



HAL
open science

Apprendre la langue en ASL avec une démarche inductive et active : l'exemple de la Grammaire En Couleur et de GrammOrtho

Amina Farah Namane

► **To cite this version:**

Amina Farah Namane. Apprendre la langue en ASL avec une démarche inductive et active : l'exemple de la Grammaire En Couleur et de GrammOrtho. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04218349

HAL Id: dumas-04218349

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04218349>

Submitted on 26 Sep 2023

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.

Apprendre la langue en ASL avec une démarche inductive et active. L'exemple de la Grammaire En Couleur et de GrammOrtho

**Amina-Farah
NAMANE**

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

Année universitaire 2022-2023



Apprendre la langue en ASL avec une démarche inductive et active. L'exemple de la Grammaire En Couleur et de GrammOrtho

**Amina-Farah
NAMANE**

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

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je souhaiterais remercier :

ma mère, pour son soutien constant et ses encouragements.

Françoise Boch, pour sa patience à mon égard et pour la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de la réalisation de ce projet.

Ophélie Passemard, pour son accompagnement tout au long 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 ;

les apprenants qui ont participé à ce projet. Leur engagement, leur enthousiasme et leur implication ont grandement contribué à sa réussite, spécialement Anas, Laila, Souheir, Atef, Ashot et Feroz.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Amina-Farah.....

NOM : NAMANE.....

DATE : 12/09/2023.....

Table des matières

Introduction.....	9
Partie 1.....	13
Présentation du contexte et du projet de stage.....	13
Chapitre 1. Présentation de la structure accueillante	14
1. Evolution et missions de l'ODTI	14
2. L'organigramme de L'ODTI	15
Chapitre 2. Les ASL, une réelle opportunité d'offre linguistique de proximité pour les adultes migrants	16
1. Le réseau ASL grenoblois et sa coordination.....	17
2. L'offre linguistique de proximité à l'égard d'un public migrant	18
Chapitre 3. Les ASL de l'ODTI.....	20
1. Les ASL au sein de L'ODTI.....	20
1.1. Les ASL de l'ODTI : un espace d'apprentissage et d'intégration sociale.....	20
1.2. Les acteurs des ASL : entre formatrices, stagiaires et bénévoles peu formés	21
1.3. Un public hétérogène guidé par un même objectif	22
1.4. Accueil personnalisé et animation d'ateliers : Le Rôle Clé des coordinatrices des ASL de l'ODTI	23
2. Les participants du groupe ASL GEC – GrammOrtho.....	23
3. En quête d'apprendre le français, pour quelles finalités ?	24
Chapitre 4. Commande et genèse du projet de stage.....	25
1. Présentation des missions de stage	25
2. Des objectifs qui se sont affinés au fur et à mesure de mon avancement sur le projet.....	26
Partie 2.....	27
Cadrage théorique.....	27
Chapitre 5. La place des ASL dans la didactique du FLE	28
1. Une action informelle à l'origine se transformant progressivement en une démarche éducative à part entière.28	
2. Les publics accueillis dans les ASL	29
3. La démarche pédagogique en ASL.....	30
Chapitre 6 : La grammaire et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère au fil des années.....	32
1. Une brève présentation de la grammaire	32
2. La place de la grammaire dans l'évolution des méthodes de FLE.....	33
Chapitre.7 A la découverte de la GEC.....	37
1. Présentation de la GEC	37
2. Comment se déroule une séance de GEC ?	38
3. Pourquoi choisir la GEC plutôt qu'une autre démarche ?.....	40

3.1.	Démarche inductive et active.....	41
3.2.	La multimodalité.....	43
3.3.	La différenciation.....	44
3.4.	L'éducabilité cognitive.....	45
3.5.	Le métalangage.....	46
Chapitre 8 : L'engagement des apprenants, une condition sine qua non pour un apprentissage durable et réussi.....		49
1.	Essais de définition.....	49
2.	Enseigner dans les ALS : Un défi d'engagement.....	50
3.	Quels indicateurs pour mesurer l'engagement des apprenants ?.....	51
Chapitre 9 : GrammOrtho, un complément numérique à l'apprentissage de la GEC.....		53
1.	Présentation de Grammortho.....	53
3.	Les avantages de l'intégration du numérique dans l'enseignement d'une langue.....	57
4.	Conseils pratiques pour une utilisation efficace des modules en ASL.....	58
Partie 3 :		60
Méthodologie du travail		60
Chapitre 10 : A la recherche d'un dispositif d'apprentissage adéquat.....		61
1.	Problématique et hypothèses de recherche.....	61
1.1.	Problématique.....	61
1.2.	Hypothèses :.....	61
2.	Démarche méthodologique adoptée :.....	62
2.1.	Méthodologie : approche ethnographique.....	62
2.2.	Quels instruments ai-je choisis ?.....	62
Partie 4.....		66
Analyse des résultats.....		66
Chapitre 11 : L'adaptation potentielle de GrammOrtho au public ASL : Les perspectives des intervenantes.....		68
1.	Présentation des participantes.....	68
2.	Les avis des participantes concernant l'adaptation potentielle de GrammOrtho.....	68
2.1.	L'enseignement de la grammaire vs le temps disponible : un casse-tête permanent.....	68
2.2.	L'apprentissage par logiciel, une solution envisageable.....	69
2.3.	Les avantages potentiels de GrammOrtho.....	70
2.4.	GrammOrtho pourrait être envisagé, mais sous quelles conditions ?.....	70
3.	Conclusion.....	71
Chapitre 12 : Expérimentation de GrammOrtho dans les ALS : Analyse des Résultats.....		73
1.	Présentation de l'expérimentation.....	73
1.1.	Synthèse des observations de l'engagement des apprenants à GrammOrtho pendant l'atelier.....	74
1.2.	Compte rendu des observations de l'engagement des apprenants en dehors de l'atelier.....	76

2. Conclusion	77
<i>Chapitre 13 : Expérimentation de la GEC dans les ASL : Analyse des résultats.....</i>	79
1. Présentation de l'expérimentation de l'ASL- GEC 2020-2021	79
1.1. Une expérience positive et porteuse d'espoir	79
2. Présentation de l'expérimentation de l'ASL- GEC 2021-2022	79
2.1. Une expérience en quête de renouveau.....	79
2.2. Présentation des résultats obtenus par Anne-Cécile Boucly (2022)	81
3. Conclusion	83
<i>Chapitre 14 : Expérimentation de la GEC nouvelle formule dans les ASL : Analyse des résultats</i>	85
1. Présentation de la GEC nouvelle formule	85
1.1. Justification du point de langue retenu pour l'expérimentation.....	85
1.2. Déroulement de la phase de pointage	85
1.3. Synthèses des observations issues de la phase de recherche, avec ou sans activité orale	87
2. Conclusion	89
Conclusion	90
Bibliographie	92
Sitographie	98
Table des figures.....	99
Table des illustrations.....	100
Table des annexes.....	101

Introduction

Il est largement reconnu que le français n'est pas enseigné de la même façon selon que le public soit allophone ou francophone. En effet, pour les apprenants francophones, l'enseignement se concentre davantage sur les aspects écrits et grammaticaux, tandis que pour les apprenants non francophones, l'accent est principalement mis sur l'acquisition des compétences de communication, particulièrement à l'oral, bien que l'enseignement de l'écrit demeure également important (Masset-Martin, 2009).

Selon Besse et Porquier (1991), la grammaire est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer dans une langue. Cependant, cette facette de l'apprentissage linguistique a la réputation d'être ardue pour de nombreux apprenants en raison de ses règles grammaticales qui sont nombreuses et complexes, et qui nécessitent parfois beaucoup de temps et de pratique pour être pleinement assimilées par les apprenants.

L'enseignement d'une langue axée sur une grammaire normée devient donc une lourde tâche que l'école ou la formation d'adultes ne peut assurer seule et qui nécessite par conséquent une aide externe. C'est ainsi qu'on voit fleurir sur le marché des logiciels visant à permettre aux usagers d'apprendre en autonomie et à distance une langue. Les enjeux sont importants : acquérir une bonne maîtrise de la langue, en particulier dans ses aspects grammaticaux pour pouvoir communiquer efficacement et réussir dans divers contextes personnels, professionnels et sociaux. En effet, la maîtrise insuffisante de la grammaire engendre des difficultés chez certains apprenants, qui peuvent se traduire par des problèmes pour construire des phrases de manière cohérente. En conséquence, ces apprenants peuvent se sentir mal à l'aise, ne trouvant donc pas comment pallier le problème, finissent par renoncer à tenter de le résoudre.

Parmi ces apprenants, nous trouvons ceux auprès desquels j'interviens dans les ateliers sociolinguistiques¹ de l'Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels². Pour la majorité d'entre eux, ces adultes ont appris le français en milieu naturel, surtout à l'oral. Cela a créé chez eux des disparités et un accès souvent approximatif à la syntaxe du français, sans

¹ Les ateliers sociolinguistiques (dorénavant notés ASL) seront présentés dans le chapitre 5.

² Il s'agit d'une association située à Grenoble qui reçoit des personnes en situation d'exil. Elle leur propose divers services, dont des formations en français. L'Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels sera dorénavant noté ODTI et sera présenté dans le chapitre 1.

réflexion grammaticale³. Ces adultes migrants séjournant en France ont donc besoin de mieux connaître la syntaxe du français et de se familiariser avec les bases grammaticales, en particulier la connaissance des catégories de mots dans la phrase (par exemple, il est impossible de comprendre la règle « l'adjectif s'accorde avec le nom » si on ne sait pas ce qu'est un nom ou un adjectif).

Au cours d'une séance d'échange collectif avec les apprenants de l'ODTI, menée par Ophélie Passemard et portant sur leur ressenti par rapport à la grammaire, j'ai pu observer dans le groupe une forte motivation pour progresser en français, ainsi qu'une envie de comprendre la grammaire considérée à la fois comme indispensable, difficile et rebutante.

D'autre part, conformément à une tendance forte, bien décrite dans la littérature (Cf. Point 2. Chapitre 5), le public ASL dont j'ai la charge est hétérogène sur tous les plans, y compris sur leur niveau et leurs besoins en langue, ainsi que sur leurs connaissances de l'outil informatique. Ces spécificités auront, nous le verrons, un impact sur mon intervention. Ajoutons à cela un ensemble de raisons connues des associations : présence non obligatoire, contraintes administratives importantes qui rendent instable l'emploi du temps de ces personnes, et autres.

Face à cet ensemble de problèmes, mon objectif pédagogique est le suivant : proposer un dispositif pédagogique adapté à l'enseignement de la langue pour ce public-là, afin de pouvoir répondre à ses besoins particuliers, et ce malgré les conditions difficiles citées ci-dessus, et auxquelles je serai confrontée tout au long de mon intervention.

Pour répondre à cet objectif, j'avais conçu un dispositif spécifique combinant deux outils d'apprentissage : la Grammaire en Couleur⁴, et GrammOrtho⁵. J'ai eu l'opportunité de découvrir le premier outil dans un cours intitulé « enseigner l'écrit : démarches actives », animé par Françoise Boch. Cette introduction à la GEC a été enrichissante et formatrice pour ma personne.

Afin de mener à bien ma mission, il a fallu que je m'y forme davantage en m'appuyant d'une part sur les ouvrages de Maurice Laurent (concepteur de la GEC et de GrammOrtho) intitulés « les jeunes, la langue, la grammaire » (2004 et 2009, volumes augmentés en 2014), et

³ Cette information a été recueillie lors d'un entretien avec la coordinatrice de l'ODTI, Ophélie Passemard, qui identifie parmi les apprenants de sa structure, des personnes sujettes à ces blocages, plus précisément celles ayant un faible niveau de scolarisation, mais également des apprenants qui ont suivi une scolarité dans le supérieur.

⁴ La Grammaire En Couleurs (désormais notée GEC) sera présentée de façon détaillée dans le chapitre 6.

⁵ Grammortho sera présenté de façon détaillée dans le chapitre 9.

d'autre part sur un film réalisé à partir d'un séminaire de 6 jours conduit par M. Laurent du 31 juillet au 5 août 2017. Ma soif d'apprendre davantage sur cette démarche visuelle, inductive et active et ma curiosité m'ont également poussée à parfaire ma formation à la GEC en participant à un stage de 2 jours (juillet 2021), organisé par l'association UEPD⁶ et animé par M. Laurent lui-même, assisté de sa fille Anne Laurent.

En ce qui concerne le deuxième outil, il s'agit d'une plateforme d'apprentissage modulaire, censée être pratiquée en autonomie, qui reprend le principe de la GEC, et dont la version originale était destinée au départ à un public scolaire âgé de 9 à 16 ans (version A). A l'UGA⁷, le laboratoire LIDILEM⁸ (équipe dirigée par F. Boch) a adapté ces modules (au moment où je m'en suis servie, 7 étaient prêts, sur 8) à un public adulte (version B).

Les deux outils conçus par M. Laurent (pour les principes de la démarche, cf. Laurent, 2014a et 2014b), fondés sur la pensée du pédagogue Caleb Gattegno, m'ont semblé convenir parfaitement à mon public, et ce pour plusieurs raisons :

Concernant la GEC, elle permet de pratiquer un enseignement différencié, c'est-à-dire partir des prérequis de chaque apprenant et offrir ainsi l'opportunité à chacun d'entrer dans la langue. Ces caractéristiques pourraient permettre de faire face à l'hétérogénéité de mon public. Elle offre en outre un enseignement multimodal qui contribue potentiellement à la mémorisation des informations en cours d'apprentissage. Autre caractéristique appréciable : le formateur dispose du choix du corpus, un corpus qu'il peut aménager en fonction des besoins des participants. Enfin, c'est un outil qui part de l'oral vers l'écrit, avec des phrases construites par les apprenants, ce qui favorise grandement l'accès à une syntaxe de l'oral beaucoup plus maîtrisée (Cf. Point 3. Chapitre7).

Pour ce qui est de GrammOrtho, c'est un outil conçu afin de pallier le problème du temps restreint d'enseignement de la grammaire et de l'orthographe en classe, en offrant aux apprenants la possibilité de s'entraîner en dehors de l'atelier. (Lagrange, 2018)

Si ces deux outils semblent théoriquement pertinents à proposer à ce public, il est nécessaire de les tester afin d'en mesurer la pertinence réelle à son regard. En effet, comme

⁶ Une Education Pour Demain est une association qui promeut la pensée de Caleb Gattegno via des publications et des formations (Besançon – France).

⁷ Université Grenoble Alpes.

⁸ Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

je l'ai évoqué plus haut, une des caractéristiques de ce public est la volatilité : il est donc primordial d'opter pour des démarches qui rencontrent l'engagement du public, si l'on veut améliorer son assiduité autant que faire se peut.

C'est pourquoi la présente recherche se donne pour objectif de mener une expérimentation permettant d'évaluer l'engagement du public ASL à ce dispositif spécifique (la GEC qui permet un travail collectif, avec des phrases émanant du public puis un temps sur machine guidé avec GrammOrtho qui permet de travailler à son rythme, de pallier le problème du manque de temps et de l'absentéisme). Après mûre réflexion, je me suis posée les questions suivantes : En quoi le dispositif GrammOrtho semble adapté à ce type de public du point de vue des formateurs et des responsables (cf. Point2.2. Chapitre10) ? En quoi ce dispositif spécifique GEC/GrammOrtho suscite-t-il l'engagement des apprenants adultes fréquentant les ASL ?

Dans la première partie de ce mémoire, je vais exposer le contexte dans lequel s'est déroulé mon stage. Cela inclura la présentation de la structure accueillante, de ses ASL ainsi que de la commande de mon projet de recherche. La deuxième partie sera consacrée à l'approche pédagogique de Maurice Laurent et aux principes théoriques sur lesquels elle repose. Je veillerai à mettre en relation ces éléments théoriques avec leur application pratique dans le contexte des ASL. Dans la troisième partie, je présenterai la méthodologie adoptée pour cette expérimentation ainsi qu'une analyse détaillée de mes résultats.



Partie 1

Présentation du contexte et du projet de stage

Chapitre 1. Présentation de la structure accueillante

Mon stage s'est déroulé dans un contexte associatif et a duré trois ans. En effet, j'interviens à l'ODTI depuis l'année 2021, sous le tutorat de la coordinatrice formatrice des ASL, Ophélie Passemard, pour les années 2021 et 2022, puis sous le tutorat d'Estelle Mallet pour l'année 2023. Mon intervention dans la structure était hebdomadaire, avec une séance de deux heures par semaine.

Ce chapitre est enrichi grâce aux documents suivants :

- Le rapport moral, d'activité et financier, année 2019⁹ ;
- ODTI : historique, service ASL et profils des apprenants ;

Ces informations ont parfois été complétées par les échanges informels ayant lieu avec Ophélie Passemard et Estelle Mallet.

1. Evolution et missions de l'ODTI

L'Office Dauphinois des Travailleurs Immigrés (ODTI) est une association créée en 1970 par des militants associatifs et syndicaux, avec le soutien de la mairie de Grenoble, alors dirigée par Hubert Dubedout. (ODTI, s.d). A ses débuts, l'ODTI avait pour mission de défendre les droits des travailleurs migrants, principalement originaires d'Afrique du nord, qui étaient non seulement fortement exploités sur le plan économique, mais également confrontés à des inégalités sociales (*Ibid.*).

L'objectif de l'association était de contribuer à instaurer une certaine égalité entre des travailleurs immigrés et des travailleurs français. Pour ce faire, l'ODTI s'est fixé 3 missions principales : « premièrement, assurer un accompagnement juridique aux personnes ; deuxièmement, héberger et / ou loger des travailleurs migrants vivant dans des conditions insalubres en leur proposant des chambres au sein du Foyer des Travailleurs Migrants (FTM) construit en 1974 ; enfin, anticiper et lutter contre les discriminations » (*Ibid.*, p.1)

En 2004, l'ODTI change son nom : il devient l'Observatoire sur les discriminations et les territoires interculturels. En 2008, la structure prend la décision d'expérimenter une

⁹Le rapport moral, d'activité et financier année 2019 est disponible sur le site de l'ODTI : <https://odti.org/rapports-dactivites/> (de même que ceux des années précédentes).

approche dite « intégrée entre différents pôles » (ODTI, 2019, p.4). Cette décision découle de la volonté d'étendre ses activités afin d'offrir un service complet à ces publics tout en restant fidèle à ses missions premières.

2. L'organigramme de L'ODTI

Le personnel de l'ODTI est composé d'une équipe de 11 salariés répartis dans différents pôles interdépendants qui proposent différents services et hébergements pour les résidents et les personnes extérieures à l'association¹⁰:

- Le pôle logement comprend cinq formes d'hébergement :
 - Une résidence sociale (RS) pour des séjours de courte durée.
 - Une résidence hôtelière (RH) pour les personnes en va-et-vient avec leur pays d'origine et Grenoble.
 - Un centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS) pour aider les personnes ayant des difficultés d'intégration sociale et professionnelle.
 - Un accueil pour étudiants étrangers.
 - Des logements répartis sur Grenoble et sa métropole pour les migrants et les retraités.
- Le pôle juridique ressources fournit une assistance et des conseils aux résidents et au public extérieur à l'ODTI. Il propose également un accompagnement éducatif et pédagogique pour l'apprentissage du français et des projets individuels.
- Le pôle santé comprend une équipe soignante composée d'une infirmière et d'un psychologue pour veiller sur la santé des personnes accueillies.
- Le pôle gestion accueil s'occupe de l'accueil du public et de la gestion financière et administrative de toute l'association.
- Le pôle maintenance assure le nettoyage des locaux et veille à leur bon état général.

Ces pôles travaillent en synergie pour offrir un accompagnement complet et adapté aux besoins des personnes accueillies par l'ODTI (*Ibid.*). Pour mieux comprendre le

¹⁰ Informations fournies par le biais d'Ophélie Passemard.

fonctionnement organisationnel de l'ODTI, j'emprunte à Mallet (2019) un schéma illustrant les différents pôles de cette association :

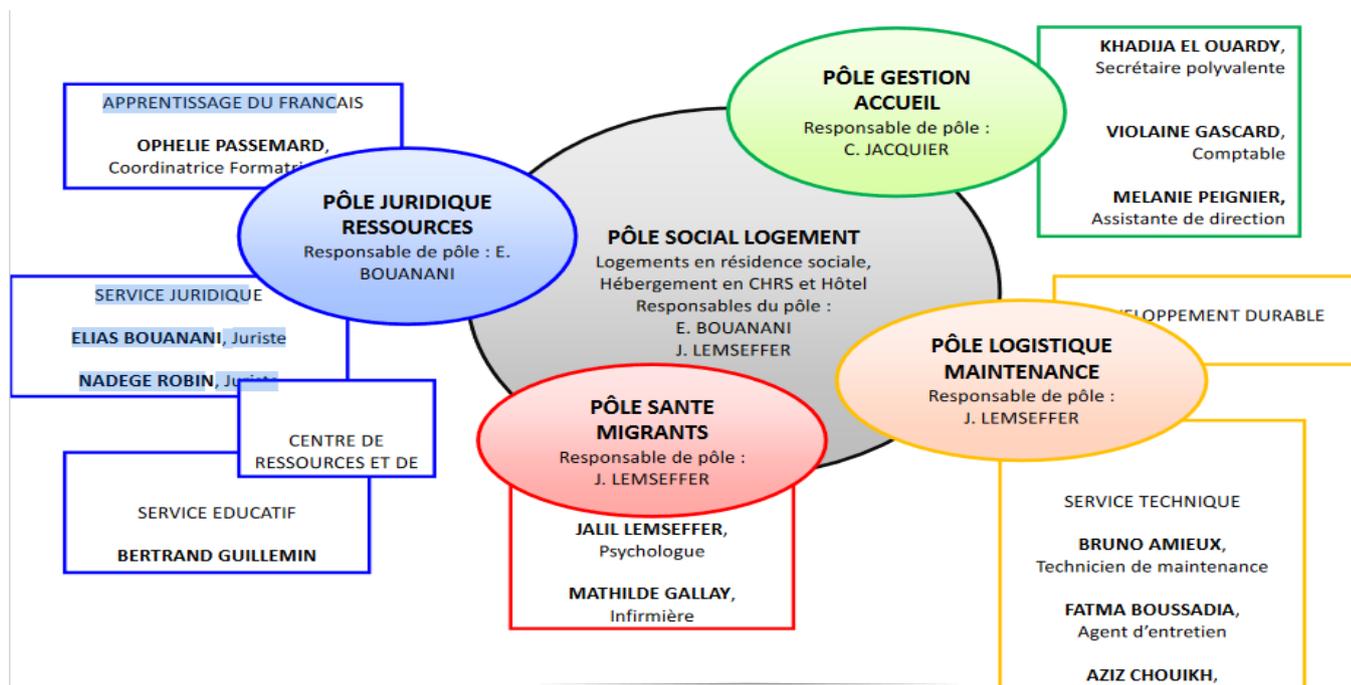


Figure 1 : L'organigramme de l'ODTI

L'organigramme présenté offre une vue détaillée et structurée de la hiérarchie au sein de l'ODTI. Les différents niveaux de responsabilité sont définis et les noms associés à chaque poste facilitent ainsi la compréhension de qui est responsable de quoi. De plus, les relations horizontales¹¹ sont bien mises en avant dans cette organisation structurée, une caractéristique qui s'illustre parfaitement à l'intérieur du pôle dans lequel évolue mon projet, dirigé par Ophélie Passemard. Ces relations horizontales sont souvent essentielles dans le développement prospère de la structure. Dans l'ensemble, cet organigramme offre une représentation visuelle claire de la structure hiérarchique.

Notons enfin que présentement, Ophélie Passemard ne fait plus partie de la structure hiérarchique, et son poste a été occupé par sa collègue Estelle Mallet.

Chapitre 2. Les ASL, une réelle opportunité d'offre linguistique de

¹¹ Au cours d'un échange, O. Passemard a fourni des informations expliquant son travail en collaboration avec d'autres pôles dans la concrétisation de divers projets au sein de l'ODTI, notamment celui ayant pour but d'améliorer le service d'apprentissage par la rénovation des locaux. Cela met en lumière la démarche de travail d'équipe visant à résoudre des problèmes communs, illustrant ainsi une caractéristique fondamentale des relations horizontales au sein de l'association.

proximité pour les adultes migrants

Les informations présentées dans cette partie ont été obtenues lors d'un échange informel avec Lisa Legeay, conseillère pédagogique du centre ressources illettrisme de l'Isère (IRIS),

1. Le réseau ASL grenoblois et sa coordination

L'agglomération grenobloise compte plus de 30 structures bénéficiant de financement de l'Etat, engagées activement dans la lutte contre l'illettrisme et impliquées dans des projets d'intégration sociale et d'alphabétisation. Ces projets sont coordonnés par des centres ressources illettrisme (CRI) et prennent forme à travers des ASL ainsi que des ateliers d'apprentissage visant à faire acquérir aux personnes concernées les compétences de base. Ci-dessous figurent les 4 missions qu'assurent ces centres ressources illettrisme :

- « Information / orientation / documentation »
 - Accueil, information et aide à l'orientation sur les dispositifs de formation.
 - Communication, diffusion d'outils d'aide à l'orientation
- Sensibilisation / formation / professionnalisation
 - Conception, organisation et animation de sessions de sensibilisation et de formation.
 - Conseils / appuis techniques
 - Accompagnement et suivi d'initiatives et d'actions au niveau local, départemental et régional.
 - Veille et expertise
 - Veille pour la connaissance des besoins des publics et des acteurs »¹²

Selon Lisa Legeay, dans le département de l'Isère, c'est IRIS¹³ qui se charge de l'accomplissement de ces missions. Ce centre a pour objectif de professionnaliser les acteurs qui accompagnent les publics migrants. Cela se concrétise à travers des formations thématiques et des conseils pédagogiques adaptés de manière plus individualisée. Une autre mission essentielle

¹² Les missions du Centre Ressource Illettrisme sont consultables sur le Site Web IRIS - <https://www.cri38-iris.fr/les-missions-du-centre-ressources-illettrisme>.

