

**Numéro 17 / Année 2024**

# **Synergies Pays germanophones**

Revue du GERFLINT

**L'apprentissage précoce des langues  
étrangères en contexte scolaire.  
De l'institution aux pratiques de classe,  
un phénomène aux multiples facettes**

Coordonné par Isabelle Delnooz

# Synergies Pays germanophones

Numéro 17 / Année 2024

**L'apprentissage précoce des langues  
étrangères en contexte scolaire.  
De l'institution aux pratiques de classe,  
un phénomène aux multiples facettes**

Coordonné par Isabelle Delnooz



REVUE DU GERFLINT  
2024

## POLITIQUE ÉDITORIALE

**Synergies Pays germanophones** est une revue francophone interdisciplinaire de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte aux études portant sur la langue française et l'ensemble des langues-cultures. Soucieuse de défendre le patrimoine culturel et linguistique de l'humanité, elle se place dans une optique d'écologie linguistique.

*Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays germanophones, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright :** © **Synergies Pays germanophones** est une revue éditée et publiée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Ses numéros et articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de **Synergies Pays germanophones**, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

### Périodicité : annuelle

ISSN 1866-5268 / ISSN en ligne 2261-2750

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire,  
Université de Rouen Normandie, France

### Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

### Président d'Honneur

Albert Raasch, Professeur émérite, Université de la  
Sarre, Allemagne

### Rédactrice en chef

Florence Windmüller, Université des Sciences de  
l'Économie Georg-Simon-Ohm, Nuremberg,  
Allemagne

### Titulaire et Éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT  
10, rue Chartraine  
27 000 Évreux, France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

**Contact et réception des articles :**  
[redaction.spg.gerflint@gmail.com](mailto:redaction.spg.gerflint@gmail.com)

### Comité scientifique

Isabelle Delnooz (Haute École Autonome de la  
Communauté germanophone, Belgique), Sabine Ehrhart  
(Université du Luxembourg), Hans W. Giessen (Université  
de Saarland, Allemagne), Marie-Anne Hansen (Université  
du Luxembourg), Dominique Huck (Université de  
Strasbourg, France), Julia Putsche (Université de  
Strasbourg, France), Vincent Meyer (Université Côte d'Azur,  
France), Martin Stegu (Université d'économie de Vienne,  
Autriche), Stefanie Witzigmann (Haute École Pédagogique  
de Heidelberg, Allemagne).

### Comité de lecture

Marie-Nelly Carpentier (Université de Paris Descartes,  
France), Jacques Demorgon (philosophe et sociologue,  
France), Fabrice Galvez (Université fédérale de Bahia,  
Brésil), Sylvie Liziard (Université de Rouen Normandie,  
France), Christelle Martens (Lycée Provincial des Sciences  
et des Technologies, LPST, Soignies, Belgique), Joachim  
Umlauf (Goethe Institut, Bucarest, Roumanie), Virginie  
Viallon (Collège de Cayla, Genève, Suisse), François Weiss  
(Professeur, chargé de recherches, résumés en anglais de  
ce numéro).

### Évaluatrice extérieure invitée pour ce numéro

Christiane Buisseret (Professeur, Ancienne Présidente de  
l'association belge des professeurs de français).

### Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris  
(FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat  
institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS),  
ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science  
ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche  
1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la  
recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

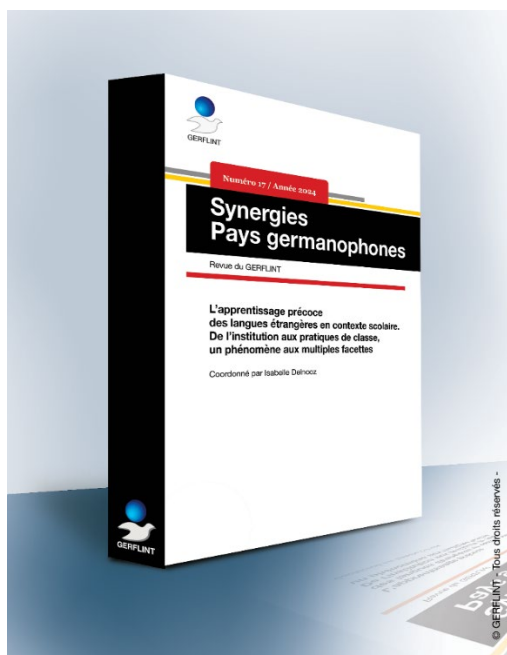
# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays germanophones n° 17 - 2024  
<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

## Indexations et référencements



ABES (SUDOC)  
Communication & Mass Media Index (Ebsco)  
Communication Source (Ebsco)  
Continental Europe Database (ProQuest)  
DOAJ  
Ent'revues  
ERIH Plus  
EZB  
HAL Science ouverte  
ISSN Portal / ROAD  
JournalBase (CNRS-INSHS)  
JournalSeek  
Linguistics Collection (ProQuest)  
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)  
LISEO (France Éducation International)  
MIAR  
Mir@bel  
MLA (Directory of periodicals)  
OpenAlex  
ProQuest central  
Scopus, Scopus sources  
SHERPA-RoMEO  
SJR (SCImago)  
Social Science Premium Collection (ProQuest)  
Ulrichsweb  
Zenodo







Synergies Pays germanophones n° 17 - Année 2024

ISSN 1866-5268 / ISSN en ligne 2261-2750

**L'apprentissage précoce des langues  
étrangères en contexte scolaire.  
De l'institution aux pratiques de classe,  
un phénomène aux multiples facettes**

Coordonné par Isabelle Delnooz

## Sommaire

**Isabelle Delnooz** ..... 9

Présentation

### Contextes plurilingues et représentations collectives

**Lucile Hamm** ..... 19

Enseignement de l'alsacien / en alsacien à l'école maternelle publique :  
(nouvelles) perspectives de recherche sur le terrain alsacien ?

**Marine Schmets** ..... 41

Le français dans les écoles maternelles de la Communauté  
germanophone de Belgique : deux profils d'enseignants

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| <b>Audrey Broxson .....</b> | <b>57</b> |
|-----------------------------|-----------|

Focus sur le choix de la langue d'enseignement par les parents d'élèves étrangers ou d'origine étrangère en Communauté germanophone de Belgique

|                                |           |
|--------------------------------|-----------|
| <b>Piet Van de Craen .....</b> | <b>73</b> |
|--------------------------------|-----------|

L'acquisition du français écrit comme langue seconde dans une école bilingue allemand-français à La Calamine / Kelmis, Belgique.

Étude semi-longitudinale sur le développement de l'écriture dans les classes primaires bilingues

### **Hétérogénéité et innovation**

|                                                |           |
|------------------------------------------------|-----------|
| <b>Isabelle Delnooz, Irène Vanaschen .....</b> | <b>93</b> |
|------------------------------------------------|-----------|

Le numérique au service de la différenciation dans l'apprentissage précoce du français langue étrangère

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <b>Hugues Denisot .....</b> | <b>113</b> |
|-----------------------------|------------|

Enseigner le français langue étrangère en école maternelle avec les intelligences multiples. Exemples pratiques pour les classes de français en Communauté germanophone de Belgique

### **Pratiques de classes et compétences interculturelles**

|                              |            |
|------------------------------|------------|
| <b>Anne-Laure Gary .....</b> | <b>135</b> |
|------------------------------|------------|

L'album jeunesse en classe de français langue étrangère : des pratiques de classe qui créent le lien à la langue

|                               |            |
|-------------------------------|------------|
| <b>Brigitte Eubelen .....</b> | <b>153</b> |
|-------------------------------|------------|

*Focus Film Français* un levier d'apprentissage incontournable et de motivation pour l'enseignement du français en Communauté germanophone de Belgique

## Mémoire sensorielle et estime de soi

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <b>Françoise Mond .....</b> | <b>171</b> |
|-----------------------------|------------|

La mémoire sensorielle au service de l'apprentissage précoce du français  
langue étrangère

## Comptes rendus de lecture

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <b>François Weiss .....</b> | <b>193</b> |
|-----------------------------|------------|

*Die Zeit der französischen Besatzung in Kirchzarten*

Claudius Heitz (Hg) Copyright 2023 : Sozietät zur Förderung der  
Wissenschaftlichen Sozialpädagogik-PAIS e.V.(geeinnützlich), Oberried

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| <b>Christophe Barouet .....</b> | <b>197</b> |
|---------------------------------|------------|

14<sup>e</sup> prix de la Société Franco-Allemande (DFG) du meilleur  
élève allemand en langue française

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Hans Giessen .....</b> | <b>201</b> |
|---------------------------|------------|

Remise du Prix Bréal décerné au Centre International franco-allemand  
Albert Schweitzer de Niederbronn-les-bains, Alsace, France

## Annexes

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Profils des auteurs ..... | 207 |
|---------------------------|-----|

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| Projet pour le n° 18 - Année 2025 ..... | 211 |
|-----------------------------------------|-----|

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| Consignes aux auteurs ..... | 215 |
|-----------------------------|-----|

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| Publications du GERFLINT ..... | 219 |
|--------------------------------|-----|



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.  
Revue du GERFLINT.  
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>  
Bibliothèque nationale de France.  
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)





## Présentation

**Isabelle Delnooz**

Haute École Autonome de la communauté germanophone de Belgique,  
Eupen, Belgique

[isabelle.delnooz@ahs-ostbelgien.be](mailto:isabelle.delnooz@ahs-ostbelgien.be)

<https://orcid.org/0009-0008-7013-0237>

Ce numéro 17 de la revue *Synergies Pays germanophones* est dédié à l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Si, associé à la sphère privée, le sujet suscite bon nombre de questions et fait l'objet de conclusions hâtives voire de non-sens répandus dans le grand public (Comblain, 2023), il reflète aussi les priorités institutionnelles et traduit les volontés et positionnements politiques actuels. Indissociable de l'évolution de la société et des mouvements migratoires, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère est à la fois un terrain sensible et un terreau prometteur pour le développement de la personne et pour le vivre ensemble. Ainsi, faire de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère une matière d'enseignement implique une série de réflexions sur le statut de la langue étrangère, le pouvoir organisateur, le profil des enseignants, le public cible, les approches privilégiées, etc.

Dans ce numéro, les auteurs s'intéressent particulièrement au contexte scolaire de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Certains sujets concernent l'enseignement maternel ou l'enseignement primaire ou encore les deux. À côté d'un article évoquant la situation spécifique du dialecte alsacien, la plupart des contributions font référence à celle du français enseigné comme langue étrangère en Communauté germanophone de Belgique.

L'objectif de ce numéro est d'évoquer les différentes facettes de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère dans un contexte scolaire.

À l'instar d'un mouvement de zoom, l'enchaînement des articles au sein du numéro démarre par des contributions évoquant les éléments du

contexte plurilingue dans lequel évolue l'apprentissage précoce pour terminer avec un focus sur les pratiques de classe et l'estime de soi, tout en passant par le caractère hétérogène des classes.

### Contextes plurilingues et représentations collectives

La revue s'ouvre sur la contribution de **Lucile Hamm** qui analyse les spécificités des parcours d'enseignement immersif « allemand-alsacien-français » appelés « Tomi Ungerer » proposés depuis septembre 2023 dans quatre écoles maternelles en Alsace. L'auteur croise les résultats d'études menées les dernières années sur l'allemand et l'alsacien en examinant les interventions dans les médias et des représentants de l'Éducation nationale à l'occasion de débats et de reportages qui ont précédé et accompagné l'implémentation de ces parcours. S'ils répondent à une volonté de l'institution et de la population, ces dispositifs scolaires mettent en lumière l'évolution et la diversité des représentations de l'alsacien, ainsi que ses rapports avec l'allemand standard (autre langue régionale enseignée en Alsace), le français (langue nationale) et même l'anglais (langue internationale). Se focalisant sur l'originalité de ces parcours constitués non pas de deux langues mais de trois langues, l'auteure s'interroge sur leur articulation au sein des pratiques de classe de même que les modalités privilégiées pour l'enseignement. Qu'il s'agisse du profil de l'enseignant, « un maître, trois langues » ou de l'utilisation de codes d'affichage trilingues, ces éléments issus des ressources analysées par l'auteur soulèvent de nouvelles questions de recherche.

