTI afin qu'elle témoigne de son expérience avec le groupe d'apprenants de l'atelier actuel depuis la rentrée de septembre 2021, mais aussi pour qu'elle me fasse part de ses conclusions suite à l'expérimentation menée au printemps 2021 avec un groupe différent (hormis l'apprenante qui a fait partie des deux groupes). Sa prise de conscience de la nécessité d'un lexique simplifié par rapport à celui présent à la fois dans les ouvrages de Laurent et dans le didacticiel GrammOrtho est à l'origine de la mission de conception d'un corpus spécifique ASL GEC ;

- avec une formatrice-coordinatrice ayant expérimenté une démarche inductive reposant sur des principes similaires à ceux de la GEC dans une MDH de Grenoble[42]. J'ai en effet eu l'opportunité d'assister à un atelier ASL hebdomadaire conduit par cette formatrice, exclusivement avec l'approche Silent Way. Cette observation en amont du stage m'a permis de me familiariser avec les principes pédagogiques de Caleb Gattegno, à l'origine des travaux de Laurent et de cette approche à laquelle j'avais pu auparavant me former durant quatre demi-journées par le biais du Centre Ressources Illettrisme de l'Isère (CRI – IriS). La professionnelle dont j'ai pu observer la pratique est elle-même formatrice en Silent Way. Elle a une grande expérience de l'apprentissage du FLE et de l'alphabétisation avec des publics ASL. Elle a aussi expérimenté brièvement l'utilisation de l'outil qu'est le panneau des mots de la GEC avec un groupe d'apprenants de niveaux A1/A2 (qui utilisait par ailleurs l'approche Silent Way). Je reviendrai de façon détaillée dans la troisième partie du mémoire sur l'analyse de cette expérience à partir d'une synthèse de l'entretien effectué.

Pour ces deux entretiens, je fais le choix de les rapporter en les reformulant partiellement. Selon la question, les propos de la réponse sont donc synthétisés ou transcrits (notamment quand les points abordés touchent de près à la problématique du mémoire). Concernant le premier entretien, le français n'est pas la langue première de la formatrice de l'ASL GEC. Mon but est de rendre compte de son expérience et du regard qu'elle a sur celle-ci. Ma transcription est donc orthographique : elle ne tient pas compte des variations phonétiques des sujet interviewés, non pertinentes au vu de mon objet de recherche.

Les conventions de transcription utilisées figurent dans la grille ci-dessous :

Conventions	Explications

41 Voir l'annexe n°10 pour le recueil des données, l'entretien sera analysé dans la troisième partie.
42 Voir l'annexe n°11 pour le recueil des données, l'entretien sera analysé dans la troisième partie.

/	pause
(2s)	pause en secondes
MOT	insistance
exTRA	segment accentué
:: (suivant la longueur :::)	allongement de la syllabe
(entre parenthèses)	Phénomènes paraverbaux / non verbaux ou commentaires du transcripteur
[…]	suppression d'un mot ou groupe de mots
#	interrogation
*	exclamation
soulignement	chevauchement de parole

Tableau 2 : Grille des conventions de transcription

2. Recueil d'informations sur la structure d'accueil et sur les apprenants du groupe ASL GEC 2021-2022

Pour ce qui est de la collecte d'informations précises concernant les apprenants du groupe GEC, j'ai construit progressivement des biographies individuelles[43] comprenant des éléments d'information sur le parcours migratoire, scolaire et liés à la formation professionnelle et linguistique de chacun. Adami affirme en effet que « les formations linguistiques (quand les migrants en bénéficient, ce qui n'est pas toujours le cas) ne représentent qu'un moment et qu'un aspect du processus. Les recherches et les pratiques en FLMA[44] ne sauraient donc ignorer l'importance de ces biographies sociolangagières au risque de construire un artefact didactique déconnecté de la réalité et des besoins des apprenants » (2012 : 26). J'ai recueilli des informations à partir des documents[45] remplis lors de l'entretien de positionnement (première rentrée dans le service ASL) et/ou lors d'un bilan intermédiaire (rentrée ultérieure). Ces entretiens sont effectués avec l'apprenant par une des deux coordinatrices. Les informations collectées ont été au besoin complétées lors d'échanges informels avec les formatrices. Les prénoms des apprenants sont modifiés afin de préserver l'anonymat tout en respectant autant que possible les origines géographiques et linguistiques.

J'ai également demandé à chaque apprenant, à l'occasion d'un court échange en début ou fin d'atelier, les raisons de sa participation[46] afin de m'éclairer sur l'adhésion au dispositif en posant oralement la question suivante : « pourquoi participez-vous à cet atelier en

43 Voir l'annexe n°6 pour les biographies sociolangagières complètes et le chapitre 1 pour leur synthèse.
44 Formation Linguistique des Migrants Adultes
45 Voir les annexes n°7 (Document ODTI pour l'inscription « 1er accueil ») et n°8 (Document ODTI pour le positionnement CECRL).
46 Voir l'annexe n°9 pour le recueil des données et le chapitre 1 pour la présentation des motivations.

particulier ? ». J'ai réalisé cette petite enquête en m'aidant parfois d'un médiateur (natif de la langue de l'apprenant) en fonction de l'aisance communicative de la personne interrogée.

Un entretien avec le président-directeur de l'ODTI au démarrage du stage m'a aidée à mieux connaitre le terrain (histoire et finalités de l'association, fonctionnement des différents services, publics reçus, etc.). Il n'a pas fait l'objet d'un enregistrement et devait permettre une connaissance du contexte institutionnel notamment. Des entretiens informels avec les coordinatrices et bénévoles de l'ODTI ont eu lieu tout au long du stage afin d'enrichir mes propres observations et enquêtes.

3. Conception de la grille d'observation des indicateurs de l'engagement

Assister à l'atelier GEC a notamment pour but d'élaborer une grille d'observation constituée d'indicateurs de l'engagement observables et basés sur les réactions des apprenants afin d'identifier ce qui suscite l'adhésion dans l'atelier GEC actuel. L'analyse des observations relevées doit permettre d'identifier les moments où l'activité d'apprentissage est à son maximum dans le but d'augmenter l'efficacité du dispositif. Pour élaborer cette grille, j'ai observé l'ASL GEC durant environ trois mois. Pour les premières ébauches, je me suis basée à la fois sur mes observations antérieures faites depuis le mois de novembre et sur mes lectures : j'ai ainsi tenté d'identifier parmi les indicateurs de l'engagement[47] de Britt-Mari Barth (2003 : 148) ceux qui sont adéquats dans cette situation et répondent à des critères d'observabilité. Je m'appuie également sur les travaux de Christine Arnaud concernant l'affectivité et le comportement non-verbal dans l'enseignement des langues[48], ainsi que sur l'expérimentation de la GEC menée par Luce Lagrange[49] en 2018 au niveau du collège dans l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe en français langue maternelle.

J'ai également filmé deux séances de l'atelier afin d'observer le plus finement possible cette implication des apprenants en lien avec les différentes activités pédagogiques menées au cours d'une séance typique de l'atelier tel qu'il est conduit actuellement.

4. Les activités pédagogiques complémentaires

J'ai débuté dès le commencement du stage (c'est-à-dire mi-janvier) l'observation hebdomadaire des ateliers car celle-ci est la base du recueil des données qui devaient servir à la conception du corpus ASL GEC et à celle des activités complémentaires. L'observation de quatre ateliers de niveaux infra A2 a eu pour but d'approfondir mes connaissances relatives à

47 Voir le quatrième chapitre de la première partie du mémoire.
48 Voir le quatrième chapitre de la première partie du mémoire () et l'annexe n°3 (L'affectivité en classe de langue étrangère) : tableau contenu dans l'article « Mieux gérer l'affectivité en classe de langue » (Arnaud, 2009) issu de la version électronique de la revue russe *La langue française (n°5)*, maison d'édition *Premier semestre*.
49 Voir le quatrième chapitre de la première partie du mémoire et la bibliographie.

un public dont le profil est proche de celui du public cible, soient des adultes primo-arrivants, débutant dans l'apprentissage de la langue française ou se trouvant dans les premières étapes de l'appropriation de celle-ci. Cette présence régulière m'a permis également d'observer les activités mises en place par les formateurs (bénévoles ou professionnelles) pour faire progresser les participants. Lors de la première phase du stage, j'ai dressé une liste de critères de sélection des activités ASL dans le but d'identifier les activités les plus susceptibles de s'articuler avec la GEC. Celles-ci sont supposées susciter l'implication des apprenants en utilisant, tout comme la GEC, une démarche active.

5. Conception du corpus ASL GEC

Le corpus doit s'inspirer de ce qui est proposé dans le tome 1 de *Les Jeunes, la langue, la grammaire* (Laurent, 2004) mais il nécessite des adaptations sur différents plans. J'ai ainsi prévu de rédiger un corpus pour chacune des activités complémentaires sélectionnées. Celui-ci est conçu en fonction de l'objectif grammatical déterminé à partir du contenu de l'activité et de l'anticipation des énoncés produits par les apprenants. Le lexique correspond également au thème de l'activité et reprend ainsi les grandes thématiques et les besoins concrets développés dans les ASL.

6. Expérimentation envisagée pour tester l'hypothèse de travail et améliorer l'articulation ASL / GEC

Au démarrage du stage, j'ignorais la manière dont j'allais pouvoir concrètement améliorer l'articulation entre ASL et GEC. Les premières observations devaient m'éclairer dans ce sens et me permettre de concevoir l'expérimentation, à la fin du stage, d'un nouvel aspect du dispositif existant.

Après deux semaines d'observation des différents ateliers, il m'est apparu presque frustrant d'entendre certains énoncés erronés au cours d'activités d'interaction orale suscitant une forte participation, sans possibilité de pointage par les apprenants dans le tableau des mots de la GEC. Cette même activité de pointage aurait pourtant peut-être permis le déclenchement de prises de conscience, telles que l'absence du verbe ou du déterminant. J'ai alors émis l'hypothèse que ce pourrait être ces énoncés qui servent en partie de matériel langagier au départ d'un travail avec l'outil de la GEC, plutôt que des énoncés décontextualisés issus d'une liste préétablie. Cette liste n'interviendrait donc que dans un second temps, en tant qu'outil complémentaire. L'utilisation des énoncés produits par les apprenants eux-mêmes pourrait peut-être aussi limiter les difficultés lexicales : le temps passé à prendre conscience de l'existence d'un obstacle de cet ordre puis à lever la difficulté peut en effet rapidement devenir

un frein dans le déroulement de la phase de pointage. Les énoncés produits par les apprenants au cours d'une activité préalable sont probablement moins susceptibles d'engendrer malentendus et incompréhensions.

J'ai prévu de construire une trame pour cette activité complémentaire introductive afin d'organiser l'articulation entre l'activité ASL et la GEC (utilisation, lors du pointage sur le panneau des catégories de mots, des énoncés produits lors de l'activité qui précède). J'ai choisi une activité dans la sélection effectuée à partir de mes observations des ateliers des différents groupes observés de sorte qu'elle corresponde aux besoins linguistiques du groupe. J'ai préparé ensuite son expérimentation ainsi que le corpus correspondant au point de langue visé. J'ai pris en charge l'animation au début d'un atelier et celle-ci a été suivie par les étapes d'une séance GEC habituelle conduites par la formatrice.

C'est cette expérimentation, conduite dans la dernière phase du stage et combinée aux différents outils méthodologiques construits progressivement pour recueillir les données, qui a permis de tester comment relier l'approche inductive de la GEC et le contexte ASL, puis de regarder en quoi cette alliance est réaliste. Avant de rendre compte de l'expérimentation, j'exposerai l'analyse des entretiens réalisés et présenterai mes observations de l'ASL GEC. Je reviendrai également sur la conception de l'expérimentation et sur celle du corpus.

Partie 3

-

Analyse

La démarche ingénierique envisagée a été sujette à quelques modifications et ajouts qui seront explicités dans cette partie. J'y détaillerai la façon dont certains outils méthodologiques (grille d'observation et corpus) ont été conçus. On trouvera dans les documents annexes un tableau reprenant la stratégie mise en place pour conduire le projet dans lequel s'articulent les objectifs, la méthodologie mise en œuvre de façon chronologique et les acteurs impliqués dans les différentes étapes, conformément à l'ingénierie de projet[50].

Chapitre 8. Analyse d'un entretien : quelques points de comparaison avec une autre approche inductive

1. Quelques caractéristiques de l'approche Silent Way

La coordinatrice de la Maison Des Habitants avec qui je me suis entretenue est formatrice (et formatrice de formateurs) en Silent Way[51] mais elle a aussi suivi une formation à l'UEPD sur la GEC et a assisté à des séminaires avec des personnes pratiquant cette démarche. Elle a testé l'utilisation du panneau des catégories de mots de la GEC avec deux groupes de niveaux différents qui travaillaient habituellement avec l'approche SW, issue également des principes pédagogiques établis par Caleb Gattegno. Sur le plan pratique, elle a construit pour ces quelques séances expérimentées son propre panneau GEC en changeant les couleurs des catégories de mots afin qu'elles correspondent à celles des réglettes utilisées en SW, de façon à ce que les apprenants puissent s'appuyer sur les deux outils de façon simultanée et complémentaire.

Ces réglettes[52], créées par Cuisenaire, sont des parallélépipèdes rectangles colorés, longs de 1 à 10 cm. Matériel issu de l'enseignement des mathématiques, elles sont également utilisées dans l'approche SW. J'ai pu observer la formatrice leur donner différents usages, et notamment attribuer à chaque type de réglette (c'est-à-dire d'une certaine taille et d'une certaine couleur) une catégorie grammaticale afin de représenter physiquement la structure syntaxique d'une phrase. Voici ce que dit Pascale Guicheneuy dans son mémoire[53] de Master au sujet de leur utilisation, à l'issue d'un stage effectué en 2020-2021 dans cette même structure et avec la même formatrice :

> Peu à peu les réglettes vont être utilisées pour comprendre la fonctionnement de la langue. Les couleurs des réglettes ont été codifiées selon la nature des mots (les grandes classes de mots). Par

50 Voir l'annexe n°2 (Stratégie mise en place pour conduire le projet).
51 Cette approche sera désormais notée SW.
52 Voir http://www.uneeducationpourdemain.org/wp-content/uploads/2014/10/sw_2008_r%C3%A9glettes-de-cuisenaire_SiteUEPD.pdf [consulté le 27/07/22]
53 Voir la bibliographie : son mémoire avait pour sujet le processus des prises de conscience avec l'approche SW en ASL.

