

Journée d'études

Cultures éducatives et contextualisation dans l'enseignement-apprentissage des langues

Vendredi 3 février 2023 de 9h30 à 17h

Université Grenoble Alpes

Amphithéâtre de la Maison de l'innovation et de la création

MACI, 1^{er} étage

PROGRAMME ET RÉSUMÉS



Organisation et coordination

Laura ABOU HAIDAR, UGA, Lidilem

Claire-Lise DAUTRY, Asdifle

Avec le soutien du laboratoire Lidilem et du CUEF de Grenoble



Accès : Domaine universitaire de Saint-Martin d'Hères
Tram B2 (Direction Gières Plaine des Sports), arrêt Gabriel Fauré



Faisant suite à la Journée professionnelle de l'ASDIFLE qui a eu lieu à Paris le 8 avril 2022, la Journée d'études du 3 février 2023 se propose d'élargir la réflexion autour des enjeux et de la prise en charge des cultures éducatives dans les lieux de formation et les centres de langues, en France et hors de France.

La question des cultures éducatives et de la contextualisation des apprentissages, centrale dans le champ de la didactique des langues, se pose de façon encore plus aiguë à l'ère de la numérisation et de la distanciation. Le bouleversement des pratiques et la diversification des modalités pédagogiques nécessitent de s'interroger sur notre capacité d'adaptation, personnelle et institutionnelle.

- Comment cette réflexion s'incarne-t-elle dans les pratiques pédagogiques ?
- Qu'est-ce qu'elle induit dans la formation initiale et continue des enseignants ?
- Faut-il banaliser tout un parcours de formation excluant le vécu partagé en France ou dans un territoire francophone ?
- Comment ces transformations impactent-elles le rapport aux littéracies numériques ?
- Comment se traduisent-elles dans le champ de l'oralité ?
- Que devient la notion d'interculturalité, en particulier quand les contraintes contextuelles bousculent les représentations traditionnelles ?

Une publication est prévue dans le numéro 32 des Cahiers de l'ASDIFLE (CLE International).



Programme de la journée



9h30-9h45 : Accueil et inscription

9h45- 10h : Mots d'ouverture

Direction du Lidilem (Jean-Pascal SIMON), Présidence de l'Asdifle (Claire-Lise DAUTRY)

10h-11h : Conférence inaugurale Christian DEGACHE (Université Grenoble Alpes)

Cultures éducatives, cultures d'apprentissage : principe de territorialité et effets de la non-territorialisation

11h-11h30 : **Pause-café**

11h30-12h10 : Pierre SALAM (Le Mans Université)

Capter la divergence des besoins pour mieux contextualiser les formations en français : analyse critique des méthodes adoptées dans différents dispositifs

12h10-12h50 : Catherine DAVID (Aix-Marseille Université)

La différenciation en contextes en FLE/S

12h50-14h50 : **Pause-déjeuner**

14h50-15h30 : Eglantine GUÉLY-COSTA (Université de Lorraine)

Le CELPE et le CECRL : points communs et différences entre deux cadres de référence pour l'évaluation des langues secondes

15h30-16h10 : Thierry SOUBRIÉ (Université Grenoble Alpes)

La place du culturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues avec le numérique

16h10-16h50 : Ali JARDOU (Université Grenoble Alpes), Emilie KASAZIAN (Université de Lille), Catherine MULLER (Université Grenoble Alpes)

Développer les dimensions culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues débutées à l'université

16h50-17h : Clôture de la journée

Laura ABOU HAIDAR (Université Grenoble Alpes)

Cultures éducatives, cultures d'apprentissage : principe de territorialité et effets de la non-territorialisation

Christian DEGACHE
Université Grenoble Alpes, LIDILEM
christian.degache@univ-grenoble-alpes.fr