En décrivant le poste de Maître spécial pour les activités en langue étrangère en maternelle et le contexte dans lequel s'insère cette nouvelle fonction en Communauté germanophone de Belgique, **Marine Schmets** présente les deux profils d'enseignants, responsables de l'enseignement précoce du français langue étrangère dans les écoles maternelles. L'auteur compare la fonction d'instituteur préscolaire allophone à celle de maître spécial pour les activités de français (natif) dont l'objectif est de renforcer les pratiques existantes assumées par l'instituteur titulaire. Confrontant les parcours, Marine Schmets pointe d'une part, la même structure isomorphique pour la formation initiale de l'instituteur allophone et pour la

formation complémentaire du maître spécial natif. D'autre part, elle explique la différence de contenus par le besoin du natif de découvrir les activités de bain de langue au moyen de ressources car celles-ci lui sont plus proches et plus accessibles qu'à l'allophone. Enfin, si l'article souligne la volonté politique de concilier les deux dispositifs, « un enseignant, deux langues » pour l'instituteur et « un enseignant, une langue » pour l'instituteur natif et d'en tirer respectivement le meilleur parti pour l'apprentissage, les risques sont également évoqués : le désinvestissement de l'allophone, le non-respect de la quotidienneté des pratiques et la difficulté d'aboutir à une petite tâche finale. Afin de profiter au mieux de la complémentarité du dispositif « allophone-natif », notamment comme exemple d'ouverture, l'auteur insiste sur la nécessité de préciser les modalités de collaboration et de travailler sur les préconceptions et l'imaginaire collectif.

Un autre point de vue est apporté par **Audrey Broxson** dans un article qui soulève la question de l'apprentissage des langues dans un contexte plurilingue et de l'implication des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants. L'auteur décrit le projet pilote « Ateliers Parents-enfants-devoirs » proposé aux parents du primaire à l'*Athénée royal d'Eupen* qui ont le choix de scolariser leurs enfants dans la section germanophone ou dans la section francophone de l'établissement. Le public des ateliers est constitué principalement de parents dont la langue maternelle n'est ni l'allemand ni le français et qui s'interrogent sur le choix de la langue de scolarisation et sur la pertinence, voire la raison d'être de leur langue maternelle. Dans ce contexte, l'auteur aborde les multiples préconceptions du plurilinguisme considéré tantôt comme un atout tantôt comme un danger par les différents acteurs de l'école, enseignants, parents, élèves, etc. Audrey Broxson tente aussi de déconstruire les idées reçues quant à l'apprentissage de la première langue étrangère à l'école qui correspond à la 3<sup>e</sup> voire 4<sup>e</sup> langue pour ces jeunes élèves et montre l'importance de ne pas les en priver. Ce point fait écho au règlement de l'emploi des langues en Communauté germanophone et à la place accordée au français, première langue étrangère dans le système scolaire, qui pose d'emblée un cadre propice au plurilinguisme et au partenariat entre langues (Delnooz, 2015). Sur la base des expériences vécues, l'auteur insiste sur la nécessité de

prendre en compte le vécu et les représentations des parents et de les accompagner dans le choix de la langue de scolarisation de leurs enfants. Sa contribution présente les actions menées dans le cadre du projet pilote comme le suivi des enfants grâce à un test de langue et elle est illustrée de situations concrètes qui montrent l'importance de la déconstruction des préjugés quant au plurilinguisme.

La contribution de **Piet Van de Craen** relate une étude exploratoire menée à l'*Athénée César Franck* de La Calamine dans le cadre d'un projet bilingue qui offre la possibilité aux élèves de suivre un programme d'immersion de type EMILE. Durant l'année scolaire 2022-2023, l'auteur a examiné un corpus de 108 textes qui lui a permis de suivre le développement du français écrit auprès d'élèves germanophones répartis dans les classes de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire. L'approche privilégiée est qualitative et les critères d'analyse sont les suivants : le nombre de mots, la qualité de l'écriture manuscrite, la syntaxe, la conjugaison, la ponctuation et les accents. Le travail d'analyse a révélé les progrès réalisés par les apprenants dans la plupart des critères mais des lacunes dans les formes verbales. Au final, l'auteur met en évidence les avantages et les limites de l'enseignement implicite dans l'acquisition de la compétence écrite. L'étude confirme le bénéfice engendré par les dispositifs d'enseignement immersifs auprès d'élèves de toutes origines, y compris ceux issus de la migration pour qui le français est la troisième ou la quatrième langue apprise.

### **Hétérogénéité et innovation**

Pour répondre à l'hétérogénéité des classes en Communauté germanophone de Belgique, la contribution d'**Isabelle Delnooz** et d'**Irène Vanaschen** insistent sur la collaboration entre la guidance pédagogique de l'enseignement du français et la guidance pédagogique par l'intégration des médias en classe dont l'objectif est d'exploiter les ressources numériques au service de la différenciation. Pour structurer leur réflexion, les auteurs ont associé aux modalités de différenciation suggérées par la recherche (processus, contenus, productions et structures), les activités de FLE différenciées grâce aux ressources numériques. Il résulte de cette stratégie un impact positif sur la motivation des élèves mais aussi dans l'évolution des

pratiques et des supports en fonction de leur profil. Les auteurs corrélient le recours ciblé aux outils numériques non seulement à l'autonomie, la responsabilisation et la confiance du jeune apprenant, mais aussi à la remise en question des pratiques de l'enseignant.

L'article d'**Hugues Denisot** aborde le phénomène de l'hétérogénéité du public à l'école maternelle et présente le concept des intelligences multiples comme une piste de réponse possible. Selon l'auteur, par son fonctionnement, l'école maternelle constitue le cadre le plus adéquat à l'intégration des intelligences multiples au sein de la conception et de la mise en œuvre des activités. L'auteur fait d'abord référence au contexte particulier de la Communauté germanophone dont la position géographique et la proximité avec les frontières nationales et communautaires favorisent l'hétérogénéité des groupes classes. Il évoque ensuite les offres de formation proposées aux enseignants et notamment celle dont l'objectif est l'intégration de la théorie des intelligences multiples dans les pratiques de classe auprès d'une majorité de profils d'élèves et de les sensibiliser, conformément au cadre légal en vigueur, à la langue cible. La description de la théorie de Gardner est suivie d'une série d'activités que l'auteur a classées selon « l'intelligence » qu'elles sollicitent prioritairement et qui ont fait l'objet de pratiques de classe.

### **Pratiques de classe et compétences interculturelles**

Dans son article consacré à l'exploitation de l'album jeunesse en classe de FLE, **Anne-Laure Gary** met en évidence le potentiel de ce support pour l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Elle évoque d'une part, ses particularités intrinsèques comme sa forme, son visuel, son contenu narratif et sa langue authentique et son adéquation avec les besoins caractéristiques du public précoce. D'autre part, elle montre comment l'album répond aux exigences institutionnelles de la Communauté germanophone en favorisant le développement de la compréhension orale mais aussi des compétences interculturelles grâce au contact avec la langue et la culture du voisin francophone. En outre, l'exploitation de l'album, en tant que composant d'une tâche finale, fait l'objet d'un module qui lui est entièrement dédié dans le cadre de la formation des enseignants de FLE,

qu'il s'agisse de leur formation initiale ou complémentaire. Ce module tient compte des besoins de l'étudiant germanophone par exemple pour améliorer la prosodie et la prononciation. La contribution établit une distinction terminologique propre à la Communauté germanophone de Belgique, entre la situation immersive du « bain de langue » et l'activité de « bain de langue ». L'auteur illustre son propos grâce à la description d'une séquence réalisée par des étudiants dans le cadre de leur formation en didactique du FLE et mobilisant les éléments faisant de l'album un véritable vecteur d'apprentissage.

L'article de **Brigitte Eubelen** nous présente le projet *Focus Film Français* ancré dans les curricula du cours de français en Communauté germanophone. L'auteur montre comment le cinéma est à la fois un puissant levier d'apprentissage et comment le projet lui-même favorise l'évolution des pratiques de classe. La mise en œuvre de ce projet tire son origine de l'accord de coopération entre la Communauté germanophone et l'Ambassade de France en collaboration avec l'association PROFFF (Association des professeurs de français en Flandre), initiatrice du projet en Flandre. Brigitte Eubelen adopte un double point de vue, celui de la conseillère pédagogique et celui de l'enseignante. Dans un premier temps, elle évoque la planification du projet, la conception des formations qui l'accompagnent et l'intervention de la guidance pédagogique pour l'enseignant de FLE. Celui-ci exploite les documents mis à disposition par ses collègues flamands, afin qu'ils soient utilisés en classe de FLE conformément aux exigences du référentiel de compétences en vigueur. Dans un second temps, elle décrit le déroulement du projet en classe et son impact positif sur l'apprentissage du FLE dans les classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire. Grâce au film, le cours de français sort de la classe et s'ouvre au monde extérieur pour mobiliser au-delà des compétences linguistiques, des compétences interculturelles et esthétiques.

### **Mémoire sensorielle et estime de soi**

Dans sa contribution, **Françoise Mond** aborde le rôle déterminant de la mémoire sensorielle non seulement dans l'apprentissage précoce du FLE, mais aussi dans l'acquisition des compétences sociales et personnelles.

Adoptant d'abord une perspective historique, elle décrit les ressources et influences qui ont contribué à la prise en considération des mouvements, rythmes, sons et représentations gestuelles, ainsi qu'à leur valorisation dans la vision curriculaire du cours de français en Communauté germanophone de Belgique, de la maternelle jusqu'à la fin du primaire. L'approche décrite est enseignée aux futurs enseignants. Françoise Mond analyse une sélection d'activités présentées systématiquement dans des tableaux en trois colonnes : la méthode qui précise la constellation des groupes, les gestes et les actes de paroles s'y rapportant. Parallèlement, elle montre comment ces activités s'intègrent dans une séquence didactique aboutissant à une petite tâche finale. Pour terminer, elle rappelle la puissance de la dimension ludique dans ces techniques et conclut en soulignant l'importance du corps comme support d'apprentissage face à la multitude des nouveaux médias et à la quantité de textes qu'ils véhiculent.

Ce numéro thématique s'achève par trois comptes rendus. **François Weiss** présente un ouvrage collectif réalisé par un collégien et intitulé *Die Zeit der französischen Besatzung in Kirchzarten*. Il est question d'une tâche collective qui a permis aux élèves de mobiliser leurs connaissances et qui documente de façon originale la période d'occupation française dans le village de Kirchzarten. **Christophe Baroue** présente, au travers de l'évocation de sa quatorzième édition, les modalités et les objectifs du prix décerné au meilleur élève allemand en langue française par la *Société Franco-Allemande de Francfort*. Enfin, **Hans Giessen** commente les circonstances exceptionnelles qui ont permis au Centre International franco-allemand Albert Schweitzer d'obtenir le prix *Michel Bréal* en 2024.

## Bibliographie

Comblain, A. 2022. *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues. Entre idées reçues et fausses croyances*. Liège. Presses Universitaires de Liège.

Delnooz, I. 2015. « La Communauté germanophone de Belgique, un cadre propice au développement du français comme langue partenaire ». *Cohabitation des langues et politique linguistique. La notion de « langue partenaire »*, Opale, Délégation à la langue française.

Vanthier, H. 2009. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.  
Revue du GERFLINT.  
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>  
Bibliothèque nationale de France.  
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)



**Contextes plurilingues  
et représentations collectives**





## Enseignement de l'alsacien / en alsacien à l'école maternelle publique : (nouvelles) perspectives de recherche sur le terrain alsacien ?

**Lucile Hamm**

Université de Strasbourg, France

lucilehamm@unistra.fr

<https://orcid.org/0009-0003-3402-3817>

Reçu le 28-02-2024 / Évalué le 19-03-2024 / Accepté le 26-03-2024

### Résumé

Bien que l'alsacien reste l'une des « langues régionales » les plus parlées en France, sa transmission semble actuellement en déclin. C'est dans ce contexte que des parcours d'enseignement « immersifs » en « langue régionale » (allemand/alsacien) ont été mis en place dans quatre écoles maternelles publiques alsaciennes en septembre 2023. Cette initiative suscite des questionnements autour des objectifs du dispositif pédagogique qualifié de « modèle inédit » et de l'articulation entre les différentes langues dans l'enseignement. L'analyse du discours institutionnel et du contenu de reportages réalisés dans les classes vise à explorer les nouvelles perspectives de recherche offertes par ces parcours « immersifs » en comparaison avec les configurations précédentes.