¹³ Isère Relais IllitrismeS

de ce centre, est de fournir les outils pédagogiques nécessaires aux structures souhaitant mettre en place des actions de formation de type ASL.

2. L'offre linguistique de proximité à l'égard d'un public migrant

D'après la synthèse rédigée par Ophélie Passemard (2015), à leur arrivée en France, les étrangers primo-arrivants sont pris en charge par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Cet organisme est le premier à accueillir, accompagner et intégrer de manière durable les personnes immigrées. Dans ce contexte, les nouveaux arrivants sont invités à signer un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), entré en vigueur le 1er juillet 2016, en remplacement du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI). Le CIR les engage à suivre des formations civiques et linguistiques, recommandées à l'issue d'un entretien personnalisé avec un auditeur de l'OFII et dont la durée varie entre 90 et 400 heures.

Pour répondre à ces besoins grandissants en termes d'intégration sociale et professionnelle des personnes étrangères, de nombreux organismes offrant des formations linguistiques payantes ont vu le jour, ayant pour activité principale l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) : la langue est considérée comme un moyen privilégié pour être et devenir un acteur social dans la société d'accueil. Leur mission consiste donc à lutter contre toute sorte d'exclusion et de discrimination. Parmi ces organismes, on peut citer le DU PASS du CUEF (Centre Universitaire d'Etudes Françaises) ou l'Alliance Française ou d'autres organismes de formation comme Demos ou Inoflangues (*Ibid.*) où le coût pour apprendre le français est souvent trop onéreux pour les personnes migrantes, qui sont souvent confrontées à des situations précaires et des difficultés financières. C'est pourquoi la majorité de ces personnes se tournent vers les centres sociaux ou les associations proposant des formations linguistiques gratuites ou abordables, appelées ASL.

Ces structures ont pour mission, comme évoqué précédemment, de favoriser l'intégration des publics concernés, en s'alignant sur ce que Vanistendael et Lecomte (2000, cité dans Passemard, 2015, p.20) décrivent comme le principe de « résilience ». Selon ces deux auteurs, il s'agit de la « capacité à réussir, à vivre et à développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit d'un stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative ». Selon E. Mallet¹⁴, la somme maximale demandée à leurs publics est d'environ 10 euros par an. Cela s'explique par le fait que ces apprenants appartiennent

¹⁴ Information fournie lors d'un échange.

majoritairement à la catégorie des personnes défavorisées et démunies. A titre illustratif, environ 1500 apprenants par an suivent les ASL dans l'agglomération grenobloise, ce qui constitue un nombre considérable (Passegard, 2015).

Chapitre 3. Les ASL de l'ODTI

Ce chapitre est alimenté, d'une part, de mes observations et des échanges informels avec O. Passemard et E. Mallet, et d'autre part, des documents internes à l'ODTI, mis à ma disposition par ces mêmes responsables.

1. Les ASL au sein de L'ODTI

Les ASL ont vu le jour au début des années 2000 à l'ODTI, qui a ainsi cumulé plus de 20 ans d'expérience dans le domaine de la formation linguistique.¹⁵ Ils sont le fruit d'un constat réalisé par l'association concernant les besoins en langue française des migrants en général, et du public accueilli en particulier en termes d'insertion sociale et professionnelle. C'est de cette manière que s'est développée la mission principale de l'ODTI, qui vise à favoriser l'intégration de ces étrangers en France en leur offrant un accès à des formations linguistiques.

1.1. Les ASL de l'ODTI : un espace d'apprentissage et d'intégration sociale

Les ASL de l'ODTI se tiennent dans trois lieux de la ville de Grenoble : le centre de ressources situé en plein cœur du quartier historique de Notre-Dame à Grenoble, la Maison des associations à Saint Martin le Vinoux et « le Rondeau » (complexe de chalets précaires en bordure de rocade). Ces ASL accueillent des personnes de plus de 50 nationalités différentes et comptent en moyenne 150 adhérents par an (Passemard, 2015) qui sont ici pour suivre un ou plusieurs ateliers en fonction de leurs besoins en langue française, recensés lors du test de positionnement.

Le premier lieu est composé d'un bureau pour recevoir les apprenants et est actuellement occupé par E. Mallet, deux salles où se déroulent les ASL. Celles-ci sont équipées d'un tableau blanc, d'un ordinateur, d'enceintes, d'un vidéoprojecteur et du wifi. De plus, il y a un espace documentaire contenant des manuels, des kits et supports pédagogiques à la disposition des intervenants, un espace « don vestimentaire », une salle d'impression et une cuisine pour faire du café ou du thé. D'autres locaux ont été réaménagés en vue de recevoir de nouveaux bureaux dans le but de mettre en place un projet d'apprentissage du français basé sur la méthode « Learning by doing »¹⁶. Ce projet propose des ateliers concrets qui mettent en action la langue française et permet ainsi un ancrage des apprentissages linguistiques par « le faire ». Parallèlement, l'aménagement d'une cuisine au sein de l'ODTI trouve sa motivation dans le projet

¹⁵ Informations fournies par le biais d'Ophélie Passemard.

¹⁶ Information fournie par Estelle Malet.

FLG¹⁷ mêlant FLE et culinaire.

Le second lieu est partagé entre plusieurs associations proposant des ASL, créant ainsi « 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 facilité, d'autonomie et d'ancrage leur vie en France. » (ODTI, 2022, p.3).

Le troisième lieu héberge des personnes sans abri en situation de détresse médicale, psychique et sociale. Pour répondre à leurs besoins linguistiques, une initiative a été mise en place en 2021 entre l'ODTI et le CCAS-SHA (Service d'Hébergement Alternatif) pour élaborer une solution concrète afin de favoriser l'insertion sociale ou professionnelle de ces individus via une meilleure compréhension de la langue française et des codes sociaux (Boucly, 2022).

Je note enfin qu'afin de mener à bien le projet ASL-GEC-GrammOrtho, qui est au cœur de mon stage, il est nécessaire que l'association dispose d'un espace dédié aux ateliers informatiques, équipé d'outils adaptés et variés réservés à cette fin. L'objectif est double : premièrement, permettre aux participants de l'ODTI ayant une faible maîtrise du numérique¹⁸, d'acquérir les compétences de base pour l'utilisation d'un ordinateur ; deuxièmement, faciliter le travail des stagiaires et bénévoles, en particulier de ceux qui, tout comme moi, envisagent d'intégrer le numérique dans leur enseignement. Actuellement, l'association met tous les moyens en œuvre pour concrétiser cet objectif.

1.2. Les acteurs des ASL : entre formatrices, stagiaires et bénévoles peu formés

L'équipe ASL de l'ODTI est composée de plusieurs personnes caractérisées par la diversité de leurs profils, expériences, anciennetés et statuts.

A la tête de la pyramide, deux salariées qui se partagent la coordination et l'animation des ateliers : l'une avec à sa charge, la gestion des ASL de Saint Martin le Vinoux, l'autre assurant la gestion administrative du service (financement, communication, réseau institutionnel, relation financeurs, etc.).

¹⁷ Français Langue Gourmande.

¹⁸ Passemard (2021), entretien réalisé par Françoise Boch et Thierry Soubrie dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la plateforme GrammOrtho dans les actions sociolinguistiques (cf. méthodologie, point 2.2 pour une courte description de ces entretiens auxquels j'ai assisté).

On retrouve également dans l'équipe des stagiaires venant principalement de l'Université Grenoble Alpes pour effectuer soit un stage d'observation, soit un stage en vue de rédiger un mémoire de master. Suite à un entretien avec O. Passemard, j'ai été invitée à observer des ateliers afin de m'initier au savoir-faire pédagogique des formateurs, découvrir des approches pédagogiques utilisées et connaître le public accueilli dans la structure.

L'équipe est également composée d'une vingtaine d'animateurs bénévoles qui constituent le cœur battant de toute structure ASL. Ces animateurs représentent 83 % des acteurs des ASL¹⁹ Ainsi, sans eux le déroulement des ateliers n'est guère possible. Etudiants, retraités, demandeurs d'emploi, en activité, ces bénévoles, malgré leur hétérogénéité ont un objectif commun qui consiste à accompagner les publics de l'ODTI dans leur démarche d'apprentissage du français. Il est important de noter que la plupart de ces animateurs sont novices. C'est pourquoi, O. Passemard et E. Mallet veillent avant tout à leur offrir un accompagnement pédagogique, en particulier à ceux non issus d'une formation FLE, en les formant elles-mêmes ou les encourageant à suivre une formation auprès d'IRIS. Elles leur offrent aussi la possibilité d'observer des ateliers assurés par des animateurs expérimentés ou mieux encore, de travailler aux côtés de ces derniers, tout au long de l'année. Ainsi la pratique des anciens est valorisée et l'entrée en expérience des animateurs débutants se veut rassurante.

1.3. Un public hétérogène guidé par un même objectif

Selon O. Passemard (2015), les ASL de l'ODTI reçoivent des publics de tous âges et de tous horizons (nationalité, âge, scolarisation, présence sur le territoire français, etc.). Ces individus aux profils divers et variés, à l'image de l'immigration actuelle, primo-arrivants ou installés en France depuis plus de 5 ans, réfugiés, demandeurs d'asile, sans-papiers ou naturalisés, scolarisés dans leur pays d'origine ou en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme, sont tous accueillis au sein de l'association et sont considérés comme les bienvenus. Cette hétérogénéité se manifeste aussi sur leur niveau de français allant des niveaux débutants (oral et écrit) jusqu'aux niveaux les plus avancés (B2, C1) selon le CECRL²⁰.

Leurs motivations et leurs attentes quant à l'apprentissage de la langue française diffèrent également. En effet, certains d'autre eux suivent les ateliers de l'ODTI dans le but de gagner en autonomie dans leur vie personnelle et sociale, ainsi que pour une meilleure implication en tant

¹⁹ Information fournie par Lisa Legeay.

²⁰ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

que parents, locataires, habitants, citoyens, demandeurs d'emploi, etc. D'autres cherchent plutôt à établir des relations avec le monde extérieur afin de lutter contre leur « mal du pays »²¹. Malgré ces différences, le désir de progresser en français est un objectif commun à tous ces apprenants. Ils trouvent dans les ateliers de l'ODTI, un espace propice aux rencontres, à la découverte de nouvelles cultures, au partage de moments conviviaux et chaleureux avec autrui, me confient quelques apprenants au cours d'un échange.

1.4. Accueil personnalisé et animation d'ateliers : Le Rôle Clé des coordinatrices des ASL de l'ODTI

Dès leur arrivée à l'ODTI, les nouveaux venus sont pris en charge par O. Passemard. Sa priorité principale est de créer un accueil chaleureux afin de permettre aux personnes accueillies de se sentir à l'aise et en confiance. Autour d'une tasse de thé ou de café et à l'aide d'un guide d'entretien préparé en amont, la coordinatrice interroge les futurs apprenants sur leur état civil, situation familiale, études entreprises, expériences professionnelles, besoins, attentes, projets, disponibilités, etc. En s'appuyant sur les résultats du test de positionnement, l'enquêtrice récolte un maximum d'informations censées l'aider à identifier le niveau de chaque apprenant. Ainsi, elle pourra les affecter dans l'atelier qui leur correspond le mieux. D'après E. Malette²², cet entretien d'inscription dure environ 30 à 45 minutes. En plus de ce travail d'accueil des futurs adhérents, les deux salariées se chargent de l'animation d'ateliers visant à « dépasser le niveau de survie »²³. Le recrutement des animateurs bénévoles se fait également par E. Mallet et O. Passemard.

Le rôle des coordinatrices ASL englobe également diverses autres responsabilités. Celles-ci comprennent la gestion administrative et logistique de leur secteur, la rédaction de projets, la réponse aux appels à projets, l'évaluation des activités et le développement de partenariats avec d'autres organisations. En somme, les coordinatrices jouent un rôle essentiel pour assurer le bon fonctionnement de l'ensemble du processus d'apprentissage et d'encadrement au sein de l'organisation (Passemard, 2015).

2. Les participants du groupe ASL GEC – GrammOrtho

²¹ Le mal du pays désigne un sentiment de tristesse ou de désir profondément ressenti par une personne qui est éloignée de son pays natal, de sa culture d'origine ou de son lieu de résidence habituel. Cela peut inclure des sentiments de solitude, de dépaysement ou de désir de retrouver son pays natal. Définition disponible en ligne <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/mal-du-pays/>.

²² Information fournie au cours d'un échange.

²³ Ateliers conçus pour recevoir des personnes gros débutantes en français.

Les informations fournies²⁴ par mes apprenants lors de nos différents échanges illustrent une diversité de profils de migrants en France. Chacun d'entre eux a des compétences linguistiques différentes, ce qui influence leur intégration dans la société française. Ils proviennent de diverses nationalités, notamment syrienne, indienne, soudanaise, vénézuélienne et arménienne. Ainsi, mon atelier, en plus de son objectif purement grammatical, revêt également une dimension interculturelle en raison de la diversité culturelle, religieuse et sociale de son public. Il est essentiel de noter qu'au sein des groupes, l'âge varie considérablement. Cette diversité d'âges peut être une source d'enrichissement pour le groupe, apportant une variété d'expériences et de perspectives. Cependant, il est important de reconnaître que l'âge peut aussi jouer un rôle significatif dans leur aptitude à acquérir de nouvelles compétences, notamment la maîtrise de la langue française. Enfin, je souligne que, pour préserver la confidentialité de l'identité de mes apprenants, j'ai opté pour l'utilisation de lettres de l'alphabet pour les désigner.

3. En quête d'apprendre le français, pour quelles finalités ?

Depuis leur arrivée sur le territoire français, les participants se sont engagés dans une démarche d'apprentissage de la langue du pays hôte. Ils ont régulièrement suivi des formations visant à développer leurs compétences linguistiques et, par conséquent, à maîtriser le français. Par exemple, Monsieur A de l'ASL-GEC-GrammOrtho 2020-2021 nous a confié avoir « participé à quatre formations différentes en même temps », Monsieur M de l'ASL-GEC 2021-2022 déclare avoir reçu des cours de français dans plusieurs organismes de formation à Valence (Cada Diaconat, École Nelson Mandela, IFRA) puis à Grenoble (CUEF, IFRA, AFPA, ODTI) afin de pouvoir acquérir le niveau requis pour accéder à « la nationalité française ». Madame M de l'ASL-GEC 2022-2023 nous fait comprendre que sa nécessité de parler français est liée à sa capacité à suivre la scolarité de ses enfants à l'école et à communiquer avec leurs enseignants. Suite à une question qui leur a été posée par FB visant à recueillir une palette de ressentis vis-à-vis de ce sujet. Néanmoins, tous s'accordent à dire que la finalité professionnelle est le moteur principal de leur quête d'apprendre la langue du pays accueillant.

²⁴ Pour le détail, (cf. Tableaux en annexes 1-2-3).

Chapitre 4. Commande et genèse du projet de stage

Afin de répondre de manière précise aux besoins langagiers spécifiques de son public en langue française, l'organisme au sein duquel j'ai effectué mon stage, met en place chaque année une variété d'ateliers. Parmi ceux-ci, je peux citer des ateliers d'alphabétisation, de lecture, d'écriture, de formation à l'oral, de grammaire, de conversation, de philosophie, de français professionnel, etc. Dans cette perspective, O. Passemard a exprimé un fort intérêt à mettre en pratique le projet que j'avais proposé pour son public, accueillant ainsi cette initiative avec enthousiasme, ce que j'apprécie grandement. Je vais maintenant détailler ce projet dans le point suivant.

1. Présentation des missions de stage

Lors de ma première expérience à l'ODTI en 2021, ma mission pédagogique consistait à accompagner la prise en main d'un dispositif spécifique (GEC- GrammOrtho) auprès d'un groupe d'apprenants d'origine étrangère de niveau B1 à l'oral selon le CECRL, ayant des besoins urgents de travailler la grammaire pour pouvoir soit candidater à un concours, soit intégrer une formation à l'université, soit acquérir la nationalité française qui exige d'ores et déjà un bon niveau B1 oral et écrit. A l'issue de cette expérience, O. Passemard et moi avons constaté que le groupe ASL-GEC-GrammOrtho avait été globalement stable durant toute la durée d'apprentissage : nous n'avons noté aucune interruption, mises à part quelques absences pour des raisons connues des associations. Cela a renforcé ma motivation à réitérer cette expérience.

Au cours des années 2022 et 2023, la volonté du service était de diminuer le niveau linguistique global du groupe afin de voir si l'atelier pouvait aussi fonctionner à un niveau inférieur. Les apprenants étaient donc évalués à A1/A2 à l'oral et à l'écrit selon les niveaux du CECRL. Sa constitution, d'après O. Passemard (2015), 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 entraînant une hybridation des structures (syntaxe erronée fossilisée).²⁵

²⁵ D'après O. Passemard, il s'agit d'erreurs qui sont figées dans la tête des apprenants, malgré les efforts pour les corriger. Ces erreurs sont souvent dues à des habitudes de langage incorrectes ou à des influences linguistiques précédentes.

2. Des objectifs qui se sont affinés au fur et à mesure de mon avancement sur le projet

Au départ, l'objectif général de ma recherche était d'évaluer la pertinence d'utiliser en autonomie GrammOrtho pour un public migrant prenant des cours de français dans un cadre associatif. Toutefois, j'ai eu l'occasion de participer à six entretiens (cf. Point 2.2. Chapitre10) menés par F. Boch et Thierry Soubrie (dans le cadre d'une recherche parallèle) auprès de formateurs ou de responsables de structures associatives proposant des ASL (notons d'ailleurs que O. Passemard a fait partie des personnes interviewées). La teneur de ces entretiens a sensiblement réorienté mon projet. En effet, l'objectif de ces entretiens était d'évaluer l'intérêt qu'il pourrait y avoir à faire utiliser GrammOrtho par des apprenants adultes migrants. Or, tous les intervenants, étant bien évidemment en parfaite connaissance de leurs publics, s'accordaient à dire que ce logiciel en l'état pourrait peut-être convenir, à condition toutefois qu'il soit travaillé en classe, éventuellement en binôme, avec un accompagnement du formateur (du moins au départ), car le public migrant est hétérogène sur tous les plans, y compris, je l'ai dit, sur le plan de l'utilisation du numérique. En outre, après avoir testé eux-mêmes le logiciel, les intervenants étaient unanimes pour considérer que le lexique de certains modules de GrammOrtho, trop complexe, n'était pas très adapté à ce type de public. D'après ces professionnels, experts de ces publics, un tutorat s'avère donc indispensable.

Compte tenu de toutes ces remarques, j'ai renoncé à faire pratiquer GrammOrtho en totale autonomie. J'ai décidé de commencer mes séances de formation par un premier temps consacré à la GEC. Cette façon de procéder n'a pas été décidée par hasard : la pratique en présentiel de la GEC s'est avérée au fil du temps riche et indispensable pour initier de nouveaux apprentissages. GrammOrtho est donc à considérer comme un outil d'entraînement, et non un logiciel permettant la découverte de nouveaux savoirs. Précisons que les deux outils suivent les mêmes principes théoriques, ainsi que je le détaillerai dans la partie théorique (cf. Point 1. Chapitre9). GrammOrtho est donc utilisé dans le cadre de mon stage toujours en complément de la GEC, qui constitue en outre une solution pour enrayer les difficultés évoquées par l'ensemble des intervenants lors de leur utilisation de GrammOrtho (cf. Point 2. Chapitre 11).

Partie 2

Cadrage théorique

Chapitre 5. La place des ASL dans la didactique du FLE

Dans ce chapitre, je tâcherai de mettre en lumière les concepts fondamentaux qui s'avèrent pertinents à ma recherche ainsi qu'à l'analyse qui va en découler, et ce dans un but d'offrir aux lecteurs une meilleure compréhension de mon projet de recherche. J'aborderai d'entrée de jeu les ASL. Ensuite, mêlant mes apports théoriques et mon propre vécu, j'essayerai d'apporter un éclairage sur les publics accueillis dans les ASL ainsi que la démarche pédagogique adoptée dans ce contexte spécifique.

1. Une action informelle à l'origine se transformant progressivement en une démarche éducative à part entière.

« La formation linguistique des migrants adultes en France est progressivement devenue un champ éducatif à part entière, étroitement dépendant du contexte économique, social et politique. » (Adami, 2009, p.11).

Si nous remontons dans le temps pour explorer les origines des ASL, en particulier à la période qui a suivi la seconde guerre mondiale, nous apprenons qu'ils sont le résultat d'une grande initiative informelle dans le domaine de la formation linguistique, menée par des militants et des bénévoles (instituteurs français, syndicats, associations chrétiennes, etc.) en faveur des travailleurs migrants qui étaient « pour la grande majorité d'entre eux analphabètes ou très faiblement scolarisés » (*Ibid.*, p.13), venant d'Europe et d'Afrique et notamment du Maghreb pour répondre aux besoins de la main-d'œuvre française (*Ibid.*) Ces travailleurs étaient, non seulement très exploités dans le travail mais aussi sous-payés. C'est donc de cette réalité que sont nées ces actions militantes et dont l'objectif était d'alphabétiser ces individus pour leur permettre de défendre leurs droits au travail, et par conséquent de lutter contre leur exploitation. (ODTI, 2019). Avec le temps, cette démarche est devenue plus structurée, mais surtout encadrée par l'Etat (Adami, 2009, p.15). Pourquoi alors un tel projet attire-t-il l'intérêt de l'Etat français ?

La présence massive des personnes migrantes ainsi que leur installation durable en France y sont sûrement pour quelque chose. En effet, l'hexagone fait partie des nations ayant une histoire ancienne d'immigration de masse, une tendance résultant de divers facteurs. Parmi ces facteurs, il convient de mentionner le besoin en main-d'œuvre pour la reconstruction post-guerre de la France, le déficit démographique dont souffrait le pays ou encore les difficultés sociales et politiques, les conflits armés, les crises ou situations violentes touchant certains pays à travers le monde,

conduisant ainsi leurs populations à quitter les lieux en quête d'un avenir meilleur dans des horizons accueillants en matière d'immigration, particulièrement dans des pays très prospères en termes d'économie, tels que la France (Sarraj, 2017, cité dans Mbama Bybanhou, 2020, p.7). Auparavant, comme le mentionne Adami (2009) ces personnes migrantes étaient pour la majorité d'entre elles « des hommes jeunes, seuls » qui faisaient des allers-retours entre le pays d'origine et la France « au gré des contrats de travail temporaires et des besoins de l'industrie » française. Leur intention première était d'« amasser un pécule » en vue, éventuellement, de « retourner au pays » d'origine, et de revenir en France si « un nouveau contrat » se présentait (p.14).

Cependant, les générations suivantes ont manqué à la tradition de leurs aïeux ; en effet, celles-ci « ne retournent plus systématiquement au pays et l'installation devient une réalité qui s'amplifie avec le regroupement familial » (*Ibid.*). Ce passage d'une immigration économique à une immigration d'installation a joué un grand rôle dans « ce tournant où la France décide de faire le choix de l'intégration des migrants et d'y mettre les moyens » et « non plus de postuler sur leur éventuel retour » (*Ibid.*, p.15). Mais qui sont ces individus ? Quelles caractéristiques les définissent ?

2. Les publics accueillis dans les ASL

En me basant sur mes observations personnelles recueillies lors des formations que j'ai suivies auprès d'IRIS²⁶, il ressort que les ASL sont des lieux où se rencontrent des personnes venant de tous les horizons, avec des histoires, des langues, des parcours de vie, des niveaux scolaires et surtout des niveaux en français différents. D'après Adami (2009), ces ateliers peuvent rassembler, à titre illustratif, des apprenants « kurdes qui parlent turc, africains parlant plusieurs langues vernaculaires africaines, maghrébins parlant un dialecte arabe et/ ou berbère, etc. » (p.20).

Cette hétérogénéité est perçue par certains responsables comme une atout, tandis que d'autres la considèrent plutôt comme un obstacle, surtout lorsqu'ils découvrent, lors du test de positionnement, le parcours migratoire souvent difficile de leurs futurs apprenants, et surtout leurs multiples soucis : instabilité administrative, situation d'exil, charge émotionnelle, etc.

Toutefois, ces personnes manifestent des besoins communicatifs communs : à la fois à l'oral pour se débrouiller au quotidien dans la société d'accueil, du fait du contexte homoglotte, et

²⁶ Dans le but d'approfondir mes connaissances concernant les personnes fréquentant les ASL, j'ai suivi plusieurs formations dispensées par IRIS, dont celle qui évoque les caractéristiques du public ASL (Voir annexe 4).

dans une moindre mesure, à l'écrit pour satisfaire leurs exigences personnelles et /ou professionnelles²⁷. Leur désir, comme je l'ai déjà évoqué, est surtout d'accéder à un français simple et correct, à une syntaxe non discriminante. Ils manifestent un besoin d'enrichir leur réservoir lexical, grammatical et terminologique.

En outre, il est important de souligner que ces personnes apprennent et en « milieu guidé », c'est-à-dire « pendant les cours de langue », et en « milieu social », c'est-à-dire « sur le tas » (*Ibid.*). C'est pourquoi, il est important que le formateur veille à proposer une formation qui n'est pas « dissociable de l'apprentissage en milieu social et s'inscrit au contraire dans un long processus d'appropriation de la langue qui mêle acquisition formelle et informelle » (*Ibid.*).

J'aborderai dans le point suivant la démarche préconisée dans les ASL pour atteindre ces objectifs.