Poser la question des cultures éducatives et de la contextualisation des apprentissages en didactique des langues revient souvent à poser la question du lieu de la formation et de sa relation à la langue apprise comme dans la distinction entre contexte homoglotte et hétéroglotte (ou alloglotte) (Gajo, 2000). Ce qui conduit, à bien des égards, à appliquer le « principe de territorialité » (Boyer 2010 ; Paternostro, 2016), ou autrement dit à une forme de territorialisation (Blanchet, 2002). Celle-ci peut en effet être convoquée à différents titres, pour justifier des pratiques, des prises de décision par exemple (Dausendschön-Gay & Krafft, 1998). Mais que se passe-t-il lorsque la formation est marquée par une non-territorialisation, comme c'est le cas dans bien des formations à distance ? On peut considérer que la formation à distance a un ancrage institutionnel territorialisé mais on observera que ce n'est pas toujours le cas, notamment lorsqu'il s'agit de télécollaboration, puisque dans ce cas l'ancrage institutionnel est précisément multiple et à parité, avec une volonté éthique affichée de « non-dominance », à savoir qu'aucune institution ne doit être plus légitime qu'une autre, donc a priori aucune culture éducative, aucune culture d'apprentissage, voire aucune langue si on accepte que langue et culture sont indissociables. De là, en particulier, des propositions de télécollaboration plurilingue (Da Silva & Degache 2020, 2022).

Pour aborder ces questions et présenter quelques réflexions autour d'elles, je me baserai sur mon expérience récente (2015-2019) d'enseignement et de recherche, territorialisée, dans une université brésilienne (UFMG) et sur mon expérience de la télécollaboration en m'appuyant sur quelques exemples.

Bibliographie

- Blanchet, P. (2002). La politisation des langues régionales en France. *Hérodote*, 105, 85-101. <https://doi.org/10.3917/her.105.0085>
- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique* [Online], 94. <http://journals.openedition.org/mots/19891> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.19891>
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1998). Quand l'exolingue devient de l'interculturel. *Lidil*, 18, Grenoble, Lidilem, 93-111.
- Da Silva, R. C., & Degache, C. (2021). Romanofonia e Cinema: temas e dinâmicas dos diálogos interculturais em um cenário telecolaborativo em intercompreensão. In F. Calvo del Olmo, C. Degache & S. Marchiaro (Eds.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina*. Córdoba : Editorial Facultad de Lenguas. [Online] <http://hdl.handle.net/11086/20649>
- Degache, C. & Silva, R. C. da (2020). Détours artistiques et pratiques translinguistiques au sein d'un scénario télécollaboratif inspiré par le cinéma. *Alsic*, 23(2). <https://journals.openedition.org/alsic/4857>
- Gajo, L. (2000). Lieu et modes d'acquisition du FLE : enseignements pratiques, pratiques d'enseignement. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 71, 15-33.
- Paternostro, R. (2016). Enseigner les langues dans des contextes plurilingues : réflexions socio-didactiques sur le français en Suisse italienne. SHS web of Conferences 27. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07012.pdf

Capter la divergence des besoins pour mieux contextualiser les formations en français : analyse critique des méthodes adoptées dans plusieurs dispositifs en français

Pierre SALAM
Le Mans Université, CREN
pierre.salam@univ-lemans.fr

La question de la contextualisation est bien connue en didactique et pédagogie de manière générale et en didactique du français de manière particulière. Cela a amené l'enseignement de la langue française à se spécialiser en suivant plusieurs critères comme le statut de la langue française pour les apprenants (FLM, FLE, FLS...) ou les objectifs et visées à la suite de la formation linguistique (FOS, FOU, FLP...). Blanchet et *al.* (2009) encouragent des pratiques de formation pensées selon le contexte social dans lequel elles existent. La contextualisation devient « *objectif et moyen d'apprendre des usages effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques) produites ou initiées en situation de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social)* ». Sauvage Luntadi et Tupin (2012) insistent sur le fait que la capacité à contextualiser est à la fois une démarche pédagogique et une compétence professionnelle à développer pour les enseignants.

Dans cette communication, nous analysons les méthodes d'analyse des besoins en français opérés dans différents contextes de formation à l'université. Nous commencerons par le travail que nous réalisons en littératie universitaire et qui a donné naissance à la rentrée 2022 à un cours mutualisé sur l'ensemble de l'université du Mans, intitulé « écrire pour communiquer », adossé au Projet d'Investissement d'Avenir écri+. La littératie universitaire présente un vivier riche des dispositifs répondant à des cultures éducatives différentes, certains visant une remédiation normative et d'autres explorant des écrits relatifs à la discipline des étudiants. Pollet (2021) encourage le développement d'une « *approche intégrée* », travaillant les discours universitaires en contexte, à la fois d'un point de vue discursif et d'un point de vue linguistique et normatif. Nous croiserons cette démarche avec celle que nous avons adoptée pour identifier les thématiques des modules du projet ENVOL porté par l'ADCUEFE (Prunet et *al.*, 2020). Ces modules accompagnent les étudiants internationaux dans le perfectionnement des compétences universitaires. Pour terminer, nous montrerons comment ces démarches nous ont permis d'améliorer notre processus de captation des besoins dans un projet visant l'inclusion des migrants par la formation en Français Langue Professionnel et Numérique.