**Mots-clés :** langue régionale, dialecte alsacien, immersion, plurilinguisme, école maternelle

### Unterricht auf Elsässisch an öffentlichen Kindergärten: (neue) Forschungsperspektiven im elsässischen Bereich?

### Zusammenfassung

Obwohl Elsässisch eine der meistgesprochenen „Regionalsprachen“ in Frankreich bleibt, scheint ihre Vermittlung derzeit rückläufig zu sein. In diesem Kontext wurden experimentelle „immersive“ Vorschulklassen in der „Regionalsprache“ (Deutsch/Elsässisch) in vier elsässischen *écoles maternelles* im September 2023 eröffnet. Diese Initiative wirft Fragen zu den Zielen des als „neuartiges Modell“ bezeichneten pädagogischen Ansatzes und zur Verbindung zwischen den verschiedenen Sprachen im Unterricht auf. Die Analyse institutioneller Diskurse und von Inhalten von

in den Klassen gedrehten Reportagen zielt darauf ab, die neuen Forschungsperspektiven dieser „immersiven“ Lehrgänge im Vergleich zu früheren Konfigurationen zu erforschen.

**Schlüsselwörter:** Regionalsprache, elsässischer Dialekt, Immersion, Mehrsprachigkeit, Kindergarten

### **Teaching (in) Alsatian at public preschool: (new) research research perspectives in the Alsatian field?**

#### **Abstract**

Although Alsatian remains one of the most spoken “regional languages” in France, its transmission currently appears to be declining. In this context, immersive educational programmes in the regional language were implanted in four Alsacian public nursery schools in September 2023. This initiation raises questions about the goals of the educational approach characterized as a “new and original model” and the connexion between the different languages used in the classroom. The analysis of institutional discourse and of the content of the sessions filmed in the classrooms aim to explore the new research perspectives offered by these “immersive” programmes compared to previous configurations.

**Keywords :** regional language, Alsatian dialect, immersion, multilingualism, kindergarten

#### **Introduction**

Fin juin 2022, le recteur de l’académie de Strasbourg confirme l’ouverture de quatre sites d’enseignement « immersif » allemand-alsacien-français dans le service d’enseignement public à la rentrée de septembre 2023. Ces ouvertures, qui s’inscrivent dans le cadre d’une expérimentation, ont eu lieu dans les communes de Colmar, d’Altkirch, de Sélestat et de Brumath, soit deux sites dans le département du Haut-Rhin et deux sites dans le département du Bas-Rhin, conformément à ce qui avait été annoncé en juin 2022. En cette première année d’expérimentation, 55 élèves sont scolarisés dans des classes de maternelle à double, voire triple, niveau.

Dans le cadre de cette contribution, nous mobilisons des concepts relevant de l’analyse du discours institutionnel (en particulier, Krieg-Planque, 2012). Ces concepts permettent d’analyser des transcriptions

d'interventions<sup>1</sup> de représentants de l'Éducation nationale, à savoir du recteur de l'académie de Strasbourg, qui est à l'origine de l'ouverture des parcours « immersifs » appelés « Tomi Ungerer », et de l'inspecteur de l'Éducation nationale qui suit la mise en place des parcours. Les propos analysés ont été recueillis dans le cadre de débats sur des plateaux télévisés d'antennes régionales de chaînes télévisées (les antennes *Alsace* de *France 3 Grand Est* et de *BFM TV*) et de reportages réalisés pour le compte de ces mêmes chaînes. Nous analysons des extraits issus de six débats/reportages<sup>2</sup> consultables en ligne.

Cette contribution vise à soulever des questions afin d'identifier les (nouvelles) perspectives de recherche qui se dégagent d'un nouvel objet d'étude, à savoir les parcours « immersifs » allemand-alsacien-français « Tomi Ungerer », car, comme le rappellent Erhart et Putsche (2022 : 69), le terrain de recherche « est en constante évolution, de sorte que les questions ne se posent pas de la même manière et avec les mêmes enjeux selon les périodes observées ». Pour ce faire, nous mettons l'accent sur les interrogations que suscitent les spécificités du contexte du terrain de recherche (partie 1), celles que posent les objectifs affichés par les représentants institutionnels (partie 2) et enfin sur les questions liées aux modalités pédagogiques de l'enseignement de l'alsacien dispensé dans le cadre des parcours « Tomi Ungerer » à partir d'une analyse de contenu des reportages filmés dans les classes concernées (partie 3). La contribution vise également à fournir des éléments de réponse aux interrogations soulevées dans les différentes parties.

---

<sup>1</sup> Conventions de transcription retenues :

/ pause courte

// pause plus longue

[...] élision

↑ ton ascendant

↓ ton descendant

[indication] commentaire sur la qualité de la voix ou sur l'environnement ou indication contextuelle

MAJUSCULES emphase, voix plus forte ou début des noms communs en alsacien (première lettre d'un mot).

<sup>2</sup> Afin d'alléger le corps du texte, nous avons systématiquement eu recours à des abréviations pour les titres des vidéos (au nombre de six) dont sont issus des extraits discursifs analysés. Les titres correspondants sont répertoriés dans la bibliographie (section « Corpus »). Les titres abrégés dans le corps du texte sont suivis d'une indication temporelle (min'sec") qui correspond au début des propos transcrits dans les vidéos analysées.

## 1. Contextualisation du terrain de recherche

### 1.1. L'Alsace comme « espace germanophone » ?

Bien que le français se soit progressivement implanté en Alsace depuis le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, la langue usuelle de la majorité des habitants du territoire reste l'alsacien jusqu'à la fin des années 1960 (Huck, 2016 : 156), c'est-à-dire un ensemble de parlers *germaniques*, le terme « alsacien » étant un hyperonyme qui regroupe des parlers dialectaux appartenant à la famille du haut-allemand.

La dernière étude en date portant sur les langues, menée en Alsace, *l'Étude sociolinguistique sur l'alsacien et l'allemand* (2022 : 11 et 12) menée pour le compte de la Collectivité européenne d'Alsace (CeA) montre que tandis que 46 % des sondés déclarent parler « très bien » ou « assez bien » l'alsacien, seuls 9 % des sondés appartenant à la tranche d'âge 18-24 ans déclarent le parler. Ce recul de la connaissance de l'alsacien s'explique en partie par les politiques linguistiques éducatives menées par les autorités scolaires en Alsace depuis 1945, si ce n'est déjà depuis 1919, ainsi que les mutations qui ont eu lieu au sein de la société alsacienne depuis les années 1970. À ces éléments s'ajoute le fait, que, petit à petit, dans les consciences linguistiques des locuteurs dialectophones alsaciens, les parlers dialectaux ont commencé à être perçus comme disjoints, c'est-à-dire comme n'entretenant pas de liens avec l'allemand standard (Huck, 2018 : 148). Les données recueillies dans le cadre de *l'Étude* (2022 : 16 et 17) mettent également en lumière la place périphérique de l'allemand standard dans les usages linguistiques de la population alsacienne.

Ainsi, sur le plan linguistique du moins, le rattachement à l'espace germanophone n'est plus aussi net qu'il avait pu l'être auparavant. Cela pousse tout chercheur travaillant sur la place des langues dans l'espace scolaire alsacien à interroger le statut des langues enseignées (notamment l'allemand standard et l'alsacien) et les objectifs qui motivent l'enseignement-apprentissage des langues (partie 2).

### 1.2. L'alsacien à l'école ?

L'alsacien, un ensemble de parlers dialectaux, a-t-il sa place dans l'espace éducatif, souvent perçu comme « [l']espace de la formalité » par

excellence (Huck, 2016 : 157), et, par extension, de la langue écrite et du standard ? Le système éducatif alsacien a toujours privilégié l'enseignement-apprentissage de l'allemand standard (Geiger-Jaillet, 2007 : 76), qui constitue un des deux pans de la définition institutionnelle de la « langue régionale » en Alsace, l'autre correspondant aux parlers dialectaux présents sur le territoire. À ce sujet, Huck (2016 : 157) remarque que « [q]uelle que soit l'époque dans l'histoire contemporaine, l'espace éducatif cherche à faire utiliser, comme espace de la formalité, lorsque la variété orale est ciblée, l'allemand commun / standard oral (et non les variétés dialectales) ».

En somme, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, « l'école ne se sent [...] pas concernée par la transmission du dialecte » (Geiger-Jaillet, 2007 : 76). Or, est-ce encore le cas actuellement, soit un peu plus d'une quinzaine d'années après que ce constat a été formulé par Geiger-Jaillet ? En d'autres termes, peut-on affirmer que l'Éducation nationale — car c'est bien du service de l'enseignement public dont il est question — est prête à aménager une (vraie) place à l'alsacien à l'école ? Il s'agit là d'une piste de recherche intéressante que l'analyse du discours institutionnel, entre autres, peut contribuer à éclairer. L'ouverture de quatre parcours « immersifs » allemand-*alsacien*-français invite *a priori* à répondre à la deuxième question soulevée ci-dessus par l'affirmative.

La question de la place de l'alsacien à l'école est d'autant plus pertinente que l'*Étude sociolinguistique sur l'alsacien et l'allemand* (2022 : 24) montre qu'une personne sur deux dont les enfants ne parlent pas l'alsacien souhaiterait qu'ils l'apprennent. Dans l'*Étude sur le dialecte alsacien* (2012 : 23), une étude antérieure commandée par l'Office pour la Langue et les Cultures d'Alsace et de Moselle (OLCA), 38 % des sondés déclarent que « [d]onner une place à l'alsacien dans le milieu scolaire » permettrait de « promouvoir le dialecte ». La voie de la transmission intergénérationnelle, quant à elle, n'est privilégiée que par 8 % des sondés. Dans l'*Étude sociolinguistique sur l'alsacien et l'allemand* (2022 : 24), c'est également l'espace scolaire qui semble être l'espace privilégié de la transmission de l'alsacien. Dans la mesure où 82 % des sondés qui aimeraient que leur(s) enfant(s) apprenne(nt) l'alsacien souhaitent que cet apprentissage soit assuré dans le cadre scolaire, l'on peut s'interroger sur les raisons qui

poussent une partie de la population alsacienne à vouloir transmettre l'alsacien et à envisager l'école comme l'espace privilégié de cette transmission. L'ensemble de ces considérations ouvre des perspectives de recherche autour du nouveau dispositif « immersif » mis en place dans l'académie de Strasbourg depuis la rentrée de septembre 2023.

### 1.3. Des parcours « historiques » ?

À l'annonce de l'ouverture des quatre classes « Tomi Ungerer », les médias régionaux alsaciens ont qualifié la mesure de « première historique », élément discursif que l'on retrouve, avec des variations, dans le discours institutionnel produit par l'Éducation nationale. En effet, le recteur souligne la dimension novatrice de sa décision en ayant recours aux adjectifs qualificatifs « innovants » et « pionniers » pour se référer aux quatre parcours (cf. extrait ci-dessous). Autrement dit, la mise en place du dispositif « Tomi Ungerer » dans l'académie de Strasbourg est présentée comme un fait marquant dans l'histoire de l'enseignement des langues en Alsace. Bien que la question posée au recteur par le journaliste ait été coupée lors du montage du reportage, l'on peut supposer qu'elle portait sur le caractère « historique » du dispositif compte tenu de la réponse affirmative du recteur ci-dessous (« tout à fait »).

*c'est **histoRIQUE** / euh / tout à fait / parce que c'est **la PREMIÈRE fois** /  
que l'**ALSACIEN** / est enseigné dans un établissement **PUBLIC** // j'crois qu'c'est  
quelque chose ↑ qui était très attendu // (BFM4, 00'59")*

L'insistance sur le caractère public des établissements dans lesquels l'enseignement est dispensé à travers la mise en emphase dans les deux citations reproduites dans cette section s'explique par le fait qu'un enseignement en « langue régionale » (allemand standard et alsacien) est d'ores et déjà proposé dans les sites gérés par le réseau associatif privé A.B.C.M. *Zweisprachigkeit*. Dans les sites pilotes du réseau, qui proposent un enseignement « immersif », les élèves évoluent dans un « bain linguistique » germanophone (allemand standard et alsacien) de la petite section de maternelle au cours préparatoire. De fait, la précision « dans un établissement PUBLIC » (ci-dessus) et « dans des établissements PUBLICS » (ci-dessous) a toute son importance. En effet, dans le service public de

l'enseignement de l'académie de Strasbourg, l'enseignement en/de « langue régionale » prenait jusqu'alors deux formes à l'école primaire : un enseignement d'allemand (standard) dès la moyenne section de l'école maternelle à raison de trois heures par semaine ; un enseignement bilingue français-« langue régionale » (allemand standard) à parité horaire (12 heures hebdomadaires en français et 12 heures en allemand standard). Les propos du recteur reproduits dans cette section semblent indiquer que les parcours « immersifs » allemand-alsacien-français sont appréhendés comme une voie supplémentaire, différente des deux autres présentées ci-dessus.