> exemple le réglette blanche correspond à la classe des déterminants, la jaune à la classe des conjonctions. [...] Dans une phrase, un mot équivaut à une réglette. La position debout ou couchée de la réglette a également un sens (par exemple les auxiliaires Avoir et Être sont debout), l'élision ou les articles contractés peuvent aussi être représentés par une disposition particulière (Guicheneuy, 2021 : 36).

Cet extrait montre comment les réglettes peuvent matérialiser la structure de la phrase et ainsi permettre l'accès à la compréhension de son fonctionnement. On note que les couleurs correspondant aux différentes catégories grammaticales sont différentes de celles employées dans la GEC.

2. Essai de l'utilisation de l'outil de la GEC

La formatrice en SW a d'abord testé la GEC avec un groupe FLE de niveaux A2 à B1 (oral et écrit) à trois reprises (trois séances de deux heures chacune) pour expliquer une notion précédemment travaillée avec les réglettes (*leur/leurs*), mais cet outil ne permettait pas vraiment de comprendre quand mettre un *s* ou pas. Le tableau GEC s'est avéré « *très complémentaire* » avec ce groupe. Les apprenants « *y ont vu une plus-value […] ils étaient contents / d'avoir acquis une:: une espèce de règle [...] ça donnait un point:: un point / D'APPUI / pour euh:: / pour l'écrit / pour plein de choses / donc ils étaient contents et je sentais que ça les aidait* ».

Quand elle a tenté l'expérience avec un groupe de niveau inférieur par contre, l'outil a montré ses limites par rapport à l'utilisation qu'elle en a faite et à son objectif : ce groupe post-alpha, d'un niveau A2[54] en compréhension et A1 en production à l'oral, était touché par le problème de la fossilisation puisque constitué de « *personnes qui ont stigmatisé des erreurs* », celles-ci « *étaient vraiment fossilisées donc il fallait […] essayer de bousculer un peu leurs habitudes* ». Les apprenants avaient déjà travaillé le point grammatical *lui/leur (je lui/leur parle)*. « *Avec les réglettes / ça avait très bien fonctionné* » et elle a voulu testé avec le tableau GEC en fin d'année. Elle est donc partie d'une notion bien maitrisée avec les réglettes, mais « *ça les a plus euh:: / perdus qu'autre chose / parce que:: / parce qu'ils arrivaient pas à:: / à / à faire des phrases* ».

Elle a commencé par proposer quelques énoncés simples mais ils ne « *savaient pas vraiment où pointer / ils se trompaient dans le pointage* ». Aucun des cinq apprenants du groupe ne « *semblait être à l'aise* » dans l'unique séance qu'elle y a consacré, les apprenants faisaient beaucoup d'erreurs de confusion entre les adjectifs et les noms notamment. Pour atteindre l'objectif visé, elle a fait remplacer les noms des personnes par des pronoms.

54 D'après les niveaux du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) – niveaux du groupe post-alpha : A2 en CO - A1 en PO - A1 en PE - A1 ou A2 en CE (CO : compréhension orale ; PO : production orale ; CE : compréhension écrite ; PE : production écrite).

« *J'avais le sentiment qu'ils voulaient me faire plaisir mais [...] que personne comprenait trop l'intérêt de tout ça* ». Elle a tout de même poursuivi le déroulement de sa séance mais n'a pas souhaité renouveler l'expérience qui a conclu, d'après elle, à l'inadéquation de l'utilisation de cet outil à ce niveau d'apprentissage car « *sur les cinq personnes / […] qui avaient des écarts de:: de niveau / j'ai:: / j'ai trouvé aucune / enfin chez aucune d'entre elles euh:: j'ai senti une aide […] ça avait l'air d'être plus un outil COMPLEXE et:: / j'avais le sentiment que les gens […] voulaient faire quelque chose mais ils savaient pas où je les emmenais* ».

Il « *leur aurait fallu plus de temps pour euh (2s) pour apprendre le tableau* ». L'outil des réglettes était bien maitrisé par le groupe et elle s'est dit « *que c'était trop d'énergie (rire) et de temps* ». Le remplacement d'un outil par l'autre fonctionnerait peut-être, « *avec BEAUCOUP BEAUCOUP de pratique* », mais elle estime que l'outil déjà en place est « *plus parlant / plus transparent pour comprendre les choses* » alors que le tableau de la GEC lui apparait « *BEAUCOUP plus abstrait* ». De plus, elle regrette l'absence d'une trace visuelle : les réglettes peuvent rester disposées sur la table de sorte que les apprenants voient combien il y en a, alors qu'il faut « *intégrer* » le pointage. L'emploi à plusieurs reprises et avec insistance de l'adverbe *beaucoup* met en évidence le fait que la formatrice ne se sent pas suffisamment à l'aise avec l'outil à ce niveau d'apprentissage et considère qu'il est moins adapté que celui auquel le groupe est habitué .

Au sujet de la représentation trop abstraite du panneau des mots évoquée par la formatrice, il est à noter que « l'utilisation de ce modèle entraîne la construction d'une image mentale virtuelle complète et bien structurée qui, pouvant être évoquée à discrétion, constitue un outil de référence fiable et permanent » (Laurent, 2020 : 318). Au-delà, Maurice Laurent fait remarquer que la « structuration visuelle » offerte par le panneau des constituants de la phrase, un autre outil de la GEC, apporte une « aide à la structuration de la pensée des élèves » (2004 : 389).

La formatrice-coordinatrice avec laquelle je me suis entretenue regrette que la représentation matérielle du panneau des mots soit un frein pour les niveaux débutants mais elle estime cependant que « *c'est très PERTINENT pour des personnes qui:: / qui sont à l'aise avec toutes sortes / d'outils et qui ont été scolarisées ça apporte un plus / et ça permet de:: / d'approfondir / l'écrit […] avec le tableau / on arrive à montrer ce qui est remplacé […] en pratiquant le pointage les personnes finissent par acquérir des automatismes qu'elles vont transposer à l'écrit parce qu'il y a une prise de conscience qui s'est produite* ». Elle y met cependant plusieurs conditions pour que ce soit bénéfique : « *avoir un certain bagage*

scolaire », « *un niveau de français suffisant* […] *à partir de A2* », « *avec une bonne maitrise déjà de:: de l'écrit* » mais aussi être « *vraiment à l'aise à l'oral* ». Dans ces cas là, et dans un but de perfectionnement à l'écrit, on peut « *aller très loin avec la Grammaire En Couleurs […] ça aide à:: à structurer la grammaire / sans passer par un jargon:: très compliqué […] c'est un outil puissant POUR le FLE mais pas pour euh:: pour les publics débutants* ». Elle illustre ses propos par quelques exemples d'objectifs dont la prise de conscience de la différence entre adverbes et adjectifs grâce aux commutations avec le tableau, et le travail de la concordance des temps grâce à des manipulations.

En revanche, dit-elle, cette expérience ne lui a pas paru convaincante quant à l'adéquation de la GEC au public débutant en ASL, contrairement à son expérimentation avec le groupe FLE qui lui a montré que le panneau des mots pouvait tout à fait être complémentaire de l'approche SW. D'après elle, le tableau demandera « *plus de temps pour l'acquisition* » de son fonctionnement donc l'outil des réglettes est plus efficace avec ce public. Ce critère nous intéresse particulièrement car l'ODTI recherche avant tout un dispositif montrant son efficacité.

Concernant le niveau requis pour la pratique, Maurice Laurent précise dans un article que l'activité qu'il propose dans celui-ci pour introduire l'utilisation de l'outil « ne peut et doit être envisagée qu'après que les élèves soient parvenus à un certain niveau d'expression orale : il s'agit là de structurer et de préciser ce que l'on serait déjà capable d'exprimer et / ou de comprendre dans le but de l'améliorer et de l'étendre » (2003 : 1). Il ajoute cependant en note que des « activités comparables peuvent être menées avec des élèves non francophones », ayant déjà un « petit niveau de français oral »[55] (*ibid.* : 15).

3. Un point problématique chez les apprenants débutants : la catégorie des verbes

Pour conclure l'entretien, je lui ai demandé, d'après son expérience globale avec un public débutant et quelle que soit l'approche utilisée, quelles catégories de mots lui semblaient poser davantage de difficultés. Pour elle, ce sont « *les verbes parce qu'ils les conjuguent pas / ou pas trop [...] mais comme ils:: prononcent mal le verbe / ils l'écrivent mal (5s) et ils parlent un peu comme (rire) on parle en chinois / c'est-à-dire en mettant [...] hier aujourd'hui demain / et puis euh:: c'est toujours pareil [...] aujourd'hui je fais / hier je fais / demain je fais* » : ils laissent le verbe à l'infinitif ou au présent quand il devrait être au passé ou au futur. De ce fait, elle constate qu'ils parlent « *beaucoup au présent / alors qu'ils veulent exprimer du passé* ». Ce qui fonctionnerait pour le futur « *coince pour le passé* ». La présence

55 Voir le chapitre 3 de la première partie.

du verbe en elle-même peut être un problème : « *ils vont dire euh:: la tasse sur la table [...] ça les gêne pas de faire des phrases sans verbe parce que [...] en arabe c'est possible* ».

Cet entretien a été réalisé au début du stage et a éclairé mon écoute des productions orales des apprenants débutants. Je développerai cet aspect dans le chapitre 3 de cette partie mais nous allons voir à présent ce qu'il en est pour l'atelier GEC de l'ODTI en ce qui concerne cette catégorie de mots en particulier.

Chapitre 9. Quelques observations concernant l'atelier ASL GEC 2021-2022

J'ai détaillé dans la deuxième partie[56] du mémoire les différentes phases d'une séance ASL GEC telle que conduite cette année par la formatrice en charge de l'atelier et observée par moi-même durant ce stage. Je vais simplement revenir ici sur quelques points qu'il me parait important de développer en raison de la spécificité de la mise en œuvre de la GEC avec ce public. Je me baserai sur mes propres observations et sur l'entretien réalisé avec la formatrice[57] de l'atelier.

1. Difficultés de compréhension orale

Lors de la phase de réflexion grammaticale, j'ai pu constater que les questions de la formatrice ne sont pas toujours comprises, ce qui peut entrainer une absence de réponse et de la perplexité de la part du groupe, ou une réponse tout à fait inadéquate de l'apprenant qui tente de répondre. Par exemple, la question « qu'est-ce qu'on a mis ici ? » (en montrant la case orange) conduit un apprenant à lister des verbes qu'il connait mais qui n'ont pas été utilisés dans les énoncés pointés précédemment par le groupe. J'ai pu observer cette inadéquation de la réponse plusieurs fois à la suite de cette question régulièrement posée (avec des catégories de mots différentes). De même, quand la formatrice demande aux apprenants d'aider un pair en difficulté dans l'activité de pointage par exemple, leur incompréhension ou mauvaise compréhension de la consigne est un frein notable à l'obtention d'une réponse. J'ai pu le constater lors d'une séance où un silence a suivi la question « vous avez des phrases à proposer comme celles que je viens de donner ? », obligeant la formatrice à continuer de proposer des exemples elle-même avant d'être imitée par un apprenant. Une fois passé l'obstacle de la compréhension, la plupart des apprenants accèdent volontiers aux demandes

56 Voir le chapitre 1 de la deuxième partie (*L'atelier ASL GEC*).
57 Voir l'annexe n°10 (et le chapitre 3 de la deuxième partie pour la méthodologie de recueil des données).

d'entraide qui, comme nous l'avons vu dans la première partie[58], fait pleinement partie de cette démarche.

On peut mettre cette coopération en relation avec un des paramètres d'ordre affectif[59] retenus par Christine Arnaud. En effet, à « la cohésion de groupe et la convivialité » (2009) sont notamment rattachées les actions de l'enseignant favorisant les échanges et les comportements visant à l'empathie entre pairs, actions qui résonnent avec la volonté du formateur GEC d'inciter les apprenants du groupe à pratiquer l'entraide dans la perspective de progresser ensemble dans l'apprentissage de la langue.

2. Difficultés lexicales : remarques faites par la formatrice lors de l'entretien

Dans la deuxième partie du mémoire[60], j'ai tenté de rendre compte de quelques points d'observation lié au domaine lexical de l'atelier GEC de l'ODTI, à partir des séances auxquelles j'ai pu assister cette année. Lors de l'entretien réalisé au début du stage, la formatrice m'a fait part de son expérience à ce sujet notamment : elle m'a dit avoir essayé d'utiliser le corpus trouvé dans *Les jeunes, la langue, la grammaire*[61] lors de la première séance de sa pratique du panneau des catégories de mots avec les apprenants, mais a constaté que c'était « *trop difficile* », que les apprenants « *étaient perdus* » et demandaient constamment la signification des mots. Il ne s'agissait pas seulement d'un problème de gestion du temps puisqu'elle peinait à leur apporter les explications nécessaires « *même avec des images et […] même avec des mots* ». Sa conclusion concernant le corpus des ouvrages de Laurent a donc été sans appel : « *c'est conçu pour un public natif* ».

Elle dit cependant avoir rapidement contourné cette difficulté et trouvé des solutions en puisant son inspiration dans d'autres livres d'autant que, de son point de vue, cette démarche permet de s'adapter facilement au contexte : « *l'avantage avec la Grammaire En Couleurs / c'est que tu voies le public / tu identifies ses besoins / et là tu pars de ce que tu veux [...] si on est sur un public ASL et qu'on sait que [...] / ce qui [les] intéresse / [...] c'est d'avoir un français qu'ils peuvent utiliser dans la vie de tous les jours / [...] on va partir de ça* ». Elle note que ce point fort de la GEC en présentiel est absent du logiciel GrammOrtho, pour lequel, regrette-t-elle, toute modification est impossible.

58 Voir le chapitre 3 de la première partie (*Gestion du groupe et hétérogénéité)*.
59 Voir le chapitre 4 de la première partie du mémoire (*L'engagement dans l'apprentissage*) et l'annexe n°3 (L'affectivité en classe de langue étrangère) : tableau contenu dans l'article « Mieux gérer l'affectivité en classe de langue » (Arnaud, 2009) issu de la version électronique de la revue russe *La langue française (n°5)*, maison d'édition *Premier semestre*.
60 Voir le chapitre 1 de la deuxième partie (*L'atelier ASL GEC*).
61 Ouvrage de Maurice Laurent (voir la bibliographie).