L'objectif de cette recherche est à la fois descriptif, explorant une diversité des méthodologies de contextualisation adossée à des cultures éducatives marquées, et praxéologique, visant à construire des outils efficaces pour accompagner l'ingénierie de dispositif adapté.

Bibliographie

- Blanchet, J., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Sauvage Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur, vers une « approche intégrée ». In C. Scheepers (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 67-84). Bruxelles : Deboeck.
- Prunet, A., Rousseau-Gadet, E. & Salam, P. (2020). ENVOL : une plate-forme collaborative en réseau au service de la conception de modules de formation en FOU. *Travaux de didactique du français langue étrangère, Le FOU dans tous ses états : conceptions, approches, pratiques... et nouvelles pistes ?*, 77. DOI : [10.34745/numerev_1395](https://doi.org/10.34745/numerev_1395)

Pédagogie différenciée en classe de FLE/S : quels dispositifs pour quels contextes ?

Catherine DAVID
Aix-Marseille Université, LPL, UMR 7309
catherine.david@univ-amu.fr

Nombreuses sont les situations d'enseignement/apprentissage du FLE/S, en France comme à l'étranger, qui accueillent des publics d'apprenants très hétérogènes. À l'hétérogénéité cognitive et sociale constitutive de toute classe, s'ajoute une forte hétérogénéité linguistique et culturelle plus ou moins marquée selon les contextes (Huver, 2011). Au sein d'une même classe se côtoient plusieurs langues-cultures, plusieurs trajectoires et projets scolaires ou professionnels, plusieurs niveaux en français. Plusieurs terrains sont concernés : centres de langue, UPE2A, milieux associatifs, classes bilingues, classe de FLE dans les établissements scolaires ou universitaires à l'étranger. Nous nous focaliserons principalement sur la problématique des classes multilingue et multiniveaux (David & Abry, 2018).

Face à cette situation didactique, des emplois du temps chargés, des programmes à suivre, un manuel parfois imposé, des enseignants souvent peu formés à la pédagogie différenciée, voire des bénévoles jamais encore initiés à la didactique du français (Lebreton, 2016). Même si l'hétérogénéité est considérée comme une richesse (Puren, 2003) et que les enseignants s'adaptent à l'actualité et à leurs apprenants en renouvelant sans cesse leurs pratiques, ils expriment le désir d'échanges, de formations et d'outils concrets en matière de différenciation pédagogique pour mieux prendre en compte la coexistence, au sein d'une même classe, d'apprenants aux niveaux et aux besoins hétérogènes.

Dans cette recherche-action, nous souhaitons répondre à ces demandes à travers la construction d'un dispositif de pédagogie différenciée pour de (jeunes) adultes A1+ -deb. B2, utilisable avec des publics différents dans des contextes FLE/S très divers. Plusieurs questions émergent alors de ce défi. Quelle est la pertinence d'un tel outil ? Comment sélectionner et agencer les contenus pour qu'ils puissent être utilisés/ avec différents publics ? Comment le projet est-il perçu par les enseignants en fonction de leurs contextes d'enseignement ? Comment utilisent/transposent-ils les contenus proposés ?