*[...] alors d'abord le premier message / c'est que / ça sera la **première fois** que l'alsacien / et ça a été rappelé / sera enseigné dans des établissements PUblics // ↓ c'est la **première fois** // après nous avons construit / vous l'avez dit / des parcours qui se veulent des parcours donc première sec // en petite section d'école maternelle / qui se veulent des **parcours innovants / pionniers** // avec un équilibre entre l'alsacien / l'allemand et puis / c'est le choix / que je porte / en tant que Recteur / une partie de langue française // (BFM2, 01'21")*

L'annonce du rectorat de consacrer une partie du temps scolaire au français avait suscité une levée de boucliers chez les membres d'associations militantes qui réclamaient une immersion complète, et non partielle, en « langue régionale » (allemand standard et alsacien), à l'instar de ce qui est pratiqué dans l'académie de Strasbourg dans les écoles associatives privées sous contrat. C'est vraisemblablement pour cette même raison que le recteur, dans l'extrait ci-dessus, formule la partie de son propos concernant la « langue française<sup>3</sup> » de façon prudente, alors qu'il se contente de mentionner l'alsacien et l'allemand sans s'y attarder. L'on déduit de ce déséquilibre dans la formulation que le discours vise à faire émerger le consensus et non la conflictualité, trait distinctif des discours institutionnels (Krieg-Planque, 2012 : 142). Ainsi, l'on trouve des traces des différents positionnements quant aux parcours « Tomi Ungerer »

---

<sup>3</sup> La formulation du glottonyme n'est pas anodine. La catégorisation du français en tant que « langue » alors que les deux autres glottonymes cités (« l'alsacien », « l'allemand ») ne sont pas précédés d'une mention analogue renforce l'idée largement répandue selon laquelle le français est la « langue » ayant un droit de cité incontesté au sein de l'espace scolaire, les autres langues — si tant est qu'elles soient considérées comme telles par les autorités scolaires et, plus largement, le corps social — ne pouvant que difficilement aspirer à un statut similaire.

dans les propos tenus par les représentants de l'autorité scolaire, y compris lorsqu'il est question des objectifs du dispositif.

## 2. Les objectifs affichés par l'institution scolaire

### 2.1. Conservation d'un patrimoine

Les termes « patrimoine », « territoire », « identité » et leurs dérivés sont mobilisés de manière récurrente dans les éléments discursifs qui constituent le corpus.

*[...] c'est vrai que voilà / c'est aussi une richesse / vous l'avez encore / une fois dit / c'est une belle langue / ça fait partie du d'une identité // c'est toujours dommage de voir un un facteur qui est un peu patrimoNIAL / de la du patrimoine / disparaître / euh / après il faut trouver le bon équilibre / parce que euh / sur le champ des langues / et c'est rappelé hein / c'est l'alsacien langue régionale / mais évidemment sa forme standard qui est / par contre / très enseignée hein dans dans nos établissements / qui est l'allemand [...]* (BFM1, 01'32")

Dans cet extrait, l'alsacien est présenté comme un symbole identitaire, trait saillant qui avait déjà été repéré par Huck (2005 : 199) dans les procès-verbaux officiels des délibérations du Conseil général du Bas-Rhin (période 1960-2000). Les propos du recteur, représentant de l'Éducation nationale, s'inscrivent ici dans le discours de l'État qui considère les « langues régionales » comme faisant partie du patrimoine global de la France et comme intimement liées aux notions « d'historicité » et de « patrimoine » (Viaut, 2020 : 42). Ces dimensions patrimoniale et identitaire, combinées à l'appréciation subjective élevant l'alsacien au rang de « belle langue », participent à la majoration des parlers dialectaux. Toutefois, il est intéressant de noter que le recteur ne prend pas explicitement parti pour la conservation de l'alsacien en tant que patrimoine, comme cela a pu être le cas en Alsace dans des productions discursives institutionnelles antérieures (Huck, 2005 : 198). En effet, l'élément de l'extrait dans lequel apparaît un certain regret (« c'est toujours dommage [...] disparaître ») est exprimé sous la forme d'un constat, d'une vérité générale (cf. le recours à l'adverbe « toujours »), affranchissant ainsi

l'orateur et l'institution qu'il représente de tout devoir de conservation de la langue, en l'occurrence l'alsacien, dans les années à venir. Cette observation semble se confirmer par la suite avec l'utilisation de l'adverbe « après » qui limite la portée de la vérité générale exprimée dans le co-texte immédiat gauche.

Il est intéressant de noter que dans aucun des éléments du corpus n'est abordée, et, de fait, présentée comme objectif, la question du lien intergénérationnel, malgré l'insistance sur la dimension « patrimoniale » de l'alsacien et de l'allemand. De fait, en intégrant l'alsacien à l'école, s'agit-il simplement de conserver une trace du passé (section 1.1) ou de permettre aux enfants d'utiliser l'alsacien avec leur famille lorsque cette dernière a encore une connaissance (même passive) de la langue ? Cette question reste entièrement ouverte à l'heure actuelle.

## **2.2. Faire réussir les jeunes**

La « réussite des jeunes », c'est-à-dire la réussite des élèves, est un leitmotiv dans les interventions du recteur de l'académie de Strasbourg.

*[...] alors quand je dis innovant / c'est parce que les équipes ont beaucoup travaillé / les inspecteurs ont beaucoup travaillé / pour que / voilà / on réussisse au mieux ces parcours / pour euh / pour euh la question qui nous importe hein / qui est la réussite des jeunes //* (BFM2, 01'55")

*[...] ma préoccupation / majeure / c'est la réussite des jeunes qui sont / sous ma responsabilité pour les questions d'éducation //* (BFM2, 04'03")

*[...] moi c' / le mandat / c'qu'on me demande / c'est c'est d'assurer la réussite éducative de nos jeunes / c'est sur ça que je j'ai / j'prends ma responsabilité //* (DimanchePol, 26'33")

Contrairement aux trois extraits précédents, le syntagme « réussite des jeunes » n'apparaît pas en tant que tel dans l'extrait ci-dessous. Le réinvestissement du substantif « jeunes » sous la forme d'un adjectif dans l'expression « tous les jeunes Alsaciennes et les jeunes Alsaciens » fait néanmoins écho à l'expression plus condensée. Dès lors, la « bonne maîtrise du français » apparaît comme une condition nécessaire à la « réussite des jeunes » dans le discours du recteur. Autrement dit, selon le

recteur, la réussite des élèves passe par une acquisition du français réussie. Le recteur ne précise toutefois pas ce qu'il entend par « bonne maîtrise ».

*[...] donc nous / notre souci c'est / encore une fois / que / tous les jeunes Alsaciennes et les jeunes Alsaciens / en particulier quand ils vont rentrer en première année d'école élémentaire / aient une bonne maîtrise du français // (BFM3, 03'08")*

L'évocation de la « première année d'école élémentaire », c'est-à-dire le cours préparatoire (CP), soulève la question de la continuité des parcours, question qui n'est abordée dans aucun des éléments du corpus. Pourtant, la question de la continuité semble tout aussi, voire plus importante pour la réussite des élèves que la question de l'enseignement-apprentissage de l'anglais qui est au cœur de l'extrait suivant.

*[...] et puis y a un univers linguistique / les parents sont les premiers à demander plus d'anglais / et c'est normal / parce que l'anglais est LA langue de communication / donc euh voilà / y a cette dimension patrimoniale / cette dimension qui fait partie de euh l'identité du territoire / et puis / en même temps / le souci qui est le mien / c'est d'ouvrir sur l'ensemble des champs linguistiques et de former nos jeunes à toutes les langues / notamment aux langues de communication euh importantes // (BFM1, 01'56")*

Il est étonnant que le recteur mentionne l'anglais dans l'extrait ci-dessus, alors qu'il n'est pas (encore ?) prévu d'intégrer un enseignement-apprentissage de l'anglais dans les classes immersives « Tomi Ungerer » qui sont présentées par les autorités éducatives comme des parcours où coexistent d'ores et déjà trois langues, à savoir l'allemand, l'alsacien et le français (Académie de Strasbourg, 2024). Quoi qu'il en soit, le recteur a recours à l'argument d'autorité de la demande sociale, et plus précisément, des souhaits formulés par les parents d'élèves pour justifier la prise en compte de « [l']univers linguistique » qui, dans ce contexte, semble être une périphrase désignant les différentes langues en présence au niveau international.

L'argumentation du recteur repose sur un préconstruit, c'est-à-dire une « trace [...], dans l'intradiscours, d'éléments discursifs antérieurs dont l'origine énonciative se trouve comme effacée ou oubliée » (Krieg-Planque, 2012 : 207). Ici, c'est l'assignation du rôle de langue de communication

majeure, et, par extension, de langue importante sur le marché économique à l'anglais, qui constitue le préconstruit. En effet, le recours à l'article défini « la » qui permet de former des préconstruits (Krieg-Planque, 2012 : 208) et sa mise en emphase (« l'anglais est LA langue de communication ») confère à cette assertion un statut de représentation largement partagée. L'on voit donc apparaître dans le discours du recteur un jeu de balancier permanent entre des considérations d'ordre historique (section 2.1) par lequel il justifie l'enseignement-apprentissage de la « langue régionale » et des considérations d'ordre utilitaire ancrées dans le monde « moderne ».

### 2.3. Respect du cadre législatif et règlementaire

Les objectifs affichés présentés plus haut apparaissent dans le discours comme subordonnés au respect du cadre règlementaire et législatif en vigueur. Le recteur souligne notamment que « la LANGUE régionale [...] fait partie d'une convention quadripartite / qui réunit euh / les collectivités territoriales l'État et et les les les universités » (*BFM1*, 00'39"). Il s'agit là vraisemblablement d'une référence à la *Convention opérationnelle portant sur la politique régionale plurilingue dans le système éducatif en Alsace. Période 2023-2024* (Académie de Strasbourg et al., 2023) qui était en cours de signature au moment de l'intervention du recteur (9 mars 2023). La convention fait l'objet de plusieurs mentions. Dès lors, les décisions prises par le recteur en Alsace au nom de l'Éducation nationale sont présentées comme trouvant leur justification et leur légitimité dans les textes officiels. Un des inspecteurs de l'Éducation nationale a également recours à ce procédé lorsqu'il affirme en alsacien que « le FRANÇAIS doit rester / car c'est / la loi / c'est comme ça<sup>4</sup> » (*RundUm*, 01'47").

L'analyse du corpus met en lumière que le recteur a recours à d'autres stratégies afin de justifier son choix d'intégrer l'enseignement-apprentissage du français au cursus immersif « Tomi Ungerer ».

[...] on sait que / les évaluations montrent / que nous devons être très vigilants parc'que le niveau global sur l'académie en français est UN tout p'tit peu plus bas qu'la moyenne nationale / ET PUIS / moi j'les ai écoutés les parents / j'ai été les voir avant le lancement et après le lancement / encore

<sup>4</sup> FRÄNZEESCH mües blii / denn dïs isch / s Gsetz / es isch eso [notre traduction].

*une fois / j'étais à Colmar j'étais à Altkirch / je suis à Brumath lundi [11.09.2023] pour pour ces parcours-là // les parents ATTENDAIENT une partie de français / ce c'qui les a fait venir / [débit plus rapide] alors qu'on dit souvent que c'est le contraire [...] (DimanchePol, 25'56")*

Dans la première partie de l'extrait, le recteur justifie sa décision d'intégrer du français aux parcours « Tomi Ungerer » en ayant recours à un présupposé, à savoir une « proposition qui n'est pas l'objet central du message (lequel est le "posé") et dont la vérité ou l'existence est automatiquement entraînée par la formulation de l'énoncé » (Krieg-Planque, 2012 : 122). Le présupposé dissimulé derrière la proposition « les évaluations montrent que... » est le suivant : « des évaluations ont été menées ». Or il n'est pas aisé pour le téléspectateur ou l'internaute qui entend ces propos de confirmer ou d'infirmer cette affirmation. En d'autres termes, le présupposé produit un effet d'évidence et dissuade par ce biais-là la contestation (Krieg-Planque, 2012 : 132). Cela entraîne presque automatiquement la validation de la justification mise en discours.