3. La démarche pédagogique en ASL

Tout d'abord, il me paraît utile de rappeler que les apprenants concernés « [apprennent] la langue dans le but de s'installer durablement dans le pays d'accueil et donc de pouvoir participer à toutes les situations de communication rencontrées habituellement par des natifs et de pouvoir effectuer les démarches nécessaires pour organiser [leur] vie en France » (Adami & André, 2013, p.141). Dans cette perspective, les formateurs sont invités à proposer un apprentissage qui « vise donc bien l'autonomisation des migrant » (*Ibid.*), c'est à dire les préparer à devenir autonomes dans la société d'accueil. Cette idée est partagée par De Ferrari, Forzi et Nguyen qui mettent en évidence l'importance d'amener les apprenants à progresser vers une autonomie, c'est-à-dire vers « l'utilisation des espaces sociaux et culturels tels qu'ils existent dans la société française » (2004, cité dans Mbama Bybanhou, 2020, p.29). Ce qui m'interpelle dans ces deux définitions, c'est le concept d'autonomie que j'essaierai d'éclaircir en m'appuyant sur sa définition dans un contexte pédagogique.

En pédagogie, amener un apprenant à être autonome, c'est le rendre apte « à prendre en charge ses propres apprentissages, sa formation, [...] il est placé dans une démarche de réflexion qui doit le conduire à orienter son travail, à choisir des stratégies et des outils qui lui permettront de mener à bien la tâche qui lui est demandée, sans avoir constamment besoin de l'aide d'un tiers » (Dopeux, 2016, p.8). D'après Philippe Meirieu (2006), être autonome c'est être capable de mettre

²⁷ Propos recueillis auprès d' O. Passemard

en œuvre les compétences acquises à l'école dans n'importe quel domaine, particulièrement le domaine social, « étant donné que nulle personne n'est jamais complètement isolée du fait que nous vivons en société, et que nous évoluons à travers le rapport que nous avons avec notre environnement (donc les autres) » (cité dans Dopeux, 2016, p.9). C'est dans cette optique que l'approche des ASL tente d'orienter ses objectifs : il s'agit d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement de la société d'accueil via un apprentissage de la langue pour que « ces personnes s'y meuvent sans peur »²⁸. « La démarche consiste donc à faire connaître aux apprenants les lieux publics, les événements calendaires (les jours fériés, les vacances, etc.) et surtout les valeurs du pays d'accueil » (Extramania & De Ferrari, 2009, cité dans Mbama Bybanhou, 2020, p.30).

Pour une meilleure acquisition de la langue, l'approche des ASL s'appuie sur deux logiques : spiralaire²⁹ et calendaire³⁰ (Estelle, 2019, p. 52). Cette dernière méthode est particulièrement préconisée dans des ateliers où les apprenants sont peu ou pas alphabétisés, comme le souligne Sophie Etienne (2007) : « En effet, très souvent, les personnes qui n'ont jamais été scolarisées sont demandeuses d'éléments concrets et immédiatement transférables à la vie quotidienne » (p. 79). Je note enfin que l'oral constitue une composante que la démarche privilégie largement : il est donc préférable de débiter l'atelier par un apprentissage oral suivi de l'écrit³¹. Dans ce sens, O. Passemard précise qu'elle s'efforce de fournir un soutien complet afin d'aider les formateurs à développer en priorité leurs compétences dans le domaine de la pédagogie de l'oral.

Dans ce chapitre, j'ai cherché à identifier les besoins des apprenants et à exposer les attentes de la structure d'accueil de mon stage. Je vais dans le chapitre suivant me centrer sur la dimension linguistique principale du dispositif testé au sein de la structure, à savoir la grammaire.

²⁸ Information fournie par O. Passemard lors de l'entretien mené par F. Boch et Thierry Soubrie.

²⁹ D'après O. Passemard, il s'agit d'une logique qui suggère que l'apprentissage se fait de manière continue et que la construction des connaissances se fait par des révisions régulières.

³⁰ D'après O. Passemard, cette logique favorise la conception des contenus en relation avec la vie quotidienne des apprenants.

³¹ Information fournie par O. Passemard lors de l'entretien mené par F. Boch et Thierry Soubrie.

Chapitre 6 : La grammaire et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère au fil des années

1. Une brève présentation de la grammaire

J'ai appris dans le cours de Charlotte Dejean, dispensé en master 1, intitulé « courants méthodologiques » qu'au fil des années, une série d'approches didactiques diverses ont émergé en France et en Europe pour l'enseignement des langues étrangères, se succédant les unes aux autres afin de répondre au mieux aux besoins diversifiés d'une population croissante d'apprenants étrangers. C'est pourquoi, il me semble judicieux d'analyser la place de la grammaire au sein de ces différentes approches, afin de mieux comprendre le rôle que joue cet aspect linguistique sur lequel se concentre la présente recherche, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Tout d'abord, que veut dire « grammaire » ?

Selon Médioni (2011) « Le mot "grammaire" vient du grec *gramma* qui signifie "lettre". *L'ars grammatica des Romains*, c'est l'art de tracer et d'arranger les lettres. » (Cité dans Raouafi-Gottlöber, 2012, p.11).

Si les didacticiens d'accordent pour définir la grammaire comme étant le principe d'organisation interne propre à une langue donnée (Charmeux, 2001), Médioni (2011) rappelle toutefois que « ce n'est pas [uniquement] la connaissance du principe d'organisation de la langue qu'on appelle "grammaire", mais bien la discipline scolaire qui consiste à l'enseigner aux élèves. » (Cité dans Raouafi-Gottlöber, 2012, p.11). Ainsi, l'auteur met en évidence cette deuxième acception du terme, lié à l'aspect pédagogique de cette composante linguistique. Cela englobe, entre autres, les stratégies telles que les exemples, les activités ludiques, le choix de méthodes que les enseignants mettent en place pour faciliter l'apprentissage des apprenants.

Dans cette perspective didactique, qui est au centre de notre propos ici, Médioni (2011), identifie trois types de grammaires : la grammaire de l'apprenant, la grammaire de l'enseignant et la grammaire de l'utilisateur. Cette dernière se réfère à « la connaissance que le locuteur natif a de sa langue » (Cité dans Raouafi-Gottlöber, 2012, p.11). Dans le même esprit, Laurent affirme que notre capacité à parler, à jouer avec les sons, à former des phrases fait de nous des « grammairiens » (2004a, p.29). Ainsi, nous construisons des « connaissances épilinguistiques » (Colletta, 2004, p.11), c'est-à-dire des « connaissances implicites stockées [...] en mémoire. [...]. [celles-ci] 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 » (Gombert, 1996, p.8). C'est pourquoi aussi Adami ne parle pas d'enseignement de la « grammaire », mais plutôt de « développement des compétences métalangagières » (2009, p.108). Le terme « développement » sous-entend déjà l'existence de ces connaissances épilinguistiques à différents niveaux chez les individus qui « [possèdent] une certaine expérience du français » (Laurent 2004, cité dans Boucly, 2022, p.23). Une fois rendues explicites, ces connaissances deviennent des compétences métalangagières. Dans le cadre de mon projet, les apprenants vont s'appuyer sur ces savoirs implicites dits « épilinguistiques » pour comprendre le fonctionnement de la GEC, sans avoir besoin que j'intervienne.

Cette représentation spécifique de la pédagogie de la grammaire en cours de français langue étrangère n'est pas consensuelle dans le champ didactique ; la place de la grammaire dans les manuels de FLE a d'ailleurs beaucoup évolué, comme je vais le détailler dans le point suivant.

2. La place de la grammaire dans l'évolution des méthodes de FLE

- La méthode traditionnelle :

D'après El-Habitri (2009), dans la méthode traditionnelle (également connue sous le nom de méthode grammaire/traduction), l'apprentissage de la langue repose principalement sur un enseignement explicite et déductif de la grammaire selon lequel « les connaissances transmises à priori autoriseraient, en second lieu, des "applications" sur un terrain donné » (Michel, 2005, p.3), impliquant ainsi l'utilisation d'un langage technique étendu. La grammaire est illustrée à travers des textes littéraires de grands auteurs classiques ; la communication orale est principalement réservée aux « voyageurs de commerce et les garçons de café » (Kwakernaak, 2003, cité dans Raouafi-Gottlöber, 2012, p.14). Cette méthode qui ne répond pas aux attentes du public en termes de maîtrise plus pratique de la langue (Athias, 1995), finit par être remplacée.

- La méthode directe :

En opposition aux principes de la méthode traditionnelle, cette méthode met l'accent sur l'expression orale et la pratique constante de la langue cible. La grammaire y introduite de manière implicite et inductive, c'est-à-dire « l'apprenant [est placé] en situation de découverte » (Colletta, 2004, pp.9-10) pour construire progressivement des connaissances à partir de corpus concret qu'il observe et manipule. Cela induit au repérage des irrégularités et à la formation des règles qui ne sont pas forcément explicitées (Boucly, 2021).

-
- La méthode audio-orale :

Connue sous le nom de méthodologie audiovisuelle, cette méthode accorde une priorité aux exercices oraux de répétition systématique (El-Habitri, 2009). Selon Athias (1995), son objectif est « d'enseigner à nos élèves, dès le début, à comprendre et à parler, puis à lire et à écrire, à exprimer oralement d'abord les faits et les idées de la vie la plus générale » (p. 94). Cette méthode a permis, nous précise Kwakernaak (2003, cité dans Raouafi-Gottlöber, 2012), d'intégrer la langue parlée dans les cours de langues. Les dialogues, les jeux de rôles, les actes de parole servent désormais de supports aux activités pédagogiques.

Contrairement aux approches antérieures, la méthode audio-visuelle bannit tout excès d'utilisation de l'écrit, de la traduction, de la langue maternelle³² ainsi que l'explicitation des règles grammaticales (*Ibid.*). L'enseignement de la grammaire se fait de manière implicite. Par exemple, on propose des dialogues dont « les répliques des jeux de rôles devront être répétées et mémorisées » (Médioni, 2011, p.24), puis on fait ce que Athias appelle la « fixation grammaticale » (1995, p.95), et enfin on propose une « batteries d'exercices structuraux³³ » (Médioni, 2011, p.24) afin d'offrir aux apprenants l'opportunité d'utiliser « la langue de manière significative » (Kwakernaak, 2003, cité dans Raouafi-Gottlöber, 2012, p.16). Cependant, cette méthode, tout comme celles qui l'ont précédée, a montré ses limites en termes de rapprochement entre l'apprentissage linguistique et la réalité sociale des apprenants (*Ibid.*).

- L'approche notionnelle-fonctionnelle

Cette approche adopte une perspective communicative avec une attention particulière portée à la dimension sociale. L'accent n'est plus mis sur « l'apprentissage du système formel de la langue » (Raouafi-Gottlöber, 2012, p.18), mais plutôt sur « le comportement adéquat de l'individu selon les situations de communication réelle » (*Ibid.*). Il n'est plus question d'étudier des composantes linguistiques séparément, mais des notions déterminées telles que le fait de saluer, remercier, s'excuser qui doivent permettre à l'apprenant de « fonctionner socialement grâce à un acte de parole intégré dans une situation donnée » (Athias, 1995, p. 147).

Dans cette optique, l'enseignement de la grammaire diffère de celui des approches antérieures. Pour illustrer, Athias (1995) donne l'exemple suivant : « S'agissant par exemple du groupe adjectival, il importera non pas de le présenter tout simplement dans sa forme, sa

³² Cette approche favorise l'utilisation d'illustrations plutôt que le recours à la langue maternelle.

³³ Il s'agit d'activités conçues dans le but de développer la compétence d'une structure linguistique.

déclinaison, etc. mais aussi et surtout dans son rôle communicatif : à quoi sert-il dans un acte de parole ? "Décrire", "qualifier" "évaluer" seront les éléments prioritaires de présentation du groupe adjectival » (p.147). En procédant ainsi, l'auteur souligne le lien essentiel entre la grammaire et la communication. Il démontre de cette manière l'importance de la complémentarité entre ces deux aspects. Cependant, cette approche présente un inconvénient majeur : elle accorde peu de place au réinvestissement des connaissances grammaticales dans d'autres situations d'apprentissage. La consolidation de celles-ci devient donc difficile à réaliser. (Raouafi-Gottlöber, 2012)

Notons enfin que l'objectif social sur lequel est basée cette méthode connaîtra un grand succès et servira de fondement à l'émergence d'une approche actionnelle dès les débuts du 21ème siècle, notamment avec l'introduction du CECRL (*Ibid.*).

- L'approche actionnelle et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Avec l'avènement de la mondialisation, l'enseignement des langues prend un nouveau tournant en mettant davantage l'accent sur la préparation des apprenants à travailler avec des locuteurs natifs de différents pays (*Ibid.*). Ainsi, le développement de la compétence interactionnelle s'avère nécessaire, et c'est au CECRL que nous devons le travail de réflexion (*Ibid.*). Ce référentiel, élaboré par le Conseil d'Europe, offre une base commune pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues en Europe (*Ibid.*).

L'approche retenue par le CECRL, intitulée « approche actionnelle », « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, 2001, p.15). Cette approche inclut l'apprentissage des compétences nécessaires pour participer à des conversations, exprimer des opinions, acquérir les normes sociales, réagir aux propos des interlocuteurs, acquérir les conventions de communication et les aspects culturels qui influencent les interactions verbales, etc. (Raouafi-Gottlöber, 2012).

Malgré son caractère communicatif et actionnel, cette dernière tendance reconnaît, contrairement à des approches antérieures telles que la méthode audio-visuelle, la fonction importante de l'enseignement grammatical « car une communication effective a lieu quand les apprenants connaissent les éléments de la langue cible qui les aident à construire cette communication. » (Lopez & Fonseca, 2018). Il est nécessaire tout de même « de préciser qu'il ne s'agit pas de former des linguistes ou des grammairiens, mais des apprenants ayant une

connaissance des formes de la langue. » (Lopez & Fonseca, 2018, p.143). Mais comment concrétiser cet objectif légitime ? En d'autres termes, quelle sont actuellement les démarches pédagogiques préconisées dans le paysage didactique permettant aux apprenants de s'exprimer avec précision et cohérence, sans pour autant les encombrer de notions excessivement complexes de la théorie linguistique ?

On peut trouver des éléments de réponses à cette interrogation dans un article récent, rédigé par Lagrange³⁴ et Boch (2021). Ces deux auteures mettent en avant la GEC comme une possible démarche pédagogique répondant aux critères évoqués précédemment. Le chapitre suivant se donne pour objectif de présenter cette approche

³⁴Enseignante de français ayant travaillé sur la GEC au collège et analysé son expérience dans un mémoire de master dirigé par F. Boch (cf. Lagrange, 2018).

Chapitre.7 A la découverte de la GEC

1. Présentation de la GEC

La GEC représente une approche pédagogique conçue par Maurice Laurent, professeur des écoles en France puis enseignant de français et mathématiques à l'École Internationale de Genève. (Magnat, 2023, p. 8). Ce pédagogue s'est inspiré des principes pédagogiques dans l'apprentissage des langues, défendus par Caleb Gattegno (1972, cité dans Magnat, 2023, p. 8), docteur en psychologie, mais également mathématicien et pédagogue. Toutefois, il est nécessaire de noter que « nul besoin d'être "gattegniste" pour comprendre l'approche défendue ». (Boch, 2014, p14).

Laurent expose en détail son approche de la grammaire dans ses deux ouvrages intitulés *les jeunes, la langue, la grammaire*, où il décrit des séquences en classe mettant en scène des apprenants et un enseignant. Le premier tome apporte des explications sur l'identification des classes grammaticales et des fonctions, et le deuxième est consacré à l'orthographe grammaticale, à l'expression du temps et à la conjugaison. Le principe fondamental de la GEC consiste à faire pointer aux apprenants, dans deux *panneaux muraux*³⁵ (le choix du panneau dépend de la leçon du jour), un corpus de mots ou de phrases portant sur une notion spécifique (identification d'une classe grammaticale, découverte d'une règle d'accord, etc.) que le formateur souhaite aborder. Ci-dessous, figure le tableau mis au point par M. Laurent pour l'identification des classes grammaticales :

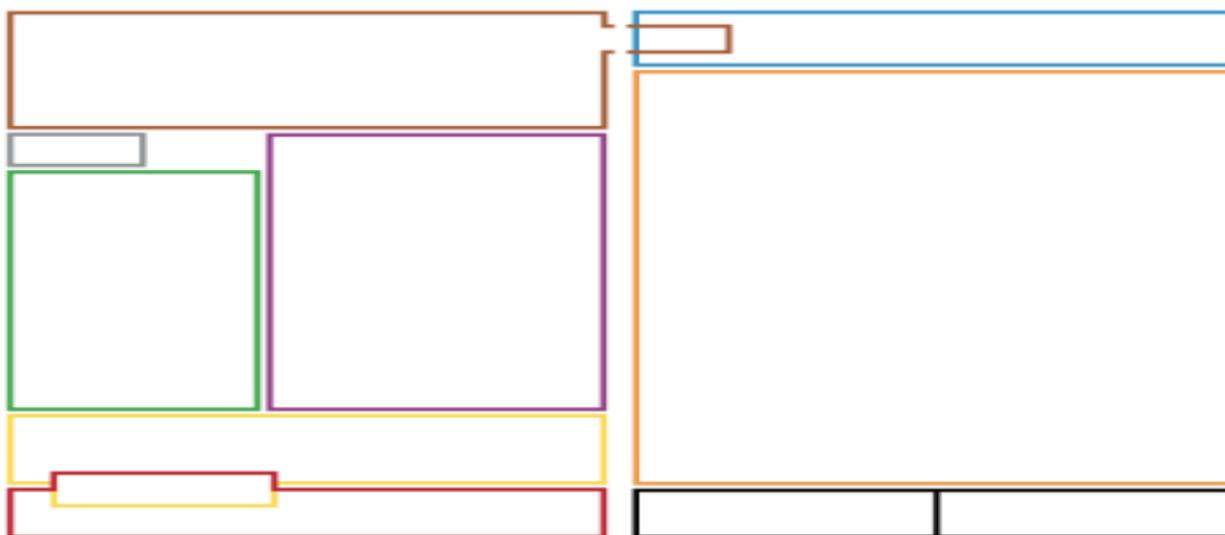


Figure 2 : Tableau des catégories de mots (Laurent, 2004a)

³⁵ Carte mentale composée de cases colorées. Chacune correspond à une catégorie grammaticale précise. Les deux cartes sont vides au départ : l'une représente les catégories de mots, l'autre illustre les fonctions des groupes syntaxiques à l'intérieur d'une phrase.

Il convient de souligner que le tableau est à ce stade vide, et c'est l'observation de l'enseignant entraînant de pointer la phrase déclencheuse³⁶ qui guide les apprenants pour comprendre à quelle catégorie appartient chaque rectangle. L'expérience³⁷ démontre « qu'ils comprennent très vite qu'il faut pointer " le grand chêne " dans les cases jaune-violet-verte mais " un chêne robuste" dans les cases jaune-verte-violet » (Lagrange, 2018, p.17). Cependant, l'enseignant doit aussi être en mesure de proposer, si nécessaire, des énoncés complémentaires (Laurent, 2020), « plutôt que soient données immédiatement des explications » (*Ibid.* p.45). Ce « corpus annexe » a pour fonction de lever les confusions, les doutes de la tête des apprenants (*Ibid.* p. 180).

Je propose ci-dessous le même tableau, mais cette fois-ci accompagné de la terminologie qui correspond à chaque case :

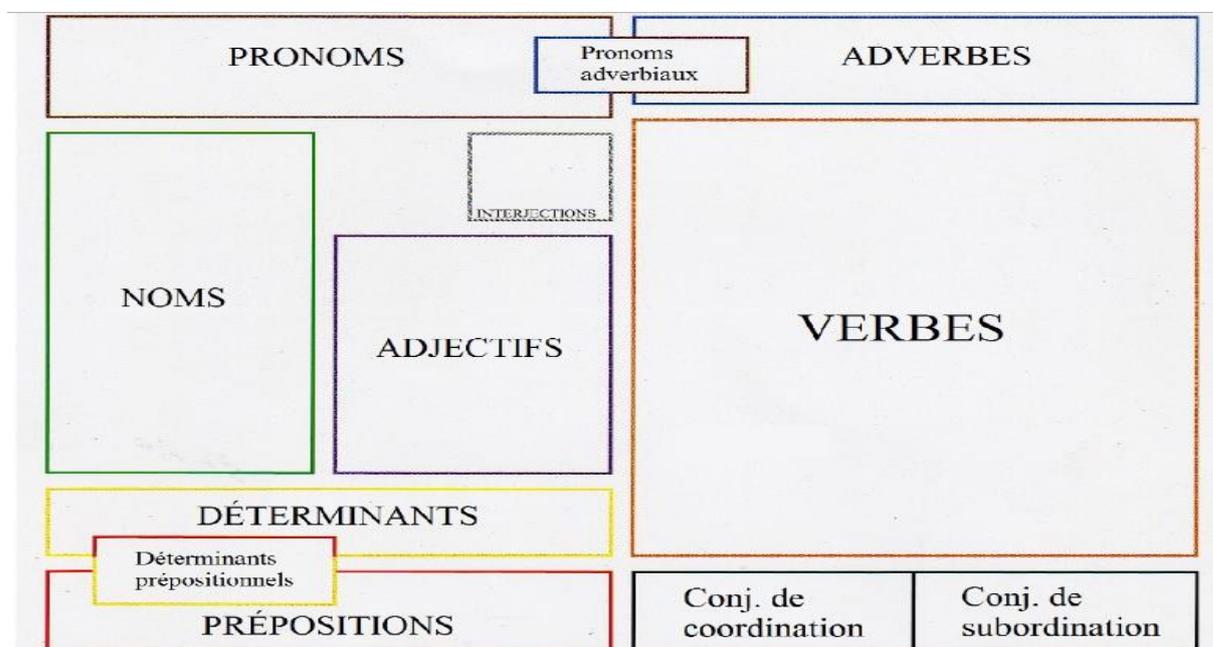


Figure 3 : Tableau des catégories de mots avec étiquette (Laurent, 2004a)

2. Comment se déroule une séance de GEC ?

Dans un premier temps, l'enseignant énonce verbalement une phrase qui ne présente aucune difficulté de compréhension pour les apprenants. Ensuite, il pointe chaque mot de la phrase sur le tableau (dans ce contexte, l'enseignant peut répéter cette opération deux à trois fois afin de s'assurer que les principes du pointage soient compris par les apprenants). Lorsque le public est

³⁶ Le degré de complexité de la phrase déclencheuse varie en fonction du niveau des apprenants. Dans mon cas, cette phrase était concise et se rapportait à seulement trois ou quatre catégories de mots.

³⁷ Je m'appuie ici sur mes observations lors de ma participation à une formation sur la GEC dispensée par Maurice et sa fille Anne Laurent en 2021 où des apprenants étaient également présents.

composé d'apprenants ASL, nous pouvons démarrer avec une phrase simple et claire pour préparer un point de grammaire spécifique. Par exemple, « Aujourd'hui, les apprenants font de la Grammaire en Couleur » est une phrase qui pourrait être proposée pour aborder les adverbes de temps (case bleue).

Dans un second temps, l'enseignant fait tour à tour pointer aux apprenants, un ensemble diversifié de phrases, traitant, à titre d'exemple, le fait de langue précédemment mentionné, tout en demandant aux autres apprenants d'observer attentivement le processus en cours. Simultanément à ce pointage, l'enseignant invite l'apprenant qui pointe à répéter oralement, de manière forte, l'énoncé donné, afin de s'assurer de sa bonne compréhension et de sa bonne prononciation. En cas de doute, d'hésitations ou de faux pointages, l'enseignant propose d'autres exemples censés, grâce à un processus de commutation³⁸ mis en place par celui-ci, guider l'apprenant dans la construction de ses savoirs. En parallèle de ce travail, l'enseignant doit amener les apprenants à discerner la relation significative entre les mots bleus (adverbes) et les mots oranges (verbes). Notons enfin que, jusqu'à présent, le métalangage grammatical est banni du jeu, et n'est utilisé au besoin qu'en fin de séance.

Dans un troisième temps, le formateur conduit les participants à construire de ce que M. Laurent (2014) nomme des « modèles ». Par exemple, en prenant le même point de grammaire (les adverbes de temps), cela impliquerait de créer plusieurs colonnes comportant les différents types d'adverbes.

La figure 3, présentée ci-dessous, illustre le même panneau précédemment vu, mais cette fois-ci, j'ai associé toutes les affichettes possibles au rectangle coloré correspondant (dans notre cas, c'est le rectangle bleu). Celles-ci peuvent être cependant placées progressivement, à mesure que la classe fait des découvertes.

³⁸ Dans l'exemple donné ci-dessus, tous les mots qui peuvent remplacer l'adverbe de temps *aujourd'hui* sans que le sens de la phrase ne soit affecté, se pointent comme lui dans le même rectangle bleu (*hier, avant-hier, demain, etc.*). M. Laurent appelle ceci « un processus de commutation ».

de l'enseignement : c'est en faisant que l'on apprend. En d'autres termes, tout savoir et savoir-faire s'acquiert à partir du moment que l'on pratique, que l'on met en œuvre. Face à cela, on peut se questionner sur la véritable essence de la GEC : repose-t-elle vraiment sur ce principe ? Et dans le contexte du public ASL, qu'est-ce qui motive le choix de cette approche par rapport à d'autres ?