3. Difficultés d'identification grammaticale dans le panneau de catégories des mots

3.1. Remarques faites par la formatrice lors de l'entretien

Alors que je lui demandais si la catégorie grammaticale des verbes était particulièrement problématique pour les apprenants, la formatrice m'a répondu que la difficulté était surtout due au « *grand décalage dans les niveaux* » : l'an dernier, « *les phrases […] étaient bien formées* ». D'après elle, « *ça va dépendre en fait / surtout […] / de la façon dont on expose le cours / si le cours / […] est bien réfléchi / […] la difficulté […] est là / mais on peut la surpasser […] c'est pas […] la catégorie en elle-même qui pose problème / mais plutôt la:: / façon dont le cours est fait […] on peut arriver à faire comprendre quelque chose de TRES difficile / si on le fait de la bonne façon* ».

Cette année, selon elle, l'hétérogénéité des niveaux dans le groupe fait que certains apprenants ont des difficultés à construire des phrases avec un verbe, et d'autres non. Elle ajoute que la difficulté pour le formateur est déjà de se rendre compte que « *tel apprenant il a besoin / ou bien il n'a pas bien assimilé / il n'a pas bien acquis telle notion / donc il faut y revenir / il faut il faut y insister […] on oublie les:: / ceux qui sont en difficulté / en grosse difficulté / mais ce ne sont pas des difficultés / c'est juste des choses à:: / à remettre dans l'ordre / c'est parce que lui n'a pas le niveau des autres / c'est tout* ».

3.2. Remarques suite à mes observations

Le déroulement de l'activité de pointage peut aussi être freiné, du fait d'erreurs d'identification de la case correcte, par la nécessité de faire des rappels en lien avec un point abordé plus tôt dans l'année. Plusieurs facteurs peuvent en être la raison : l'absence de l'apprenant lors du travail antérieur, le manque d'assiduité empêchant de stabiliser un acquis, une surcharge cognitive car la difficulté principale à traiter focalise toute l'attention, ou encore le manque de présence et de concentration. Selon la cause, d'après mes observations, l'obstacle demande un pas de côté plus ou moins dévoreur de temps. Parfois, l'origine de l'erreur porte sur une catégorie fréquemment travaillée et le pointage parait simple, illustrant l'intérêt de la pratique répétée et la nécessité que chaque apprenant puisse pointer aussi souvent que possible. J'ai notamment pu observer un obstacle rencontré dès le début d'une séance. Celle-ci était consacrée au verbe *aller* au présent et aux prépositions qui l'accompagnent (*aller au/à/chez*), et la difficulté rencontrée a mis d'emblée un frein à la progression liée à l'objectif du jour puisque le premier énoncé (*je vais à la gare*) a posé un problème à l'apprenant qui pointait (l'erreur concernait les cases du déterminant et du nom, point régulièrement travaillé). La formatrice a alors fait appel à l'entraide du groupe, ce qui a très bien fonctionné une fois la demande comprise. Ceci fait écho à la nécessité, soulignée par

Laurent[62], de toujours partir « en début de séquence, sur la base minimale de ce qui a été précédemment acquis par tous » (2004 : 491), en particulier lorsqu'on est face à un groupe très hétérogène.

D'une manière générale, l'apprenant qui pointe se trouve en présence d'un énoncé dont il doit catégoriser tous les mots, qu'ils soient en lien avec l'objectif visé par la formatrice ou non. Tous sont de potentiels points sur lesquels on est amené à agir au cours de l'activité dans la mesure où ils peuvent être source d'erreurs de pointage. On ne peut en effet isoler les mots de la catégorie que l'on traite plus spécifiquement puisqu'on travaille généralement à partir d'énoncés correspondant à des phrases complètes, même si on peut être amené à les décomposer. La nécessité de gérer conjointement le pointage des différentes catégories de mots des énoncés peut décourager au début de la pratique, ainsi qu'en a fait l'expérience[63] la formatrice de SW quand elle dit avoir brièvement utilisé la GEC avec un groupe de niveau similaire : selon elle, les apprenants du groupe étaient « *perdus* » et n'y ont pas vu d'intérêt. Mais elle dit les avoir fait rapidement pointer en vu d'un objectif linguistique précis. Ils n'auraient eu ainsi que très peu de temps pour se familiariser avec le tableau avant de travailler le point de langue visé puisqu'ils n'ont manifestement pratiqué que durant une seule séance. De mon point de vue, ils ne pouvaient maitriser l'identification des cases des mots de toutes les catégories grammaticales des énoncés donnés, qu'elles soient concernées par l'objectif de la séance ou non. Laurent met en évidence cette confrontation des apprenants à l'entièreté de la langue :

> On se focalise donc sur une question partielle sans jamais perdre de vue la totalité de la langue. Ainsi, lorsque les énoncés sont pointés, même si le défi du moment se situe au niveau du système verbal, tous les autres mots doivent encore être considérés et déterminés : grâce à cela, l'analyse d'une partie a lieu tout en maintenant à l'esprit la complexité de la langue ; toutes les connaissances restent reliées et coprésentes [...] (Laurent, 2020 : 317).

La contrainte de devoir identifier la case correspondant à la catégorie grammaticale de chaque mot de l'énoncé donné peut être mise en parallèle avec le fait que l'apprenant est également confronté à la totalité et à la complexité de la langue dès qu'il est impliqué dans une interaction verbale en milieu naturel. L'avantage de cette situation en milieu guidé est qu'il peut gérer cette difficulté dans un environnement bienveillant et rassurant, et avec la possibilité d'essayer et de se tromper autant de fois que nécessaire.

62 Voir 8. *Gestion du groupe et hétérogénéité* dans le chapitre 3 de la première partie.
63 Voir le premier chapitre de cette partie pour une synthèse de cette expérience (et l'annexe n°11 pour le compte-rendu de l'entretien).

4. Adhésion et engagement des apprenants observés par la formatrice

Les marqueurs de l'adhésion et de l'engagement évoqués dans la première partie du mémoire[64], et la distinction faite entre ces deux notions rejoignent les constats[65] dont m'a fait part la formatrice de l'atelier ASL GEC : « *je vois des étudiants qui viennent […] ils viennent avec leurs enfants […] ils viennent à l'heure* ». Elle a eu l'occasion d'échanger avec d'autres formateurs en ASL au sujet de l'assiduité du public et se trouve plutôt « chanceuse » en comparaison « *parce que:: VRAIMENT / le public ASL ou le public avec des personnes migrantes / c'est difficile / de: de: / de les avoir / chaque fois qu'on a cours […] sur le groupe Whatsapp aussi […] il y a des retours positifs aussi qui viennent de leur part […] si un monsieur il vient / et le lendemain il ramène son son ami / ou:: sa sa cousine ou quelque chose comme ça / tout ça c'est des retours positifs qui viennent* ». Le simple fait qu'ils ne stoppent pas leur participation équivaut à une évaluation positive de l'intérêt qu'ils y voient pour leur progression linguistique : « *on a des personnes ADULTES […] s'ils voient qu'ils apprennent pas / qu'ils progressent pas / ils vont pas revenir […] si tu vois qu'il revient* (2s) *et qu'il est là / sache que: / dans sa tête / qu'il est en train d'apprendre / il est en train de s'améliorer* ». Ces remarques rejoignent tout à fait l'« évaluation spontanée par les migrants »[66] de leur formation évoquée par Adami (2012 : 19).

Elle constate aussi cet engagement à travers l'implication des apprenants dans leur travail, dans et en dehors du cours : « *ils demandent des exercices / si je leur donne ils font leurs exercices […] l'atelier prochain ils viennent avec / ils me montrent ce qu'ils ont fait / ils me demandent de corriger* ». Ils postent des messages sur WhatsApp s'ils sont en difficulté. Elle donne l'exemple d'un apprenant de l'an dernier qui a partagé une recherche faite sur internet sur les homophones, sujet de la leçon.

Ces observations de l'ASL GEC sur une période relativement longue, mais également celles faites dans les autres ateliers destinés aux débutants, m'ont aidée à mieux connaitre ce public et ont contribué progressivement à définir une démarche pour élaborer le corpus attendu par la structure.

64 Voir le chapitre 4 de la première partie.
65 Voir l'annexe n°10 (Compte-rendu de l'entretien avec la formatrice de l'atelier ASL GEC).
66 Voir le premier chapitre de cette partie (Rapports à l'apprentissage et à la langue).

Chapitre 10. Première phase de la conception du corpus ASL GEC

1. Constitution d'un recueil des erreurs caractéristiques des apprenants en début d'apprentissage

Les premières écoutes attentives des productions orales des apprenants m'ont permis de prendre conscience d'erreurs récurrentes, à commencer par l'absence de certaines catégories de mots : déterminants, prépositions, mais surtout verbes. Les erreurs gênant l'intercompréhension, qu'il s'agisse d'une réponse adressée au formateur, d'une demande ou d'un avis, retenaient plus spécialement mon attention. Des échanges avec la coordinatrice du service (qui était ma tutrice de stage) et des lectures ont également contribué à l'établissement d'une liste de cinq points linguistiques essentiels à maitriser dans la première phase de l'appropriation du français par des adultes migrants. J'ai ensuite entrepris de faire un relevé plus systématique de ces erreurs caractéristiques dans un tableau[67].

Les apprenants dont les prénoms figurent dans ce tableau appartiennent à tous les groupes des ateliers observés. On y retrouve donc des personnes de l'atelier ASL GEC. Les prénoms ont été modifiés afin de préserver l'anonymat tout en respectant autant que possible les origines géographiques et linguistiques. Ma tutrice de stage a jugé essentiel qu'y soit mentionnée la langue d'origine de chaque apprenant (ou la langue la plus pratiquée). L'origine linguistique peut en effet apporter un éclairage sur la récurrence de certains types d'erreurs chez un groupe d'apprenants partageant la même langue première. Avant de noter les énoncés produits, j'ai construit le tableau en me basant sur des référentiels[68] de compétences adaptés aux tous premiers niveaux d'appropriation de la langue : mon but était de cibler mon attention sur les points qui risquaient de poser davantage problème à des débutants et de prioriser les difficultés à traiter. Je voulais des exemples concernant chacun de ces points. Ce tableau a été complété après chaque séance d'atelier à laquelle j'ai assisté à partir du mois de mars jusqu'à la fin du stage. J'ai utilisé un second tableau pour recueillir les énoncés dont les erreurs n'étaient pas rattachées à l'un des cinq points de langue ciblés.

2. Détermination de prises de conscience en termes d'objectifs grammaticaux à atteindre dans les premiers temps d'appropriation de la langue française

Deux de ces points grammaticaux retenus comme étant particulièrement problématiques concernent la catégorie des verbes. L'entretien avec la formatrice-

67 Voir l'annexe n°12 (Recueil des erreurs des apprenants en début d'apprentissage).
68 Ces référentiels figurent dans la bibliographie. J'ai utilisé principalement les ouvrages de J.C. Beacco pour les niveaux A1.1 et A1, mais aussi le CECRL, le référentiel de l'Alliance Française, ainsi que deux autres consultés en ligne sur les sites de bruxellesFLE et Parlera (voir la sitographie).

coordinatrice de SW[69] avait d'ailleurs permis d'identifier cette difficulté avec des apprenants primo-arrivants. En outre, selon Carlo, Jin-Ok, Granget, Prodeau et Véronique, la première phase d'appropriation de la langue française qu'ils nomment également « phase nominale d'organisation des énoncés en français langue étrangère » se caractérise notamment par « des bases verbales non fléchies en fonction du temps ou de la personne » et par « l'expression de la référence temporelle par des moyens indirects, des adverbes, des moyens lexicaux et des relations d'ordre entre énoncés » (2009 : 313). Zribi-Hertz explicite ainsi cet obstacle dans l'apprentissage du français pour des locuteurs d'autres langues :

> Beaucoup de langues ont des phrases sans verbe ("averbales"), notamment en regard de diverses phrases françaises contenant les verbes avoir ou être. […] Dans certaines langues le temps grammatical est signalé par des marqueurs séparés du verbe, et la forme du verbe lui-même ne varie pas. […] Dans d'autres langues le verbe porte des affixes de temps mais pas de marque de personne-nombre identifiant le sujet (2016 : 19-20).

Young précise que les « relations temporelles sont indiquées par des adverbes comme "aujourd'hui", "demain" ou "bientôt" plutôt que par une utilisation des temps ou la construction de phrases complexes. Les verbes sont utilisés à l'infinitif, ou dans un seul temps, toujours le même » (2022 : 19). Au sujet des difficultés syntaxiques liées aux déterminants, Zribi-Hertz affirme que « la principale contrainte est le caractère quasi-obligatoire […] d'un déterminant dans tout groupe nominal ayant pour tête un nom commun » (2016 : 6), cette caractéristique constituant « une propriété saillante du français » (*ibid.* : 5).

La lecture des travaux du concepteur de la GEC expliquant comment établir un corpus d'énoncés à destination d'étudiants qui ont besoin de « reconsidérer activement la grammaire de leur langue et à y associer de manière définitive et durable l'orthographe qui y est liée » (Laurent, 2020 : 256) m'a conduite à formuler les cinq points de langue sélectionnés en termes de prises de conscience[70]. « Quelle que soit l'étude envisagée, pour créer un corpus adapté, le préalable incontournable pour l'enseignant est de déterminer les prises de conscience qu'il désire faire émerger chez ses élèves » (*ibid.* : 322-327). Le contenu de celles figurant dans l'ouvrage n'étant pas du tout adapté au public cible, je me suis aussi appuyée sur les ouvrages et référentiels déjà mentionnés dans ce chapitre[71] pour la formulation de ces cinq prises de conscience. L'étape suivante sera de concevoir un corpus d'énoncés pour les activités complémentaires retenues. Chaque corpus sera ainsi écrit en fonction de la thématique de l'activité et de son objectif grammatical, lui-même rattaché à une des prises de conscience.

69 Voir l'annexe n°11 (Compte-rendu de l'entretien avec la formatrice en Silent Way) et le premier chapitre de cette partie.
70 Voir l'annexe n°13 (Prises de conscience en termes d'objectifs grammaticaux à atteindre dans les premiers temps d'appropriation de la langue française).
71 Voir l'article de Zribi-Hertz et la note figurant dans le premier point de ce chapitre pour les référentiels.

Chapitre 11. Préparation de l'expérimentation

1. Rappel de la démarche effectuée en vue de l'expérimentation

Après avoir établi peu à peu une liste de critères de sélection des activités[72] ASL au début du stage afin d'identifier les activités les plus susceptibles de s'articuler avec la GEC, j'ai construit une trame d'activité[73] adaptée, alliant les objectifs de la GEC et des ASL. J'ai choisi une activité correspondant aux besoins linguistiques présents du groupe, puis préparé son expérimentation ainsi que le corpus correspondant au point de langue visé[74]. J'ai ensuite conduit cette activité au début d'un atelier, suivie par les étapes d'une séance GEC habituelle.