Enfin, à l'instar de l'extrait portant sur l'anglais analysé plus haut, le recteur présente la requête des parents de pouvoir inscrire leurs enfants dans des cursus comportant une partie de français comme un argument d'autorité (cf. mise en emphase du verbe « attendre »). Là encore, il s'agit d'un moyen de s'affranchir de la responsabilité de la décision de ne pas proposer de parcours en immersion complète en « langue régionale », qui, nous le rappelons, a suscité (et suscite toujours) de nombreux débats (cf. section 1.3). Toutefois, cet extrait comporte une prise de position de la part du recteur lorsqu'il abonde dans le sens des parents d'élèves en qualifiant la requête des parents de « normal[e] ».

### **3. Questionnements autour des modalités pédagogiques de l'enseignement de l'alsacien**

Après nous être intéressée aux discours institutionnels portant *sur* les parcours « immersifs » allemand-alsacien-français, nous nous penchons sur la manière dont l'enseignement, en particulier de l'alsacien/en l'alsacien, se déroule *dans* les classes.

### **3.1. Principe *un maitre-trois langues***

Lors de l'ouverture de classes bilingues à parité horaire dans l'enseignement public dans l'académie de Strasbourg en 1992, c'est le principe « un maitre-une langue » qui avait été retenu par les autorités scolaires, car « [u]n seul enseignant pour deux langues rest[ait] suspect à l'école primaire » (Huck, 2016 : 162). La mise en place des parcours « Tomi Ungerer » rompt de façon radicale avec cette idée, étant donné que ce n'est pas la modalité un enseignant pour deux langues qui a été retenue dans le cadre de l'expérimentation, mais bien un enseignant pour *trois* langues. Précisions toutefois que le principe « un maitre-deux langues » avait déjà ponctuellement été appliqué par le passé dans l'académie de Strasbourg, que cela soit de manière contrainte (Geiger-Jaillet, 2007 : 74) ou volontaire (Hélot, Fialais, 2014 : 89).

Sur le plan didactique, l'application du principe « un maitre-trois langues » nous pousse à nous interroger sur sa pertinence, pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand, de l'alsacien et du français, par rapport au principe « un maitre-deux langues » dont les bienfaits ont été exposés dans de nombreux travaux. En effet, dans une étude visant à remettre en question le modèle « un maitre-une langue » majoritaire dans le dispositif bilingue français-allemand à parité horaire en Alsace, Hélot et Fialais (2014 : 99-100) concluent que

*[l]e recours à un seul enseignant bilingue favorise la pédagogie bilingue, l'idéologie bilingue, le comportement bilingue qui, à leur tour, encourageront une identité bilingue chez les jeunes enfants et auront des effets positifs sur l'apprentissage dans les deux langues<sup>5</sup>.*

La même remarque s'applique-t-elle dans le cadre du dispositif « Tomi Ungerer » où un seul enseignant *trilingue* intervient en classe ? Autrement dit, permet-il également (voire davantage) de garantir « le potentiel d'une exploitation décloisonnée des langues » comme l'affirment Di Meglio et Cortier (2016 : 224) au sujet du principe « un maitre-deux langues » qui régit l'organisation de l'enseignement bilingue français-corse à l'école

---

<sup>5</sup> « Use of a single bilingual teacher promotes bilingual pedagogy, bilingual ideology, bilingual behaviour that will in turn promote a bilingual identity in young children and positive effects on the learning in both languages. » [notre traduction].

publique en Corse ? Seules des observations dans les classes concernées permettront de répondre à ces interrogations.

### 3.2. Quelle(s) articulation(s) entre les langues ?

La remarque de Di Meglio et Cortier (2016 : 224) nous invite également à soulever la question de l'articulation entre les différentes langues enseignées (au nombre de trois) par un enseignant. En effet, sur la page Internet de présentation des parcours « Tomi Ungerer » (Académie de Strasbourg, 2024), il est précisé que le dispositif comprend, en petite et moyenne section de maternelle, une immersion en « langue régionale » (allemand et alsacien) à hauteur de 75 %, soit 18 heures hebdomadaires, les 25 % du temps d'enseignement restant se déroulant en français, soit six heures par semaine, la durée de la semaine scolaire des élèves à l'école maternelle étant fixée à 24 heures. Le taux horaire consacré au français augmente en grande section pour atteindre les 50 %. Dès lors, l'on peut se demander comment s'articulent les trois langues dans le cadre des différentes séquences/séances d'enseignement. Comment est envisagé le passage d'une langue d'enseignement à une autre, cet enseignement étant assuré par une seule et même personne ? Deux reportages réalisés dans les classes « Tomi Ungerer » apportent de premiers éléments de réponse à ces interrogations (*RundUm*, *BFM4*).

Le reportage tourné dans le cadre du journal d'informations locales en alsacien *Rund Um* révèle que l'enseignante responsable de la classe « Tomi Ungerer » de Colmar parle l'alsacien et parfois l'allemand le matin et qu'en fin de matinée, le français s'ajoute. Le reportage comporte un court extrait d'une activité en alsacien dédiée aux parties du corps (*d Zung* 'la langue', *d Ohre* 'les oreilles'). L'enseignante explique que l'alsacien est utilisé dans le cadre d'activités ludiques, ainsi qu'en salle de motricité (cette liste ne semble pas être exhaustive) et la voix off précise qu'aucune traduction n'est fournie. Dans la classe « Tomi Ungerer » de Brumath, l'on voit l'enseignante animer une activité en alsacien autour des couleurs en salle de motricité. L'enseignante explique qu'elle a recours aux trois langues « en même temps » (*mìtnànd*), c'est-à-dire qu'il n'y a pas de temps « réservé » à une langue au moment où le reportage a été tourné. Ainsi, lorsqu'elle fournit la traduction de l'adjectif « bleu », elle alterne entre l'alsacien et l'allemand :

« [en alsacien] *blöj* c'est en alsacien / [en allemand] et en allemand / *blau*<sup>6</sup> » (*RundUm*, 02'46"). À Altkirch, un autre reportage (*BFM4*, 00'27") comporte une séquence similaire, or cette fois-ci, l'enseignante insère le nom de la couleur en allemand (*grau* 'gris') dans une phrase en alsacien.

Il nous semble toutefois primordial de garder à l'esprit que ces deux reportages ont été réalisés afin d'être diffusés par des médias locaux. En effet, l'émission en alsacien *Rund Um* n'est diffusée qu'en Alsace et il en va de même pour le reportage diffusé sur l'antenne locale de *BFM Alsace*. Il ne serait pas étonnant que ce ne soient que les activités en alsacien qui aient été filmées ou que les enseignantes aient choisi de ne faire que de l'alsacien en présence des médias, car les téléspectateurs attendaient de l'alsacien, étant donné que c'est l'intégration de *l'alsacien* dans un cursus scolaire qui constitue la « nouveauté » de la rentrée scolaire de septembre 2023 (cf. section 1.3). Là encore, il s'agit d'un biais qui invite à se rendre sur place directement afin d'observer le déroulement d'une journée sans la présence des médias régionaux.

Dans l'extrait suivant, l'inspecteur de l'Éducation nationale souligne la dimension expérimentale des parcours « Tomi Ungerer » : bien que des quotas horaires aient été annoncés, les enseignantes semblent jouir d'une certaine latitude en ce qui concerne l'articulation entre les langues et les types d'activités proposées dans les différentes langues, dans le respect du cadre fixé par les autorités scolaires.

[...] et avec l'allemand et avec l'alsacien / euh // ça fonctionne donc un peu intuitivement / hein // les enseignants ils essaient / hein / euh / ils verront déjà à quels moments de la journée euh par exemple c'est mieux de parler en alsacien ou en allemand / ou en français [...] <sup>7</sup> (*RundUm*, 01'53")

Enfin, les propos du recteur de l'académie de Strasbourg retranscrits ci-dessous mettent en exergue, à l'instar des propos de l'inspecteur, le caractère évolutif, non figé des parcours. Il n'est néanmoins pas clair si le temps ajouté sera pris sur le quota horaire réservé au français (six heures) ou sur celui prévu pour l'autre pan de la « langue régionale ». Les décisions

<sup>6</sup> [en alsacien] *blöj* isch uf Elsässisch / [en allemand] und auf Deutsch / *blau* [notre traduction].

<sup>7</sup> [...] un mit em Ditsch un mit em Elsässisch / euh // es geht also e bissel intuitif / hein // die Lehrer die probIERe's / hein / euh / sie wärre schun sah wälche Momant im Daj euh zem Baischpil isch besser uf Elsässisch zu redde odder uf Ditsch / odder uf Fränzeesch [...] [notre traduction].

des autorités scolaires sont présentées comme entièrement dépendantes d'évaluations qui auront lieu dans un futur plus ou moins proche.

[...] et NOUS / nous le faisons avec beaucoup d'évaluations / tous ces parcours-là seront évalués / on prendra les bonnes décisions s'il faut rajouter / je sais pas / un peu plus d'allemand ou d'alsacien on l'fera [...]  
(*DimanchePol*, 26'20")

Le caractère expérimental et évolutif des parcours « Tomi Ungerer » mis en avant dans le discours institutionnel rend le questionnement de l'articulation entre les langues d'autant plus légitime.

### **3.3. Quels affichages pédagogiques ?**

Un autre élément ayant retenu notre attention dans les deux reportages tournés dans les classes (*RundUm*, *BFM4*) est l'affichage pédagogique. Dans la classe de Brumath, les étiquettes sur lesquelles figurent les jours de la semaine sont rédigées en allemand et en français en capitale d'imprimerie, mais pas en alsacien (*RundUm*, 02'52"). Dans la classe de Colmar, c'est un autre parti pris qui semble avoir été adopté par l'enseignante, l'étiquette du jour de la semaine affichée (vendredi) étant rédigée en trois langues tout comme l'étiquette dédiée au mois de l'année en cours (septembre) (*RundUm*, 02'11-12"). À partir de ce constat, l'on pourrait être tenté d'émettre l'hypothèse que le rituel quotidien de la date se déroule en français et/ou en allemand à Brumath et dans les trois langues à Colmar, mais il semble quelque peu hasardeux de déduire cela exclusivement à partir des langues présentes sur les supports d'apprentissage.

Dans la classe « Tomi Ungerer » d'Altkirch, l'on constate, comme à Colmar, la présence d'affichages trilingues (allemand standard, alsacien, français) sur les murs (*BFM4*, 00'20"). Trois couleurs, trois pictogrammes et deux écritures sont utilisés sur les étiquettes (cf. tableau ci-dessous). L'on trouve le même système dans la classe de Colmar (*RundUm*, 02'09").

|                       | Langue                                              | Pictogramme                                                                                              | Couleur    | Écriture                                                                | Exemple     |
|-----------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1 <sup>re</sup> ligne | Allemand                                            | <i>Ampelmännchen</i><br>(personnage représenté sur les feux de signalisation pour les piétons en ex-RDA) | Vert foncé | Script minuscule, à l'exception de la première lettre du mot (capitale) | <i>Löwe</i> |
| 2 <sup>e</sup> ligne  | Ni de l'allemand standard ni du français → alsacien | Bretzel                                                                                                  | Noir       | Script minuscule, à l'exception de la première lettre du mot (capitale) | <i>Leeb</i> |
| 3 <sup>e</sup> ligne  | Français                                            | Tour Eiffel                                                                                              | Bleu foncé | Script minuscule <i>et</i> cursive minuscule                            | Lion        |

Tableau 1 : Éléments présents sur les affichages trilingues visibles dans les reportages réalisés dans les classes « Tomi Ungerer »

Les éléments répertoriés dans le tableau ci-dessus appellent plusieurs commentaires de notre part. Les pictogrammes utilisés participent d'une vision stéréotypée : l'on associe généralement le *Ampelmännchen* à la ville de Berlin et par extension à l'Allemagne, la tour Eiffel à la ville de Paris et par extension à la France et le bretzel à l'Alsace. Le recours à des pictogrammes — sans doute motivée par une nécessité de simplification — a néanmoins le mérite de ne pas associer de drapeaux aux langues, pratique que l'on peut remettre en question, en particulier lorsqu'une des langues est parlée au sein d'un territoire infraétatique. En effet, la logique *un pays-une langue* véhiculée par l'association d'un drapeau et d'une langue spécifique tend à invisibiliser les autres langues en présence sur un territoire donné, une correspondance entre la délimitation administrative d'une entité stato-nationale et la répartition des langues ne pouvant être établie dans la majorité des cas. Sur la troisième ligne réservée au français, le dédoublement en cursive du mot écrit en script semble indiquer que le travail d'assimilation des lettres cursives avec les lettres en script pour les élèves de grande section ait été pensé en priorité pour le français et non pour les deux autres langues. Outre l'utilisation de plusieurs couleurs, de plusieurs langues, de plusieurs écritures et de plusieurs pictogrammes, nous avons relevé la présence ponctuelle de plusieurs éléments sur une même ligne. C'est le cas notamment à Colmar, où *Fridi* et *Fridàà*, deux variantes dialectales signifiant « vendredi », sont inscrites sur la ligne réservée à l'alsacien (*RundUm*, 02'12") et à Altkirch où les mots pour « mère » et « maman » figurent tous deux sur la ligne consacrée à

l'allemand (*Mutter* et *Mama*) et sur celle dédiée à l'alsacien (*Müetter* et *Màma*) (*BFM4*, 00'20"). Il serait intéressant de voir si l'on retrouve cette pratique dans les deux autres classes (Brumath et Sélestat).