3.1. Démarche inductive et active

La notion de « pédagogie inductive » se place en opposition avec celle de pédagogie déductive « selon laquelle les connaissances transmises a priori autoriseraient, en second lieu, des applications sur un terrain donné », selon un « schéma descendant » et une « démarche normative, prédictive et linéaire » (Michel, 2005, p.3). Dans la démarche inductive, le « chemin va de l'expérience à la connaissance » (*ibid.*, p. 2). Cette dernière est introduite de manière progressive, par le biais de la « confrontation des prises de consciences » (Boucly, 2022, p.21). Young souligne dans sa définition, le rôle crucial de ces prises de conscience dans la construction de connaissances solides et pérennes :

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 lorsqu'un [sic] apprentissage a lieu. Elles font de l'apprentissage une expérience qui dure toute la vie (2022, cité dans Boucly, 2022, p.21).

La pédagogie inductive place l'apprenant d'abord dans une situation de manipulation, puis elle l'amène à élaborer un concept, et finalement, elle le conduit à l'annoncer par lui-même ou en coopération avec ses pairs, sous le contrôle de l'enseignant.³⁹ Ainsi, telle que la décrit Jean-Marc Colletta (2004), la GEC respecte cette chronologie qui définit la démarche inductive, dans la mesure où elle invite dans un premier temps les apprenants à observer un phénomène à partir d'un corpus élaboré par le formateur. Cette phase d'observation est suivie par des manipulations variées (substitution, permutation, commutation, etc.) que les apprenants effectuent, permettant ainsi l'émergence de certains aspects du fonctionnement de la langue. Avec les résultats obtenus, les apprenants élaborent la règle ; vient enfin la phase d'application des lois dégagées dans d'autres situations problèmes.

Fougerouse (2001) considère l'approche inductive comme une réponse efficace pour

³⁹ Information fournie par Stéphanie Galligani dans son cours intitulé « didactique de la grammaire », dispensé en Master 1.

« contourner les défis liés à l'utilisation d'un métalangage traditionnel trop complexe » (p.169) dans l'enseignement du FLE. Avec cette approche, on aurait le mérite d'éviter « l'emploi d'une terminologie qui ne serait pas toujours adaptée à une classe de FLE » (*Ibid.*, p.175). Cette perspective est partagée par Adami (2009) qui soutient également l'utilisation de l'approche inductive dans le contexte des migrants, tout en préservant une certaine réserve concernant son utilisation auprès des apprenants ayant ou pas été scolarisés :

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, p. 68).

En effet, plus le niveau scolaire est élevé, « plus les migrants mettront en œuvre de véritables stratégies d'apprentissage hors situation d'enseignement formel. Ces stratégies seront plus ou moins conscientes⁴⁰ et formalisées [...] » (Adami, 2009, p.22). En outre, dans le mémoire de Lagrange (2018), il est mentionné que M. Laurent met en avant le caractère actif de la GEC. En effet, celle-ci implique des déplacements dans l'espace : l'apprenant passe au tableau, pointe des énoncés dictés par le formateur tout en réfléchissant et se questionnant sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, son engagement est à la fois physique, par le geste de pointage, et cognitif, par la découverte progressive des mécanismes de la langue, la manipulation et la construction de façon progressive des connaissances grammaticales. Il devient donc acteur de ses propres apprentissages. Ce rôle permet à l'enseignant de sortir du schéma traditionnel des interactions que nous connaissons tous (animateur, transmetteur de connaissances, évaluateur) L'apprentissage a donc plus de sens dans la mesure où il favorise la construction de l'individu plutôt que simplement l'accumulation de connaissances.

Je note enfin que l'avantage de cette démarche réside dans le fait qu'elle maintient l'engagement constant de tous les apprenants, même lorsqu'ils observent le travail de leur camarade (*Ibid.*) Par, exemple, en cas de faux pointage, ils proposent des énoncés à leur camarade sans fournir d'explication, ils pointent « des yeux », ils donnent leur avis sur le pointage de leur pair, etc. Pour Laurent, il est important que « chaque élève profite de tout le temps de la leçon » (2004, p.183).

⁴⁰ D'après Adami, (cité dans Boucly, 2022, p.18), la conscientisation est ce qui permet de passer des savoirs épilinguistiques, qui émergent de la pratique de la langue aux savoirs métalinguistiques.

3.2. La multimodalité

Dans un cadre pédagogique, la multimodalité implique la combinaison conjointe de plusieurs moyens de perception tels que le verbal, le visuel, l'audio, le tactile, et bien d'autres. (Mayer & Anderson, 1991 ; 1992, cité dans Lagrange, 2018, p.24). En guise d'exemple, je peux citer l'usage interactif de la voix et des gestes corporels pour reproduire un animal, permettant ainsi à un apprenant étranger en train d'apprendre une langue de le découvrir. Dans ce contexte, Lagrange (2018) rapporte que les apprenants réagissent de manière positive à l'approche multimodale. Par exemple, le fait de solliciter plusieurs sens pour transmettre une information favorise grandement sa mémorisation. Dès lors, la question que je me pose est de savoir comment cela peut-il se réaliser concrètement ?

Le professeur de psychologie Allan Paivio explique ce phénomène par la théorie du double codage. Il donne l'exemple du code verbal qui se traite à partir de deux systèmes distincts : le système visuel et le système verbal. (1986, cité dans Dubois & Tajariol, 2001, p.19). Pour illustrer cette idée, « Lorsque l'on voit un chien, l'image du chien est activée en mémoire ainsi que le mot correspondant » (De Vito & Olson, 1973, cité dans Dubois & Tajariol, 2001, p.198). Cette association d'information visuelle et verbale conduit à une assimilation plus efficace des connaissances par rapport à une informations dépourvue de support visuel. (Lagrange, 2018, p24).

Marion Tellier souligne l'existence de « trois mémoires sensorielles : auditive, visuelle et kinesthésique » (2006, p. 236). Ainsi, les mouvements et les déplacements sont aussi considérés comme « une modalité pour l'apprentissage » (Lagrange, 2018, p.24), favorisant au même titre que les autres modalités, l'acquisition des connaissances et la mémorisation. (*Ibid.*)

En outre, en prenant en considération le fait que chaque apprenant possède une « préférence modale » (Tellier, 2006, p. 237), c'est-à-dire un mode de traitement de l'information qu'il privilégie, il devient évident que la multimodalité s'avère être la meilleure approche à adopter. En effet, en intégrant divers modes de perception dans l'enseignement, cette approche tient compte des « différences individuelles » (Lagrange, 2018, p.25), et répond ainsi aux besoins et préférences spécifiques de chaque apprenant.

Dans le cadre de la GEC, la multimodalité est bien présente : en effet, celle-ci sollicite les élèves par des énoncés perçus à l'oral (audition), représentés par des cases de couleur (vision), et identifiés par le geste du pointage (kinésie). Ces perceptions sensorielles permettent de symboliser

des notions abstraites et de les rendre compréhensibles, donc favorisent la création de représentations mentales et l'encodage dans la mémoire à long terme (*Ibid.*). Je note enfin, en m'appuyant sur mes propres observations de mes ateliers de GEC, que les mouvements et les déplacements que celle-ci implique contribuent grandement à maintenir l'attention de la classe. En effet, les apprenants sont conscients que les moments où ils doivent se rendre au tableau pour pointer des mots sont inévitables. Cette obligation, inhérente à la démarche, diffère des méthodes traditionnelles d'enseignement de la grammaire où le passage au tableau est optionnel. De ce fait, me semble-t-il, les apprenants demeurent concentrés et engagés avec l'enseignant tout au long de l'atelier pour éviter toute surprise désagréable.

3.3. La différenciation

Face à l'hétérogénéité du public ASL, dont nous avons vu plus haut les caractéristiques déterminantes, opter pour une approche qui tienne compte des disparités des apprenants au sein du groupe est essentiel si notre objectif est de les soutenir efficacement dans l'apprentissage. Cela m'évoque directement la notion de différenciation, telle que définie par Philippe Meirieu : « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité [...], c'est être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir [...]. » (1995, p. 158). En somme, différencier signifie adapter son enseignement de sorte que tous les apprenants puissent atteindre les mêmes objectifs tout en empruntant des chemins différents qui tiennent compte de leurs capacités respectives. (Bouquillion, 2017, p.5).

M. Laurent partage clairement cette perspective, comme en témoigne son explication lors de ma formation à la GEC. Selon lui, chaque apprenant peut apprendre si on le place dans des situations à sa mesure. Ainsi, on lui offre l'opportunité de partir de ses goûts et de ses préférences pour acquérir les savoirs, ce qui permet d'introduire un apprentissage intrinsèquement motivant⁴¹. La particularité de la GEC réside dans la liberté donnée à l'enseignant de choisir son corpus et de l'ajuster de manière à correspondre au mieux aux apprenants, y compris, si cela s'avère nécessaire, pendant la phase de pointage. Cette spécificité fait d'elle indiscutablement une approche qui intègre la différenciation pédagogique. Par exemple, il est possible de proposer des énoncés simples aux apprenants en difficulté et des énoncés plus complexes à ceux qui maîtrisent davantage la langue. Ainsi, les deux groupes d'apprenants peuvent atteindre l'objectif d'apprentissage défini,

⁴¹ Entendue lors d'un stage de formation à la GEG en 2021 à Besançon.

bien qu'ils empruntent des parcours différents.

3.4. L'éducabilité cognitive

D'après O. Passemard⁴², le public de l'ODTI éprouve des difficultés autant d'ordre affectif que cognitif. Dans ce sens, la coordinatrice évoque entre autres leurs problèmes de syntaxe, leurs difficultés à saisir l'usage des mots grammaticaux tels que les pronoms COD (le-la-les), leurs difficultés à retenir les contenus d'apprentissage. De plus, la plupart d'entre eux semble être « gravement handicapés par la certitude de leur incapacité » (Sidambarompoullé, 1997, cité dans Lemieux, 2003, p. 8), et ce en raison de leurs expériences marquées par des « parcours d'échecs scolaires et professionnels » (Huet, Mariné & Esbribe, 1994, cité dans Lemieux, 2003, p. 8). Ces observations soulignent potentiellement leur besoin « d'apprendre à apprendre » (Lemieux, 2003, p. 1). Quelle signification porte cette expression ?

L'expression « apprendre à apprendre » désigne tout simplement « l'éducabilité cognitive » (Sorel, 1994, cité dans Lemieux, 2003, p. 1), qui consiste à développer chez les apprenants, via des « interventions éducatives appropriées » (Lemieux, 2003, p. 1), leur « fonctionnement intellectuel » (*Ibid.*). Parler d'éducabilité cognitive, c'est aussi admettre que « le potentiel intellectuel d'un individu n'est pas réalisé et exploité à son maximum pour diverses raisons (biologique, affective, sociale, culturelle, économique. C'est aussi dire qu'il est possible de changer cette situation ». (*Ibid.*, p.11) Comment et de quelle manière cela peut être réalisé ?

Prenons l'exemple de la GEC : il s'agit d'une démarche qui expose les apprenants à un grand nombre d'énoncés oraux⁴³ pour travailler une notion visée. Ainsi, ils sont soumis à « une certaine intensité de l'effort cognitif »⁴⁴ (Lagrange, 2018, p.27), ce qui les amène à développer une rapidité à « produire dans l'instant » et à l'oral et à l'écrit (*Ibid.*) :

Durant les phases de pratique (et c'est un objectif à faire atteindre), les élèves déterminent de plus en plus rapidement et la nature et l'orthographe des mots. Ce qui leur permet, c'est le grand nombre d'exercices-oraux et non écrits- auxquels ils se livrent et que pratiquent aussi bien ceux qui sont au tableau que les autres. Cette rapidité est indispensable lorsqu'on compose soi-même : en effet, puisque l'activité

⁴² Information fournie lors d'un échange avec elle.

⁴³ Lagrange parle dans son mémoire d'environ une centaine de phrases par 55 minutes de cours. Plus même de ce que pourrait être étudié par un élève de cinquième dans le même temps, s'il s'agissait d'exercices écrits. (2018, p.26)

⁴⁴ Selon ce que j'ai pu observer lors de mon expérience avec la GEC, pendant cette phase, on peut clairement percevoir l'effort cognitif sur le visage des apprenants. Des signes tels que des grimaces, la tenue de la tête, le froncement des sourcils, et d'autres expressions similaires sont visibles.

essentielle est de composer, la conscience engagée dans la surveillance orthographique ne peut qu'être limitée, et ne peut avoir lieu que si et seulement si elle peut s'effectuer rapidement. (Laurent, 2009, pp. 471-472).

Ce passage met en évidence les aspects positifs de la phase de pointage en soulignant les avantages qu'elle offre aux apprenants. D'après l'auteur, plus les élèves pratiquent le pointage avec des énoncés oraux, plus ils sont rapides et précis dans la résolution de problèmes grammaticaux et même orthographiques. En effet, « on peut penser que se produirait là une sorte d'"exercice", ou de développement de la mémoire de travail, qui pourrait se révéler très productive, y compris dans d'autres champs d'apprentissage » (Lagrange, 2018, p.28). En d'autres termes, cette rapidité qu'ils développent avec la pratique d'énoncés oraux, contribuent à l'automatisation de la reconnaissance des mots et à la mémorisation de leur orthographe. Ceci pourrait faciliter le travail de la production écrite, qui est souvent une source de stress en raison des hésitations et des risques de produire des erreurs orthographiques.

De plus, dans son ouvrage majeur *Les jeunes, la langue, la grammaire*, M. Laurent explique en quoi la GEC adhère au principe fondamental selon lequel « tous les élèves sont éducatibles » (2014b, p. 490). Cela signifie que chaque apprenant est « capable d'aborder l'étude » (*Ibid.*, p. 491) à partir de ses acquis. Pour ce faire, l'enseignant se base donc sur ce que l'auteur appelle la « base minimale » du groupe, c'est-à-dire ce qui ne requiert pas de « pré-requis » (*Ibid.*) préalables pour mener à bien ses objectifs pédagogiques. Ainsi il « sollicite chez ses apprenants, quel que soit leur âge et leur niveau de langue, les potentialités et les savoir-faire multiples qui sont les leurs » (Laurent, 2020, p.257). « Seul cette condition permet de travailler avec un groupe dont les acquis sont hétérogènes et d'avoir les mêmes objectifs pour tous » (*Ibid.*). Dans cette optique, F. Boch (2014) indique que le principe de l'éducabilité cognitive, mis en œuvre par la GEC, a le pouvoir de redonner la confiance aux apprenants, en d'autres termes de les réconcilier avec la langue.

3.5. Le métalangage

Etant donné que mon sujet de recherche concerne l'apprentissage de la grammaire en contexte de classe de FLE en France, il est inévitable d'aborder la question du « métalangage ». En effet, comme le souligne Laparra (1996) « derrière le terme de "métalangage", se profile inévitablement le concept de "grammaire" » (p. 215) et vice-versa. Mais comment peut-on définir cette notion ?

Bresse la définit comme suit : « appelons métalangage, tout modèle conceptuel artificiel destiné à simuler ou à décrire le fonctionnement d'une langue naturelle » (1980, pp.120-121). Selon Benamer-Belkacem (2011), il s'agit d'un outil de communication entre l'enseignant et les apprenants, servant à décrire le fonctionnement d'une langue de manière explicite. Cependant, cette utilisation semble être limitée au contexte de la classe, comme le suggère l'enquête de Benamer-Belkacem auprès de collégiennes qui déclarent n'utiliser ces mots techniques que pour le travail en classe : « C'est pour la classe, c'est pour apprendre ! C'est comme en arabe, le vocabulaire pour apprendre la grammaire, la conjugaison, c'est juste pour travailler avec Cheikh⁴⁵... » (*Ibid.*, p.12). Les réponses fournies par les collégiennes suscitent une réflexion quant à leur aptitude à discerner le caractère non essentiel de tous ces éléments que nous leur enseignons (*Ibid.*, p.11). Leurs réponses trouvent d'ailleurs une résonance dans les propos de Josette Rey-Debove qui affirme que le fait de « dire que le métalangage étudie le langage-objet, parle du langage-objet et ne peut parler d'autre chose, revient à dire plus clairement qu'il signifie le langage-objet et ne signifie que lui » (1986).

En parallèle, la complexité de la grammaire a conduit les pédagogues et les didacticiens à proposer « différents codages pour rendre compte des catégories de mots et de leur fonctionnement » (Magnat, 2023, p.1). Le but est de retarder autant que possible l'utilisation du métalangage, « puisque le simple fait d'apprendre par cœur la définition d'un terme ne va pas nécessairement de pair avec la compréhension de sa signification » (*Ibid.*, p.14).

Dans le cadre de la GEC, M. Laurent adopte une posture de réserve envers le métalangage. Il part de l'idée qu'il faut privilégier la compréhension des notions grammaticales avant de leur attribuer des noms techniques : « le bon sens commande donc que, durant la phase donnant accès à de nouveaux concepts, l'ordre temporel suivant soit respecté : commencer par l'acquisition des significations et finir par leur associer les mots qui y correspondent » (Laurent, 2004, p. 497). Par exemple, il considère qu'il est plus utile pour un apprenant de comprendre que les mots bruns servent à remplacer un groupe nominal plutôt que de simplement savoir que ce sont des pronoms (*Ibid.*). Ainsi, l'apprentissage de la grammaire, déjà réputé pour sa complexité et sa capacité à décourager, devient plus accessible et plus encourageant. C'est pourquoi l'une des principales aspirations de ce travail est d'évaluer la pertinence de mon dispositif « GEC- Grammotho », en termes d'engagement de mes apprenants dans les activités proposées.

⁴⁵ Terme arabe qui veut dire enseignant.

Dans le chapitre suivant, je m'attacherai à aborder la question de l'engagement de manière plus approfondie.

Chapitre 8 : L'engagement des apprenants, une condition sine qua non pour un apprentissage durable et réussi

A la lecture de M. Laurent, on s'aperçoit que « [...] la question essentielle pour [l'auteur] est d'abord de commencer sa leçon de telle sorte que les élèves s'y engagent et continuent d'y participer, si possible avec enthousiasme. » (2004, p. 490). Cette idée est renforcée par Britt-Mari Barth qui confirme que : « Le facteur le plus important pour que quelqu'un comprenne et se développe [...] semble être lié à cette [...] espèce d'engagement [...] » (1993, p. 146). Mais qu'est-ce que l'engagement ? Quels sont les facteurs qui impactent sa manifestation dans un contexte ASL, et enfin quels sont les indices révélateurs qui permettent de le repérer chez les apprenants ?

1. Essais de définition

Je m'appuie sur le modèle tri-dimensionnel (affectif, comportemental et cognitif), développé par plusieurs chercheurs, dont Parent (2014), Brault-Labbé et Dubé (2010) ainsi que Fredricks et McColskey (2012) pour définir la notion d'engagement. Parent mentionne à propos de ce modèle qu'il « « pourrait permettre de tracer un portrait assez précis de l'engagement des étudiants » (2014, p.14).

➤ *L'engagement affectif*

La dimension affective tourne autour de l'attraction suscitée par la tâche d'apprentissage (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004, cité dans Bernet, 2010, p.37). Elle englobe les sentiments, les émotions, les attitudes positifs ou négatifs (Arnold, 2006) tels que l'ennui, la gaieté, la tristesse, l'estime de soi et l'anxiété (Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner & Belmont, 1993, cité dans Bernet, 2010, p.37), que l'apprenant pourrait éprouver envers son enseignant, son camarade, les activités scolaires ou la structure en général, c'est-à-dire envers tout ce qui impacte l'envie d'apprendre (Connell, 1990, cité dans Bernet, 2010, p.37).

➤ *L'engagement comportemental*

Cette dimension concerne la conduite de l'apprenant en classe. Cela englobe sa participation active aux activités proposées, sa capacité à maintenir son attention sur les tâches, son respect des règles établies par la structure (comme être à l'heure), son effort pour ne pas perturber le déroulement de la classe, son écoute attentive lorsqu'autres prennent la parole, sa réalisation des devoirs, etc.

➤ *L'engagement cognitif*

Cette dimension se situe au niveau de l'apprentissage de l'apprenant, tant sur le plan cognitif que métacognitif (Parent, 2014). Du point de vue cognitif, cela se traduit par des initiatives telles que poser des questions sur le cours, solliciter de l'aide pour accomplir une tâche. (Bouvet et al., 2017, cité dans He, 2020, p.28). Sur le plan métacognitif, cela inclut les stratégies mis en œuvre par l'apprenant pour favoriser un apprentissage efficace. (Brault-Labbé & Dubé, 2010, cité dans He, 2020, p.28).

2. Enseigner dans les ALS : Un défi d'engagement

Enseigner dans un contexte ASL représente un défi particulièrement exigeant. Les formateurs se trouvent face à des apprenants migrants, dont beaucoup ont vécu des expériences douloureuses et traumatisantes et n'ont pas nécessairement choisi de vivre en France ni de s'engager volontairement dans l'apprentissage du français (Jay-Robert, 2019). Armand, Lory et Rousseau (2013, cité dans Jay-Robert, 2019) mettent ainsi en évidence la « fragilité psychologique » de ces apprenants, dont la plupart « rencontrent des difficultés d'adaptation [...] en raison de leur parcours personnel (conditions de vie précaires, événements traumatisants assortis de violence ou d'abus, choc migratoire, séparation familiale [...]) » (p. 12)

En plus, dans le cadre des ASL, il est très fréquent que les apprenants aient une « absence partielle ou totale de scolarisation » (*Ibid.*) et manquent ainsi de « savoir-faire scolaires » (Boucly, 2021, p. 22). Dans le même ordre d'idées, en lisant Adami, j'ai appris que c'est le parcours scolaire qui conduit les apprenants à acquérir les « compétences métacognitifs [...] qui leur permettent de mettre à distance leur pratiques langagières ». (2020, p.67). Or, un parcours scolaire limité entraîne un déficit de ces compétences (Boucly, 2022).

En outre, l'acte d'apprendre une langue étrangère est intrinsèquement source d'insécurité dans la mesure où il « consiste à prendre la parole devant autrui, [en] utilisant un instrument linguistique instable, [ce qui] implique un haut niveau de vulnérabilité » (Arnold et Brown, 1999, cités dans Arnold, 2006). Il est donc clair que les obstacles auxquels les apprenants des ASI font face vont bien au-delà d'une simple difficulté dans la maîtrise de la langue. Tous ces facteurs

expliquent pourquoi O. Passemar⁴⁶ a souligné dès le début de mon intervention que l'engagement des apprenants dans les ASL est souvent faible et que cela se traduit généralement par un faible taux de réussite.

En ce qui concerne la GEC, les apprenants « s'expriment souvent de manière succincte, incomplète et maladroite » (Laurent, 2004, p.495) lors de la phase d'échange. M. Laurent conseille à l'enseignant d'« être patient, de rester neutre, de ne pas émettre de jugements » et d'« amener les élèves à adopter la même attitude envers leurs pairs » ; de « considérer les erreurs comme inévitables, naturelles, utiles, voire indispensables au cours de l'acte d'apprendre, mais transitoires », d'« exiger le respect de l'autre et de donner à chacun le droit de participer en toute sérénité » (2004, pp. 53-54). Cela est extrêmement rassurant aux yeux de celui qui parle, qui est parfois intimidé dans un cours de langue par des commentaires tels que « on dit plutôt... » « ta phrase n'est pas correcte ! », etc. Mais attention, cela ne veut guère dire que la GEC ne se soucie pas de la qualité de l'expression en classe, mais bien au contraire, « le maître s'attache le plus souvent possible à aider les élèves à passer de leur propre expression à une expression plus élaborée [...] [Progressivement], les élèves abandonnent [...] dans l'échange en classe leur langage familier et s'approprient un langage plus soutenu » (*Ibid.*, p.496). On peut donc supposer que cette pédagogie aide les apprenants à reprendre confiance en eux et de s'engager davantage dans l'apprentissage. Cela renforce l'importance de procéder à une évaluation de l'efficacité du dispositif pédagogique (GEC-Grammortho) dans ce contexte complexe, afin de déterminer s'il peut contribuer à améliorer l'engagement de ce public

3. Quels indicateurs pour mesurer l'engagement des apprenants ?

Je m'appuie dans mon travail pour mesurer l'engagement de mon public à l'égard de mon dispositif sur les « indicateurs de motivation intrinsèque » énumérés par Britt-Mari Barth (1993, p. 148). Ces indicateurs se traduisent par des comportements observables de l'extérieur chez les apprenants, ce qui les rend pertinents pour l'analyse :

- « Une participation très active, même de ceux qui d'habitude, ne prennent pas facilement la parole.
- Un haut niveau de concentration : les apprenants constatent avec étonnement que le temps est déjà passé et ils ne veulent pas s'arrêter avant d'avoir fini. [...] Ils restent « après l'heure » ; ils continuent à discuter pendant la récréation.

⁴⁶ Au cours d'un échange.

-
- Des initiatives spontanées pour proposer des solutions, des exemples ; propositions pour aider un voisin de table. [...] Une expression orale spontanée pour poser une question de clarification.
 - Une attitude énergique, une sorte d'ardeur ou de fébrilité pour participer à la discussion.
 - Un climat de libre-échange et d'écoute de l'autre, par l'acceptation de réponses ouvertes et la volonté de les discuter et d'en tenir compte, par les nombreuses questions posées. [...]
 - Une expression de plaisir partagé dont témoignent des expressions du visage ; une conscience d'apporter quelque chose au groupe par la participation individuelle ; un plus grand intérêt pour la valeur de la production que pour la « note » ; une certaine fierté de produire et de partager la production avec les autres ;
 - Une expression de confiance : les apprenants se proposent de passer au tableau, ne craignent pas de faire une erreur ou d'exprimer des divergences avec l'enseignant. » (Barth, 1993, pp. 148-149).