Notre propos sera articulé autour de trois axes. Nous présenterons les grandes lignes du dispositif différencié. Nous montrerons aussi comment notre recueil de données (questionnaire, entretiens, transpositions par des enseignants) alimentent le processus de conception pédagogique. Enfin, au cœur des thématiques de la différenciation et de la contextualisation en FLE/S (David & Leconte, 2022), il sera intéressant d'interroger la possibilité de construire des unités didactiques transversales au FLE et FLS, repensant ainsi les points communs et les spécificités de ces différents champs

Bibliographie

- David, C. & Abry, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- David, C. & Leconte, A. (dir.) (2022). Hétérogénéité, différenciation, contextualisation en FLE/S. *FDLM, Recherches et Applications*, n°71, juillet.
- Huver, E. (2011). Évaluation et hétérogénéité / pluralités linguistiques – Normes, tensions, didactisations. Conférence inaugurale dans le cadre de la d'étude L'hétérogénéité.
- Lebreton, E. (2016). Des besoins langagiers à la formation linguistique : enjeux et limites des processus d'identification ». In F. Leconte (dir.). *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formations* (pp. 89-114). Paris : Riveneuve.
- Puren, C. (2003). Contre la pédagogie différenciée. *Lengua e Nuova Didattica*, Revue du LEND, n° 2, pp. 5-8.

Le CELPE Bras et le CECRL : points communs et différences entre deux cadres de référence pour l'évaluation en langue-culture

Eglantine GUÉLY-COSTA
Université de Lorraine, ATILF
eglantine.guely@univ-lorraine.fr

L'enseignement du Portugais Langue Etrangère est influencé par deux cadres évaluatifs différents dans le contexte de l'accès aux études supérieures : le CECRL (Cadre Commun de Référence pour les Langues) au Portugal, et le CELPE-Bras (*Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*) au Brésil. Bien que ces deux conceptions de l'évaluation de compétences en langue-culture possèdent des points communs, en particulier en ce qui concerne l'ancrage dans les approches communicative et actionnelle, de nombreuses différences les opposent (Schoffen & Martins, 2016). Nous présenterons certaines de ces différences, à partir d'une description des caractéristiques de la certification CELPE-Bras au regard d'une certification alignée sur le CECR, telle que le DELF-DALF. Nous tenterons d'abord de montrer en quoi ces instruments d'évaluation relèvent de différentes prises en compte de l'apprenant et de son rapport à la langue-culture évaluée, dans les documents de référence qui les présentent. D'un côté, le Cadre Européen repose sur une description et une catégorisation de descripteurs précis, et s'attache « à mettre en grilles et en niveaux toujours plus d'aspects de l'humain » (Huver, 2017 : 39). De l'autre, le CELPE-Bras ne s'appuie pas sur de tels descripteurs, mais laisse une place plus ouverte aux usages en relation aux discours à travers les tâches proposées, dans une relative adaptabilité aux apprenants. Nous nous appuierons ensuite sur une revue d'articles scientifiques portant sur les effets rétroactifs de cette certification en formation en PLE et en formation d'enseignant, afin d'analyser quelques notions centrales liées à la didactique de la langue-culture portugaise dans ce contexte, et de mieux questionner la proximité ou la distance de ces travaux avec ceux menés en contexte francophone.

Bibliographie

- Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL*, 38(1), 27-42.
- Schoffen, J. R., & Martins, A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional : Perspectivas portuguesa e brasileira. *Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL. Novo Hamburgo, RS*. Vol. 14 (26), 271-306.

La place du culturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues avec le numérique

Thierry SOUBRIÉ
Université Grenoble Alpes, LIDILEM
thierry.soubrie@univ-grenoble-alpes.fr

Se poser la question de la place du culturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues avec le numérique, nécessite avant tout de se demander ce qu'est le numérique, comment il convient de l'appréhender. S'agit-il d'une technologie intellectuelle comme le soutient Boullier (2016), sociologue du numérique, dans la continuité des réflexions de Goody sur l'écrit (1986) ? De « médias informatisés » comme a pu le proposer Yves Jeanneret (2011), souhaitant ainsi rappeler combien ces technologies s'inscrivent dans l'histoire des supports de l'écrit et des pratiques de lecture et d'écriture ? Ou bien encore de technologies que l'on pourrait qualifier de « culturelles », en ceci qu'elles « enferment » de l'humain, pour reprendre une formulation de Simondon (2012) ?

Ces premiers éléments de réflexion nous permettront dans un deuxième temps de passer rapidement en revue les différentes utilisations du numérique en classe de langue telles que nous avons pu les caractériser (Soubrié, 2020), avant de nous intéresser de plus près à deux orientations pédagogiques particulières qui nous semblent les plus propices à l'émergence du culturel : la télécollaboration, ou « virtual exchange » (O'Dowd, 2018), et le fait d'amener les apprenants à prendre part à des pratiques de littératie en ligne (Thorne, 2010 ; Ollivier, 2018). Nous serons amenés à faire des propositions pour distinguer ces deux grands types de pratiques pédagogiques, non seulement sur le plan culturel (nous évoquerons par exemple la notion de culture d'usage), mais également concernant la posture des apprenants et le rôle de l'enseignant.