L'ensemble des remarques formulées à partir du contenu des deux reportages invite une nouvelle fois à engager un questionnement. La diversité des informations présentes simultanément sur les étiquettes interroge sur le degré « [d']accessibilité cognitive » des affichages, question soulevée dans une publication du réseau Canopé (Harent, 2020 : 98). Alors comment l'enseignant s'y prend-il pour introduire cet affichage complexe, sachant que les enfants-élèves ne sauraient tirer un bénéfice des affichages que si ces derniers sont introduits de manière explicite auprès d'eux par l'enseignant au cours de l'année scolaire (Harent, 2020 : 77) ?

Au moment de rédiger cette contribution, nous n'avons pas encore pu nous rendre « sur le terrain » ou interroger les enseignantes intervenant dans ces classes à ce sujet. Néanmoins, lors d'une formation à laquelle nous avons pu assister en présence des enseignantes, un premier élément de réponse a été fourni. Ces dernières ont déclaré à l'unanimité que les enfants comprennent le système d'affichage trilingue élaboré avec le soutien de conseillers pédagogiques langues vivantes de l'académie de Strasbourg.

### **Pour ne pas conclure...**

Cette contribution a cherché à mettre en exergue les perspectives de recherche ouvertes par l'introduction d'une nouvelle modalité d'enseignement de la « langue régionale » à l'école préélémentaire dans le service d'enseignement public au sein de l'académie de Strasbourg. Dans un premier temps, nous avons porté notre attention sur les questions liées au contexte sociolinguistique dans lequel la mise en place de parcours « immersifs » allemand-alsacien-français a eu lieu. La baisse du nombre de dialectophones en Alsace, la prédominance de l'allemand standard dans l'enseignement public et l'existence d'une demande sociale apparemment favorable à la présence de l'alsacien dans l'espace scolaire sont autant de facteurs à garder à l'esprit lorsque la question de l'enseignement-apprentissage de l'alsacien/en alsacien à l'école est abordée. Le choix de l'Éducation nationale d'aménager une place à part entière à l'alsacien dans

un parcours scolaire expérimental devrait interpeler le chercheur, l'institution n'ayant pas encouragé l'enseignement-apprentissage de l'alsacien jusqu'alors.

Grâce à l'analyse de discours qui a permis de faire ressortir des traits saillants des propos tenus par des représentants de l'autorité scolaire, la contribution a permis de mettre en lumière que les objectifs poursuivis dans le cadre du dispositif « immersif » et les choix opérés par le rectorat de l'académie de Strasbourg sont présentés comme dépendant de facteurs externes (demandes des parents d'élèves, législation en vigueur, cadre réglementaire). L'analyse de contenu des reportages a ensuite révélé que des propositions pédagogiques avaient été faites dans les différentes classes, propositions qui ont été présentées et interrogées à divers degrés dans le cadre de la contribution. De nombreuses questions ont été posées auxquelles il n'a pas systématiquement été possible, à ce stade des recherches et en raison de l'évolution rapide des parcours, d'apporter des réponses.

Se rendre dans les classes afin d'y mener des observations nous semble être une étape incontournable pour tenter de répondre aux questionnements proposés dans cette contribution. Ce travail « de terrain » permettrait également d'avoir un accès direct aux contenus et pratiques d'enseignement, et, de fait, d'avoir une vision plus globale et moins orientée que celle proposée dans les courts reportages analysés plus haut. Enfin, l'exploitation du contenu et des propos tenus lors des différentes formations encadrées par des conseillers pédagogiques langues vivantes de l'académie de Strasbourg auxquelles ont assisté les enseignantes responsables des différentes classes « Tomi Ungerer » pourraient, comme nous l'avons montré plus haut, fournir de premiers éléments de réponse aux questions soulevées dans la contribution.

## **Bibliographie**

### **Corpus**

[BFM1] L'école peut-elle sauver l'alsacien de la disparition ? 9 mars 2023. BFM Alsace. Alsace politiques. [En ligne] : [https://www.bfmtv.com/alsace/replay-emissions/alsace-politiques/l-ecole-peut-elle-sauver-l-alsacien-de-la-disparition\\_VN-202303090673.html](https://www.bfmtv.com/alsace/replay-emissions/alsace-politiques/l-ecole-peut-elle-sauver-l-alsacien-de-la-disparition_VN-202303090673.html) [consulté le 27 février 2024].

[BFM2] L'alsacien enseigné à l'école publique à la rentrée prochaine. 9 mars 2023. BFM Alsace. Alsace politiques.

[En ligne] : [https://www.bfmtv.com/alsace/replay-emissions/alsace-politiques/l-alsacien-enseigne-a-l-ecole-publique-a-la-rentree-prochaine\\_VN-202303090686.html](https://www.bfmtv.com/alsace/replay-emissions/alsace-politiques/l-alsacien-enseigne-a-l-ecole-publique-a-la-rentree-prochaine_VN-202303090686.html) [consulté le 27 février 2024].

[BFM3] Quel bilan pour les classes ABCM en Alsace ? 9 mars 2023. BFM Alsace. Alsace politiques.

[En ligne] : [https://www.bfmtv.com/alsace/replay-emissions/alsace-politiques/quel-bilan-pour-les-classes-abcm-en-alsace\\_VN-202303090710.html](https://www.bfmtv.com/alsace/replay-emissions/alsace-politiques/quel-bilan-pour-les-classes-abcm-en-alsace_VN-202303090710.html) [consulté le 27 février 2024].

[BFM4] Alltkirch [sic] : Enseignement immersif en maternelle. 8 septembre 2023. BFM Alsace. Bonjour l'Alsace. [En ligne] :

[https://www.bfmtv.com/alsace/replay-emissions/bonjour-l-alsace/alltkirch-enseignement-immersif-en-maternelle\\_VN-202309080216.html](https://www.bfmtv.com/alsace/replay-emissions/bonjour-l-alsace/alltkirch-enseignement-immersif-en-maternelle_VN-202309080216.html) [consulté le 27 février 2024].

[RundUm] Les nouvelles classes maternelles immersives en alsacien. 2 octobre 2023. France 3 Grand Est. Ici 19/20. Rund Um. [En ligne].

<https://www.youtube.com/watch?v=fx5qsEgz57Y> [consulté le 27 février 2024].

[DimanchePol] Rentrée scolaire : Enjeux et nouveautés. 10 septembre 2023. France 3 Grand Est. Dimanche en politique — Alsace. [En ligne] :

<https://www.france.tv/france-3/grand-est/dimanche-en-politique-alsace/5194299-rentree-scolaire.html> [consulté le 27 février 2024].

## **Bibliographie sélective**

Académie de Strasbourg. Février 2024. Le parcours allemand alsacien français. Académie de Strasbourg. [En ligne] : <https://www.ac-strasbourg.fr/parcours-allemand-alsacien-francais-122898> [consulté le 27 février 2024].

Académie de Strasbourg, Région Grand Est, Collectivité européenne d'Alsace, Préfecture de la Région Grand Est, Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace, GIP FCIP Alsace. 2023. Convention opérationnelle portant sur la politique régionale plurilingue dans le système éducatif en Alsace. Période 2023-2024. [En ligne] : <https://www.alsace.eu/delib-cea/5315.6.0.pdf> [consulté le 27 février 2024].

Di Meglio, A., Cortier, C. 2016. La langue corse comme le socle d'une éducation bi-/plurilingue. In : *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 215-230.

Erhart, P., Putsche, J. 2022. « Le transfrontalier : Regards croisés entre dialectologie, sociolinguistique et didactique des langues sur l'éducation plurilingue en Alsace ». *Semen*, n° 52, p. 55-72.

Étude sociolinguistique sur l'alsacien et l'allemand. Rapport de présentation. 2022. Decryptis. Cabinet d'études et d'appui marketing en Alsace. [En ligne] : <https://www.alsace.eu/media/5491/cea-rapport-esl-francais.pdf> [consulté le 27 février 2024].

Étude sur le dialecte alsacien. 2012. *EDinstitut*. Institut d'études marketing. [En ligne] : [https://www.olcalsace.org/sites/default/files/documents/etude\\_linguistique\\_olca\\_edinstitut.pdf](https://www.olcalsace.org/sites/default/files/documents/etude_linguistique_olca_edinstitut.pdf) [consulté le 27 février 2024].

Geiger-Jaillet, A. 2007. L'Alsace et ses langues. Éléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière 3. Les langues dans l'éducation et la formation. In : *Aspects of Multilingualism in European Border Regions. Insights and Views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, Lublin Voivodeship and South Tyrol*. Bozen: Eurac Research (Europäische Akademie), p. 57-86.

Harent, R. 2020. *Bien débuter en maternelle. Repères et clés pour l'enseignant*. Réseau Canopé.

Hélot, C., Fialais, V. 2014. Early bilingual education in Alsace: The one language/one teacher policy in question. In: *Multilingualism and Mobility in Europe. Policies and Practices*. Berlin: Peter Lang Verlag, p. 83-102.

Huck, D. 2005. « Minoration et majoration dans le discours épilinguistique institutionnel sur les langues en Alsace. Étude diachronique exploratoire ». *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 10, n° 1, p. 187-202.

Huck, D. 2016. L'espace scolaire comme espace d'enjeux sociolinguistiques et idéologiques : L'allemand et l'alsacien en Alsace. In : *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 154-167.

Huck, D. 2018. Un enseignement bilingue (français/langue régionale) en Alsace. Pour quelle société ? In : *Éducation plurilingue et pratiques langagières. Hommage à Christine Hélot*. Berlin : Peter Lang, p. 145-164.

Krieg-Planque, A. 2012. *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.

Viaut, A. 2020. « De "langue régionale" à "langue de France" ou les ombres du territoire ». *Glottopol*, n° 34, p. 46-56.



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.  
Revue du GERFLINT.  
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>  
Bibliothèque nationale de France.  
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)





## Le français dans les écoles maternelles de la Communauté Germanophone de Belgique : deux profils d'enseignants

**Marine Schmets**

Haute École Autonome de la communauté germanophone de Belgique,  
Eupen, Belgique

marine.schmets@ahs-ostbelgien.be  
<https://orcid.org/0009-4196-8900>

Reçu le 01-02-2024 / Évalué le 19-03-2024 / Accepté le 07-05-2024

### Résumé

La création, en 2022, du poste de Maître spécial pour les activités en langue étrangère en maternelle est le point de départ de cette contribution. Cette nouvelle fonction s'insère dans un cadre légal, celui de la Communauté germanophone de Belgique, où l'emploi des langues dans l'enseignement est réglementé par un décret depuis 2004. Le français langue étrangère faisait déjà partie du programme régulier d'activités en maternelle, mais désormais, une classe de maternelle aura deux profils d'enseignants : l'enseignant titulaire, bien souvent allophone, qui dispense de courtes activités en français de manière quotidienne, et le natif engagé pour deux périodes de 25 minutes. À travers l'analyse des deux dispositifs de formation – allophone en formation initiale et natif en formation complémentaire – qui ont permis d'interroger les préconceptions et les pratiques déclarées des deux publics, nous avons dégagé des chances, des risques, et enfin des conditions de réussite pour cette collaboration souhaitée par la politique linguistique.

**Mots-clés :** enseignement précoce d'une langue étrangère, communauté germanophone de Belgique, politique linguistique, enseignant natif, enseignant allophone

### Französisch in den Kindergärten der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens: zwei Lehrerprofile

### Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Schaffung der Stelle eines Sonderlehrers für fremdsprachliche Aktivitäten im Kindergarten im Jahr 2022. Diese neue Funktion ist in einen gesetzlichen Rahmen eingebettet, nämlich den der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, wo der Einsatz von Sprachen im Unterricht seit 2004 durch ein Dekret geregelt ist. Französisch als Fremdsprache war bereits Teil des regelmäßigen Aktivitätenprogramms im Kindergarten, aber von nun an wird eine Kindergartenklasse zwei Lehrerprofile haben: die reguläre Lehrkraft, die sehr oft fremdsprachig ist und

täglich kurze Aktivitäten auf Französisch abhält, und den Muttersprachler, der für zwei 25-Minuten-Stunden eingestellt wird. Durch die Analyse der jeweiligen Ausbildungsvorrichtungen - Allophone in der Grundausbildung und Muttersprachler in der Zusatzausbildung -, die es ermöglichten, die Vorannahmen und die erklärten Praktiken der beiden Zielgruppen zu hinterfragen, haben wir Chancen, Risiken und schließlich Erfolgsbedingungen für diese von der Sprachpolitik gewünschte Zusammenarbeit herausgearbeitet.