Maintenant que j'ai abordé la question de l'engagement, il est temps d'introduire le deuxième outil composant le dispositif spécifique que je propose aux apprenants. Dans mon projet, en complément de la GEC, je propose un outil numérique qui, de la même manière que je le suppose pour la GEC, pourrait avoir une influence sur l'engagement de mon public. Quel est cet outil ? Quels sont ses avantages ? Et comment peut-il être utilisé de manière optimale dans le contexte ASL. Les réponses à ces questions seront exposées dans le chapitre à venir.

Chapitre 9 : GrammOrtho, un complément numérique à l'apprentissage de la GEC

Les pratiques qui ont le plus de probabilité de diminuer le décrochage semblent celles qui incluent l'apprentissage en contexte, qui ont un contenu significatif pour les élèves et qui favorisent l'apprentissage actif. A priori, un certain nombre de stratégies répondent à ces critères, dont : [...] l'intégration des technologies. (Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt et Hrimech 2004, cité dans Bernet, 2010, p.20)

Je débute ce chapitre avec cette belle citation qui souligne l'importance cruciale d'opter pour des approches pédagogiques qui immergent les apprenants dans des situations d'apprentissage significatives et attractives telles que les technologies numériques.

1. Présentation de Grammortho

GrammOrtho⁴⁷ est un logiciel numérique développé par Maurice et son épouse Christiane Laurent. Il a été spécialement conçu pour des publics scolaires âgés de 9 à 16 ans (Version A). Cette version est éditée et publiée par l'association UEPD. Ultérieurement, le laboratoire LIDILEM (sous la direction de F. Boch) a adapté ce logiciel pour répondre aux besoins d'un public adulte, en particulier les étudiants (Version B). Tout comme la GEC, GrammOrtho repose sur « un code couleur, une spatialité et sur des manipulations physiques » qui visent à « déclencher des prises de conscience » (Magnat, 2023, p. 10) chez les utilisateurs. Sa démarche pédagogique est complètement inductive. Cela signifie que les activités qu'il propose commencent par une phase d'observation visuelle et auditive, suite à laquelle, une phase de manipulation d'énoncés est proposée, et viennent enfin les explications qui récapitulent les prises de consciences effectuées. (*Ibid.*)

Le logiciel est structuré en huit modules distincts, chacun proposant des activités variées présentées sous forme d'exercices regroupés en séries. Chaque module aborde un aspect spécifique de l'orthographe grammaticale⁴⁹. Ci-dessous, une représentation visuelle des 8 modules de GrammOrtho.

⁴⁷ Pour le détail, voir le lien <https://www.uneeducationpourdemain.org/sedortho/grammortho/>.

⁴⁹ Je signale que ce qui m'intéresse ici, compte tenu des besoins des apprenants, cible davantage le volet grammatical qu'orthographique, dont il sera ainsi très peu question.



Figure 5 : Les 8 modules proposés par GrammOrtho

2. Quelques illustrations représentant le contenu du module 1

J'ai proposé aux apprenants les trois premiers modules de GrammOrtho que j'ai jugés les plus adaptés à leur niveau. Dans ce contexte, le lecteur trouvera ci-dessous quelques captures d'écran du module 1 (une capture illustre un type d'exercice proposé dans une activité), axé, comme je l'ai précisé, sur le groupe nominal. Les deux autres modules seront présentés dans les annexes⁵⁰.

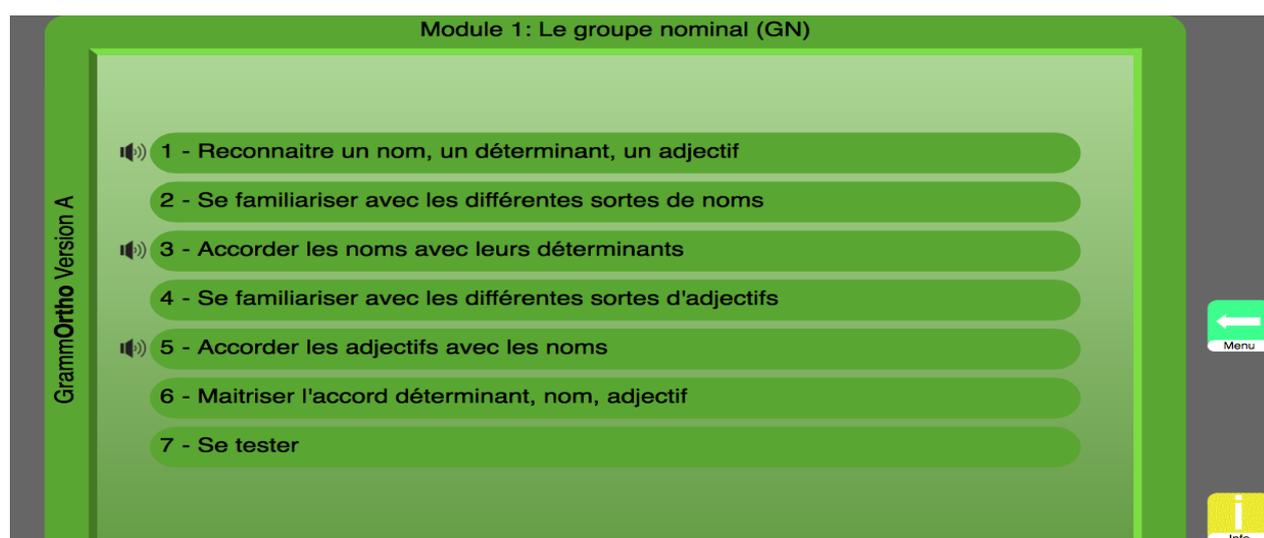


Figure 6 : Module 1 propose 7 activités

⁵⁰ Voir annexes 5-6.

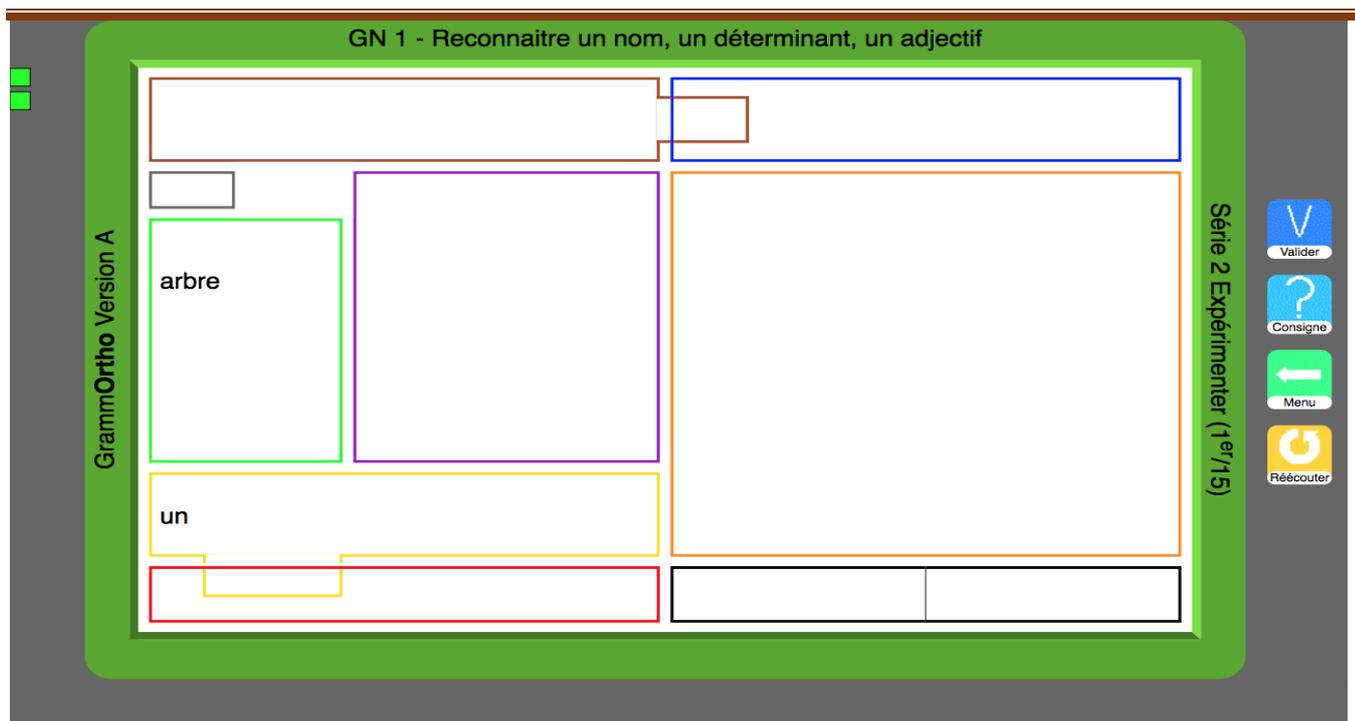


Figure 7 : Dans cette capture, on reconnaît le tableau de la GEC. Le concept reste similaire : l'apprenant doit placer les mots qu'il entend dans les cases colorées

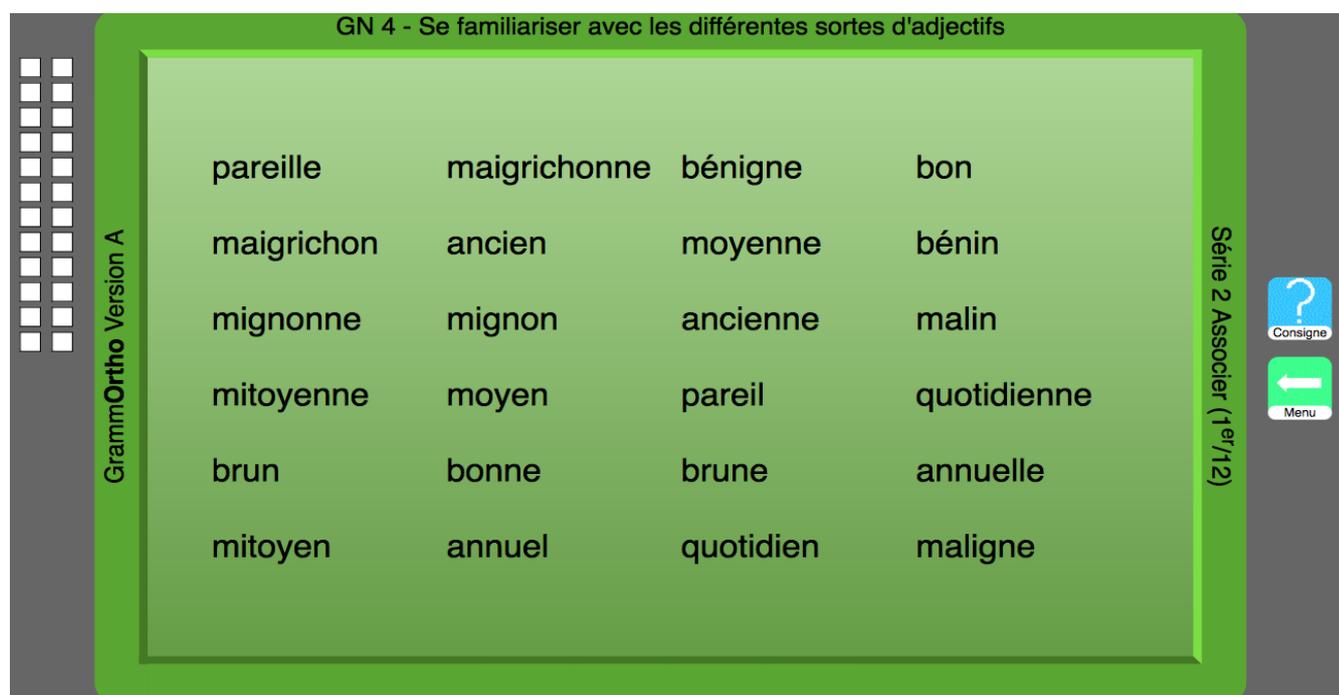


Figure 8 : L'apprenant doit associer l'adjectif au masculin avec le même adjectif au féminin.
Ex : magicien, magicienne

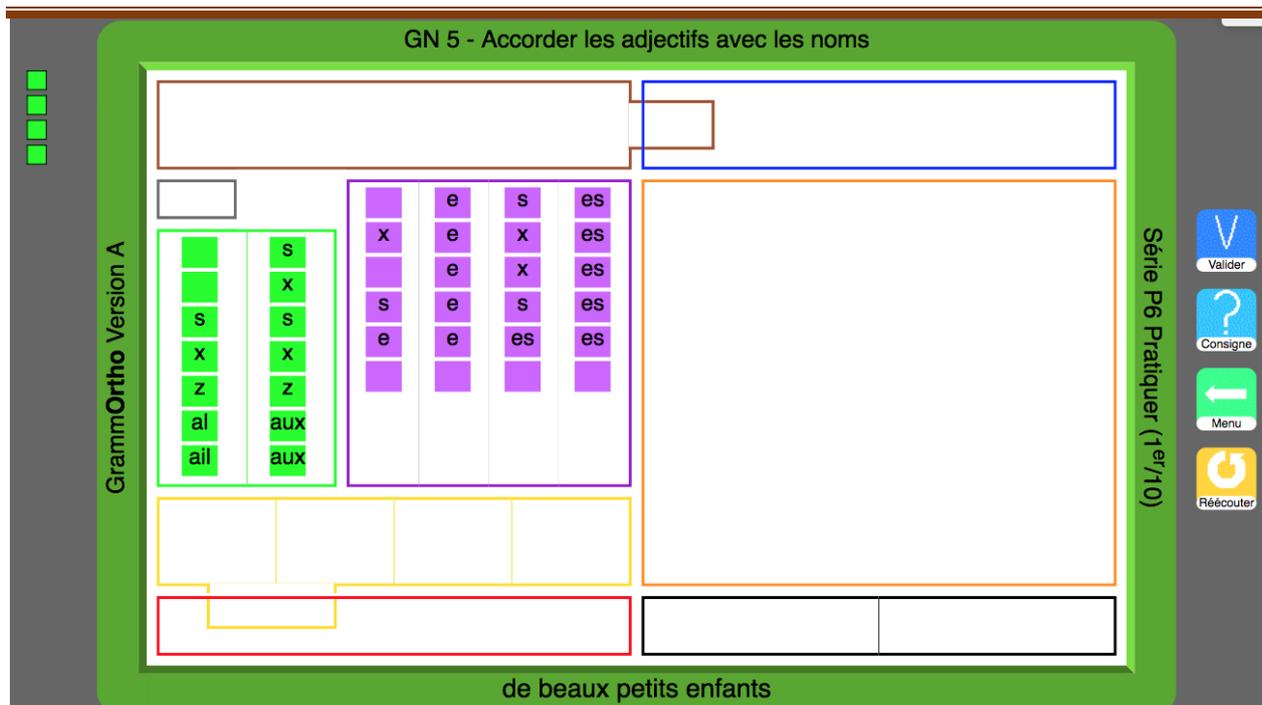


Figure 9 : L'apprenant doit sélectionner la terminaison correcte du nom et de l'adjectif entendus en cliquant sur la case correspondante dans la colonne.

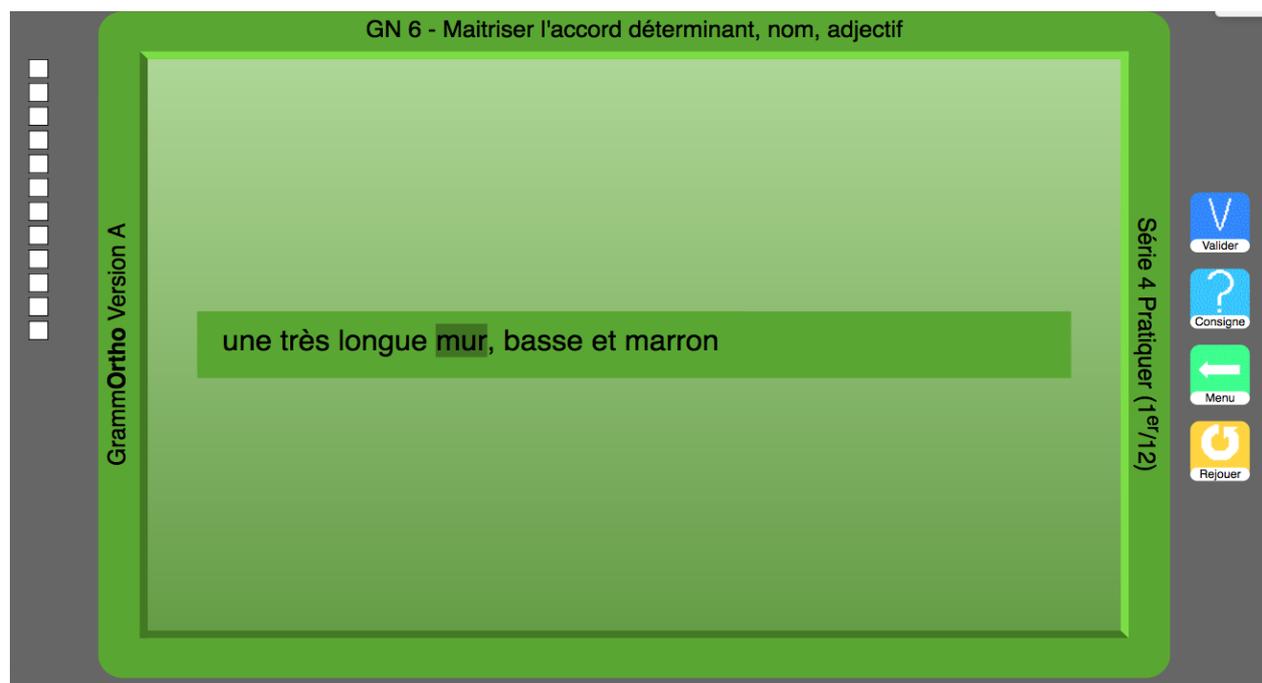


Figure 10 : Dans cet exercice, le mot « barrière » a été remplacé par le mot « mur ». L'apprenant est donc censé apporter à la phrase les modifications orthographiques nécessaires.

Test A

Test B

Figure 11 : Test rassemblant quelques exercices relatifs à l'ensemble des savoirs linguistiques construits dans ce module.

3. Les avantages de l'intégration du numérique dans l'enseignement d'une langue

L'intégration des ressources numériques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues est devenue de plus en plus répandue. On peut désormais observer la présence d'ordinateurs, de vidéoprojecteurs, de tablettes, d'une connexion internet en Wifi... dans nos classes. Cette évolution s'inscrit dans ce que l'on peut appeler « une situation d'apprentissage instrumentée » (Mailles-Viard Metz, 2009) qui émane de la volonté de l'école de s'engager dans l'utilisation des technologies numériques afin de favoriser l'apprentissage chez les apprenants. Dans ce sens, Fougerouse (2011) souligne plusieurs impacts positifs liés à leur intégration dans le domaine de l'éducation.

Tout d'abord, ces outils permettent de résoudre le problème de « lieu d'enseignement, et du transport d'un matériel spécifique » (Lagrange, 2018, p.39), ils permettent aussi une meilleure gestion du temps d'apprentissage, ce qui est particulièrement pertinent étant donné que les enseignants font souvent part de leur contrainte de temps pour couvrir l'intégralité des contenus d'apprentissage (*Ibid.*) Ces outils pourraient ainsi répondre à cette problématique en permettant aux élèves de s'exercer à domicile, par exemple (*Ibid.*). En outre, ces supports numériques sont souvent appréciés par les apprenants en raison de leur caractère ludique et interactif, ce qui pourrait renforcer l'implication et la motivation des élèves (Fougerouse, 2011).

Le numérique est également un outil qui favorise l'apprentissage en groupe, en offrant aux apprenants l'opportunité de renforcer diverses compétences telles que la coopération, l'interaction et le partage. En ce sens, cet outil contribue à atténuer le sentiment d'isolement et de marginalisation que certains apprenants éprouvent en classe, particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés en classe (*Ibid.*). Comme nous le verrons plus en détail (cf. Point 1. Chapitre 12), j'ai personnellement

exploré ce bénéfice afin de pallier le problème de maîtrise limitée des outils informatiques de mes apprenants. De ce fait, l'utilisation des technologies en classe semble avoir des avantages significatifs en termes d'amélioration de l'engagement des apprenants.

Dans mon projet, cette utilisation est d'autant plus bénéfique, car si l'on admet que la GEC, telle que décrite précédemment, a un impact positif sur la qualité de l'engagement, et si l'on considère que « globalement, les modules "GrammOrtho" dans leur état de développement actuel reproduisent bien le dispositif de la "GEC" telle qu'elle est pratiquée en classe » (Lagrange, 2018, pp. 40-41), alors on peut affirmer que le recours à GrammOrtho ne sera que bénéfique pour l'enseignant. Cependant, bien que cette mesure puisse apparaître favorable, c'est « le type d'activités ou le contexte dans lequel les intervenants les utilisent qui en assure l'efficacité et l'impact probant sur l'engagement scolaire » (Bernet, 2010, p.22). Alors, comment pouvons-nous optimiser l'utilisation des modules de manière à compléter efficacement la pratique de la GEC en contexte ASL, et en tirer ainsi le meilleur parti ?

4. Conseils pratiques pour une utilisation efficace des modules en ASL

Je rappelle que dans mon projet, GrammOrtho est proposé pour compléter la pratique de la GEC à la fois en classe et à domicile. Les prises de consciences et le processus de grammatisation se déclencheront au cours de la GEC. Ce qu'on attend donc de GrammOrtho c'est qu'il « permet aux apprenants [...] de (s'exercer [davantage], mémoriser, manipuler, automatiser etc.) » (Thierry, 2008, cité dans Lagrange, 2018, p.42) les notions acquises avec la GEC. Pour optimiser le résultat, l'enseignant doit adapter l'outil au contexte de l'apprentissage. Tout d'abord, il doit trouver le bon équilibre ou gérer efficacement la combinaison entre l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance. Dans ce sens, Lagrange (2018) affirme que « la plupart des élèves s'engageront plus facilement dans un travail en distanciel si celui-ci est bien articulé avec le travail de la classe en présentiel ».

De plus, le formateur doit prendre en compte la ZPD⁵² de ses apprenants lors de l'intégration des modules GrammOrtho. Certains modules peuvent représenter des défis plus importants que d'autres, et il est essentiel de les proposer de manière adaptée en tenant compte des capacités individuelles de chaque apprenant. Il est également recommandé de pratiquer les modules les uns après les autres, pour en respecter la progression : « l'ensemble des dix modules⁵³ constitue un véritable cours. Ce cours est structuré de telle sorte qu'il existe une progression régulière dans la construction des savoirs du premier au deuxième, du deuxième au troisième et ainsi de suite [...] » (Laurent, 2016b, p. 2). Enfin, je note l'importance de « donner le temps aux élèves d'utiliser [l'outil] significativement », car une utilisation limitée du numérique est peu motivante et peut

⁵² Zone proximal de développement.

⁵³ A l'origine, 10 modules avaient été envisagés, réduits à huit au cours de l'évolution de la réflexion.

considérablement diminuer l'engagement. (Mumtaz, 2001, cité dans Bernet, 2010, p.22).

À présent qu'un panorama conceptuel a été dressé, je vais me pencher sur la présentation de la méthode et les instruments que j'ai employés pour recueillir les données, ainsi que sur la présentation des conclusions tirées de cette étude.

Partie 3 :
Méthodologie du travail

Chapitre 10 : A la recherche d'un dispositif d'apprentissage adéquat

1. Problématique et hypothèses de recherche

Mon objectif de recherche, tel qu'énoncé précédemment, vise à évaluer l'engagement du public ASL vis-à-vis de mon dispositif spécifique (GEC/GrammOrtho), adapté à l'enseignement de la langue (grammaire et, dans une moindre mesure, orthographe). Ce dispositif vise à répondre aux besoins particuliers de ce public (besoin de progresser rapidement en langue française pour pouvoir s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit), et ce malgré les défis inhérents à ce contexte, tels que l'hétérogénéité des apprenants, l'absentéisme et la fragilité numérique de certains d'entre eux, entre autres.

1.1. Problématique

Je réitère les deux questions que j'ai soulevées dans l'introduction :

- En quoi le dispositif GrammOrtho semble adapté à ce type de public du point de vue des formateurs et des responsables enquêtés ?
- En quoi ce dispositif spécifique GEC/GrammOrtho suscite-t-il l'engagement des apprenants adultes qui fréquentent les ASL ?

1.2. Hypothèses :

Trois hypothèses guideront mon analyse, elles sont exposées en détail ci-dessous :

4. Les apprenants des ASL étant caractérisés par leur « fragilité numérique », du moins pour la majorité d'entre eux, GrammOrtho pourrait être une réponse à un problème complexe, un outil « avantageux » qui pourrait leur convenir, à condition que ces derniers soient accompagnés par l'enseignant, en présentiel, dans la prise en main de cet outil.
5. Je fais l'hypothèse que la pratique sur GrammOrtho est efficace en tant qu'elle complète la pratique sur la GEC, en offrant un temps d'exercitation supplémentaire pendant et en dehors de l'atelier.
6. Je suppose que le GEC telle qu'elle est conçue devrait constituer un levier de motivation et d'engagement pour les apprenants, mais une GEC adaptée renforce considérablement leur implication en atelier.

2. Démarche méthodologique adoptée :

2.1. Méthodologie : approche ethnographique

Pour répondre à mes interrogations et étayer mes hypothèses, j'ai effectué une recherche théorique d'une part, mais également une recherche empirique et inductive d'autre part, pour laisser place à la primauté des données, dans une démarche qualitative, inspirée de la démarche ethnographique.