2. Organisation de l'articulation entre l'activité ASL et la GEC : conception de la trame d'une séance ASL GEC en vue de l'expérimentation

Une telle séance, correspondant à l'intégration d'une activité typique des ASL dans une séance GEC, se déroulerait comme suit :

- activité de production et/ou d'interaction orale ;
- phase de pointage : utilisation du matériel linguistique produit au cours de l'activité ;
- phase de pointage (suite) : utilisation d'un corpus annexe, élaboré au préalable mais susceptible d'être modifié et augmenté ;
- phase de réflexion grammaticale et, éventuellement, élaboration d'une règle grammaticale ;
- exercice(s) écrit(s) où l'on pourra faire pointer les apprenants : soit quand l'un d'eux rencontre une difficulté en réalisant l'exercice individuellement, soit durant la mise en commun si c'est pertinent.

Cette structuration sera confrontée à la réalité du terrain lors de l'expérimentation.

3. Justification de l'activité retenue pour l'expérimentation

L'activité choisie s'intitule « *Qui est-ce ?*[75] » et consiste en la description physique d'un visage. Elle vise principalement la prise de conscience suivante : le verbe doit être modifié en fonction du sujet (accord du verbe *être* aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel). Au cours d'une séance précédente ayant pour objet les prépositions, les apprenants ont produit des énoncés comportant des erreurs portant sur l'accord entre le sujet et le verbe (« *téléphone sont dans le sac » ; « les lunettes est dans le sac »*). La formatrice est intervenue

72 Voir l'annexe n°14 (Critères de sélection des activités).
73 Voir l'annexe n°15 (Trame d'une activité complémentaire ASL GEC).
74 Voir l'annexe n°16 (Fiche de préparation de l'activité expérimentée « *Qui est-ce ?* »).
75 Voir l'annexe n°16 (Fiche de préparation de l'activité expérimentée « *Qui est-ce ?* »).

immédiatement pour aider à corriger les énoncés erronés mais ce point de langue semblait poser problème à une majeure partie du groupe. Il m'a donc paru pertinent de prendre le temps de consacrer une séance à cette difficulté afin d'y porter une pleine attention. L'activité choisie ne correspond pas à un objectif communicationnel que le public pourrait utiliser directement dans une tâche sociale, même si elle peut être rattachée à l'axe de compétences ASL « communiquer à l'oral dans le cadre de la vie sociale (appropriation : interagit avec des interlocuteurs variés de face ou par téléphone) »[76]. Elle me semblait cependant particulièrement adaptée aux besoins présents du groupe car permettant de faire des allers-retours entre des sujets au singulier et d'autres au pluriel, pour une même signification de l'énoncé (*cet étudiant est blond / ses cheveux sont blonds*). Il me paraissait en effet essentiel de choisir une activité qui fasse sens dans la progression linguistique du groupe. J'ai également préparé un corpus[77] à partir de cette thématique et de l'objectif grammatical déterminé. Cette activité devait donc débuter une séance de l'atelier ASL GEC dédiée à l'expérimentation. Les grilles d'observation qui seront remplies doivent contribuer à valider (ou non) l'hypothèse selon laquelle l'utilisation des énoncés produits lors de l'activité devrait permettre un travail grammatical plus efficace avec le panneau des mots, en facilitant la comparaison avec une séance sans activité préalable[78].

Chapitre 12. Compte-rendu de l'expérimentation

Cette expérimentation a finalement nécessité deux séances car la première[79] n'a pas permis le déroulement d'une séance type ASL GEC telle qu'elle est conduite habituellement par la formatrice. Le temps a en effet grandement manqué du fait du retard de plusieurs apprenants, de la nécessité de remplir les autorisations de prises de vues et d'un problème technique (connexion difficile perturbant l'affichage du tableau avec le vidéoprojecteur). L'activité (précédée d'une activité brise-glace), même si elle n'a pas excédé le temps qui lui était imparti, était relativement longue et n'a laissé qu'une demi-heure pour le travail sur le panneau. La phase de recherche a simplement été suivie d'un petit exercice de production orale mais la phase d'analyse grammaticale n'a pu être réalisée. C'est la raison pour laquelle la formatrice et moi-même avons décidé de prolonger le travail portant sur le même objectif linguistique au cours de la séance de la semaine suivante.

76 Voir l'annexe n°18 (Carte des compétences ASL - RADyA) et le chapitre 5 pour des précisions concernant cet outil.
77 Le corpus lié à l'activité se trouve dans la fiche de préparation (annexe n°16).
78 Voir le chapitre 8 de cette partie.
79 La première séance est celle du 09/05 : voir les annexes n°16 (Fiche de préparation) et n°17 (Énoncés produits lors de l'expérimentation).

1. Séance du 9 mai

Lors de la première séance, les énoncés erronés[80] étaient peu nombreux et portaient principalement sur un problème d'accord dans les groupes nominaux contenant un déterminant possessif (« *son yeux/cheveux* »). Un énoncé sans la présence du verbe (alors requise) a également été observé. Le matériel linguistique résultant de l'activité ne comprenait pas d'énoncé erroné correspondant à l'accord sujet/verbe (*être*), soit l'objectif grammatical qu'il était prévu de travailler au cours de la séance. Pour être exacte, deux personnes ont fait de telles erreurs mais se sont aussitôt auto-corrigées. D'eux-mêmes, les apprenants n'ont utilisé que la structure *il/elle a.*

Afin d'obtenir les structures recherchées pour travailler l'objectif linguistique visé, j'ai orienté les énoncés produits en posant la question « *comment sont ses cheveux/yeux* ? », ce qui a permis d'observer des énoncés du type « *ses yeux/cheveux sont...* », mais aucun apprenant n'a produit d'énoncé du type « *il/elle est...* » pour lequel il aurait fallu poser aussi la question « *comment est-il/elle ?* » (ce qui a été fait lors de la séance suivante). Inciter les apprenants à produire ces énoncés qui paraissent presque artificiels a peu de sens dans ce contexte où on vise avant tout à ce que les apprenants se fassent comprendre. La formatrice a cependant judicieusement incité à effectuer aussi la transformation inverse puisqu'elle a demandé aux apprenants de modifier certains énoncés contenant la structure recherchée pour obtenir la structure *il/elle a*.

2. Séance du 16 mai

J'ai conduit la seconde activité avec trois apprenants dont un seul était présent lors de la séance précédente, ce qui illustre le caractère volatil de la fréquentation en ASL et la difficulté de gestion pédagogique qui en découle. Pour les deux autres apprenants, il s'agissait donc d'une découverte. J'ai débuté la séance par une activité différente de la précédente mais proche de l'activité de réemploi menée à la fin de la première séance : je leur ai simplement demandé de décrire l'un de leurs pairs à tour de rôle, après avoir moi-même décrit le visage de la formatrice. J'ai pu noter la plupart des énoncés produits[81] (dont très peu ne comportaient aucune erreur). Les écrire sur deux feuilles différentes (et d'une autre couleur) m'a permis de classer directement les énoncés corrects et ceux qui étaient erronés, ce que j'avais également fait lors de la première séance. Mais cette fois, j'ai fait précéder les énoncés erronés d'une lettre symbolisant le point grammatical concerné (ce qui n'a été possible que parce que nous étions deux et que je pouvais me consacrer à cette tâche pendant que la formatrice débutait la

80 Voir l'annexe n°17 (Énoncés produits lors de l'expérimentation).
81 Voir l'annexe n°17 (Énoncés produits lors de l'expérimentation).

phase de recherche). Cette rapide identification m'a conduite à déterminer que l'objectif prioritaire ce jour-là n'était pas l'accord sujet/verbe (*être*) mais la présence même d'un verbe, contrairement à ce que j'avais prévu. Il n'y a eu par ailleurs qu'un seul énoncé erroné portant sur les déterminants possessifs lors de cette activité alors que nous pensions y consacrer un quart du temps des phases de recherche et de réflexion grammaticale, tout en travaillant prioritairement sur l'objectif initial (l'accord sujet/verbe). Cependant, les erreurs observées ne portant pas sur ce point linguistique, il n'était pas approprié ce jour-là.

Chapitre 13. Premières observations à l'issue des deux séances

1. Place de l'écrit dans l'articulation ASL GEC

Une apprenante a cherché à utiliser les énoncés écrits et affichés comme soutien afin de l'aider à déterminer les cases à pointer (elle a essayé de lire une des phrases alors qu'elle pointait). Cet affichage, qui permet d'avoir une trace exacte des énoncés issus de l'activité, est destiné à la fois aux formateurs, en tant qu'aide précieuse pour organiser le travail de pointage comme nous l'avons vu, mais aussi aux apprenants qui, lecteurs ou non, se rendent ainsi compte que l'on part de là où ils en sont individuellement pour les faire progresser. Ils ont d'ailleurs pu se montrer eux-mêmes demandeurs : lors d'une activité, Marwa ne comprenait pas pourquoi je ne notais pas l'énoncé qu'elle venait de dire. Au cours des séances suivant l'expérimentation, j'écrivais en effet tous les énoncés erronés, mais pas toujours ceux qui étaient corrects (notamment si j'en avais déjà suffisamment qui suivaient une construction similaire). Devant la réaction de Marwa, j'ai réalisé que l'intérêt n'était pas uniquement linguistique. Elle m'a montré que les apprenants ont besoin que leur parole dans la langue cible soit accueillie et reconnue individuellement. J'ai par la suite noté également le prénom du locuteur (par une lettre devant de l'énoncé), ce qui permet de faire travailler chacun sur un objectif ciblé : le formateur peut ensuite désigner l'apprenant qui va pointer en fonction du point travaillé afin de faire correspondre celui-ci avec les besoins des apprenants de façon personnalisée.

2. Détermination des objectifs grammaticaux

L'ensemble des deux séances m'a permis de réaliser que la détermination au préalable d'un objectif grammatical précis dans ce contexte n'était pas pertinente pour différentes raisons : le point de langue le plus approprié à travailler dépend de ce qui se passe lors de la séance, donc des apprenants présents. Bien que débutant par une activité similaire destinée à

obtenir le même type d'énoncés, les deux séances ont engendré des productions orales fort différentes. Le seul apprenant qui était présent dans les deux situations a produit des énoncés[82] contenant d'autres erreurs lors de la seconde séance (ordre des constituants de la phrase, confusions *il a / il y a,* erreurs et absences de déterminants). À partir d'un tel dispositif, l'écart entre la prévision du travail grammatical à effectuer et la réalité du terrain a montré l'impossibilité d'anticiper non seulement un objectif précis mais également la catégorie de mots à travailler, si l'on veut que l'articulation entre l'activité de production et les phases de pointage et d'analyse soit pertinente. Il s'avère en effet difficile de déterminer avant la réalisation de l'activité la prise de conscience qui sera travaillée ensuite lors de la phase de recherche.

3. Exercices et corpus

Ce problème d'anticipation et d'adéquation à la réalité se pose aussi dans la préparation d'exercices et de corpus annexes. Dans le cas de ces séances, les exercices prévus portaient sur l'accord du sujet avec le verbe *être* aux 3èmes personnes du singulier et du pluriel, et étaient donc déconnectés de la séance. La thématique du corpus préparé correspondait bien mais ce n'était pas le cas de l'objectif grammatical. Concernant le corpus, celui-ci devrait idéalement être utilisable quelle que soit la prise de conscience qui retiendra l'attention du formateur. C'est la raison pour laquelle j'ai finalement décidé de concevoir un corpus plus polyvalent et adaptable. Il se devait toutefois d'être relié à la fois aux thématiques ASL et aux prises de conscience retenues.

Chapitre 14. Seconde phase de la conception du corpus ASL GEC

Pour concevoir ce corpus, je me suis référée à la carte de compétences élaborée par des coordinateurs de centres sociaux ou d'associations de quartier d'Ile-de-France, en collaboration avec RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL, association et organisme de formation). Les auteurs ont conçu cet outil « en s'appuyant sur le CECRL et le référentiel pour le niveau élémentaire A1.1 »[83]. Trois axes figurent dans le corpus GEC ci-dessous (en fonction des thématiques choisies), mais il en existe huit au total « qui représentent les compétences visées en ASL selon une progression en trois phases (découverte, exploration, appropriation) : […] Ces huit axes sont interdépendants et s'articulent autour de l'axe central : "Agir dans les espaces sociaux" »[84].

82 Voir l'annexe n°17 (Énoncés produits lors de l'expérimentation).
83 Voir l'annexe n°18 (Carte des compétences ASL – RADyA) ; cette carte est téléchargeable sur le site ressource des Ateliers Sociolinguistiques (aslweb.fr).
84 *Idem*

J'ai ensuite mis en forme le corpus dans un tableau dans lequel j'ai tenté d'articuler les objectifs grammaticaux - formulés en termes de prises de conscience - et les ASL, à travers la carte des compétences et les thématiques choisies. Cette mise en résonance des différentes composantes de l'atelier ASL GEC faisait sens et me semblait importante. J'ai retenu six thématiques, mais bien davantage auraient pu figurer dans cet inventaire (faire ses courses, organiser son agenda, acheter un titre de transport, etc.). Pour établir le corpus lui-même, je me suis inspirée des erreurs relevées[85] et des activités observées qui reprenaient ces thématiques.

	Se présenter / présenter une autre personne	Parler de ses goûts et de ses loisirs	Décrire sa journée	Prendre (et annuler) un RV	Dire ses maux chez le médecin	Situer un espace social / Expliquer un trajet quotidien
Axe et compétence ASL (RADyA)	Communiquer à l'oral dans le cadre de la vie sociale découverte : répond à des questions portant sur son identité, parcours et projet	Communiquer à l'oral dans le cadre de la vie sociale	Communiquer à l'oral dans le cadre de la vie sociale	Agir dans des espaces sociaux découverte : nomme, localise des espaces sociaux ; identifie certains services et intervenants	Agir dans des espaces sociaux	Se déplacer pour agir dans des espaces sociaux découverte : repère des informations pour localiser des espaces sociaux utiles pour sa vie personnelle
Lexique	Noms et prénoms ; nationalités, noms de pays et langues ; adresse ; professions ; état civil et famille proche	Loisirs (sports, sorties, spectacles, musique) ; aliments et boissons ; animaux ; couleurs	Moments de la journée et heure ; repas ; actions et activités de la vie quotidien-ne ; logement	Date, jours de la semaine, mois, moments de la journée et heure	Les parties du corps, les espaces de santé et les professions médicales, quelques maux et maladies	Lieux, espaces sociaux ; itinéraire ; moyens de transport
Prises de conscience	CORPUS					

Tableau 3 : Structure du corpus ASL GEC[86]

Ce corpus n'a cependant pas servi pour la séance suivant l'activité expérimentée puisque j'en avais préparé un relativement complet en adéquation avec l'objectif déterminé. C'est un outil qui est destiné aux séances ASL GEC qui seront menées ultérieurement.