Intéressé par le numérique et son intégration dans l'enseignement des langues, nous n'avons toutefois jamais eu l'occasion d'explorer la question des enjeux culturels. C'est pourquoi, ce sont avant tout des pistes d'analyse et de réflexions que nous nous proposons d'apporter, et dont nous espérons qu'elles pourront nourrir les échanges à l'issue de la présentation.

Bibliographie

- Boullier, D. (2016). *Sociologie du numérique*. Paris : Armand Colin.
- Goody, J. (1986). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, Trad.). Paris : Minuit.
- Jeanneret, Y. (2011). *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* (Nouvelle édition revue et corrigée). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/13894>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(0), 1-23.
- Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02294631>
- Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Soubrié, T. (2020). Penser le numérique : Orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 23. <http://journals.openedition.org/alsic/4687>
- Thorne, S. (2010). The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media. In F. Helm & S. Guth (Eds.). *Telecollaboration 2.0 for Language and Intercultural Learning* (pp. 139-164). Berne : Peter Lang.

Développer les dimensions culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues débutées à l'université

Ali JARDOU, Université Grenoble Alpes

ali.jardou@univ-grenoble-alpes.fr

Émilie KASAZIAN, Université de Lille, STL

emilie.kasazian@univ-lille.fr

Catherine Muller, Université Grenoble Alpes, LIDILEM

catherine.muller@univ-grenoble-alpes.fr

Si l'attrait initial pour une langue étrangère est souvent lié à des imaginaires (Auger et al., dir., 2009) associés aux pays où cette langue est parlée, il n'est pas aisé pour l'enseignant d'aborder les dimensions culturelles (Beacco, 2000) et interculturelles (Zarate, 1993) au début de l'apprentissage, tant un apport langagier semble indispensable à cette étape. Langue et culture peuvent ainsi apparaître en concurrence et la seconde risque de se diluer dans la première.

Les apprenants ont certes besoin de savoirs linguistiques, mais les savoirs culturels sont tout aussi indispensables, car « la communication en langue étrangère ne se réduit nullement à une quelconque maîtrise linguistico-linguistique étroite, et celle-ci ne sert presque à rien si elle ne s'accompagne pas de compétence culturelle et interculturelle » (Porcher, 1996 : 5), Or, pour que ces savoirs puissent mener à l'acte de communication, et plus précisément à la communication interculturelle, ils doivent être approchés sous la forme de savoir-faire, être et vivre, c'est-à-dire d'actions.