2.2. Quels instruments ai-je choisis ?

Le recueil des données a combiné plusieurs formes :

- Six entretiens⁵⁴ semi-directif :

J'ai été présente en tant qu'observatrice lors de 6 entretiens de type semi-directifs, ayant eu lieu par zoom, et dont la durée n'a pas dépassé 1 heure, réalisés par Françoise Boch et Thierry Soubrie, auprès de 11 intervenantes de différentes structures : ODTI, IRIS, Maison des habitants du centre-ville de Grenoble, projet Co-FormER. Les responsables de cette recherche ont transmis au préalable le lien vers la plateforme GrammOrtho et ont demandé aux participantes d'en prendre connaissance. Le projet de recherche avait pour objectif de connaître le point de vue argumenté de ces enquêtées sur la pertinence de proposer un outil tel que GrammOrtho auprès du public ASL.

De mon côté, mon objectif était de recueillir des éléments de réponses en lien avec ma première hypothèse, c'est-à-dire le fait que GrammOrtho pourrait convenir à mes apprenants si ces derniers étaient accompagnés à la prise en main de cet outil en présentiel par le formateur. Les entretiens étaient divisés en trois parties : durant la première, tout le monde devait se présenter et retracer leur parcours ; durant la deuxième et la troisième partie, qui se sont naturellement enchevêtrées au cours des entretiens, les intervenantes devaient répondre à deux types de questions : un ensemble de questions portant sur le numérique, dirigées par Thierry Soubrie, et des questions se rapportant à GrammOrtho, dirigées par Françoise Boch. Cette participation m'a permis de répondre à l'hypothèse n° 1 en sélectionnant dans les entretiens, des passages qui concernent la question de l'adaptation présumée de GrammOrtho à ce public. Je tiens à noter que j'ai personnellement effectué la transcription des entretiens. Les conventions de transcription utilisées figurent dans la grille ci-dessous :

⁵⁴ Voir annexe 6-7 pour le guide d'entretien et les transcriptions des entretiens.

()	chevauchement minime
e	Hésitation
ee	hésitation plus longue
...	pause (un espace avant et après)
.....	pause longue
(xx)	passage incompréhensible (plus il y a de croix, plus il est long)
(il/elle rit)	l'interlocutrice/-teur rit
(rires)	tout le monde rit
mm	approbation affirmative
?	interrogatif : lorsque que le ton est clairement de l'interrogation
[...]	séquence coupée car non significative pour l'analyse

Tableau 1 : Grille des conventions de transcription

➤ Une grille d'observation

La grille d'observation que j'ai conçue a pour but de vérifier l'hypothèse n°2. Il s'agira d'observer systématiquement les comportements générés par l'introduction de la GEC et de GrammOrtho dans un contexte ASL55. Les éléments préétablis servant à l'élaboration de cette grille sont des comportements observables portant sur les trois dimensions de l'engagement scolaire, à savoir l'engagement cognitif, comportemental, et affectif. Afin de simplifier le remplissage de la grille, celle-ci était divisée en trois moment d'observation : l'entrée en cours, le moment de la GEC, le moment de GrammOrtho. Les réponses aux items proposés étaient présentées sous forme de cases à cocher (oui, non, non observable). La quatrième case était réservée aux remarques/commentaires libres. Ci-dessous un modèle exhaustif d'une grille d'observation :

		Comportement observable	Oui	Non	Non observable	Remarques
Entrée en cours						
	1	Sont ponctuels-arrivent à l'heure.				
	2	Visages détendus (semblent apprécier de rentrer dans le cours).				
	3	Installation rapide - silence immédiat.				
	4	Disposent du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités (cahiers- notes de cours- stylos, etc.).				
Moment de la grammaire en couleur						

⁵⁵ Voir annexes 9- 10 pour un exemple de compte rendu de deux séances observées par F. Boch.

	5	Écoulent attentivement ce qui est exposé-enseigné / regard concentré vers la formatrice				
	6	Passent volontiers au tableau (ne pas craindre de se tromper)				
	7	Répondent aux questions posées par l'enseignant				
	8	Posent des questions sur le cours				
	9	Prendent des notes en rapport avec ce qui est enseigné				
	10	Discutent du cours avec leurs pairs				
	11	Baisse de motivation (regard sur portable-expression d'ennui)				
	12	Discutent des choses qui n'ont aucun rapport avec le cours (papotage)				
	13	Partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour le cours entre eux				
	15	Les expressions des visages manifestent de la lassitude (ras le bol)				
Moment de GrammOrtho						
	16	Se mettent au travail rapidement lorsque GrammOrtho est proposé				
	17	Suivent les instructions relatives aux activités proposées				
	18	Sont impliqués activement dans les activités				
	19	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches attribuées)				
	20	Posent des questions sur les activités et répondent à ceux des autres				
	21	S'entraident entre eux et demandent de l'aide quand c'est nécessaire				
	22	Engagement dans la tâche (envie de faire GrammOrtho en dehors)				
	23	Les expressions des visages manifestent le plaisir, l'implication				
	24	Les expressions des visages manifestent de la lassitude (ras le bol)				
	25	Ne font rien ou font autre chose				
	26	Quittent la salle				

Tableau 2 : : Version exhaustive de la grille des indicateurs de l'engagement

- Des échanges informels réalisés avec chaque apprenant, dont les orientations étaient au nombre de deux :
 - Recueillir quelques données sociales⁵⁶ (nationalité, âge, langue parlée, scolarisation, profession, etc.). Ces premiers éléments devraient permettre l'établissement du profil de chaque apprenant lors du démarrage de mon atelier.

⁵⁶ Voir annexe 1-2-3 pour les 3 tableaux récapitulants les informations récoltées.

- Se renseigner sur les objectifs⁵⁷ des participants vis-à-vis de l'apprentissage du français.

➤ Un questionnaire⁵⁸

Mon enquête vise à recueillir des données sur l'implication de mes apprenants dans leur travail sur les modules numériques en dehors de l'atelier, afin de soutenir l'hypothèse n°2. L'enquête dure pendant 12 semaines et porte globalement sur tout ce qui pourrait déceler un engagement de leur part.

➤ Une captation

Pendant les séances où j'ai testé la grille, j'ai constaté qu'il était difficile de la remplir en temps réel sans perturber l'observation et risquer une perte d'informations. Étant donné que la mesure de l'engagement dans mon cas implique une certaine subjectivité, j'ai décidé d'utiliser un autre outil d'analyse pour évaluer plus précisément cette dimension de l'engagement. J'ai eu accès à un enregistrement vidéo d'une séance de l'atelier (réalisé par ma directrice de mémoire, Françoise Boch), ce qui m'a permis de revoir la séance en ayant tout loisir de remplir la grille en prêtant attention aux différents critères les uns après les autres. Certains de ces critères relèvent du cognitif, d'autres de l'affectif, et d'autres encore du comportemental.

⁵⁷ (Cf. Point 2. Chapitre 3)

⁵⁸ Voir annexe 11 pour le questionnaire relatif à l'utilisation de GrammOrtho en dehors de l'atelier.

Partie 4

Analyse des résultats

Il s'agit dans cette partie de répondre à mes questions de recherche en analysant les effets du dispositif que j'ai mis en place au cours de mon stage. Afin d'offrir une meilleure lisibilité aux lecteurs, les trois hypothèses détaillées dans la partie méthodologique serviront d'autant de points d'entrée dans l'analyse.

Dans un premier temps, je commencerai par exploiter les entretiens menés avec les intervenantes (responsables de structures ou formateurs) pour recueillir leurs avis concernant la question de l'adaptation potentielle de GrammOrtho aux apprenants des ASL afin de pouvoir vérifier l'hypothèse n°01 (GrammOrtho pourrait être une réponse à un problème complexe, un outil « avantageux » qui pourrait leur convenir, à condition que ces derniers soient accompagnés par l'enseignant, en présentiel, dans la prise en main de cet outil). Je tiens à préciser que, dans le but de préserver l'anonymat des participantes, j'ai attribué des prénoms différents aux personnes interviewées. Dans un deuxième temps, j'analyserai les grilles d'observation comportant des données qui vérifient l'hypothèse n°2 (la pratique sur GrammOrtho est efficace en tant qu'elle complète la pratique sur la GEC, en offrant un temps d'exercisation supplémentaire pendant et en dehors de l'atelier). Pour une lecture plus synthétique des données, j'ai fait le choix de regrouper les observations dans un même tableau (Cf. Point 1.1. Chapitre 12) et dans un troisième temps, je tente de vérifier l'hypothèse n°3 (la GEC telle qu'elle est conçue devrait constituer un levier de motivation et d'engagement pour les apprenants, mais une GEC adaptée renforce considérablement leur implication en atelier). Pour vérifier cette dernière hypothèse, j'ai fait le choix de m'appuyer sur les observations d'Anne Cécile Boucly, une stagiaire recrutée en 2022 par l'ODTI afin de travailler sur l'alignement de la GEC avec les besoins spécifiques des apprenants des ASL, offrant ainsi une approche différente. J'ai considéré que ses observations étaient plus subjectives et plus pertinentes.

Chapitre 11 : L'adaptation potentielle de GrammOrtho au public ASL : Les perspectives des intervenantes

Comme énoncé plus haut, les entretiens menés avec les formateurs et responsables de structures vont jouer un rôle clé pour éclairer la question de l'adaptation potentielle du dispositif GrammOrtho au public ASL. Chaque entretien débutait par une brève présentation de l'interviewé, suivie d'une série de questions portant sur les aspects numériques et sur GrammOrtho. Dans la section suivante, je présenterai uniquement les extraits pertinents en rapport avec mon domaine de recherche, en les regroupant par thèmes abordés.

1. Présentation des participantes

Ce point concerne le parcours professionnel de chaque participante. Chacune d'entre elle compte à son actif une carrière jalonnée d'expériences et de vécus dans le domaine de l'enseignement du FLE ou de la formation en FLE. Les enquêtées ont pour point commun de très bien connaître le public qui a retenu mon attention. Recueillir leurs avis, leurs impressions concernant ma première hypothèse, sera donc pour ma recherche d'un grand enrichissement. Les enquêtées exerçaient dans des milieux professionnels divers :

1) Secteur académique

- Casnav (1 coordinatrice : Louise, 1 chargée de mission : Emma)
- Université : DU PASS (2 enseignantes de FLE : Jade et Alice, 1 enseignant-chercheur : Rose ; projet Co-Former (1 enseignant-chercheur : Chloé)

2) Secteur associatif

- ODTI (1 coordinatrice ASL, formatrice, enseignante : Lina)
- IRIS (1 déléguée territoriale : Anna, 2 chargées de projet : Juliette et Eva)
- MJC Abbaye (1 coordonnatrice pédagogique : Lola)

1. Les avis des participantes concernant l'adaptation potentielle de GrammOrtho

2.1. L'enseignement de la grammaire vs le temps disponible : un casse-tête permanent

Les participantes mettent l'accent sur deux problèmes : l'enseignement de la grammaire et le temps dont disposent les enseignants. Ces deux aspects sont très souvent liés :

- « quand je sors d'atelier de survie⁵⁹ parfois je suis désespérée je me dis mais comment je vais arriver à trouver le moyen en 3h par semaine 2h par semaine d'arriver à les faire sortir de cette syntaxe fossilisée » (Lina)
- « des élèves qui ont quand même une prise en charge avec un enseignant FLE parfois assez minime en termes d'heures » (Louise)

➤ **Commentaire 01 :**

Les deux enseignantes soulignent le défi majeur de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux apprenants ASL : la syntaxe figée et les limitations de temps d'enseignement.

2.2. L'apprentissage par logiciel, une solution envisageable

Comme j'ai pu le montrer dans la partie état de l'art (Cf. Chapitre 9. Point 3), considérer le numérique comme un outil qui pourrait pallier le problème de temps et compléter les outils et supports déjà à la disposition des enseignants pour soutenir les apprentissages est un point de vue bien présent chez les enquêtées :

- « [...] un outil qui est efficace qui fonctionne plus rapidement et qui permet aux gens de manière plus rapide et plus ancrée de maîtriser une syntaxe simple correcte mais non discriminante » (Louise)
- « ça [GrammOrtho] pourrait suppléer au manque de temps qu'on a parfois pour corriger un certain nombre d'erreurs [...] ils arriveraient peut-être à régler tout seuls effectivement ou après quelques explications en classe [...] si on pouvait avoir un logiciel avec lequel ils puissent travailler effectivement seuls même si quelque chose sur lequel on peut avoir un regard sur leur progression mais qui quand même leur permette d'avancer tout seuls ça permettrait de répondre un peu à cette question de l'impossible » (Alice)
- **Commentaire 02 :**

Les enseignantes mettent en avant l'importance d'un outil efficace, rapide, et qui consolide de manière solide la maîtrise d'une syntaxe correcte, sans pour autant être discriminatoire. Elles considèrent que GrammOrtho pourrait combler cette lacune en permettant aux apprenants de travailler de manière autonome ou guidée, tout en offrant la possibilité de suivre leur progression.

⁵⁹ Terme employé par Ophélie Passemard lors de l'entretien pour faire référence aux ateliers qui regroupent les apprenants au tout début de leur apprentissage du français.

Selon ces deux intervenantes, cette approche serait particulièrement bénéfique étant donné les contraintes de temps auxquelles elles sont confrontées.

2.3. Les avantages potentiels de GrammOrtho

Les personnes questionnées considèrent le numérique comme « une ressource de plus » (Lola), permettant aux enseignants de « compléter ce qui peut être apporté en atelier » et aux apprenants de « se saisir de [leur] apprentissage », de « travailler sur la langue française en plus de ce qu'on peut leur proposer » (Louise). Les répondantes évoquent également la possibilité à travers GrammOrtho de rendre les apprenants « plus actifs » (Lola), de leur permettre « d'avancer plus vite » (Lola). Pour Jade, ce didacticiel pourrait l'aider à « [...] diversifier les pratiques, les modalités de travail [...] », à « s'approprier les nouvelles façons de travailler ». Alice estime que GrammOrtho pourrait être utile aux « étudiants qui ont plus une mémoire auditive ou visuelle », elle « trouve que ça permet voilà de prendre mieux en compte ces données-là ». Louise, quant à elle, évoque le phénomène de la fossilisation (entendue ici comme la stabilisation de formes linguistiques erronées chez des personnes migrantes, peu alphabétisées, vivant en France depuis longtemps). Le recours à GrammOrtho pourrait donc, d'après elle, via les temps de manipulation de la langue qu'il offre, les aider à « repositionner les pièces du puzzle correctement ». Cette réflexion fait écho aux propos de Goody (1986) concernant le rôle important que joue la manipulation de la langue dans le développement de la pensée formelle.

➤ Commentaire 03 :

Les participantes s'accordent sur le potentiel de GrammOrtho à diversifier les pratiques pédagogiques, à prendre en compte les préférences d'apprentissage individuelles (auditives ou visuelles), et à aider à résoudre le problème de la fossilisation linguistique chez les apprenants en ASL. Cette diversité d'approches pourrait favoriser un meilleur apprentissage de la langue française pour ce public spécifique.

2.4. GrammOrtho pourrait être envisagé, mais sous quelles conditions ?

Les entretiens menés auprès des responsables de structures et formatrices mettent en relief des freins potentiels à l'utilisation de GrammOrtho par les publics ASL et posent la question des possibilités d'adaptation du logiciel afin d'optimiser le travail sur cet outil numérique dans les ASL.

Louise suggère l'idée de doter les organismes de formation à but non lucratif d'« ateliers informatiques » ou d'« espaces informatiques » afin de développer chez les apprenants des compétences numériques. En effet, la majorité d'entre eux ne disposent ni d'ordinateurs ni de

tablettes à domicile, mais possèdent tous « un smartphone », témoignage confirmant la figure du « migrant connecté » abordé par Diminescu (2005, cité dans Boch et Soubrie, 2021, pp.24-25). Leurs pratiques numériques se limitent donc à leurs smartphones, ce qui restreint considérablement leurs compétences numériques, rendant ainsi difficile la tâche des formateurs et des associations cherchant à exploiter les avantages du numérique dans l'apprentissage des langues. Dans le même ordre d'idées, Lola vient corroborer les déclarations de Louise. Selon elle, même en utilisant uniquement un smartphone, les apprenants sont très « limités » : leur « appréhension » du numérique est donc « assez majeure ». En utilisant le terme « appréhension », l'enquêtée désigne « le fait de se considérer comme totalement incompetent » : cette catégorie de personnes, apparemment bien représentée dans les ASL, perçoit ainsi le numérique « comme un univers immense à maîtriser ». Selon Lola, il y a donc beaucoup de « travail à faire » au sein de la structure pour mieux utiliser ces outils.

Louise évoque, pour répondre toujours à cette même question, certains profils d'apprenants fréquentant les ASL (personnes moins autonomes, personnes peu scolarisées dans leur pays d'origine, etc.), qui constituent, d'après elle, un « frein » pour tout éventuel travail supplémentaire sur un outil numérique pendant ou en dehors de l'atelier. L'enquêtée suggère donc « le tutorat » comme une solution possible pour soutenir les apprenants dans l'exploitation efficace de toute forme d'apprentissage numérique. Jade, de son côté, exprime une autre préoccupation. D'après elle, « le principe [de GrammOrtho] est très bien mais [que ceci] demande un répertoire lexical très large très riche que les étudiants n'ont pas en général ». Par conséquent, elle recommande d'adapter le vocabulaire de l'outil pour qu'il corresponde davantage au niveau de compétence lexical des apprenants.

➤ **Commentaire 4 :**

Les entretiens avec les responsables de structures et les formatrices ont révélé des obstacles potentiels à l'utilisation de GrammOrtho par les publics ASL, notamment le manque d'accès aux ordinateurs, les compétences numériques limitées des apprenants, ainsi que des profils d'apprenants moins autonomes et peu scolarisés, ce qui rend le travail avec un outil numérique en dehors de l'atelier plus complexe. Les enquêtées ont également mentionné que le répertoire lexical des étudiants pourrait être insuffisant pour tirer pleinement parti de GrammOrtho.

2. Conclusion

Lors de l'analyse des réponses fournies par les intervenantes, l'objectif était de mettre à l'épreuve la première hypothèse de ce mémoire, qui se concentrait sur l'adaptation potentielle de

GrammOrtho au public ASL. Lors de cette analyse, il est devenu évident que les avis des intervenants étaient mitigés, ce qui signifie qu'il y avait à la fois des avantages potentiels et des préoccupations liées à l'utilisation de GrammOrtho auprès des apprenants ASL.

Parmi les avantages potentiels mentionnés, l'un d'entre eux était la « multimodalité » (cf. Poin 3.2. Chapitre 7). Cette caractéristique peut être précieuse pour les apprenants ayant des besoins variés en matière de perception et de compréhension. Dans le contexte de la déclaration de Lina, la « manipulabilité » et la « spatialité » se manifestent de manière implicite. Lorsqu'elle parle de « repositionner les pièces du puzzle correctement », elle évoque métaphoriquement la manipulation des éléments linguistiques, comme si elle déplaçait des pièces d'un puzzle pour les réorganiser de manière correcte dans l'espace linguistique. Cette métaphore suggère que l'utilisation de GrammOrtho permettrait aux apprenants de travailler avec les éléments de la langue de manière interactive et spatiale, en les aidant à comprendre comment les éléments linguistiques s'emboîtent correctement pour former des phrases grammaticalement correctes. En d'autres termes, GrammOrtho offre une opportunité pour les apprenants de manipuler et de repositionner des composants linguistiques pour améliorer leur compréhension et leur maîtrise de la langue française, ce qui renvoie aux notions de manipulabilité et de spatialité dans le contexte de l'apprentissage linguistique.

En somme, tous ces avis soutiendraient l'idée de l'intégration de GrammOrtho dans les ASL. Cependant, ce logiciel, de l'avis majoritaire des intervenantes, dans sa forme actuelle, ne pourrait pas être proposé à ce type de public. Un tutorat donc s'avère nécessaire, mettant ainsi en accord avec l'hypothèse n°1. Maintenant, il convient d'attendre les résultats de mon expérimentation pour déterminer si ces résultats confirment ou infirment les opinions des intervenantes.

Chapitre 12 : Expérimentation de GrammOrtho dans les ASL : Analyse des Résultats

1. Présentation de l'expérimentation

J'ai mené l'expérimentation de GrammOrtho avec le groupe ASL-GEC 2020-2021. Initialement, comme précédemment mentionné, l'outil GrammOrtho devait être le sujet central de ma recherche. Cependant, en raison des nombreuses difficultés soulevées par les enquêtées concernant son utilisation avec mon public, j'ai choisi de l'intégrer en complément de la GEC. Ainsi, la première partie de mon atelier (1h15) était consacrée à la GEC et portait sur un sujet de grammaire spécifique. La deuxième partie (45mn) était dédiée à GrammOrtho et abordait le même sujet que celui traité avec la GEC. Mon objectif était de soutenir le travail fait avec la GEC pendant et après l'atelier.

J'ai également pris la décision de former trois binômes équilibrés, composés d'un apprenant avancé et d'un apprenant de niveau moyen ou inférieur, qui travailleraient sur un même ordinateur. Les binômes ont été constitués pour collaborer sur les trois premiers modules (les noms et les adjectifs, les catégories grammaticales et le présent de l'indicatif) tout en étant accompagnés par moi-même tout au long de ce temps de travail sur la plateforme. Il est important de noter que l'ODTI ne disposait pas d'un atelier informatique. Pour résoudre ce problème, j'ai dû apporter mon propre ordinateur à chaque atelier, emprunter celui de la coordinatrice et solliciter deux apprenants qui possédaient chacun un ordinateur pour qu'ils les apportent. Je terminais la séance en les encourageant à poursuivre leur entraînement sur GrammOrtho chez eux. Je leur fournissais des exercices à faire (6 exercices par semaine pendant 3 mois)⁶⁰ que j'avais soigneusement sélectionnés et jugés réalisables en autonomie. Je soulignais l'importance de suivre l'ordre imposé par la plateforme lors de leur pratique à domicile. En effet, la plateforme est conçue avec une progression en termes de difficulté, il était donc préférable de ne pas sauter d'étapes pour éviter des difficultés lors des exercices ultérieurs.

Pour mesurer leur implication en dehors de l'atelier, j'ai fait le choix d'opter, comme déjà évoqué ci-haut (cf. Point 2.2. Chapitre 10), pour une méthode par questionnaire. Ce choix s'explique par le fait qu'il m'était impossible d'observer les comportements de mes apprenants en train de s'exercer sur les modules numériques chez eux. Notons à ce propos que cette méthode ne fournit pas un portrait exhaustif de l'engagement de chaque apprenant puisqu'elle ne permet pas

⁶⁰ Parfois, en l'absence d'exercices adaptés à mes apprenants, j'ai dû les inciter à revisiter des exercices déjà vus. Les apprenants avaient également la possibilité de s'entraîner autant de fois qu'ils le souhaitaient sur les exercices proposés.

au formateur de s'assurer de la fiabilité de leurs réponses.

1.1. Synthèse des observations de l'engagement des apprenants à GrammOrtho pendant l'atelier

Observer l'ensemble des comportements de mes apprenants pendant la période consacrée à GrammOrtho en atelier s'est avéré difficile. En effet, la plupart d'entre eux avaient une faible autonomie numérique, ce qui m'a contraint à les guider dans la réalisation des exercices numériques en plus de l'observation. Ces deux tâches demandaient une concentration considérable. Pour faciliter la collecte de données sur leur engagement envers l'outil au cours des ateliers, j'ai décidé de les observer pendant environ 5 minutes au cours d'une session de 12 semaines. J'ai effectué un total de 12 observations (4 au début de la pratique de GrammOrtho, 4 au milieu et 4 à la fin), et les résultats sont présentés ci-dessous sous forme d'un tableau simplifié.

Indicateurs de l'engagement	OUI	NON
Au niveau comportemental : - Suivent les instructions relatives aux activités proposées	Oui (ils commencent par l'observation, font les exercices proposés dans l'ordre, travaillent à tour de rôle)	
S'entraident entre eux et demandent de l'aide quand c'est nécessaire	Oui (dans 8 séquences) (interaction entre apprenants, soutiens mutuels, partage, (Les plus forts se déplacent dans les groupes pour apporter aide à leurs coéquipiers en difficulté.) Variable (4 séquences) (observées à la fin de l'atelier)	
Font autre chose ou ne font rien.	De 1 à 3 apprenants (2 séquences) (généralement recherche lexicale, traduction en langue maternelle quand usage du téléphone) Variable (3 séquences) (problèmes techniques, difficultés à se connecter sur la plateforme, oublie / manque d'ordinateurs) 1 apprenant (1 séquence observée à la fin de l'atelier) (regarde son téléphone de manière ostensible, répond au téléphone)	Non (6séquences)
Quitte la salle	2 apprenants (1séquences) (rdv avec un médecin, rdv administratif) 1 apprenant (2séquences) (chercher son enfant à l'école)	Non (9séquences)
Au niveau cognitif Sont impliqués activement dans les activités	Systématique (9 séquences observées : 4 au début 3 au milieu, 1 à la fin) (intérêt, concentration, pris par ce qu'ils font, semblent oublier l'heure et ce qu'ils se passent autour d'eux)	De 1 à 2 apprenants (3séquences : une séquence observée au milieu et 2 à la fin) (Désintérêt – ennui)

Posent des questions sur les activités et / ou répondent à ceux des autres	Généralement (9séquences) (2 binômes : Posent des questions de leur propre initiative, demandent constamment la signification des mots retrouvés dans les exercices)	Pas d'occasion (3séquences)
Au niveau affectif - Les expressions des visages, voix manifestent le plaisir, l'implication, lassitude	Majoritairement (7 séquences) (sourires, ton enjoué, visages sérieux) De 1 à 3 apprenants (4 séquences observées dont 3 à la fin de l'atelier) (regard fatigué, répondent à peine assez fort, bâillement) 1 binôme (1séquence observée à la fin de l'atelier) (visage interrogatif- fermé)	

Tableau 3 : Tableau synthétique des indicateurs de l'engagement des séances GrammmOrtho observées

A la lecture du tableau 3, on observe que les indicateurs de l'engagement indiquent que le comportement des apprenants face à l'introduction de GrammOrtho est nettement positif. En effet, mon public a témoigné dans l'immense majorité des séquences observées, un intérêt particulier pour la plateforme. Cette dernière lui a offert tout au long de l'expérience, un temps de coopération dont les avantages étaient multiples. Par exemple, j'ai remarqué que le naturel égocentrisme⁶² qui est souvent observé chez les apprenants en situation d'apprentissage, caractérisé par la rétention d'information, la rivalité et la méfiance, a été largement atténué. L'exemple présenté dans l'indicateur 2 (les participants s'entraident entre eux et demandent de l'aide quand c'est nécessaire), me semble assez représentatif de cette interdépendance positive⁶³. Je tiens à noter qu'un apprenant a partagé sur notre groupe WhatsApp une recherche faite sur internet sur les terminaisons des verbes du 2^{ème} groupe, sujet d'une leçon qui posait problème à son pair. La dimension coopérative du travail était moins évidente dans 4 séquences observées à la fin de la période d'utilisation de GrammOrtho. Il est essentiel, dans cette analyse, de tenir compte de plusieurs facteurs, notamment la fatigue et la complexité croissante des exercices. À mesure que l'atelier avançait, il était plus probable que les apprenants éprouvent de la fatigue et de la lassitude (parfois, dans un module donné, peu d'exercices étaient adaptés au niveau de mes apprenants, ce qui me conduisait à les encourager à reprendre des exercices déjà proposés).