85 Voir l'annexe n°12 (Recueil des erreurs des apprenants en début d'apprentissage).
86 Le corpus complet figure dans l'annexe n°19.

Chapitre 15. Analyse des données recueillies dans les grilles d'observation des indicateurs de l'engagement

1. Histoire de la conception de la grille et précisions méthodologiques

La conception de la grille d'observation en elle-même a été assez longue car elle a fait l'objet de nombreuses ébauches, testées et corrigées par retrait ou ajout d'éléments. À plusieurs reprises, j'ai testé au cours de la séance observée une liste d'indicateurs en cours d'élaboration, modifiant ensuite systématiquement son contenu et la formulation des critères eux-mêmes afin de cibler ceux qui étaient à la fois pertinents dans ce contexte, observables et quantifiables. Je n'ai pu, dans un premier temps, porter mon attention sur les mimiques en raison du port du masque qui rend difficile ne serait-ce que la perception d'un sourire, pourtant déjà source d'information.

Ces séances de test de la grille m'ont également conduite à écarter l'idée, pourtant bien présente les premières séances, d'observer l'activité scripturale et de l'inclure dans les indicateurs. Certains apprenants notent ainsi spontanément les énoncés écrits au tableau (à l'intérieur des cases des catégories de mots ou en marge du panneau). Je pensais que l'initiative de cette prise de notes pouvait montrer leur intérêt pour cette phase de travail mais je me suis aperçue que l'absence de cette activité de copie ne signifiait pas pour autant un désintérêt : certains n'écrivent pas pour des motifs qui n'ont rien à voir avec l'activité mais qui sont liées à leur parcours de lecteur-scripteur et à leurs usages de l'écrit. Il n'est d'ailleurs pas toujours évident d'en comprendre les raisons : j'ai notamment remarqué qu'une des apprenantes ne recopiait jamais la règle écrite au tableau comme le demandait la formatrice. Elle faisait pourtant l'exercice d'application sur son cahier et photographiait ensuite la règle figurant au tableau.

J'ai, dans un second temps, construit la grille elle-même, c'est-à-dire cherché comment quantifier les données correspondant aux critères retenus. J'ai ainsi constaté, au cours de séances où j'ai testé une ébauche de la grille, qu'il n'était pas aisé de la remplir durant le déroulement même de l'atelier sans gêner l'observation, c'est-à-dire sans perte d'information. Afin de faciliter le recueil des données dans cette grille, j'ai pu filmer deux séances de l'atelier dans la seconde phase du stage. J'avais alors tout loisir de remplir la grille en prêtant attention aux différents critères les uns après les autres, d'autant que certains sont verbaux et d'autres non-verbaux. Cet outil pouvait alors pleinement remplir son rôle pour analyser précisément l'engagement, notamment en fonction des phases de la séance (pointage, analyse, application).

Indicateurs de l'engagement	Indicateurs de la non-adhésion	Proportion d'apprenants	Oui / Non	Commentaires
NON VERBAUX				
REGARDS - tournés vers F ou vers pointeur - présents et concentrés	ailleurs (téléphone...)			
MIMIQUES : concentration, intérêt, plaisir, joie, étonnement, compréhension soudaine	désintérêt, ennui			
POSTURE/ATTITUDE - active/énergique - ardeur pour prendre la parole	gigotent ou font autre chose ; manifestations de la fatigue, de l'ennui, de la passivité			
MAINS LEVÉES pour aller pointer	absence de volontaires			
VERBAUX				
participation : - nombre de personnes ayant pris au moins une fois la parole	chahut/bavardage			
- nombreux volontaires pour répondre - participation des petits locuteurs - rapidité de la réponse quand sollicitation - émission de plusieurs hypothèses (question de réflexion grammaticale)	silences, perplexité, absence de réponse (même après reformulation)			
CLIMAT de confiance : - échanges libres F/A : ils osent donner leur avis, vérifier leur compréhension personnelle ou leurs doutes en posant une question de clarification, faire appel à leur propre vécu ou recourir des exemples personnels, faire une remarque d'ordre grammatical, proposer une solution, donner un exemple,	peu d'échanges en général			
- échanges directs A/A (répondent aux questions des pairs) - écoute mutuelle, silence attentif et respectueux - rires bienveillants - interventions spontanées pour aider un pair (proposer un énoncé, épeler, ...) - travail spontané entre voisins : discussion entre pairs lors d'une activité (en binômes ou individuelle)	absence d'échanges directs A/A			

Tableau 4 : Version exhaustive de la grille des indicateurs de l'engagement (F : Formateur - A : Apprenant)

2. Précisions méthodologiques concernant le remplissage des grilles

Chaque grille remplie concerne une séquence d'une durée d'environ 3 minutes (soumise à de légères variations pour éviter une interruption lors d'échanges en cours). Ces séquences de durées similaires doivent faciliter la comparaison entre les différentes phases d'une même séance (recherche/pointage, analyse/réflexion grammaticale, exercices et mise en

commun) et entre les phases de séances différentes. Plusieurs grilles peuvent être remplies pour une même phase de séance filmée afin de voir ce qui est récurrent. J'ai utilisé une version de tableau simplifiée par rapport à celle figurant ci-dessus afin de faciliter le remplissage et la comparaison. Pour une lecture plus synthétique des données obtenues, j'ai rassemblé les observations dans deux tableaux[87] : l'un permet de comparer les différentes phases d'une séance ASL GEC telle qu'elle est actuellement conduite (voir le tableau 5 ci-dessous), l'autre permet de comparer les observations de ces indicateurs de l'engagement entre les phases de recherche d'une telle séance et celles des séances de l'expérimentation (voir le tableau 6). J'ai pu en effet filmer deux séances typiques (les 11/04 et 23/05) ainsi que, intercalées entre celles-ci, les séances liées à l'expérimentation (filmée les 9 et 16/05).

3. Synthèse des observations issues des séances GEC typiques (sans activité préalable)

87 Les grilles remplies figurent dans leur intégralité dans les annexes n°20 (Grilles des indicateurs de l'engagement de la séance du 11/04/2022), n°21 (Grilles des indicateurs de l'engagement de la séance du 23/05/2022) et n°22 (Grilles des indicateurs de l'engagement des séances de l'expérimentation des 9 et 16/05/2022).

Indicateurs de l'engagement	**Recherche** (5 séquences)	**Réflexion grammaticale** (3 séquences)	**Application / systématisation (mise en commun des exercices)** (3 séquences)
NON VERBAUX <u>REGARDS</u> - présents et concentrés	oui (3 séquences) généralement (2 séquences)	oui (2 séquences) 5/6 apprenants (1 séquence)	oui (1 séquence) variable (2 séquences)
- tournés vers le locuteur ou l'acteur	oui (2 séquences) généralement (3 séquences)	oui (2 séquences) variable (1 séquence)	généralement (1 séquence) variable (2 séquences)
- tournés vers son cahier, sa feuille ...	variable	variable	variable
- tournés vers son téléphone, l'extérieur ...	de 0 à 2 (généralement recherche lexicale quand usage du téléphone)	de 0 à 3	Jusque 3/7 apprenants regardant leur téléphone simultanément
<u>MIMIQUES</u> : concentration intérêt désintérêt, ennui fatigue, lassitude plaisir, joie, sourires visage interrogatif visage passif, fermé tristesse	 systématiquement systématiquement non non oui (4 séquences) ponctuellement (1 séquence) 2 apprenants (2 séquences)	 systématiquement 1/3 séquences 2/3 séquences 1/3 séquences généralement plutôt sérieux plusieurs apprenants (1 séquence) 1 à plusieurs apprenants 1 apprenante (2 séquences)	 2/3 séquences 1/3 séquences 2/3 séquences 1/3 séquences quelques sourires (2 séquences) 1 séquence (interrogation parfois marquée)
<u>POSTURE/ATTITUDE</u> active/énergique	oui (généralement redressée)	oui (généralement redressée)	oui (généralement redressée)
<u>MAINS LEVÉES</u> pour aller pointer	pas d'occasion	pas d'occasion	pas d'occasion
VERBAUX <u>participation</u> : - nombre de personnes ayant pris au moins une fois la parole	71% des apprenants présents	73,5% des apprenants présents	63% des apprenants présents
- nombreux volontaires pour répondre	oui	variable	non
- participation des petits locuteurs	non généralement	non généralement	non généralement

- rapidité de la réponse quand sollicitation	oui (ou généralement)	oui (1 séquence, pour lire) variable (2 séquences)	2/3 séquences
- émission d' hypothèses	non	1 ou 2 par séquence	non (sauf essais de réponse dans 1 séquence)
CLIMAT de confiance : - échanges libres F/A : interventions spontanées	1 à 3 (3 séquences) 0 (2 séquences)	1 (1 séquence) 0 (2 séquences)	plusieurs (1 séquence) 0 (2 séquences)
- échanges directs A/A	1 (2 séquences) 0 (3 séquences)	0 (3 séquences)	0 (3 séquences)
- écoute mutuelle, silence attentif et respectueux	oui (ou généralement)	oui (ou généralement)	oui
- rires bienveillants	oui (2 séquences) non (3 séquences)	non (3 séquences)	non (3 séquences)
- échanges spontanés entre voisins	1 ou 2 par séquence	0 (3 séquences)	1 (1 séquence) 0 (2 séquences)

Tableau 5: Tableau synthétique des indicateurs de l'engagement des séances GEC observées (sans activité préalable)

3.1. Indicateurs non verbaux

La lecture de ce tableau permet de constater une diminution de la présence et de la concentration des apprenants au fil de la séance : l'attention est variable dans deux des trois séquences de la dernière phase, alors que tous les apprenants sont manifestement engagés en permanence (ou généralement) dans la première phase, et que cet engagement a fait défaut pour un seul apprenant durant une séquence lors de la phase intermédiaire. Il est important de prendre en compte le facteur de la fatigue dans cette analyse : plus on avance dans le déroulement de la séance, plus on est susceptible de rencontrer des problèmes d'attention, indépendamment de l'activité proprement dite.

Concernant l'observation des visages tournés vers le locuteur (ou vers la personne qui pointe), on remarque une tendance similaire au fil des différentes phases mais il est à noter que les apprenants peuvent davantage être amenés à consulter leurs notes ou leurs réponses selon la phase considérée. Le nombre d'apprenants tournés vers un autre objet que le locuteur, le tableau ou un cahier semble également en augmentation d'une phase à l'autre. Quand cet objet est un téléphone, il semble qu'il ait été utilisé pour une recherche lexicale en début de séance mais parait davantage dédié à un autre usage ensuite. Cependant, des précautions envers ces tentatives d'interprétation s'imposent : il est en effet difficile de savoir s'il est consulté pour une traduction en langue maternelle ou pour une toute autre utilisation, à défaut de pouvoir directement visualiser l'écran.

En ce qui concerne les mimiques, on note des différences pour tous les indicateurs. La concentration se lit systématiquement sur les visages sauf durant une des séquences d'application. L'intérêt s'observe toujours pour l'activité de pointage, mais n'est présent que dans un tiers des séquences retenues pour les autres étapes. Cet indicateur est à mettre en regard avec celui du désintérêt, absent dans les séquences de pointage mais présent dans deux-tiers des phases suivantes. Les signes de fatigue et lassitude visibles sur les visages sont également absents de la première phase mais présents dans une séquence de chacune des phases suivantes. On observe des sourires et d'autres mimiques traduisant le plaisir (voire la joie) majoritairement dans l'activité de pointage (dans 4 des 5 séquences). Quelques sourires sont présents en dernière phase mais les visages sont généralement sérieux dans les séquences d'analyse. On y remarque des signes évidents de tristesse chez une apprenante lors de deux séquences (qui ont été filmées le même jour). Les autres mimiques observées (visages interrogatifs ou fermés) sont moins facilement interprétables.

3.2. Indicateurs verbaux

La participation verbale (mesurée par la proportion d'apprenants prenant la parole au cours des trois minutes que dure la séquence) ne diffère pas significativement entre les première et

deuxième phase, contrairement à la troisième où elle est en nette diminution. Cette tendance peut cependant s'expliquer par le mode adopté par la formatrice pour la mise en commun des réponses des exercices. Au cours de ces séquences, la participation des « petits locuteurs » est inexistante ou presque, quelle que soit la phase considérée. Le petit nombre d'apprenants concernés l'explique en partie puisque je n'en ai identifié que deux et que leur assiduité était variable. J'ai pu remarquer que ces personnes prennent la parole quand la formatrice s'adresse à elles nominativement. Quant à l'émission d'hypothèses, elle n'a logiquement lieu que dans la phase d'analyse et est présente, bien que de façon limitée, dans toutes les séquences considérées. Les deux autres indicateurs pris en compte pour cette participation verbale montrent la même tendance qu'observée ci-dessus. Cette baisse est significative dans le cas du nombre de volontaires désireux de répondre à la même question (ou demande) puisque, si on trouve en effet plusieurs apprenants proposant une réponse ou une aide dans l'activité de pointage, l'observation d'un résultat positif lié à cet indicateur est variable dans la phase suivante et inexistante dans la dernière. La rapidité de la réponse des apprenants, quand ils sont sollicités par la formatrice, est également en diminution au fil de la séance, bien que cette baisse soit moins marquée que celle du nombre de volontaires pour répondre simultanément.

Enfin, cette synthèse des observations relevées montre que l'écoute mutuelle et le silence respectueux d'autrui sont présents quelle que soit l'étape de la séance et participent au climat de confiance. Celui-ci est illustré par d'autres indicateurs qui varient en fonction de l'activité : les échanges libres entre la formatrice et les apprenants (c'est-à-dire quand ces derniers s'adressent spontanément à elle sans y être sollicités) ont lieu dans 60% des séquences observées dans la première phase, mais seulement dans un tiers d'entre elles pour les autres phases. Des échanges directs entre apprenants n'ont été observés que lors de l'activité de pointage (à deux reprises). De même, les échanges spontanés entre voisins ont été observés majoritairement (et systématiquement) durant cette phase. Quant aux rires liés au travail de la classe, ils n'ont été entendus que dans cette même phase (mais pas de façon systématique).