**Schlüsselwörter:** frühzeitiger Fremdsprachenunterricht, Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Sprachpolitik, muttersprachliche Lehrkraft, fremdsprachige Lehrkraft

## **French in nursery schools in the German-speaking Community of Belgium: two teacher profiles**

### **Abstract**

The creation, in 2022, of the position of Special Teacher for foreign language activities in kindergarten is the starting point for this contribution. This new position is part of a legal framework in the German-speaking Community of Belgium, where the use of languages in education has been regulated by decree since 2004. French as a foreign language was already part of the regular kindergarten curriculum, but from now on, a kindergarten class will have two teacher profiles: the permanent teacher, often an allophone, who provides short activities in French on a daily basis, and the native speaker hired for two 25-minute periods. Through an analysis of the respective training systems - allophone in initial training and native speaker in further training - which made it possible to question the preconceptions and declared practices of the two groups, we identified the opportunities, the risks and, finally, the conditions for success for this collaboration required by the language policy.

**Keywords:** early foreign language teaching, German-speaking Community of Belgium, language policy, native teacher, allophone teacher

### **Introduction**

Selon le dernier rapport Eurydice (2023), seuls cinq pays et une communauté organisent l'enseignement d'une première langue étrangère avant l'âge de cinq ans. Avec son enseignement du français qui débute dès la maternelle (deux ans et demi), la Communauté germanophone de Belgique en fait partie, aux côtés de Chypre, de la Grèce, du Luxembourg, de Malte et de la Pologne.

En 2022, le ministère de la Communauté germanophone a annoncé la création d'un nouveau poste dans les écoles maternelles, celui de maître

spécial pour les activités en langue étrangère<sup>1</sup>, avec pour objectif annoncé de renforcer l'enseignement qui est déjà fourni par les instituteurs<sup>2</sup> réguliers. Le premier cycle de formation complémentaire pour le poste a commencé lors de l'année académique<sup>3</sup> 2023-2024.

Dans cet article, nous tenterons de dégager les chances, les risques et les conditions de réussite de cette politique. Pour ce faire, nous commencerons par décrire le cadre légal dans lequel nous évoluons, les prescrits<sup>4</sup> et les référentiels actuels. Nous les décrirons dans une perspective synchronique : pour de plus amples informations historiques sur le statut du français dans l'enseignement en Communauté germanophone, nous renvoyons à l'article de Delnooz et Senster (2018). Dans ce contexte évoluent deux types d'enseignant aux formations distinctes, l'instituteur allophone en formation initiale et le maître spécial natif en formation complémentaire. Nous consacrerons un point à chacun d'eux avant de considérer ce que dit la recherche au sujet de l'impact de la langue maternelle de l'enseignant. Enfin, nous évoquerons brièvement les contenus des deux formations pour permettre au lecteur de comprendre, en dernière approche, l'analyse des pratiques déclarées (il s'agit d'un sondage réalisé dans les deux groupes, qui permettra de poser les conditions de réussite de cette politique linguistique, conditions pour une collaboration efficace des deux profils).

## **1. Le français en maternelle : cadre légal et référentiels**

En Communauté germanophone, un décret sur l'emploi des langues dans l'enseignement (ministère de la Communauté germanophone, 2004) détermine la fréquence des activités en français et les niveaux du C.E.C.R.L. pour les différents moments de la scolarité. En maternelle, la fréquence des activités en français doit être quotidienne et chacune d'elles doit durer

---

<sup>1</sup> Fachlehrer/-in für fremdsprachliche Aktivitäten

<sup>2</sup> L'usage du masculin générique pour les différents termes et fonctions a ici valeur d'épicène en vue d'assurer la lisibilité du texte.

<sup>3</sup> Le substantif prescrit (« prescription ») constitue une expression particulière à la Belgique.

<sup>4</sup> Au sens de « année universitaire », année académique constitue une expression particulière à la Belgique.

entre 10 et 40 minutes, soit un total maximal de 200 minutes par semaine. Toutefois, dans le réseau libre, le projet de l'école reste souverain en la matière. Certaines écoles bilingues proposent par exemple des projets pédagogiques d'établissement considérés comme des projets pilotes, ce qui leur donne l'autorisation de dispenser jusqu'à 40 % de leurs activités en français. Quant au niveau attendu à la fin de l'enseignement préscolaire (soit à 5 ans), il n'est pas précisé, mais un niveau A2 du C.E.C.R.L. est exigé à la fin de la sixième année de l'enseignement primaire (soit à 12 ans).

Pour respecter les fréquences exigées et atteindre les niveaux requis, nous disposons de référentiels de compétences. Le référentiel pour l'école maternelle est appelé *Plan d'activités* et dispose d'une section intitulée *Les activités en langue étrangère* (Ministère de la Communauté germanophone, 2007 : 39-47). Ce référentiel, comme ceux destinés aux autres niveaux de l'enseignement, tente de concrétiser la politique linguistique à travers des objectifs spécifiques et des propositions de pratiques de classe.

En effet, sous le titre *Organisation et mise en application*, il concrétise par exemple les exigences de fréquence du décret tout en invitant à intégrer les activités en français de manière interdisciplinaire : « La rencontre avec la seconde langue devrait se faire par petites séquences, plusieurs fois par semaine. Elle ne constitue pas un supplément d'horaire, mais est reliée à d'autres domaines de par son contenu et est intégrée à la vie de l'école. Voir également : activités psychomotrices, arts plastiques et langue maternelle » (Ministère de la Communauté germanophone, 2007 : 39). Cette intégration interdisciplinaire doit avoir lieu pour atteindre des objectifs qui peuvent être résumés comme suit :

- Rencontrer la langue et la culture du voisin ;
- Susciter le plaisir d'apprendre une autre langue ;
- Préparer un terrain fructueux aux expériences futures<sup>5</sup> ;
- Vivre un bain de langue riche et authentique ;
- Enrichir les compétences sociales et linguistiques ;
- Accepter la diversité sans émettre de jugement de valeur ;

---

<sup>5</sup> Le français reste la première langue étrangère obligatoire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

- Contribuer à développer la capacité d’agir, la langue étant un moyen de communication supplémentaire et non une fin en soi.

Si, *a priori*, les objectifs relèvent de l’éveil à la langue, voire aux langues, les activités en français, langue étrangère, constituent bien aussi une initiation à la langue. Le dernier objectif de la liste témoigne d’ailleurs, du concept didactique qui a été choisi pour cette initiation à la langue française dans les écoles maternelles de la Communauté germanophone : les pratiques de classe proposées suivent l’approche par tâche issue de la pédagogie actionnelle. Comme le précisent Delnooz et Senster (2018 : 178), en maternelle, cette tâche « correspond à une activité de clôture de la séquence qui n’est pas nécessairement associée à un objectif linguistique ». Elles donnent les exemples du bricolage, de la réalisation d’une recette, de la récitation d’une comptine ou d’un poème ou encore l’exemple de la dramatisation, une activité qui permet aux enfants de jouer l’histoire de manière verbale ou non verbale après un bain de langue (mise en voix d’un album par l’enseignant). Les activités doivent donc s’organiser sous la forme d’une séquence, constituées de plusieurs petites séances qui rendent les enfants capables de réaliser la tâche.

Les exemples de tâches ci-dessus se retrouvent dans le plan d’activités aux côtés d’autres « domaines d’activités et suggestions » en langue étrangère, comme autant de pratiques proposées : « excursions dans l’autre région linguistique ; utilisations de médias en langue étrangère ; événements théâtraux en langue étrangère (marionnettes, ombres chinoises...) ; construction d’une ligne du temps (calendrier, nom des jours...) ; développement individuel d’hypothèses sur le sens de narrations en langue étrangère en recourant au contexte, aux illustrations, à l’intonation, à la mimique, au fond musical ; réalisation d’activités psychomotrices et musicales en langue étrangère et compréhension des consignes ; utiliser les formules de salutation et de politesse avec l’enseignant, les autres enfants du groupe, les marionnettes (du théâtre)... » (Ministère de la Communauté germanophone, 2007 : 43-44). Ces différentes « suggestions » sont classées en deux catégories, respectivement « rencontrer la langue étrangère » et « agir au niveau linguistique ». Il faut donc organiser la rencontre avec la langue, mais aussi créer des situations où les enfants sont invités à réagir et à agir.

Pour maximiser les chances de réaction chez les enfants dans ces situations, le *Plan d'activités* recommande à l'enseignant d'autoriser les réactions dans la langue maternelle, de créer une atmosphère sécurisante et conviviale, de présenter les activités sous forme ludique (et non comme une matière à apprendre), de procéder à de nombreuses répétitions et enfin d'être patient.

Ce qu'il faut retenir de notre cadre, c'est donc qu'il exige que les activités en français en maternelle soient organisées de manière quotidienne, n'attendent pas de résultat en termes de niveau du C.E.C.R.L., aient un objectif d'ouverture, mais aussi d'initiation à la langue à travers l'approche didactique qui est celle de la pédagogie de la tâche, le tout de manière ludique, dans une atmosphère sécurisante. Pour la mise en œuvre de cet exigeant programme, le texte prévoit deux profils d'enseignants et par conséquent, deux parcours de formation : l'enseignant préscolaire et le maître spécial pour les activités en français.

## **2. Enseigner le français en maternelle : la fonction d'instituteur préscolaire (allophone)**

Le français fait partie de la formation initiale des enseignants préscolaires en Communauté germanophone. Il s'agit d'un bachelier de trois ans, organisé en langue allemande, il comporte 180 ECTS dont 6 ECTS de didactique du français et 6 ECTS de langue française, soit 144 heures de cours de et en français. Les futurs enseignants sont en outre tenus de dispenser les activités de français lors de leurs stages réguliers. Quant au niveau de langue française attendu à la fin de ce cycle d'études, il est aussi précisé dans le décret de 2004, il s'agit d'un B1 du C.E.C.R.L., à raison de 60 % de réussite minimale dans chacune des compétences testées (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale), niveau que les étudiants sont tenus de démontrer avec un DELF ou un autre diplôme équivalent ou supérieur<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> DELF B2 (50 % dans chaque compétence), DELF C1 (50 % dans chaque compétence), certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, certificat de

### **3. Enseigner le français en maternelle : la fonction de maître spécial pour les activités en français (natif)**

En 2022, cette nouvelle fonction a vu le jour dans les écoles maternelles de la Communauté germanophone. Selon l'avant-projet de décret relatif à la promotion des compétences en langues étrangères dans l'enseignement (Parlement de la Communauté germanophone : 2022), le recours à ces enseignants natifs et spécialisés doit permettre de « renforcer et d'élargir la réalisation régulière d'activités en langue étrangère<sup>7</sup> ». Il s'agit d'une mesure qui doit poursuivre et compléter celles déjà en vigueur avec pour effet attendu et exprimé en ces termes : « un bon modèle linguistique aura un effet positif sur les compétences des élèves<sup>8</sup> ».

Concrètement, ces natifs peuvent dispenser des activités en langue étrangère pour un maximum de deux séances de 25 minutes par classe, accompagnés de l'instituteur titulaire. Comme les activités se déroulent dans la langue étrangère, une certaine souplesse est accordée aux natifs en matière de maîtrise de la langue d'enseignement (l'allemand) pour pouvoir exercer cette fonction. C'est en effet une connaissance élémentaire de la langue allemande qui leur est demandée et non une connaissance approfondie : « il suffit que les enseignants de la classe puissent s'appuyer sur leurs connaissances approfondies de la langue d'enseignement pour communiquer avec les enfants<sup>9</sup>. » Il s'agit donc bien de donner ces activités ensemble.

Avec l'arrivée de cette nouvelle fonction, la Haute École de la Communauté germanophone a été chargée de créer une nouvelle formation complémentaire de spécialisation de 6 ECTS. Lors de l'année académique 2023-2024, la première formation complémentaire de maître spécial pour les activités en français en maternelle a donc débuté. Pour s'y

---

l'enseignement secondaire supérieur certifié équivalent par le Ministère, diplôme de l'enseignement supérieur de plein exercice type court ou long en langue française.