En outre, les apprenants ont été perturbés par des problèmes techniques, notamment un son parfois trop faible, voire inaudible, des bugs informatiques, et des difficultés de connexion à la

⁶² Observé chez mes apprenants lors de mes expériences d'enseignement au primaire.

⁶³ L'interdépendance positive représente une situation où la réussite d'un apprenant augmente les chances de réussite de ses coéquipiers et dans laquelle les apprenants travaillent ensemble vers un objectif commun. Disponible sur le site : [file:///C:/Users/Namane/Downloads/4_Interdependance_positive%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Namane/Downloads/4_Interdependance_positive%20(1).pdf)

plateforme en raison de la saisie incorrecte d'identifiants ou de mots de passe. Ces problèmes techniques ont été exacerbés par le fait que la plateforme se fermait automatiquement en cas d'inactivité (par exemple, parfois, j'avais besoin d'interrompre momentanément l'utilisation de GrammOrtho pour expliquer aux apprenants un point problématique verbalement ou à l'aide du tableau). En conséquence, je devais intervenir pour les aider à se reconnecter, ce qui a eu un impact significatif sur l'observation.

Concernant l'observation de l'usage du téléphone pendant le temps de travail, il semble qu'il ait été utilisé pour une recherche lexicale. Ceci se confirme par leur demande constante de signification des mots retrouvés dans les exercices pendant la pratique sur GrammOrtho. Il s'avère que cette observation donne raison à nos enquêtées qui, lors des entretiens, s'attendaient à des difficultés d'accès au sens par les apprenants des ASL. Cela étant, il est difficile de connaître le motif exact de l'utilisation du téléphone et il est possible que certains usages m'aient échappé.

En ce qui concerne leur implication dans les exercices, on note un regard rivé sur la machine qui se lit systématiquement sur les visages. L'intérêt et la concentration sont généralement élevés au début de la pratique sur GrammOrtho et en général au milieu, mais ils diminuent vers la fin de l'atelier, sauf dans une séquence particulière. Il est important de noter que ces indicateurs de désintérêt se manifestent surtout dans les séquences finales de la pratique sur GrammOrtho, avec des signes de fatigue et de lassitude visibles sur les visages des apprenants. Cependant, on peut observer des sourires et d'autres expressions faciales indiquant du plaisir (voire de la joie) dans 7 séquences. Les autres expressions faciales observées, telles que les visages interrogatifs ou fermés sont plus difficiles à interpréter.

Je note enfin que pour l'indicateur n°4 (les apprenants quittent la salle), les apprenants n'ont quitté l'atelier que lorsque l'apprentissage touchait presque sa fin, pour des raisons connues des associations (aller chercher son enfant à l'école, rdv à la préfecture, rdv avec l'assistante sociale...). On dirait que le besoin de s'engager pleinement dans l'apprentissage semble presque en opposition avec les caractéristiques du public accueilli : les apprenants assistant aux ateliers de l'ODTI ont de multiples problèmes à gérer, lesquels semblent les suivre même pendant le temps d'apprentissage.

1.2. Compte rendu des observations de l'engagement des apprenants en dehors de l'atelier

Suite aux réponses recueillies⁶⁴ lors de mon enquête auprès de mon public, il apparaît que tous les apprenants expriment le désir de pratiquer GrammOrtho en dehors de l'atelier. Cependant, seulement 3 des 6 participants ont indiqué l'avoir effectivement fait, en consacrant de 15 à 30 minutes à ces exercices. Ces mêmes individus ont précisé s'être connectés au moins deux fois par semaine, tandis que les 4 autres participants n'ont jamais utilisé la plateforme. Cette disparité s'explique probablement par le fait que ces derniers ne disposent pas de matériel informatique à leur domicile, car ils ont mentionné ne pas posséder d'ordinateurs ni de tablettes. Les 3 apprenants qui se sont exercés sur GrammOrtho ont trouvé les exercices intéressants et amusants. Cependant, ils ont souligné que certains mots étaient parfois difficiles à comprendre, notamment lorsque les phrases étaient longues et l'élocution rapide. De plus, ils ont apprécié mes rappels pour penser à s'exercer sur les modules. Enfin, tous les apprenants déclarent comprendre mieux en classe qu'en s'exerçant tout seuls à la maison sur GrammOrtho.

2. Conclusion

Il s'avère donc que les constats issus de mon expérience auprès du public ASL sont convergents avec les propos des enquêtées. En effet, le manque d'ordinateurs du côté des apprenants, leur éloignement du numérique, l'inadéquation du contenu des exercices de GrammOrtho, non prévu pour un public allophone à l'exception de quelques-uns, ont rendu son expérimentation difficile en atelier et impossible en autonomie. Cela étant, d'après l'expérience que j'ai menée, certains apprenants accrochent avec GrammOrtho malgré leur compréhension très approximative du sens des énoncés (voire nulle pour certains énoncés trop complexes) : je m'aperçois ainsi que le sens devient une affaire largement secondaire par rapport au travail de structuration linguistique : mettre le bon mot dans la bonne case (si je dois pointer « arbuste » dans « un arbuste gênait la vue », je peux le placer dans les noms – grâce au déterminant qui précède – sans savoir ce qu'est « arbuste »).

La pratique sur GrammOrtho pourrait ainsi constituer une réponse aux questions liées à la structuration syntaxique des énoncés, questions que se posent les enseignants et les apprenants, pour peu que :

- sa prise en main soit accompagnée par un formateur, en appui aux pratiques de l'apprenant ;
- les consignes et les énoncés des exercices soient dits plus lentement (sur le plan du débit) ;
- le lexique utilisé dans les énoncés préprogrammés soit plus simple et traite des thématiques faisant sens dans la vie quotidienne du public ASL.

⁶⁴ Voir annexe 12

J'ai donc fait le choix de ne pas poursuivre l'expérimentation de GrammOrtho en 2022 et 2023, préférant me centrer sur la GEC.

Chapitre 13 : Expérimentation de la GEC dans les ASL : Analyse des résultats

1. Présentation de l'expérimentation de l'ASL- GEC 2020-2021

1.1. Une expérience positive et porteuse d'espoir

Initialement, comme précédemment évoqué, la GEC était proposée à mon public dans un objectif de le familiariser avec GrammOrtho et de lui permettre de comprendre son fonctionnement. Quelque temps après son utilisation, j'ai remarqué un intérêt croissant de la part de mes apprenants pour cette méthode. Ils la décrivaient même comme une sorte de « tableau magique » car elle les aidait à comprendre des concepts qu'ils n'avaient pas réussi à saisir par eux-mêmes, voire même après les explications de formateurs. C'est notamment le cas de Monsieur A, qui expliquait qu'il n'avait jamais réussi à distinguer « le, la, les, l' » (déterminants) et « le, la, les, l' » (pronoms compléments d'objet direct). Selon lui, le fait d'avoir constamment sous les yeux les cases colorées et de pouvoir manipuler simultanément les énoncés contenant les mots en question, en les pointant dans le tableau en fonction de leur nature, lui a permis de reconnaître de manière certaine un déterminant et un pronom complément d'objet direct.

Cette capacité métalinguistique liée à la pratique de la GEC et exprimée par Monsieur A fait écho à l'hypothèse qu'avait formulée une des enquêtées (Lina) lors de l'entretien collectif (Cf. Point 3. Chapitre 11). Elle suggérait en effet que le fait de manipuler des mots dans l'espace aide les apprenants, en particulier ceux qui « oublient systématiquement » des éléments de phrase, à fixer les classes grammaticales dans leur tête. Elle affirme avoir eu recours à la spatialité dans ses ateliers à chaque fois que cela s'avérait nécessaire en mettant en place « des carrés de couleurs sur le mur » qu'elle jugeait très utiles pour ses apprenants, car il suffisait qu'elle « montre le carré [...] pour qu'ils refassent la phrase tout seuls ». Ces propos évoquent également ceux de Goody (1986) concernant la manipulation des énoncés et le rôle important qu'elle joue dans le développement des opérations cognitives, autrement dit, de la pensée formelle des apprenants. C'est pourquoi, au vu du caractère potentiellement bénéfique de la GEC, il semble nécessaire de la maintenir dans les ASL tout en l'adaptant davantage aux besoins de ce public. Dans le prochain point, je développerai cette perspective en m'appuyant sur le travail d'Anne Cécile Boucly.

2. Présentation de l'expérimentation de l'ASL- GEC 2021-2022

2.1. Une expérience en quête de renouveau

Je rappelle brièvement que mon atelier⁶⁶, tout comme celui de l'année 2020-2021, était structuré autour de trois phases :

- ***Phase de pointage d'énoncés***

En début de séance, je présente aux apprenants des énoncés sélectionnés pour illustrer un aspect grammatical spécifique. En cas d'erreurs, j'enrichis les énoncés pour faciliter la compréhension. Par exemple, si un mot est mal pointé, je propose un synonyme connu pour aider à la correction. L'objectif est d'encourager l'observation et la recherche au sein de la classe.

- ***Phase d'analyse***

Cette phase débute par un rappel des mots pointés dans le rectangle concernant la notion grammaticale du jour (« qu'est-ce qu'on a mis/pointé dans la case orange ? »). Les apprenants sont ensuite encouragés à exprimer avec leurs propres mots ce qu'ils pu comprendre. Il s'ensuit une discussion guidée en vue de leur faire formuler clairement la ou les règles ciblées.

- ***Phase d'exercitation***

Les apprenants sont conduits à s'approprier la notion du jour via la manipulation d'énoncés produits par eux-mêmes. Plusieurs exercices écrits sont en outre proposés, réalisés de manière individuelle ou en groupe, puis corrigés de manière collective. Une remédiation est mise en place en cas de difficultés constatées chez un ou des apprenants.

Après plusieurs observations de mon atelier, O. Passemard et moi avons conclu que le dispositif décrit ci-dessus était jugé « insuffisant » pour répondre de manière optimale aux besoins des apprenants, et ce en raison du caractère inadéquat du corpus, caractérisé par un vocabulaire complexe susceptible de compliquer la pratique de la GEC par les apprenants. Le besoin s'est fait donc sentir de nourrir les différentes phases de la démarche pédagogique de la GEC, plus précisément celle où les apprenants présentent un engagement plus élevé, par des activités pédagogiques complémentaires. L'objectif étant également de mieux correspondre à l'objectif des ASL (cf. Point 3. Chapitre 5). Dans cette perspective d'optimisation des ateliers GEG, il a été décidé collectivement qu'Anne-Cécile Boucly, alors stagiaire à l'ODTI, observerait de manière hebdomadaire tout au long de l'année mon atelier ASL- GEC 2021-2022, composé de 11 apprenants, dans le but de :

⁶⁶(Cf. Point 2. Chapitre 7) pour plus d'informations sur le déroulement d'une séance typique ASL-GEC.

-
1. Comparer les comportements des apprenants dans les différentes phases des séances ASL-GEC (recherche/pointage, analyse/réflexion grammaticale, exercices et mise en commun) telles qu'elles étaient conduites.
 2. Identifier celle où les apprenants montrent un engagement supérieur
 3. Proposer une activité pédagogique et l'introduire dans la phase où les apprenants présentent le plus d'engagement
 4. Comparer les comportements des apprenants concernant leur engagement dans la phase de la GEC où ils présentent le plus d'engagement (phase typique) et cette même phase, mais avec l'introduction d'une activité pédagogique.

Il me semble important, avant d'aborder les résultats présentés par Anne Cécile, d'attirer l'attention de mes lecteurs sur la méthodologie qu'elle a adoptée pour collecter ses données, en vue de comparer les comportements des apprenants dans les différentes phases des séances ASL-GEC, afin de déterminer celle où leur implication était la plus prononcée. À cette fin, la stagiaire a utilisé une grille d'observation⁶⁸ qui comprenait des comportements observables témoignant du degré d'engagement des apprenants dans chaque phase de la GEC. Ces comportements étaient à la fois verbaux, tels que la participation et la création d'un climat de confiance, et non verbaux, tels que le regard, les mimiques, la posture, etc. De plus, Anne Cécile Boucly a décidé de filmer deux séances ASL-GEC (séances typiques présentées par l'auteur du mémoire), qui ont eu lieu respectivement le 11 avril et le 23 mai 2023, afin de renforcer la fiabilité de ses observations. Pour chaque phase, la stagiaire a rempli plusieurs grilles correspondant à plusieurs séquences d'observation (chacune d'environ 3 minutes), puis elle a synthétisé l'ensemble de ses données sous forme de tableau simplifié⁶⁹.

2.2. Présentation des résultats obtenus par Anne-Cécile Boucly (2022)

Suite à son observation de séances typiques (animées par mes soins), voici la synthèse qu'en a tirée AC Boucly pour comparer les comportements des apprenants lors des 3 phases de la GEC :

- Phase de pointage

⁶⁸ Voir annexe 13.

⁶⁹ Pour une lecture du tableau, voir (Boucly, 2022, pp. 75-76).

Parmi les indicateurs non-verbaux, AC Boucly relève des manifestations d'attention, de concentration, de plaisir et de joie et à l'inverse aucune trace de fatigue ou de lassitude. Parmi les indicateurs verbaux, elle constate une prise de parole⁷² conséquente (à 71%) et la présence d'échanges entre pairs et avec la formatrice, même si elle est variable.

- ***Phase d'analyse***

Parmi les indicateurs non-verbaux, AC Boucly relève une attention et une concentration variables, des expressions faciales plutôt sérieuses, présence variable de la fatigue et de la lassitude. Parmi les indicateurs verbaux, la prise de parole demeure toujours conséquente (à 73%) et à l'inverse les échanges avec la formatrice et entre pairs sont limités.

- ***Phase d'exercisation :***

Parmi les indicateurs non-verbaux, AC Boucly relève une attention et une concentration variables, des expressions faciales plutôt sérieuses, avec une fatigue et une lassitude manifestes. Parmi les indicateurs verbaux, la prise de parole a diminué à 63% et les échanges avec la formatrice et entre pairs demeurent toujours limités.

Commentaire :

Les observations suggèrent que la phase de pointage suscite généralement un niveau élevé d'engagement, caractérisé par une attention soutenue, une participation active et une prise de parole fréquente. En revanche, les phases d'analyse et d'exercisation montrent une tendance à une diminution de l'engagement, avec une attention variable, un intérêt décroissant, et des signes de fatigue et de désintérêt chez les apprenants. Les interactions verbales entre pairs semblent également diminuer au fil du temps, bien que leur participation reste relativement stable lors de la phase d'analyse. En conséquence, la phase de pointage se démarque comme étant celle qui implique le plus les apprenants dans le processus d'apprentissage de la grammaire syntaxique.

En se fondant sur les résultats obtenus et en tenant compte des besoins spécifiques du public ASL en termes de communication, Boucly suggère d'introduire une activité orale dans la phase de pointage. Plutôt que de faire simplement pointer des énoncés préétablis par l'enseignant, souvent

⁷² Mesurée par la proportion d'apprenants prenant la parole au cours des trois minutes que dure la séquence.

éloignés de la réalité des apprenants, elle propose que ces derniers soient encouragés à créer eux-mêmes le corpus à pointer. Selon elle, cette « approche d'évocation » amènerait les apprenants à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans avoir besoin d'aide supplémentaire. Cela leur offrirait l'occasion de s'exercer à s'exprimer de manière de plus en plus claire et correcte, ce qui, à son avis, renforcerait leur engagement lors de cette phase.

Afin d'évaluer la pertinence de ses suggestions, Boucly a décidé de comparer deux séances avec activité de production orale⁷³ et les séances typiques, autrement dit sans activité de production orale. Voici une synthèse des observations obtenues⁷⁴ :

- ***Phase de pointage avec activité orale :***

Parmi les indicateurs non-verbaux, Anne Cécile Boucly observe des manifestations variables d'attention, de concentration, de plaisir et de joie, mais avec des traces de fatigue et de lassitude. En ce qui concerne les indicateurs verbaux, elle constate une prise de parole à hauteur de 66%, légèrement inférieure par rapport à la phase de pointage sans activité orale (71%). Les échanges avec la formatrice sont variables, tandis que ceux entre pairs sont inexistant.

Commentaire 2 :

L'introduction de l'activité orale dans la phase de pointage semble maintenir un niveau d'attention, de concentration et d'intérêt satisfaisant, bien que légèrement moins élevé que dans la phase sans activité orale.

3. Conclusion

D'après Anne Cécile Boucly (2022), les résultats obtenus ne reflètent pas réellement l'efficacité de sa recherche. En effet, divers paramètres ont influencé les observations, tels que le nombre variable d'apprenants présents lors des séances qu'elle avait mises en place : « [...] seulement trois étaient présents le 16. » (p.80). Ajoutons à cela que leur état physique et moral était fluctuant : « [...] 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 paraît moins intéressée (elle éclatera en sanglots en échangeant avec la coordinatrice juste après la séance, perturbée par un gros problème) » (*Ibid.*). Ces paramètres ont rendu, d'après elle, la comparaison peu fiable. La stagiaire souligne donc dans son mémoire la nécessité de programmer davantage de séances pour

⁷³ Filmées les 9 et 16/05/ 2022.

⁷⁴ Pour une lecture de ses données, voir (Boucly, 2022, pp. 79-80).

tirer des enseignements de cette analyse. C'est pourquoi, en concertation avec ma directrice de mémoire, nous avons décidé d'expérimenter la GEC adaptée sur les 11 apprenants de l'ASL-GEC 2022-2023. Pour obtenir des résultats précis nous permettant de tirer des conclusions définitives de cette étude, on a fait le choix de filmer une séance qui a eu lieu le 21/02/2023.

Je présenterai dans le dernier chapitre le point de langue qui a été retenu pour l'expérimentation ainsi que les résultats de la comparaison des comportements des apprenants en termes d'engagement lors d'une phase de pointage avec ou sans activité orale préalable. Sur le plan méthodologique, je m'appuie sur la grille d'observation élaborée par Anne Cécile Boucly pour effectuer mes observations liées à l'engagement des apprenants lors d'une phase de pointage avec une activité orale et j'utilise également ses observations relatives à l'engagement des apprenants lors d'une phase de pointage sans activité orale. En résumé, je m'appuie sur 5 séquences d'une durée d'environ 3 minutes filmées par mes soins durant la phase de pointage avec activité orale et 5 séquences d'environ 3 minutes filmées par Anne Cécile Boucly durant la phase de pointage sans activité orale. J'utilise une version de tableau simplifiée dans le but de rendre la comparaison entre les différents éléments plus facile à comprendre et à présenter.

Chapitre 14 : Expérimentation de la GEC nouvelle formule dans les ASL :

Analyse des résultats

1. Présentation de la GEC nouvelle formule

1.1. Justification du point de langue retenu pour l'expérimentation

L'activité choisie a pour titre « apprendre à se repérer dans l'espace réel » et implique la localisation d'objets par rapport à d'autres objets ou personnes, ainsi que la localisation de soi par rapport à ces éléments. Elle vise principalement à développer les compétences suivantes :

1. Comprendre que pour exprimer la localisation, on utilise généralement le verbe « être ». Ce verbe doit être adapté en fonction du sujet de la phrase, par exemple : « Le chat est sous la table » ou « Le chat et le poisson sont sous la table ».
2. Utiliser des mots de localisation tels que sur, sous, dans, entre, contre, devant, derrière... pour préciser la position des objets ou des personnes dans l'espace réel.

Ce choix de thème est motivé par deux raisons principales. Tout d'abord, les apprenants ont manifesté un intérêt pour le rectangle rouge, qui correspond aux prépositions grammaticales. Ensuite, lors d'une séance précédente portant sur les noms communs, les apprenants ont produit des énoncés comportant des erreurs liées à l'utilisation inappropriée du vocabulaire de position, par exemple : « L'arbre est après la fenêtre » ou « Le chat est avant la porte ». Cette activité s'est donc avérée pertinente pour répondre à leurs besoins actuels, car elle mobilise un vocabulaire couramment utilisé dans leur vie quotidienne. De plus, elle s'inscrit dans le cadre des ASL et est recommandée dans le *Guide Descriptif des ASL*⁷⁵. Il m'a donc paru utile de prendre le temps de consacrer une séance à cet objet afin d'y porter une pleine attention.

1.2. Déroulement de la phase de pointage

J'ai débuté mon atelier par une activité brise-glace intitulée « Moi », où les apprenants devaient deviner ce que les mots mystères, transmis par un camarade, révélaient à son sujet. Cette activité était aussi l'occasion pour ma directrice de mémoire, présente dans l'atelier, de faire la connaissance de mes apprenants. Ensuite, je leur avais distribué un dessin et leur avais demandé de décrire ce qu'ils voyaient. Ci-dessous, le dessin proposé :

⁷⁵ http://aslweb.fr/media/cms_page_media/86/Guide1.pdf

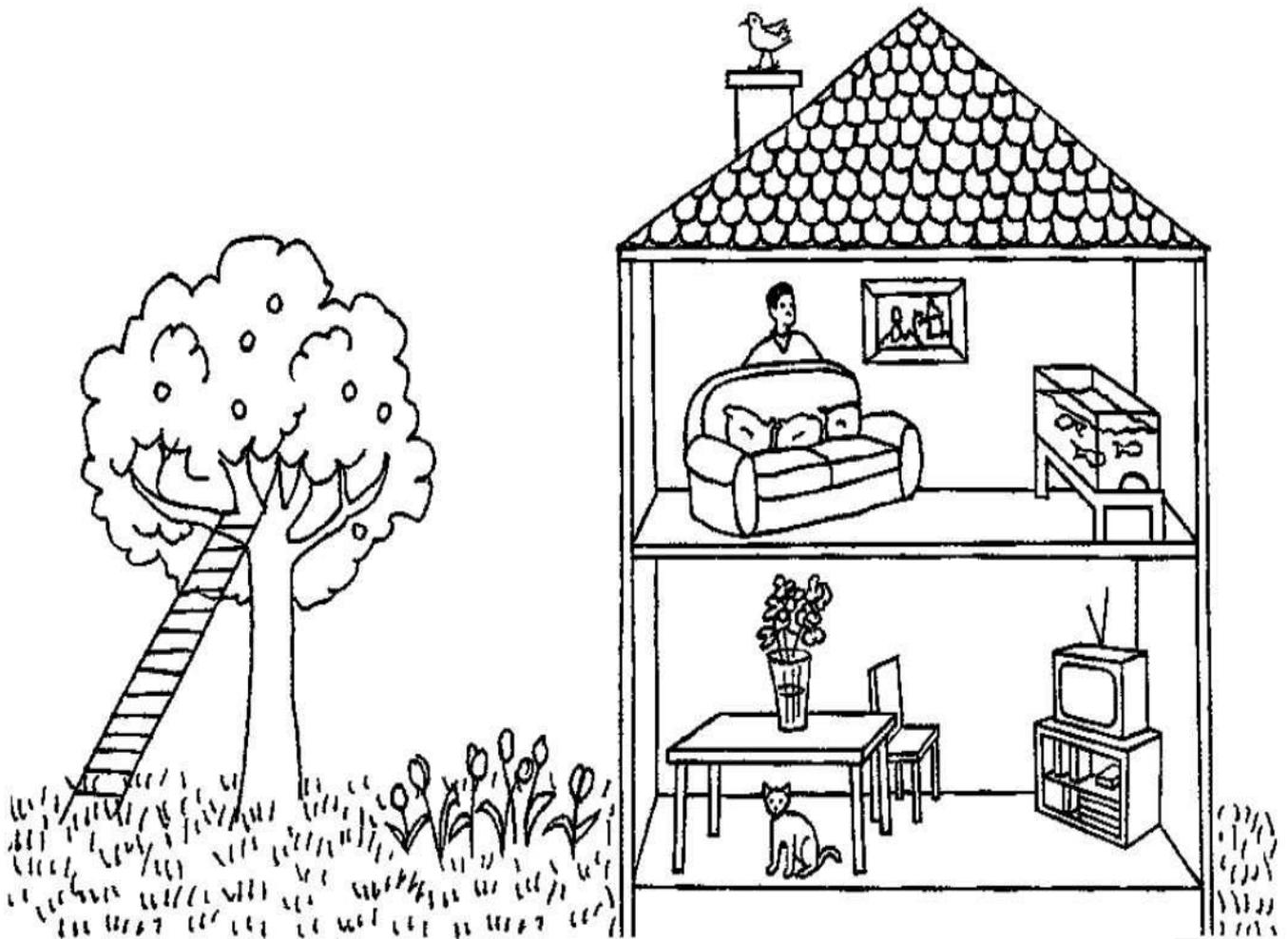


Figure 12 : Illustration destinée à introduire le point de langue choisi

Parmi les réponses obtenues, figuraient celles-ci : « le chat est sous la table », « l’oiseau est sur la cheminée » et « les poissons sont dans l’aquarium ». Ces trois phrases, adaptées à l’étude des prépositions de lieu, ont été notées au tableau pour être ensuite lues par toute la classe. Des difficultés de déchiffrage de certains mots (aquarium, cheminée...) ont été perçues chez certains apprenants en situation d’illettrisme. Afin de les aider à dépasser ces difficultés et d’éviter des situations de blocages lors du pointage, j’ai fait le choix, à l’instar de ce que préconise M. Laurent dans sa démarche (cf. Laurent, 2014), de représenter les mots des phrases par des tirets (chaque tiret représente un mot, comme c’est illustré ci-dessous :

Le chat est sous la table. ————— .
L’oiseau est sur la cheminée. ————— .
Les poissons sont dans l’aquarium. ————— .