3.3. Comparaison de l'engagement entre les différentes phases des séances ASL GEC

On ne note pas de différences significatives concernant les autres indicateurs, mais on peut déduire de la lecture de la plupart de ceux qui ont été retenus que les apprenants montrent un engagement supérieur durant l'activité de pointage. Cependant, comme souligné précédemment, le fait que l'analyse grammaticale et les exercices d'application prennent place dans la seconde partie de la séance influe très certainement sur la fatigue intellectuelle. L'attention soutenue, nécessaire à tout apprenant d'un cours de langue et à fortiori avec cette approche, ne peut en effet que s'émousser au cours de la séance. Cependant, le relevé de ces données pour une majorité des indicateurs

m'incite à dire que la première phase du déroulement d'une séance ASL GEC (telle qu'elle est menée) est la plus susceptible d'impliquer les apprenants dans l'apprentissage de la grammaire syntaxique. L'activité de pointage est d'ailleurs la phase la plus caractéristique de la GEC. Ce constat m'a conduite à comparer les comportements et attitudes des apprenants concernant leur engagement entre les séances précédemment analysées et les séances où une activité préalable a été testée uniquement pour l'activité de pointage.

4. Comparaison des observations pour la phase de recherche, précédée ou non d'une activité de production orale

Indicateurs de l'engagement	**Recherche sans activité préalable** (5 séquences)	**Recherche après activité** (3 séquences)
NON VERBAUX REGARDS - présents et concentrés	oui (3 séquences) généralement (2 séquences)	généralement (sauf un apprenant sur 2 séquences)
- tournés vers le locuteur ou l'acteur	oui (2 séquences) généralement (3 séquences)	généralement (sauf un apprenant sur 2 séquences)
- tournés vers cahier / feuille	variable	parfois à rarement
- tournés vers son téléphone, l'extérieur ...	de 0 à 2 (généralement recherche lexicale quand usage téléphone)	de 0 à 2
MIMIQUES : concentration intérêt désintérêt, ennui fatigue, lassitude plaisir, joie, sourires visage interrogatif visage passif, fermé tristesse	 systématiquement systématiquement non non oui (4 séquences) ponctuellement (1 séquence) 2 apprenants (2 séquences) non	 systématiquement systématiquement non signes de fatigue (1 apprenante, 1 séquence) oui (2 séquences) non 1 apprenante (1 séquence) non
POSTURE/ATTITUDE active/ énergique	oui (généralement redressée)	variable (jamais tous les apprenants)
MAINS LEVÉES pour pointer	pas d'occasion	pas d'occasion
VERBAUX participation : - nombre de personnes ayant pris au moins une fois la parole	71% des apprenants présents	66% des apprenants présents (identique pour chaque séquence)
- nombreux volontaires pour répondre	oui	non (1 séquence) – autres séquences : 1/2 apprenants (2 questions) oui (1 seule question)
- participation des petits locuteurs	non généralement	non (1 séquence) absents (2 séquences)

- rapidité de la réponse quand sollicitation	oui (ou généralement)	oui (2 séquences) non (1 séquence)
- émission d' hypothèses	non	non
CLIMAT de confiance : - échanges libres F/A : interventions spontanées	1 à 3 (3 séquences) 0 (2 séquences)	1 ou plusieurs (2 séquences) 0 (1 séquence)
- échanges directs A/A	1 (2 séquences) 0 (3 séquences)	1 (2 séquences) 0 (1 séquence)
- écoute, silence attentif	oui (ou généralement)	généralement
- rires bienveillants	oui (2 séquences) 0 (3 séquences)	0 (2 séquences) 1 (1 séquence)
- échanges spontanés entre voisins	1 ou 2 par séquence	0 (2 séquences) 1 (1 séquence)

Tableau 6: Tableau synthétique des indicateurs de l'engagement pour la phase de recherche avec ou sans activité préalable

Au regard du tableau 6 ci-dessus synthétisant les observations des comportements liés aux indicateurs de l'engagement comparant des séquences de la phase de recherche, c'est-à-dire l'activité de pointage, quand elle est ou non précédée d'une activité de production orale, les différences ne paraissent pas marquées. On note cependant de légères diminutions dans les relevés pour les séquences filmées après les activités (qui concernent deux journées différentes) pour les indicateurs de la fatigue (mimiques), de la posture énergique, du nombre de personnes ayant pris au moins une fois la parole, du nombre de volontaires pour répondre et de la rapidité de la réponse.

Il s'avère cependant difficile d'en tirer des conclusions du fait de certains paramètres à prendre en compte : le nombre d'apprenants présents influe sur les observations puisqu'un groupe réduit limite fortement le nombre de réactions par rapport à un groupe dont l'effectif est de plus du double (les apprenants n'étaient que trois à être présents le 16 mai). Ce paramètre rend difficile la comparaison des observations sur un si petit échantillon, lequel diffère en outre d'une séance à l'autre. L'état physique et moral des apprenants a également des répercussions : dans la séance du 9 mai, Kinda semble vraiment fatiguée et beaucoup moins présente qu'habituellement. Dans celle du 16 mai, c'est Lily qui parait moins intéressée (elle éclatera en sanglots en échangeant avec la coordinatrice juste après la séance, perturbée par un gros problème).

Le besoin de s'engager dans son apprentissage semble presque en opposition avec les caractéristiques du public accueilli : les apprenants assistant aux ateliers de l'ODTI ont de multiples préoccupations en tête en permanence et ils peinent à s'en départir durant le temps de la séance. De part la précarité de leur situation, ils portent leurs propres soucis et, bien souvent, ceux de personnes à charge. Ces besoins immédiats et concrets, parfois urgents, sont une entrave à la nécessaire

concentration requise par l'apprentissage guidé. Nous avons vu précédemment[88] le rôle déterminant de la capacité de distanciation dans l'apprentissage linguistique : déjà en milieu naturel, même pour les apprenants qui ont été scolarisés, « l'urgence sociale et les impératifs de la vie quotidienne ne leur permettent pas toujours de prendre du recul » (Adami, 2009 : 39). Mais en milieu guidé également, ces impératifs rattrapent les apprenants et représentent un obstacle à cette nécessaire mise à distance des pratiques langagières, y compris pour ceux qui ont pu développer des compétences métalinguistiques grâce à leur scolarisation.

Un des constats que j'ai pu faire suite à cette analyse est qu'il faudrait pouvoir analyser davantage de séances avec tant de variables à considérer pour retenir des enseignements de cette comparaison. Mais le processus complet, c'est-à-dire la réalisation de l'expérimentation puis la prise de recul sur celle-ci, m'a permis de prendre conscience d'autres aspects que je vais détailler dans la partie suivante. J'essaierai également d'ouvrir ma réflexion à des perspectives futures.

88 Voir le chapitre 1 de la première partie (*Difficultés particulières pour les apprenants faiblement scolarisés*).

Partie 4

-

Perspectives

Je rendrai compte dans cette dernière partie de quelques réflexions venues à mesure que je tentais d'interpréter les résultats de l'expérimentation, certaines débouchant sur des propositions d'amélioration du dispositif ASL GEC.

Chapitre 16. Quelques prises de conscience personnelles

La conduite des deux séances et leur bilan m'ont amenée à des prises de conscience qui concernent la focalisation sur l'objectif grammatical, sur la syntaxe écrite et sur la grammaire en général.

1. Risque d'une focalisation sur l'objectif grammatical

J'ai constaté que ma concentration sur l'objectif défini avant la séance me rendait moins présente à ce qui était là pour les apprenants. Cette présence nécessaire de l'enseignant envers les besoins du groupe est pourtant une caractéristique essentielle de cette approche. Viser une prise de conscience plus large limite ce risque de focalisation sur un objectif précis. Par ailleurs, je me suis aussi aperçue que j'étais en attente d'énoncés contenant certaines erreurs (en lien avec l'objectif grammatical travaillé), mais la séance GEC peut être effectuée en utilisant uniquement des énoncés produits correctement par les apprenants (une séance GEC telle que décrite dans *Les Jeunes, la langue, la grammaire*[89] se fait avec un corpus d'énoncés corrects). Ils permettent de travailler la langue effectivement parlée. Il suffit que leur contenu syntaxique corresponde à un besoin du groupe.

2. Risque d'une focalisation sur la syntaxe écrite et sur la forme

J'ai également pris conscience que le fait que la GEC vise à développer les compétences grammaticales me faisait considérer les énoncés produits au travers du prisme de la syntaxe écrite, d'où l'artificialité de certains énoncés obtenus lors de l'activité expérimentée[90]. Plus largement, la focalisation sur la forme au cours de l'activité elle-même m'est parfois apparue comme un obstacle à ma présence en tant que formatrice. J'ai en effet eu l'opportunité de conduire quatre séances de l'atelier à la fin du stage, donc d'expérimenter d'autres activités complémentaires. Lors de la production par une apprenante d'un énoncé contenant une erreur dans le groupe verbal, je n'ai pas repéré la confusion entre le nom et le prénom (il fallait répondre à des questions sur son identité) et mon inattention pour le contenu

89 Voir la bibliographie.
90 Voir le chapitre 5 (*Séance du 9 mai*) de la troisième partie.

sémantique de l'énoncé a gêné l'intercompréhension quand une autre apprenante a fait une remarque : mon écoute de celle-ci a été biaisée car je pensais qu'elle essayait de corriger l'erreur syntaxique alors qu'elle-même soulevait l'erreur de sens qu'elle avait bien identifiée.

Ces prises de conscience ont été possibles grâce à l'analyse approfondie de l'expérimentation, mais également grâce au bilan effectué après chacune des quatre séances que j'ai pu mener ensuite. La fin du stage a ainsi été l'occasion d'une prise de recul sur ma propre pratique.

Chapitre 17. Quelques observations sur l'adaptation du public à la GEC

1. Place du corpus annexe dans l'articulation ASL GEC

Au cours des deux séances, nous n'avons pas eu besoin de recourir au corpus annexe préparé. La formatrice n'a en effet pas pu traiter tous les énoncés produits (et donc tous les points de langue), et nous voulions laisser du temps pour la suite du déroulement de la séance. Le but n'était d'ailleurs pas d'aborder tous ces points linguistiques, même s'ils relevaient pour la plupart des prises de conscience visées, mais de cibler l'objectif prioritaire (et éventuellement un second). On pourrait envisager pour ce corpus annexe un simple rôle de « roue de secours », au cas où le corpus constitué par les énoncés produits par les apprenants ne suffise pas (j'y reviendrai dans le chapitre suivant).

2. Place de l'analyse grammaticale dans l'articulation ASL GEC

Une séance ASL GEC conduite ainsi diffère d'une séance de grammaire utilisant la GEC avec un public d'élèves natifs qui parlent déjà correctement la langue française : dans ce dernier cas l'activité de pointage y a pour finalité l'analyse linguistique et l'élaboration d'une règle permettant de faire progresser les élèves dans la production écrite et l'orthographe grammaticale. Il me semble qu'il s'agit, dans le contexte présent, surtout de faire prendre conscience des erreurs par comparaison avec des énoncés corrects. L'analyse proprement dite qui découle de l'activité de pointage pourrait paraitre presque secondaire.

Au cours des quelques séances que j'ai pu mener en intégralité après cette expérimentation, j'avais tendance à inclure l'analyse de points très précis dans la phase de

pointage, notamment aux moments où des prises de conscience étaient effectuées. D'après cette expérience, la phase d'analyse s'est donc plutôt faite au fur et à mesure de la phase de pointage, lorsqu'une difficulté avait été dépassée et avant d'aborder la suivante. Cette pratique n'aboutissait à aucune formalisation mais à des conclusions à l'issue du pointage d'une série d'énoncés, et parfois à la formulation de prises de conscience (à commencer par les miennes !).

3. Réalisation des prises de conscience dans l'articulation ASL GEC

L'étape de réflexion grammaticale semble de peu d'utilité tant que les prises de conscience n'ont pas eu lieu. Or, pleinement réaliser la nécessité de la présence d'un verbe ou d'un déterminant dans un énoncé (dans les cas où elle est requise) est un processus long, d'autant plus si la langue d'origine diffère sur ces points. D'autres prises de conscience sont plus spécifiques. Je prendrais comme exemple celle réalisée par Musa quand il a compris que *téléphone* était un verbe dans son énoncé (il aura fallu lui faire pointer plusieurs énoncés pour lever la confusion entre le nom et le verbe avant d'entendre le « *aaah !* » caractérisant une prise de conscience).

Amener aux prises de conscience de l'absence du verbe, du déterminant ou du pronom personnel sujet en quelques énoncés me semble d'une autre envergure que la prise de conscience de Musa décrite précédemment. Il s'agit plus probablement d'un objectif à long terme. Quelle que soit l'erreur sur laquelle on cherche à faire travailler les apprenants, la patience est une caractéristique majeure de cette approche : mon expérience m'a conduite à réaliser en tant que formatrice que lorsqu'on se sent pressé par le temps, il est fort tentant d'utiliser l'explication ou le questionnement (« il manque une case, par quelle case aurait-il fallu passer ? »), plutôt que de proposer d'autres énoncés à pointer car provoquer une prise de conscience peut en nécessiter un certain nombre. L'usage de la verbalisation de cette façon met d'ailleurs à mal le principe selon lequel le formateur limite sa parole au strict nécessaire (ainsi que nous l'avons vu dans la première partie).

Les séances menées m'ont ainsi permis de confronter des principes théoriques compris, mais non expérimentés, à la réalité du terrain. Néanmoins, je sais qu'il me faudra davantage que quelques séances pour me les approprier réellement.

Chapitre 18. Quelques propositions suite à l'expérimentation

1. Propositions pour l'articulation ASL GEC

L'analyse effectuée précédemment me pousse à envisager d'articuler ASL et GEC comme suit : on pourrait prévoir une activité de type ASL sans objectif grammatical pré-déterminé et conduire ensuite la séance GEC en fonction des erreurs observées et notées, c'est-à-dire cibler un objectif qui corresponde à l'un des cinq points linguistiques retenus[91]. On utiliserait si nécessaire le corpus annexe[92] en regard de l'objectif choisi et de la thématique de l'activité. Pour la phase d'application, il est envisageable de puiser dans une banque d'exercices[93] adaptée au niveau du groupe, en fonction de l'objectif retenu.