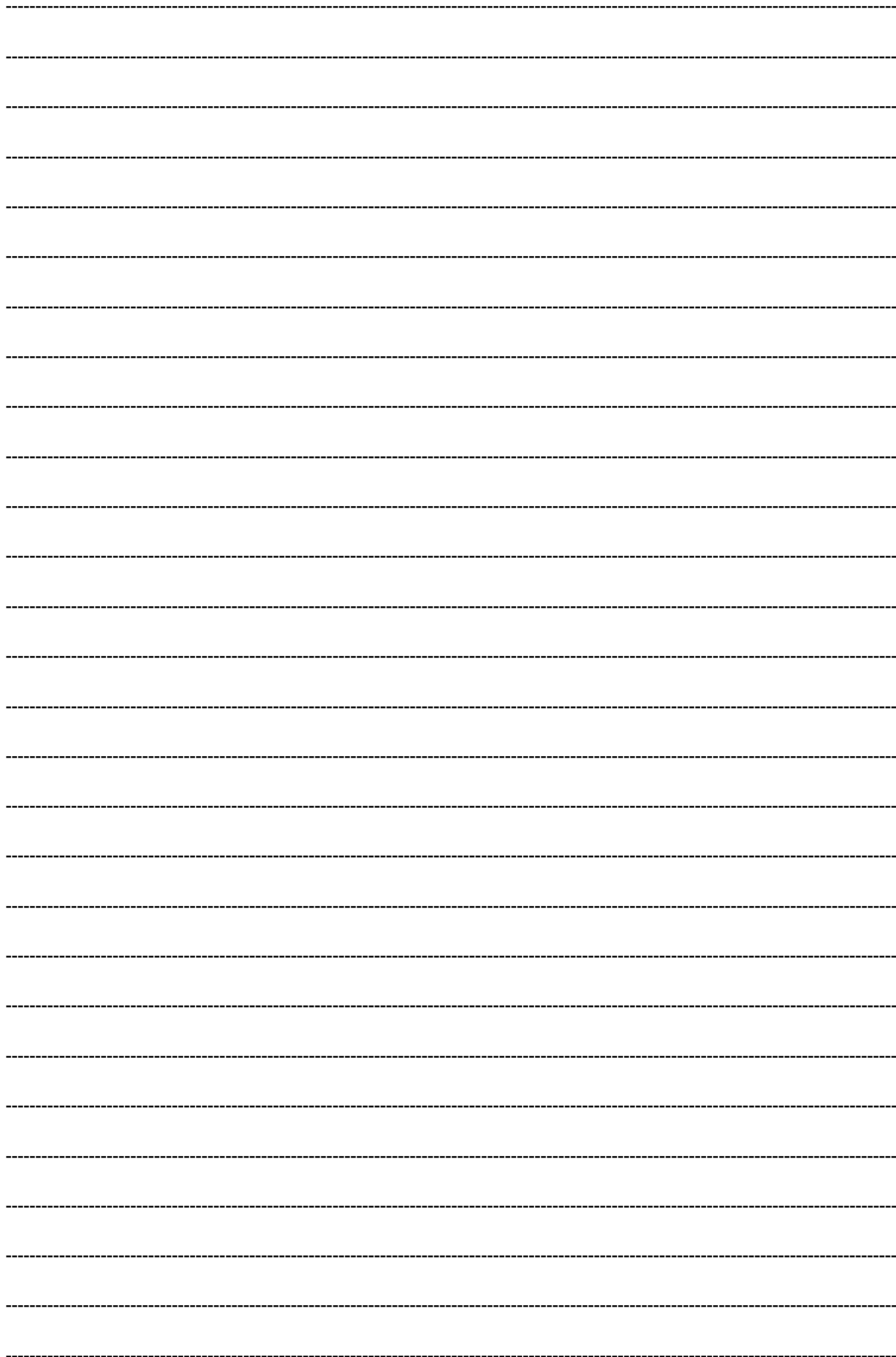
Un dilemme peut dès lors se présenter entre : jouer sur les attirances initiales des apprenants, quitte à renforcer certains lieux communs, ou complexifier les représentations des participants, en bousculant leurs idées initiales, quitte à ce que la langue les séduise moins.

Cette présentation se propose d'explorer la façon dont les enseignants de langues débutées à l'université mettent en œuvre des activités d'ordre culturel et interculturel dans leurs cours ou hors de la classe.

Dans un premier temps, nous verrons comment la mise en place d'activités « informelles » (Babault et al., 2022) peut constituer un levier d'accès aux dimensions culturelles pour les débutants d'une langue et se révéler un facteur de motivation pour l'apprentissage. Nous montrerons également comment les ressources proposées aux apprenants contribuent à faire évoluer leurs imaginaires. Des perspectives se dégageront autour de l'intérêt des échanges entre les participants permettant de partager des expériences vécues et mais aussi des productions culturelles et artistiques en lien avec la langue cible.

Bibliographie

- Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (dir.). (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Babault, S., Grabowska, M. & Rivens Mompean A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues : quelles articulations ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne : <http://journals.openedition.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/rdlc/11780>
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Porcher, L. (1996). Quelques états de la culture. In L. Porcher (dir.). *Cultures, culture. FDLM, Recherches et Applications*, numéro spécial (janvier), 5-7.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.





Journée d'études

Cultures éducatives et
contextualisation
dans l'enseignement-
apprentissage des
langues

Université Grenoble
Alpes, MACI,
1^{er} étage

Vendredi 3 février 2023,
de 9h30 à 17h30

The logo for asdifle, featuring the word "asdifle" in a lowercase, serif font. Below the text is a solid orange horizontal bar.