Les tirets remplacent progressivement les mots au fil de la lecture. Cependant, il est important de noter qu'une étape de mémorisation doit être entreprise avant de supprimer complètement les mots des phrases.

D'après mon expérience dans les ASL, les personnes en situation d'illettrisme oublient au fur et à mesure ce qu'elles viennent de lire. L'utilisation des tirets prend ici tout son sens : le recours aux tirets permet au formateur de solliciter collectivement le groupe dans le but de retrouver le mot correspondant au tiret qu'il désigne. L'hypothèse sous-jacente à cette démarche consiste à considérer que le tiret permet aux apprenants en difficulté en lecture d'ancrer la phrase, de la mémoriser et, l'expérience le montre, de faciliter l'activité de pointage. Pour aller plus loin, je pointais parfois des tirets dans la phrase 1 (par exemple *le chat*) puis des tirets dans la phrase 3 (par exemple *les poissons sont*) puis de nouveau des tirets dans la phrase 1 (par exemple *sous la table*) et demandais aux apprenants de retrouver les mots qu'ils représentent. Ce travail d'association a permis l'émergence de nouvelles phrases comme par exemple : « Le chat et les poissons sont sous la table », « le chat et l'oiseau sont sur la cheminée », etc. Cela a donc permis d'enrichir notre corpus de base. D'autres images ont été distribuées afin de permettre aux apprenants de former d'autres phrases avec d'autres prépositions de lieu.

Une fois que l'étape de la construction du corpus est achevée, a débuté la phase de pointage. A la différence des phases de pointages typiques, celle-ci était plus fluide et posait moins de blocage aux apprenants au niveau de la prononciation. J'ai commencé par faire pointer aux apprenants dans la case rouge des prépositions connues, telles que « dans », ensuite et grâce au processus de commutation, les apprenants ont réussi à deviner ou se pointent les nouvelles prépositions.

1.3. Synthèses des observations issues de la phase de recherche, avec ou sans activité orale

Indicateurs de l'engagement	Recherche sans activité préalable (5 séquences)	Recherche après activité (5 séquences)
NON VERBAUX <u>REGARDS</u> - présents et concentrés	oui (3 séquences) généralement (2 séquences)	(Oui)
- tournés vers le locuteur ou l'acteur	oui (2 séquences) généralement (3 séquences)	(systématiquement)

- tournés vers cahier / feuille	variable	variable
- tournés vers son téléphone, l'extérieur ...	de 0 à 2 (généralement recherche lexicale quand usage téléphone)	1 (1 séquence) 0 (4séquences)
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 non oui non non
POSTURE/ATTITUDE active/ énergique	oui (généralement redressée)	Oui
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	80% des apprenants présents (identique pour chaque séquence)
- nombreux volontaires pour répondre	Oui	Variable
- participation des petits locuteurs	non généralement	Oui (2 séquences) Non (3séquences)
- rapidité de la réponse quand sollicitation	oui (ou généralement)	Oui
- 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 (4séquences) 0 (1 séquence)
- échanges directs A/A	1 (2 séquences) 0 (3 séquences)	3 (3 séquences) 0 (2 séquences)
- écoute, silence attentif	oui (ou généralement)	généralement
- rires bienveillants	oui (2 séquences) 0 (3 séquences)	Oui (4 séquences) 0 (1 séquence)
- échanges spontanés entre voisins	1 ou 2 par séquence	Oui (3 séquences) 0 (2 séquences)

Tableau 4 : Tableau récapitulant les indicateurs de l'engagement pour la phase de recherche avec ou sans activité orale

L'analyse du tableau 4 synthétisant les observations des comportements des apprenants lors de la phase de recherche, qu'elle soit précédée ou non d'une activité préalable, révèle plusieurs tendances intéressantes.

Dans l'ensemble, les apprenants maintiennent un niveau d'attention et de concentration élevé, indépendamment de la situation. Cependant, après avoir réalisé l'activité préalable, leur engagement augmente de manière notable. Ils font preuve d'une plus grande attention systématique, d'une meilleure

orientation vers le locuteur ou le pointeur, et manifestent plus de plaisir, de joie et de sourires. Cette augmentation de l'engagement peut être attribuée à l'interaction sociale générée par l'activité préalable et à la préparation mentale qu'elle offre.

En termes de participation verbale, les résultats montrent clairement que l'activité préalable favorise une augmentation significative de la participation des apprenants. Le pourcentage de ceux qui prennent la parole passe de 71 % à 80 % après l'activité préalable. De plus, un plus grand nombre de volontaires se manifestent pour répondre aux questions. Ces constats suggèrent que cette activité préalable a un impact positif sur la prise de parole et l'interaction dans la classe. Notons également que la participation des apprenants ayant des petits niveaux en français a légèrement augmentée par rapport à la phase sans activité orale. Je note enfin que ce travail sera également étayé par la présentation de certaines capsules extraites du film ASL-GEC 2022-2023, renforçant ainsi la crédibilité des résultats obtenus.

2. Conclusion

En conclusion, l'analyse des comportements des apprenants lors de la phase de recherche, qu'elle soit précédée ou non d'une activité préalable, révèle des tendances significatives. Dans l'ensemble, les apprenants maintiennent un haut niveau d'attention et de concentration, mais l'engagement augmente de manière significative après l'activité orale préalable. La GEC nouvelle formule pourrait donc être envisagée pour renforcer l'engagement des apprenants dans l'apprentissage.

Conclusion

Cette analyse visait à observer la réaction et l'implication des apprenants de l'ODTI vis-à-vis de mon dispositif spécifique combinant la GEC et GrammOrtho. En ce qui concerne la GEC, j'ai pu constater que le public réagissait plutôt positivement à l'introduction de cette démarche. Cela s'est manifesté à travers plusieurs comportements observables, notamment le retour de 7 apprenants qui ont choisi de suivre l'atelier ASL-GEC 2022-2023 après avoir déjà participé à l'atelier ASL-GEC 2021-2022. Cet engagement a été plus prononcé après l'adaptation de la GEC. A titre illustratif, il y a eu une participation assez remarquable des apprenants en difficulté, comme monsieur M et madame A des ateliers ASL-GEC 2022/ 2023 qui semblaient s'épanouir dans leur apprentissage avec la GEC nouvelle formule. Certains extraits de mon film en témoignent de manière convaincante.

En ce qui concerne GrammOrtho, malgré les avantages qu'on a pu constater chez les apprenants suite à son introduction en complément de la GEC, leur engagement et leur implication en dehors de l'atelier dépendaient en grande partie de certains éléments qui échappaient à mon contrôle, tels que la nécessité d'apporter des modifications au lexique, de former les apprenants au numérique et de rendre GrammOrtho accessible sur un smartphone. Dans ce sens, je tiens à signaler qu'une version appli pour smartphone est en cours d'élaboration (projet Idex 2022-2004, resp. F. Boch & C. Ponton) ; il serait donc intéressant de mener à l'avenir des recherches sur l'adaptation de GrammOrtho au téléphone portable, très présent dans la vie quotidienne de ces apprenants.

Bien que ces deux approches (GEG et GrammOrtho) aient contribué à améliorer l'engagement et la participation de mes apprenants en atelier, les facteurs affectifs ont également joué un rôle significatif. Tout au long de mon expérience à l'ODTI, j'ai veillé à créer un environnement de confiance et un climat favorable à l'apprentissage, en particulier pour des apprenants qui étaient particulièrement sensibles sur le plan affectif en raison de leurs parcours difficiles. Mon objectif principal était non seulement de dispenser des cours de langue, mais aussi de mettre en place des conditions propices à l'acquisition d'une nouvelle langue et à l'intégration progressive des apprenants dans une nouvelle société.

Pour conclure, cette expérience m'a beaucoup apporté, car elle m'a permis de prendre conscience de la grande diversité de facteurs qui entrent en jeu dans l'acquisition d'une langue étrangère et de constater à quel point le choix de la démarche influence l'engagement et l'implication des apprenants dans le processus d'apprentissage. J'avais bien sûr certaines intuitions à ce sujet, notamment en ce qui concerne l'utilisation d'une approche inductive avec un public étranger en apprentissage de la grammaire

d'une langue, mais mes observations et les lectures effectuées m'ont aidée à approfondir et à cerner plus précisément ce phénomène.

Bibliographie

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

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, n°31, 159-172. Disponible en ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-10-1.pdf> [consulté le 21/10/22].

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, n°29, 9-44. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm> [consulté le 30/10/22].

Adami, H & André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Presse universitaire de Paris Nanterre*, 153-158. Disponible en ligne <https://doi.org/10.4000/linx.1535>[consulté le 19/10/22].

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

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, n°144. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm> [consulté le 12/05/23]

Athias, J. (1995). *Linguistique et didactique de l'allemand*. Masson/Armand Colin.

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Benamer-Belkacem, F. (2021). *Le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaires de français*. Thèse de doctorat. Bejaia : Université A.Mira-Bejaia. Disponible en ligne : <https://theses.hal.science/tel-00624709/document>[consulté le 19/10/22].

Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC : Une étude multicas en milieux défavorisés*. Thèse

de doctorat mention science de l'éducation. Montréal : Université de Montréal. Disponible en ligne file:///C:/Users/Namane/Downloads/Emmanuel_Bernet_2010_these.pdf [consulté le 19/10/22].

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris. Hatier-Didier-CREDIF.

Besse, H. (1980). « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère » dans *Langue française* n°47 La terminologie grammaticale, Paris, Armand Colin, pp. 115-128.

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

Boucly, A.-C. (2022). *La Grammaire En Couleurs dans les ateliers sociolinguistiques : quelles adaptations ?* Mémoire de Master 2 mention Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : [file:///C:/Users/Namane/Downloads/m%C3%A9moire%20BOUCLY%20volume%201%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Namane/Downloads/m%C3%A9moire%20BOUCLY%20volume%201%20(4).pdf) [consulté le 19/08/23].

Bouquillion, M. (2017). *La différenciation pédagogique*. Mémoire de master MEEF. Paris : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622822/document>. [consulté le 14/03/2022].

Bouquillion, M. (2017). *La différenciation pédagogique*. Mémoire de master MEEF. Paris : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622822/document>. Document (consulté le 14/03/2022).

Charmeux, E., Monier-Roland, F. & Grandaty, M. (2001). *Une grammaire d'aujourd'hui*, Sedrap.

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> [consulté le 14/02/2023].

Dopeux, S. (2016). *Accompagner les élèves vers l'autonomie*. Diplôme d'Etat de professeur de musique. Auvergne Rhône-Alpes : CEFEDEM. Disponible en ligne : http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/dopeux_2016.pdf [consulté le 01/04/2023].

Dubois, M. (2001). *Apprentissage et informations multimodales : le cas d'une leçon*

d'aéronautique. *Bulletin de psychologie*, 54(453), 241-249. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_2001_num_54_453_15029[consulté le 01/01/23]

El-Habitri, R. (2009). Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : Etat des lieux dans le secondaire en Algérie. *Synergies Algérie*, 8, 53-61. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rachid.pdf> [consulté le 04/08/22].

Etienne, S. (2007). *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère : la formation de base*. Thèse en sciences du langage. Marseille : Université Aix-Marseille. Disponible en ligne : <https://theses.hal.science/tel-00151868/document>[consulté le 04/08/23].

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

FOURGOUS, Jean-Michel. Réussir à l'école avec le numérique. Paris : Odile Jacob, 2011,173 p.

Galissou, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

Gombert, J.-E. (1996). *Activité et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*. *Aile*. 41-55. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/1224#tocto2n2>. [consulté le 13/ 03/ 2023].

He, M. (2020). *L'engagement interactif des apprenants dans un cours à distance en Chine sur une plateforme multimodale*. Mémoire de Master 2 mention Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : file:///C:/Users/Namane/Downloads/HE%20Mengxue_M2_FLE.pdf[consulté le 30/07/22]

Jay-Robert, A. (2019). *La gestion de l'affect en classe de langue*. Mémoire de Master 1 mention Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Lemieux, I. (2003). Les facteurs favorables au transfert et au maintien des stratégies d'apprentissage expérimentées dans un atelier d'éducation cognitive chez des adultes en formation générale. Rapport de recherche. Québec : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Disponible en ligne : <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/72/1/louiselemieux.pdf>[consulté le 05/04/2022].

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 français 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. (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.

Leclercq, V. (2012a). Éditorial : La formation linguistique des adultes migrants. *Savoirs*, (29), 7-8. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0007>

Leclercq, V. (2012b). La Formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil* (p. 173-196).

Leclercq, V. (2011). La Formation linguistique des migrants : Lignes de force en didactique. In *Études linguistiques Didactique des langues. L'Intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (p. 19-35). Arras : Artois Presses Université.

Lemieux, I. (2003). *Les facteurs favorables au transfert et au maintien des stratégies d'apprentissage expérimentées dans un atelier d'éducation cognitive chez des adultes en formation générale*. Rapport de recherche. Québec : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

López-Sosa, C. D. & Fonseca-Ayala, M. (2018). La grammaire : sa place dans l'enseignement-apprentissage des langues et sa démarche. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 139-151. Disponible en ligne : <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00139.pdf> [consulté le 15/08/23].

Magnat, E. (2023). Approches multisensorielles pour vivre et comprendre la grammaire. Disponible en ligne : <https://hal.science/hal-03935643/document> [consulté le 15/08/23].

Malet, E. (2019). *Comment prendre en compte les spécificités d'un public migrant allophone peu ou pas alphabétisé lors de la conception d'une formation linguistique en contexte ASL ?* Mémoire de Master 2 mention Science du langage. Montpellier : Paul Valéry.

Mbama- Bybanhou, B.-G. (2020). *La pédagogie du projet en ASL comme facteur de motivation des migrants dans leur appropriation du français*. Mémoire de Master 2 mention Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02978522/document> [consulté le 01/04/2022]. .

Médioni, M.-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Chronique sociale.

Meirieu, P. (1995). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (2006). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF

Michel, M. (2005). La démarche inductive en pédagogie. *Le portique*, 9, 1-4. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/leportique/182> [consulté le 01/08/22]

Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels. *Historique services ASL et profils des apprenants*.

Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels. (2019). *Rapport moral, d'activité et financier - Année 2019 - ODTI, une entreprise associative qui assure le bien commun*. Disponible en ligne : <https://odti.org/rapports-dactivites/> [consulté le 14/01/2022].

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

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : Un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, n°27, 13-16. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/279884654_De_la_motivation_a_l'engagement_un_procesus_multidimensionnel_lie_a_la_reussite_de_vos_etudiants [consulté le 31/01/2022]

Passemard, O. (2015). *Conception d'un référentiel de compétences, de supports et d'activités en contexte ASL*. Mémoire de Master 2 mention Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01274976/> [consulté le 13/03/2022].

Raouafi-Gottlöber, M.-S. (2012). *Enseigner la grammaire en cours de langue vivante étrangère*. Mémoire de master 1 professionnel. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

REINER, A. GALLAT, V. (2020). *Politique d'intégration des étrangers : les enjeux de l'insertion professionnelle et sociale*

Rey-Debove, J. (1986). *Le métalangage*. Collection L'ordre des mots. Le Robert. Paris.

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris Diderot-Paris VII. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00371041>[consulté le 12/08/23].

Sitographie

<https://odti.org/rapports-dactivites/>

<https://www.cri38-iris.fr/les-missions-du-centre-ressources-illettrisme.>

<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/mal-du-pays/>

[file:///C:/Users/Namane/Downloads/4 Interdependance positive%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Namane/Downloads/4%20Interdependance%20positive%20(1).pdf)

http://aslweb.fr/media/cms_page_media/86/Guide1.pdf

Table des figures

FIGURE 1 : L'ORGANIGRAMME DE L'ODTI.....	16
FIGURE 2 : TABLEAU DES CATEGORIES DE MOTS (LAURENT, 2004A).....	37
FIGURE 3 : TABLEAU DES CATEGORIES DE MOTS AVEC ETIQUETTE (LAURENT, 2004A)	38
FIGURE 4 : TABLEAU MUNI D'AFFICHETTES REPRESENTANT LES DIFFERENTES CATEGORIES DE MOTS (LAURENT, 2004B).....	40
FIGURE 5 : LES 8 MODULES PROPOSES PAR GRAMMORTHO.....	54
FIGURE 6 : MODULE 1 PROPOSE 7 ACTIVITES	54
FIGURE 7 : DANS CETTE CAPTURE, ON RECONNAIT LE TABLEAU DE LA GEC. LE CONCEPT RESTE SIMILAIRE : L'APPRENANT DOIT PLACER LES MOTSS QU'IL ENTEND DANS ES CASES COLOREEE	55
FIGURE 8 :L'APPRENANT DOIT ASSOCIER L'ADJECTIF AU MASCULIN AVEC LE MEME ADJECTIF AU FEMININ. MAGICIEN, MAGICIENNE	55
FIGURE 9 :L'APPRENANT DOIT SELECTIONNER LA TERMINAISON CORRECTE DU NOM ET DE L'ADJECTIF ENTENDU EN CLIQANT SUR LA CASE CORRESPONDANTE DANS LA COLONNE.....	56
FIGURE 10 :DANS CETTE EXERCICE, LE MOT « BARRIERE » A ETE REMPLACE PAR LE MOT « MUR », L'APPRENANT EST DONC CENSE APPORTER A LA PHRASE LES MODIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES NECESSAIRES	56
FIGURE 11 : TEST RASSEMBLANT QUELQUES EXERCICES RELATIFS A L'ENSEMBLE DES SAVOIRS LINGUISTIQUES CONSTRUITS DANS CE MODULE.	57
FIGURE 12 : ILLUSTRATION DESTINEE A INTRODUIRE LE POINT DE LANGUE CHOISI	86

Table des illustrations

TABLEAU 1 : GRILLE DES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	63
TABLEAU 2 : : VERSION EXHAUSTIVE DE LA GRILLE DES INDICATEURS DE L'ENGAGEMENT	64
TABLEAU 3 : TABLEAU SYNTHETIQUE DES INDICATEURS DE L'ENGAGEMENT DES SEANCES GRAMMMOORTHO OBSERVEES..	75
TABLEAU 4 : TABLEAU RECAPITULANT LES INDICATEURS DE L'ENGAGEMENT POUR LA PHASE DE RECHERCHE AVEC OU SANS ACTIVITE ORALE	88

Table des annexes⁷⁶

⁷⁶ Voir volume 2

Table des matières

Introduction.....	9
Partie 1.....	13
Présentation du contexte et du projet de stage.....	13
Chapitre 1. Un contexte associatif.....	14
Présentation de la structure accueillante.....	14
1. Evolution et missions de l'ODTI.....	14
2. L'organigramme de L'ODTI.....	15
Chapitre 2. Les ASL, une réelle opportunité d'offre linguistique de proximité pour les adultes migrants.....	16
1. Le réseau ASL grenoblois et sa coordination.....	17
2. L'offre linguistique de proximité à l'égard d'un public migrant.....	18
Chapitre 3. Les ASL de l'ODTI.....	20
1. Les ASL au sein de L'ODTI.....	20
1.1. Les ASL de l'ODTI : un espace d'apprentissage et d'intégration sociale.....	20
1.2. Les acteurs des ASL : entre formatrices, stagiaires et bénévoles peu formés.....	21
1.3. Un public hétérogène guidé par un même objectif.....	22
1.4. Accueil personnalisé et animation d'ateliers : Le Rôle Clé des coordinatrices des ASL de l'ODTI...	23
2. Les participants du groupe ASL GEC – GrammOrtho.....	23
3. En quête d'apprendre le français, pour quelles finalités ?.....	24
Chapitre 4. Commande et genèse du projet de stage.....	25
1. Présentation des missions de stage.....	25
2. Des objectifs qui se sont affinés au fur et à mesure de mon avancement sur le projet.....	26
Partie 2.....	27
Cadrage théorique.....	27
Chapitre 5. La place des ASL dans la didactique du FLE.....	28
1. Une action informelle à l'origine se transformant progressivement en une démarche éducative à part entière.	28
2. Les publics accueillis dans les ASL.....	29
3. La démarche pédagogique en ASL.....	30
Chapitre 6 :.....	32
La grammaire et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère au fil des années.....	32
1. Une brève présentation de la grammaire.....	32
2. La place de la grammaire dans l'évolution des méthodes de FLE.....	33
Chapitre.7 A la découverte de la GEC.....	37
1. Présentation de la GEC.....	37
2. Comment se déroule une séance de GEC ?.....	38

3.	Pourquoi choisir la GEC plutôt qu'une autre démarche ?	40
3.1.	Démarche inductive et active	41
3.2.	La multimodalité	43
3.3.	La différenciation	44
3.4.	L'éducabilité cognitive	45
3.5.	Le métalangage	46
Chapitre 8 : L'engagement des apprenants, une condition sine qua non pour un apprentissage durable et réussi		49
1.	Essais de définition	49
2.	Enseigner dans les ALS : Un défi d'engagement	50
3.	Quels indicateurs pour mesurer l'engagement des apprenants ?	51
Chapitre 9 : GrammOrtho, un complément numérique à l'apprentissage de la GEC		53
1.	Présentation de Grammortho	53
3.	Les avantages de l'intégration du numérique dans l'enseignement d'une langue	57
4.	Conseils pratiques pour une utilisation efficace des modules en ASL	58
Partie 3 :		60
Méthodologie du travail		60
Chapitre 10 : A la recherche d'un dispositif d'apprentissage adéquat		61
1.	Problématique et hypothèses de recherche	61
1.1.	Problématique	61
1.2.	Hypothèses :	61
2.	Démarche méthodologique adoptée :	62
2.1.	Méthodologie : approche ethnographique.....	62
2.2.	Quels instruments ai-je choisis ?	62
Partie 4.....		66
Analyse des résultats		66
Chapitre 11 : L'adaptation potentielle de GrammOrtho au public ASL : Les perspectives des intervenantes		68
1.	Présentation des participantes	68
2.	Les avis des participantes concernant l'adaptation potentielle de GrammOrtho	68
2.1.	L'enseignement de la grammaire vs le temps disponible : un casse-tête permanent	68
2.2.	L'apprentissage par logiciel, une solution envisageable	69
2.3.	Les avantages potentiels de GrammOrtho.....	70
2.4.	GrammOrtho pourrait être envisagé, mais sous quelles conditions ?.....	70
3.	Conclusion	71
Chapitre 12 : Expérimentation de GrammOrtho dans les ALS : Analyse des Résultats		73
1.	Présentation de l'expérimentation	73
1.1.	Synthèse des observations de l'engagement des apprenants à GrammOrtho pendant l'atelier.....	74

1.2.	Compte rendu des observations de l'engagement des apprenants en dehors de l'atelier.....	76
2.	Conclusion	77
Chapitre 13 : Expérimentation de la GEC dans les ASL : Analyse des résultats		79
1.	Présentation de l'expérimentation de l'ASL- GEC 2020-2021.....	79
1.1.	Une expérience positive et porteuse d'espoir.....	79
2.	Présentation de l'expérimentation de l'ASL- GEC 2021-2022.....	79
2.1.	Une expérience en quête de renouveau	79
2.2.	Présentation des résultats obtenus par Anne-Cécile Boucly (2022).....	81
3.	Conclusion	83
Chapitre 14 : Expérimentation de la GEC nouvelle formule dans les ASL : Analyse des résultats		85
1.	Présentation de la GEC nouvelle formule	85
1.1.	Justification du point de langue retenu pour l'expérimentation.....	85
1.2.	Déroulement de la phase de pointage	85
1.3.	Synthèses des observations issues de la phase de recherche, avec ou sans activité orale.....	87
2.	Conclusion	89
Conclusion.....		90
Bibliographie.....		92
Sitographie		98
Table des figures.....		99
Table des illustrations.....		100
Table des annexes		101

Mots- Clés : Grammaire En Couleur, GrammOrtho, ASL, engagement, approche inductive

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'évaluer la pertinence d'un dispositif pédagogique conçu pour l'enseignement du français, dispositif adapté pour répondre aux besoins d'un public adulte en FLE en contexte ASL. Ce dispositif novateur repose sur la synergie de deux outils pédagogiques inductifs et actifs, élaborés par Maurice Laurent : la *Grammaire En Couleur*, mise en œuvre en présentiel pour traiter les problèmes de syntaxe auxquels sont souvent confrontés les apprenants en ASL, et *GrammOrtho*, une ressource en ligne visant à pallier les contraintes de temps dans l'apprentissage. L'objectif majeur est de déterminer si cette combinaison spécifique contribue à renforcer l'engagement des apprenants dans leur apprentissage au sein de ce contexte particulier.