Dans certaines situations, on pourrait cependant choisir, avant de réaliser l'activité, la prise de conscience qui sera travaillée ensuite. Dans les séances de l'expérimentation, où l'on ciblait les erreurs d'accord entre le sujet et le verbe, étaient attendus des énoncés contenant non seulement des structures précises mais également un verbe en particulier (*être*). Cette cible pourrait être élargie pour d'autres catégories de mots : si l'on s'intéresse aux prépositions, proposer une activité qui amène à les utiliser mais sans attente d'énoncés pré-déterminés est tout à fait envisageable. De cette façon, on serait assuré d'avoir le matériel langagier nécessaire pour travailler la prise de conscience correspondante, mais sans s'enfermer dans l'expectative de la présence de prépositions ou locutions prépositionnelles particulières dans les énoncés produits.

2. Constitution d'un outil : recueil d'activités ASL GEC

L'ODTI attend que je fasse des propositions qui soient au plus près des pratiques des formateurs et prennent en compte les réalités du terrain en les concrétisant sous la forme d'un outil destiné aux formateurs bénévoles : un recueil d'activités devrait ainsi faciliter l'intégration de la GEC dans leurs ateliers.

Les constats faits suite à l'analyse de l'activité menée lors de l'expérimentation m'ont conduite à envisager de constituer ce recueil[94] en mettant en correspondance une seule activité pour chacune des cinq prises de conscience, et au moins cinq autres activités qui ne soient pas

91 Voir l'annexe n°13 (Prises de conscience en termes d'objectifs grammaticaux à atteindre dans les premiers temps d'appropriation de la langue française).
92 Voir l'annexe n°19 (Corpus ASL GEC).
93 On peut par exemple utiliser un ouvrage tel que *La Grammaire des Tout Premiers Temps (Chalaron & Roesh, 2011).*
94 Voir le chapitre 3 de la deuxième partie (*Les activités pédagogiques complémentaires*).

rattachées à un objectif spécifique mais qui pourraient potentiellement permettre de travailler plusieurs des cinq points de langue susceptibles de poser problème dans la production orale lors de l'activité. Le bilan des séances expérimentées m'a en effet incitée à modifier l'idée initiale d'y faire figurer 2 à 3 activités pour chaque prise de conscience. On trouvera dans les annexes deux exemples de telles activités[95] où deux à trois prises de conscience sont proposées à chaque fois afin que le formateur ait une idée de ce qu'il est possible de travailler dans la séance GEC qui suivra. J'ai d'ailleurs pu tester ces deux activités lors d'ateliers conduits en tant que formatrice à la fin de mon stage.

Chapitre 19. À propos de l'évaluation de ce type de dispositif

1. Évaluation de la compétence grammaticale ciblée

Afin de mesurer l'intérêt du dispositif sur les progrès linguistiques, on pourrait aussi envisager d'évaluer la compétence grammaticale correspondant à l'objectif visé, à la fois avant de conduire l'activité et en fin de séance (ou lors de la séance suivante pour pour mieux ventiler les tâches). Cette pratique implique cependant de connaitre l'objectif en amont, ce qui aurait posé problème avec l'activité expérimentée, comme on a pu le constater. Ces évaluations diagnostique et sommative ont également d'autres inconvénients dans ce contexte : la nécessité que la forme choisie soit accessible aux apprenants peu lecteurs (possiblement un Q.C.M. lu par le formateur au fur et à mesure de son remplissage par les apprenants) et le temps pris sur le déroulement de la séance GEC. De plus, même si l'on résout ces difficultés, l'hétérogénéité liée aux habitudes scolaires peut constituer un biais étant données les caractéristiques du public.

2. Évaluation globale d'une séance d'atelier linguistique

Young évalue plus largement, non plus les progrès des apprenants, mais la séance en elle-même de la façon suivante :

> On peut juger de la qualité d'une leçon de langue en notant :
>
> • si les élèves étaient présents et engagés tout le temps de la leçon ;
>
> • le nombre de prises de conscience possibles, et une estimation du nombre qui ont eu lieu ; [...]

95 Voir l'annexe n°23 (Deux exemples d'activité ASL GEC avec corpus annexe).

• si les élèves ont pu passer suffisamment de temps à pratiquer (2022, chap. 1 : 26).

Si l'on regarde l'expérimentation menée au regard de cette sélection de critères, le recueil des données par le biais des grilles d'observation a permis de mesurer l'engagement des apprenants mais n'a pas permis de quantifier les prises de conscience. On notera que la conduite de l'activité préalable augmente sensiblement le temps dédié à la production orale, comparativement aux séances habituellement menées.

Chapitre 20. Perspectives de sensibilisation à la GEC pour les formateurs bénévoles en ASL

Quand le travail a été effectué sur un point grammatical, on peut sans doute conduire ponctuellement une brève séquence de pointage pour travailler sur un énoncé erroné pendant l'activité elle-même, sans crainte d'en perturber significativement le déroulement. Cette incursion de la GEC durant l'activité complémentaire nécessite cependant que tous les apprenants aient effectué la ou les prise(s) de conscience impliquée(s). La seconde condition est que le formateur ait une connaissance suffisante du fonctionnement du panneau des catégories de mots car « la pratique d'un telle démarche demande, pour être la plus efficace possible, une formation spécifique » (Laurent, 2020 : 320). Cet impératif soulève la question suivante : pourrait-on être brièvement formé à la GEC afin d'être en mesure de faire travailler les apprenants avec ce tableau, sans avoir suivi une formation complète ?

Le besoin de se former est en effet un frein à la mise en œuvre de la GEC au sein d'une structure mais aussi à l'intérêt que pourrait y porter un formateur, à fortiori bénévole. Ceux-ci ont souvent peu de temps disponible en dehors de leur présence aux ateliers, à fortiori pour une formation complète d'une durée de 5 jours qui est géographiquement éloignée[96]. Il faut d'ailleurs déjà que l'existence de cette approche soit portée à sa connaissance, avant qu'il puisse en acquérir les bases. C'est aussi une problématique pour d'autres approches telles que le SW[97] : dans ce cas précis, la formation ne peut être courte car le nombre d'outils à découvrir et à maitriser est important. Le maniement du panneau des catégories de mots de la GEC me semble nécessiter une durée inférieure à celle requise pour se former à l'utilisation des outils du SW. Cependant, être formé à la pratique du tableau ne suffit pas puisqu'il faut

96 Voir à ce sujet les commentaires figurant dans l'annexe 3 et le site de l'UEPD pour des précisions concernant ces formations.
97 Voir notamment le chapitre 1 de la troisième partie.

aussi comprendre les principes pédagogiques à la base de sa conception[98] : « la simplicité apparente du modèle ne doit pas masquer la complexité théorique qui le sous-tend, et son maniement requiert chez l'enseignant une solide formation linguistique » (Boch, 2014 : 14). Le formateur confronté lui-même, en sus de la gestion des difficultés rencontrées par les élèves, à ses propres manques liés à la connaissance syntaxique de la langue risque simplement d'abandonner l'utilisation du panneau, laquelle était dans ce cas prématurée (*ibid.*).

On pourrait ainsi envisager une courte sensibilisation à l'utilisation du tableau de la GEC au sein même de l'association. Elle pourrait avoir lieu dans le cadre des formations mensuelles « ASL inter-quartier » : ce sont des temps de sensibilisation et d'échange de pratiques qui prennent place régulièrement à l'ODTI. Réunions communes à trois autres structures, elles donnent des clés aux formateurs bénévoles pour structurer un atelier ou favoriser la participation orale par exemple. Un ou deux de ces temps pourraient être dédiés à une présentation du panneau des catégories de mots de la GEC et de l'activité caractéristique du pointage. Les pratiques pédagogiques réalisables dans le contexte des ASL pourraient être exposées au travers du visionnage de séquences des films qui ont été réalisés lors des deux expérimentations et des enseignements qui en ont été tirés. Les suggestions qui précèdent n'ont d'autre vocation que d'être discutées, complétées et affinées avec les responsables de l'ODTI.

98 Voir le chapitre 3 de la première partie.

Conclusion

L'atelier ASL GEC est la rencontre de deux visions :

- celle de la démarche ASL qui s'adresse à un groupe d'apprenants hétérogène, en tant qu'acteurs sociaux, afin qu'il progresse dans une langue de communication au prix parfois de concessions linguistiques et notamment syntaxiques ;

- celle de la GEC qui permet de partir à chaque fois du niveau où en est chaque apprenant, en réduisant au maximum les explications magistrales du formateur puisque sa parole est rare, et un support visuel sans langue écrite suffit à effectuer une activité grammaticale.

Il s'agit donc dans cet atelier de faire passer une approche inductive, conçue initialement pour un autre public, par le filtre défini par le terrain. Le travail conduit durant ce stage et l'élaboration de ce mémoire visaient à rendre compte d'une pratique possible de la GEC dans ce contexte. Concilier ASL et GEC a pour but de contribuer à une meilleure appropriation de la langue, et donc à une bonne intégration sociale. Le but de l'ODTI est de proposer un lieu où la personne se sentira accueillie, reconnue et entendue, où elle pourra acquérir des outils linguistiques pour se débrouiller dans sa vie quotidienne, voire trouver du travail ou encore aider ses enfants à faire leurs devoirs du soir.

L'analyse effectuée suite à l'expérimentation montre que la réalité du terrain a largement bousculé mes anticipations, relativisant le soutien des grilles d'observation pour valider l'hypothèse du fait du petit nombre d'apprenants présents lors des séances concernées notamment. Cependant, les observations directes (évoquées dans les chapitre 6 et 8 de la troisième partie) me permettent d'affirmer que l'utilisation d'énoncés produits par les apprenants dans une situation concrète qui précède juste la phase de pointage me semble être un gain en efficacité dans le travail qui suit, sur plusieurs plans.

L'apport d'une activité complémentaire permet d'allier, à la grammaire, une thématique ASL rejoignant un besoin réel et ressenti des apprenants, et le plaisir d'interagir avec les autres membres du groupe tout en ayant le sentiment de progresser en parlant la langue cible dans un environnement rassurant, où l'erreur est un droit (voire un devoir). Les apprenants paraissent aussi voir le bénéfice de travailler à partir de leurs propres erreurs relevées devant eux : ils sentent ainsi qu'ils sont au centre du processus dans leur parcours d'apprentissage,

renforçant leur impression de progresser et de profiter pleinement du temps qu'ils peuvent consacrer à leur formation linguistique.

Quant au suivi escompté du déroulement du projet tel qu'anticipé exactement, je ne peux pas dire que je n'ai pas été prévenue :

> De telles leçons peuvent et doivent bien sûr se préparer. Mais, le lecteur l'aura compris, l'essentiel est d'être prêt à la rencontre de l'inconnu : personne ne peut prévoir exactement comment une séquence va se dérouler, ni les difficultés et les interventions de toutes sortes qui peuvent surgir. Si le maître est conscient que l'essentiel est de tenir compte des élèves, une seule chose est certaine pour lui : c'est que sa leçon ne se déroulera pas exactement comme il l'a prévue (Laurent, 2004 : 493).

L'observation attentive qu'impliquaient les missions du stage et la pratique réalisée ensuite ont contribué à me faire prendre en compte le public dans le processus d'apprentissage d'une autre façon. L'immersion dans le service linguistique de l'ODTI m'a aidée à adopter un point de vue plus global sur les apprenants, considérant les différentes facettes caractérisant ce public débutant dans l'appropriation de la langue française. J'ai été aidée en cela par l'expérience des formateurs rencontrés, et plus spécialement par le regard des coordinatrices sur les apprenants qu'elles accueillent, et à qui elles donnent toute la place.

Bibliographie

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm [consulté le 30/08/22].

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants.* Vanves : Hachette.

Arnaud, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergies Espagne, n° 1*, 175-194. Disponible en ligne : https://gerflint.fr/Base/Espagne1/arnaud.pdf [consulté le 30/08/22].

Arnaud, C. (2009). Mieux gérer l'affectivité en classe de langue. *La langue française, n°5(222).* Disponible en ligne : https://fra.1sept.ru/view_article.php?ID=200900505 [consulté le 30/08/22].

Barth**,** B.-M. (2003). *Le savoir en construction.* Paris : Retz.

Beacco, J.C., De Ferrari, M., Lhote, G. & Tagliante, C. (2005a). *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français.* Paris : Didier.

Beacco, J.C., De Ferrari, M., Lhote, G. & Tagliante, C. (2005b). *Niveau A1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français.* Paris : Didier.

Boch, F. (2014). Préface. In Laurent, M. *Les Jeunes, la langue, la grammaire* (tome 2, 2ème éd.). Besançon : UEPD, 13-17.

Carlo, C., Jin-Ok, K., Granget, C., Prodeau, M. & Véronique, D. (2009). Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères : quelques repères. (chap. 1). In Carlo, C., Jin-Ok, K., Granget, C., Prodeau, M. & Véronique, D. (dir.). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier, 18-54.

Carlo, C., Jin-Ok, K., Granget, C., Prodeau, M. & Véronique, D. (2009). L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère : un bilan. (chap. 8). In Carlo, C., Jin-Ok, K., Granget, C., Prodeau, M. & Véronique, D. (dir.). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier, 293-321.

Chalaron, M.-L. & Roesh, R. (2011). *La Grammaire des Tout Premiers Temps.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble Éditions.

Chauvet, A. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre européen commun A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Paris : Alliance Française de Paris-Ile-de-France / CLE international.

Colletta, J.M. (2004). Préface. In Laurent, M. *Les Jeunes, la langue, la grammaire* (tome 1). Besançon : UEPD, 9-14.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg : Programme des politiques linguistiques. Disponible en ligne : https://rm.coe.int/16802fc3a8

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Strasbourg : Programme des politiques linguistiques. Disponible en ligne : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

Fougerouse, M.C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ELA*, 122, 165-178. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm [consulté le 30/08/22].

Guicheneuy, P. (2021). *L'approche Silent Way dans les ateliers sociolinguistiques (ASL) : le processus de prise de conscience dans l'apprentissage du français.* Mémoire de Master 2 mention Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03329143/document [consulté le 30/08/22].

Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé d'Auvergne Rhône-Alpes - délégation Centre Ressources Illettrisme IRIS. (2022). *Statistiques des apprenants en ASL de l'agglomération Grenobloise 2020-2021.* Grenoble.

Lagrange, L. (2018). *Engager les élèves de collège dans l'apprentissage de la grammaire française.* Mémoire de Master 2 mention Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Lagrange, L. & Boch, F. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de la langue au collège. *Le francais aujourd'hui*, *N° 212*(1), 51-62. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-1.htm [consulté le 30/08/22].

Laurent, M. (2003). *De la grammaire implicite à la grammaire explicite - Première initiation, en classe, au processus de grammaticalisation, avec « le panneau des catégories de mots » de Maurice Laurent et Christiane Laurent*. Disponible en ligne : https://docplayer.fr/8825294-De-la-grammaire-implicite-a-la-grammaire-explicite.html [consulté le 30/08/22].

Laurent, M. (2004). *Les Jeunes, la langue, la grammaire* (tome 1). Besançon : UEPD.

Laurent, M. (2014). *Les Jeunes, la langue, la grammaire* (tome 2, 2ème éd.). Besançon : UEPD.

Laurent, M. (2020). Travailler l'orthographe et la grammaire de manière inductive. In Boch, F. & Frier, C. *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques.* Grenoble : Université Grenoble Alpes Éditions, 249-329.

Michel, M. (2005). La démarche inductive en pédagogie. *Le portique*, 9, 1-4. Disponible en ligne : https://journals.openedition.org/leportique/182 [consulté le 30/08/22].

Ninomiya, C. (2015). *Attention et prises de conscience dans l'apprentissage : une étude des comportements enseignant/apprenants dans l'approche Silent Way*. Mémoire de Master 2 mention Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels. (2021a). *Rapport moral, d'activité et financier - Année 2020 - ODTI, la poursuite de la refacturation d'une communauté-territoire tremplin pour les populations migrantes et les diasporas au sein de la région rurbaine grenobloise.* Disponible en ligne : https://odti.org/rapports-dactivites/ [consulté le 30/08/22].

Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels. (2021b). *Les ASL de l'ODTI - Rapport d'activité pédagogique 2020-2021.*

Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels. (2022). *Les ASL de l'ODTI - Rapport d'activité pédagogique 2021-2022.*

Petit, I. (2021). *La multimodalité au service de l'alphabétisation : Analyse d'un dispositif proposé à des adultes allophones alphas*. Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Weber, C. *Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ?* Ed. Le manuscrit, collection Histoires des langues et cultures étrangères. Disponible en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03145898/document [consulté le 30/08/22].

Young, R. (2022). *Enseigner le français aux migrants.* Disponible en ligne : https://www.duoflumina.com/home/enseigner-le-francais-aux-migrants [consulté le 30/08/22].

Zribi-Hertz, A. *Quelques difficultés possibles du français pour ceux qui doivent l'apprendre comme langue étrangère ou seconde.* Université Paris-8/SFL, CNRS. Disponible en ligne : https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/grammaire.fran%C3%A7ais.pdf [consulté le 30/08/22].

Sitographie

ASL Web - site du Radya (site ressource des A.S.L)
http://www.aslweb.fr [consulté le 30/08/2022].

Bruxelles FLE - Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)
https://www.bruxellesfle.be/referentiel-et-test-de-positionnement-pour-le-francais-langue-etrangere-et-seconde/ [consulté le 30/08/2022].

engageant. (2022). Dans *Larousse.*
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engageant/29508#:~:text=%EE%A0%AC%20engageant%2C%20engageante&text=1.,un%20d'un%20air%20engageant. [consulté le 30/08/2022].

interlangue. (2022). Dans *Dictionnaire de linguistique Dubois.*
https://ia800503.us.archive.org/8/items/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/Dictionnaire-de-Linguistique-Dubois.pdf [consulté le 30/08/2022].

La grammaire en couleurs
https://lagrammaireencouleurs.com/ [consulté le 30/08/2022].

ODTI : extraits de séances d'ateliers (utilisation de GrammOrtho et pratique de la GEC en 2021).
https://vimeo.com/lesasldelodti [consulté le 30/08/2022].

Portail des Actions et Ressources Linguistiques En Région Auvergne-Rhône-Alpes (PARLE-RA)
Grille synthétique des premiers niveaux de langue du CECRL, de A1.1 à B2. Disponible en ligne : https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2021/02/FR-Parlera_20-21_1ersNiveauxCE-CRL-Grillesynthetique.pdf [consulté le 30/08/2022].
Les premiers niveaux (A et B) du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Disponible en ligne : https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/09/FR-Parle-ra_20-21_1ersNiveauxCECRL-Descriptifs.pdf [consulté le 30/08/2022].

UEPD (Une Éducation pour Demain) www.uneeducationpourdemain.org
https://www.uneeducationpourdemain.org/sedortho/grammortho/ [consulté le 30/08/2022].

Table des illustrations

Tableau 1 : Caractérisation du public de l'atelier ASL GEC 40
Tableau 2 : Grille des conventions de transcription 48
Tableau 3 : Structure du corpus ASL GEC 70
Tableau 4 : Version exhaustive de la grille des indicateurs de l'engagement 72
Tableau 5 : Tableau synthétique des indicateurs de l'engagement des séances GEC observées (sans activité préalable) 74
Tableau 6 : Tableau synthétique des indicateurs de l'engagement pour la phase de recherche avec ou sans activité préalable 78

Table des annexes[99]

Annexe 1 : Présentation des objectifs (généraux et pédagogiques) du projet 5
Annexe 2 : Stratégie mise en place pour conduire le projet 7
Annexe 3 : L'affectivité en classe de langue étrangère : tableau issu de l'article « Mieux gérer l'affectivité en classe de langue » (Arnaud, 2009) 10
Annexe 4 : Analyse du contexte de stage et des besoins institutionnels et pédagogiques 11
Annexe 5 : Charte des ASL 16
Annexe 6 : Biographies sociolangagières des apprenants 18
Annexe 7 : Document ODTI pour l'inscription « 1er accueil » 21
Annexe 8 : Document ODTI pour le positionnement CECRL 23
Annexe 9 : Recueil des motivations des apprenants pour suivre l'atelier ASL GEC 25
Annexe 10 : Compte-rendu de l'entretien avec la formatrice de l'atelier ASL GEC 27
Annexe 11 : Compte-rendu de l'entretien avec la formatrice en Silent Way 33
Annexe 12 : Recueil des erreurs des apprenants en début d'apprentissage 38
Annexe 13 : Prises de conscience (en termes d'objectifs grammaticaux à atteindre dans les premiers temps d'appropriation de la langue française) 55
Annexe 14 : Critères de sélection des activités 56
Annexe 15 : Trame d'une activité complémentaire ASL GEC 57
Annexe 16 : Fiche de préparation de l'activité expérimentée (Qui est-ce ?) 58
Annexe 17 : Énoncés produits lors de l'expérimentation 63
Annexe 18 : Carte des compétences ASL (RADyA) 65
Annexe 19 : Corpus ASL GEC 66
Annexe 20 : Grilles des indicateurs de l'engagement de la séance du 11/04/2022 71
Annexe 21 : Grilles des indicateurs de l'engagement de la séance du 23/05/2022 81
Annexe 22 : Grilles des indicateurs de l'engagement des séances de l'expérimentation des 9 et 16/05/2022 89
Annexe 23 : Deux exemples d'activités ASL GEC avec corpus annexe 94

99 Voir le volume 2.

Table des matières

INTRODUCTION....8

Partie 1 - Cadrage théorique....11

Chapitre 1. La formation linguistique des migrants primo-arrivants et l'apprentissage de la grammaire....12

1. L'apprentissage en milieu naturel et en situation d'immersion linguistique....12

1.1. Quelques points de terminologie....12
1.2. Rapports à l'apprentissage et à la langue....13
1.3. Construction de l'interlangue et risque de fossilisation....13
1.4. Langue d'exposition en milieu naturel et en milieu guidé....15

2. Grammaire et scolarisation....16

2.1. Habiletés épilinguistques et compétences métalinguistiques....16
2.2 Le plurilinguisme : un atout dans l'apprentissage de la nouvelle langue....17
2.3. Difficultés particulières pour les apprenants faiblement scolarisés....17

3. Quelques pistes pour l'enseignement guidé de la grammaire en ASL....19

3.1. La « diversité parlée telle qu'elle existe dans la réalité » (Weber, 2018 : 9)....19
3.2. Une grammaire « orientée vers le sens et non vers la forme » (Adami, 2009 : 109)....19
3.3. La nécessité « d'intérioriser les structures en tant qu'automatismes fonctionnels » (Young, 2022, chap.1 : 20)....20

Chapitre 2. L'enseignement de la grammaire avec une approche inductive....20

Chapitre 3. Une démarche inductive : la Grammaire En Couleurs....23

1. Publics concernés....23

2. Principes généraux....24

3. Langue d'étude....25

4. Déroulement....26

5. Situations de départ....27

6. Constitution des corpus....28

7. Travail de la compétence lexicale....28

8. Gestion du groupe et hétérogénéité....29

9. Efficacité de la démarche....30

Chapitre 4. L'engagement dans l'apprentissage....31

1. Essais de définition....31

2. Des indicateurs verbaux et non-verbaux de l'engagement....32

3. Engagement et adhésion....33

Partie 2 - Paramètres contextuels....35

Chapitre 5. Présentation du contexte du stage....36

1. Quelques caractéristiques du public du service ASL de l'ODTI....36

1.1. L'ODTI....36
1.2. Les ASL à l'ODTI....37

2. Les apprenants du groupe GEC....39

2.1. Constitution du groupe de l'atelier ASL GEC 2021-2022....39
2.2. Motivations des apprenants participant à l'atelier ASL GEC 2021-2022....40

3. L'atelier ASL GEC....41

3.1. Déroulement d'une séance typique de l'atelier ASL GEC actuel....42
3.2. Contenu grammatical abordé en 2021-2022....42
3.3. Dimension lexicale de l'atelier existant....43

Chapitre 6. Présentation de la commande et des missions du stage, formulation de la problématique et de l'hypothèse de travail....43
1. Présentation de la commande et des missions du stage....43
2. Formulation de la problématique....44
3. Formulation de l'hypothèse de travail....46
Chapitre 7. Présentation de la démarche ingénierique articulée à la méthodologie de recueil de données...46
1. Recueil d'informations sur la mise en œuvre de la GEC....47
2. Recueil d'informations sur la structure d'accueil et sur les apprenants du groupe ASL GEC 2021-2022....48
3. Conception de la grille d'observation des indicateurs de l'engagement....49
4. Les activités pédagogiques complémentaires....49
5. Conception du corpus ASL GEC....50
6. Expérimentation envisagée pour tester l'hypothèse de travail et améliorer l'articulation ASL / GEC....50
Partie 3 - Analyse....52
Chapitre 8. Analyse d'un entretien : quelques points de comparaison avec une autre approche inductive. .53
1. Quelques caractéristiques de l'approche Silent Way....53
2. Essai de l'utilisation de l'outil de la GEC....54
3. Un point problématique chez les apprenants débutants : la catégorie des verbes....56
Chapitre 9. Quelques observations concernant l'atelier ASL GEC 2021-2022....57
1. Difficultés de compréhension orale....57
2. Difficultés lexicales : remarques faites par la formatrice lors de l'entretien....58
3. Difficultés d'identification grammaticale dans le panneau de catégories des mots....59
3.1. Remarques faites par la formatrice lors de l'entretien....59
3.2. Remarques suite à mes observations....59
4. Adhésion et engagement des apprenants observés par la formatrice....61
Chapitre 10. Première phase de la conception du corpus ASL GEC....62
1. Constitution d'un recueil des erreurs caractéristiques des apprenants en début d'apprentissage....62
2. Détermination de prises de conscience en termes d'objectifs grammaticaux à atteindre dans les premiers temps d'appropriation de la langue française....62
Chapitre 11. Préparation de l'expérimentation....64
1. Rappel de la démarche effectuée en vue de l'expérimentation....64
2. Organisation de l'articulation entre l'activité ASL et la GEC : conception de la trame d'une séance ASL GEC en vue de l'expérimentation....64
3. Justification de l'activité retenue pour l'expérimentation....64
Chapitre 12. Compte-rendu de l'expérimentation....65
1. Séance du 9 mai....66
2. Séance du 16 mai....66
Chapitre 13. Premières observations à l'issue des deux séances....67
1. Place de l'écrit dans l'articulation ASL GEC....67
2. Détermination des objectifs grammaticaux....67
3. Exercices et corpus....68
Chapitre 14. Seconde phase de la conception du corpus ASL GEC....68
Chapitre 15. Analyse des données recueillies dans les grilles d'observation des indicateurs de l'engagement 70

1. Histoire de la conception de la grille et précisions méthodologiques....70
2. Précisions méthodologiques concernant le remplissage des grilles....71
3. Synthèse des observations issues des séances GEC typiques (sans activité préalable)....72
3.1. Indicateurs non verbaux....75
3.2. Indicateurs verbaux....75
3.3. Comparaison de l'engagement entre les différentes phases des séances ASL GEC....76
4. Comparaison des observations pour la phase de recherche, précédée ou non d'une activité de production orale..77
Partie 4 - Perspectives....80
Chapitre 16. Quelques prises de conscience personnelles....81
1. Risque d'une focalisation sur l'objectif grammatical....81
2. Risque d'une focalisation sur la syntaxe écrite et sur la forme....81
Chapitre 17. Quelques observations sur l'adaptation du public à la GEC....82
1. Place du corpus annexe dans l'articulation ASL GEC....82
2. Place de l'analyse grammaticale dans l'articulation ASL GEC....82
3. Réalisation des prises de conscience dans l'articulation ASL GEC....83
Chapitre 18. Quelques propositions suite à l'expérimentation....84
1. Propositions pour l'articulation ASL GEC....84
2. Constitution d'un outil : recueil d'activités ASL GEC....84
Chapitre 19. À propos de l'évaluation de ce type de dispositif....85
1. Évaluation de la compétence grammaticale ciblée....85
2. Évaluation globale d'une séance d'atelier linguistique....85
Chapitre 20. Perspectives de sensibilisation à la GEC pour les formateurs bénévoles en ASL....86
CONCLUSION....88
BIBLIOGRAPHIE....90
SITOGRAPHIE....93
TABLE DES ILLUSTRATIONS....94
TABLE DES ANNEXES....95

MOTS-CLÉS : Grammaire En Couleurs, ASL, engagement, approche inductive

RÉSUMÉ

La Grammaire En Couleurs est une approche inductive conçue par Maurice Laurent à partir des travaux de Caleb Gattegno. L'association grenobloise ODTI (Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels) a testé cette approche (initialement conçue pour un public natif) dans un contexte ASL. Cette expérimentation s'étant montrée prometteuse puisque la GEC y a rencontré l'adhésion des apprenants, l'ODTI a voulu l'étendre aux niveaux débutants dans l'appropriation du français. Ce mémoire tente de rendre compte de cette expérience et du projet de conception lié qui a pour but d'améliorer l'articulation entre le contexte ASL et la GEC, en s'appuyant sur des éléments théoriques caractérisant le public, ce type d'approche et l'engagement des apprenants.