<sup>7</sup>Der Einsatz von Fachlehrern für fremdsprachliche Aktivitäten im Kindergarten wird ebenfalls die regelmäßige Ausführung von fremdsprachlichen Aktivitäten verstärken und erweitern.

<sup>8</sup>Der Einsatz von Fachlehrern für fremdsprachliche Aktivitäten im Kindergarten „native speaker“ soll ermöglicht werden, weil sich ein gutes sprachliches Vorbild positiv auf die Kompetenzen der Schüler auswirken wird.

<sup>9</sup>Da die Aktivitäten in der Fremdsprache stattfinden, reicht es, wenn die Klassenlehrer auf ihre gründlichen Kenntnisse der Unterrichtssprache zurückgreifen können, um sich mit den Kindern zu verständigen.

inscrire, les participants devaient disposer d'un diplôme d'enseignant préscolaire ou primaire et démontrer leurs connaissances approfondies en français, soit une connaissance de niveau B2 du C.E.C.R.L. à raison de 60 % de réussite minimale dans chacune des compétences testées (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale), niveau que les étudiants sont tenus de démontrer avec un DELF ou un diplôme équivalent ou supérieur<sup>10</sup>.

#### **4. L'écho de la recherche : le meilleur professeur de langue**

Selon la recherche, cette combinaison des deux profils, natifs et allophones, invités à donner ensemble des activités en langue étrangère, serait une heureuse initiative. En effet, au vieux débat de savoir qui, de l'allophone ou du natif, est le meilleur professeur de langue, Defays (2018 : 126) répond que « chacune de ces situations a ses avantages et ses inconvénients ».

Pour les avantages, il y a d'un côté celui qui enseigne sa langue maternelle : il constitue un modèle linguistique pour ses apprenants et rend sa culture accessible de manière directe. De l'autre côté, celui qui partage la même langue maternelle que ses apprenants et enseigne une langue qui lui a été étrangère, a traversé les mêmes difficultés et peut les prévenir, ce qui lui confère un grand potentiel d'identification auprès de son public. Ainsi, les enfants de la Communauté germanophone qui seraient confiés à ce binôme d'enseignants bénéficieraient donc simultanément d'un modèle linguistique et d'un exemple auquel s'identifier, soit deux personnes à imiter : la première pour sa langue, la seconde pour son attitude d'ouverture à la langue.

Quant aux inconvénients de chaque profil, ils seraient compensés par le travail en binôme. Là où l'allophone peut commettre des erreurs de langue ou manquer de ressources culturelles (albums et comptines par exemple), le natif intervient, et là où le natif peut représenter un modèle inaccessible

---

<sup>10</sup> DELF C1 (50 % dans chaque compétence), certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, certificat de l'enseignement secondaire supérieur certifié équivalent par le Ministère, diplôme de l'enseignement supérieur de plein exercice type court ou long en langue française.

pour les enfants ou ignorer les difficultés propres au public parce qu'il ne maîtrise pas la langue première des enfants, c'est alors l'allophone qui intervient.

En résumé, le meilleur professeur de langue serait donc celui qui maximise les avantages et compense les inconvénients de sa situation. Cette conclusion a guidé l'équipe d'enseignants de didactique du français dans la construction et le choix des contenus des deux formations.

## **5. Formation initiale et formation complémentaire : des approches similaires**

Lorsqu'il a été question de créer la nouvelle formation complémentaire de maître spécial pour les activités en français, nous avons discuté au sujet des contenus, mais aussi de la forme, qui est au moins aussi importante. Nous nous sommes demandé d'un côté ce qu'il fallait comprendre et de l'autre, comment y faire adhérer.

Pour les contenus, nous sommes partie des cours de didactique spécifique déjà présents dans la formation initiale et les avons compactés. En tenant compte des avantages de la situation de natif, nous avons supprimé ou écourté tous les éléments du cours qui paraissaient superflus pour un public dont le français est la langue maternelle, à qui la culture francophone (de Belgique) n'est pas étrangère et qui de surcroît est déjà en fonction dans une école. Dans l'aperçu ci-dessous, où un cours correspond à 1 ECTS, vous constaterez, par exemple, que les deux cours de bain de langue de la formation initiale deviennent un seul cours dans la formation complémentaire, puisque la langue ne doit pas y être exercée comme avec les allophones. Quant aux applications didactiques – une école met à notre disposition une classe le temps d'une application par les étudiants – elles sont organisées dans la formation initiale, mais elles disparaissent dans la formation complémentaire, puisque les participants sont déjà dans leur classe pour expérimenter.

Formation initiale :

1. Découverte des activités en langue étrangère : introduction aux particularités de l'objet, du cadre et du public ;

2. Bain de langue I : la mise en voix d'albums ;
3. Bain de langue II : l'apprentissage de comptines ;
4. Exploitation des activités en langue étrangère : ludification des contenus lexicaux et grammaticaux ;
5. Éducation corporelle et musicale (E.C.M.) et techniques de production orale ;
6. Applications didactiques ;

Formation complémentaire :

1. Découverte des activités en langue étrangère : introduction aux particularités de l'objet, du cadre et du public ;
2. Perspective actionnelle appliquée à un public précoce ;
3. Bain de langue : la mise en voix d'albums et l'apprentissage de comptines ;
4. Techniques et méthodes d'apprentissage sensoriel ;

À l'issue de cette première année d'organisation de la formation complémentaire, il sera nécessaire de revoir si nos choix de suppression étaient pertinents, si des modifications ne devraient pas être faites dans la formation initiale également. Par exemple, le point sur l'enseignement en équipe n'apparaît, pour le moment, que dans la formation complémentaire, dans les particularités du cadre. Le travail doit être continué : collaborer fait partie du travail des deux profils.

Si actuellement les contenus diffèrent légèrement, la forme de la formation, c'est-à-dire l'approche didactique que nous avons choisie, est identique pour les deux formations. Comme dans les deux cas il s'agit d'un public de (jeunes) adultes – que les participants soient étudiants ou enseignants – il nous a paru essentiel de conserver la structure isomorphique qui est déjà la nôtre dans la formation initiale. L'isomorphisme est une méthode qui consiste à agir, ici à enseigner, comme on suggère que les étudiants le fassent à leur tour. Selon Douady et Isaac (2016 : 136), lorsque cette méthode est explicitée par l'enseignant, elle « peut favoriser chez les participants le processus de transfert dans leur propre pratique. Il permet aux participants de vivre à la première personne

l'effet de tel ou tel précepte pédagogique et d'en éprouver sommairement l'impact ».

Comme nous demandons à nos étudiants de réaliser des séquences pédagogiques, constituées de plusieurs séances et orientées vers la réalisation d'une tâche finale, nos cours traversent les mêmes phases, que celles que nous aimerions qu'ils traversent avec les enfants, respectivement la sensibilisation, l'exposition, la fixation et la tâche. Dans les grandes lignes, la première phase (sensibilisation) est une introduction motivante qui part du vécu des apprenants. La deuxième (exposition) est une découverte, c'est l'enseignant qui amène ce qui sera l'objet de l'apprentissage : on essaie, on observe, on comprend. La troisième phase (fixation) contient des exercices variés qui permettent de s'entraîner, de réutiliser, de reproduire. La dernière phase est celle de la tâche où il s'agit de mobiliser les compétences entraînées pour produire quelque chose. Elles correspondent aux phases recommandées dans l'enseignement du français langue étrangère par Defays (2018 : 277) : « la progression de la leçon ne s'effectue pas (...) au hasard. Elle suit un parcours que l'on divise traditionnellement en cinq étapes et qui mène progressivement l'apprenant vers l'autonomie dans l'utilisation de ses acquis ». Si nous distinguons quatre phases et non cinq, c'est que nous n'utilisons pas la cinquième phase de Defays, l'évaluation, car aucune évaluation n'est prévue en français en maternelle selon le *Plan d'activités* (Ministère de la Communauté germanophone, 2007 : 41). Nous devons par contre évaluer nos étudiants, c'est alors la *tâche* que nous évaluons.

Dans le cadre de cette contribution, la phase de sensibilisation nous a particulièrement intéressés. En effet, comme il s'agit de décrire nos deux publics, quoi de mieux pour apprendre à les connaître que de considérer la phase de sensibilisation où sont interrogés pratiques, représentations et vécus propres ? D'autant plus que, comme le souligne Defays, « on s'est rendu compte depuis quelques années que les représentations qu'un apprenant (et aussi son enseignant) a de la langue-cible, de son apprentissage, de lui-même en tant qu'apprenant, sont déterminantes pour le succès de cet apprentissage. » (Defays, 2003 : 18).

Dans le point suivant, nous proposons donc de comparer et d'analyser ce qui est ressorti de nos activités de sensibilisation organisées avec les

participants aux deux formations proposées par la Haute École d'Eupen, pour dégager les risques et les chances d'une volonté politique : celle d'organiser les activités de français en maternelle en collaboration allophone-natif.

## 6. Risques et chances : analyse de pratiques déclarées

Avec les deux publics, la phase de sensibilisation de chacun des cours (voir liste ci-dessus) inclut un moment de prise en compte des préconceptions et des connaissances préalables, où il s'agit de sonder ce qui est déjà là : avant d'amener de nouvelles informations aux étudiants, ont-ils des connaissances sur lesquelles construire ? Ont-ils des préjugés à déconstruire ? Dolz et Schneuwly (1998), dans leur *Structure de base d'une séquence didactique*, parlent de « production initiale » et lui donnent deux fonctions : elle peut constituer un instrument de régulation et une première occasion d'apprendre.

Dans le premier cours consacré au cadre, cette production initiale prend la forme d'un sondage réalisé en ligne, en direct et de manière anonyme. Les résultats sont projetés en direct sous forme de chiffres. Nous posons plusieurs questions relatives, entre autres, à la langue maternelle de l'enseignant, à l'âge des apprenants ou encore à la fréquence à laquelle doivent avoir lieu les activités et quels doivent en être les contenus.

À la question binaire de savoir qui est le meilleur professeur de langue, de l'allophone ou du natif, les natifs répondent à l'unanimité « le natif », quand 35 % des allophones répondent « l'allophone ». L'écho de la recherche ci-dessus est donc thématisé avec les étudiants, car d'une part, comment espérer de la collaboration de la part du groupe qui se déclare meilleur et d'autre part, comment espérer que le groupe qui ne se considère pas comme idéal dans la fonction, voire qui doute peut-être même d'en être capable, organise quand même des activités en français ?

Viennent ensuite plusieurs questions qui permettent de découvrir la conscience et le respect des politiques linguistiques prescrites. Par exemple, 40 % des étudiants allophones déclarent, au début de leur deuxième année de formation, n'avoir ni observé ni donné d'activités en français en stage, contrairement à ce qui est prescrit. Cela ne signifie pas que les écoles n'en

organisent pas, à cette question, seuls 20 % des étudiants ne déclarent « jamais », 30 % répondent « une fois par semaine » et 40 % constatent bien qu'elles ont lieu, comme recommandé « plusieurs fois par semaine ». Quant aux natifs, à l'assertion « entre l'instituteur / l'institutrice de la classe et moi, il y a une vraie collaboration », 100 % répondent oui, mais dans la discussion qui s'ensuit, il s'avère qu'ils ne sont jamais à deux, ensemble, en classe. Cela demande de définir la collaboration : à partir de quand peut-on dire qu'on collabore ? Nous tentons alors d'en voir ensemble différentes formes, de convenir que la collaboration n'est pas une simple répartition des tâches, même si c'en est une étape, mais qu'on peut aussi jouer d'une part, sur le nombre de groupes (à deux pour un groupe, ou chacun le sien) et d'autre part, sur la nature des rôles (endosser un rôle linguistique, un rôle de meneur, de soutien, d'observateur, etc.) et créer ainsi une vraie plus-value. L'on peut travailler à deux pour répondre aux attentes quantitatives et qualitatives sur le terrain (maximiser l'input, le contact avec la langue française), reconnaître la diversité et l'utiliser (utiliser les forces de chacun, constituer un exemple de coopération bilingue), différencier de manière flexible et efficace (offrir un soutien à la compréhension, donner un feedback commentaire plus rapidement) ou encore apprendre en continu (évoluer, augmenter la qualité de l'enseignement à travers une critique feedback entre pairs).

Si la fonction de ce sondage est plutôt régulatrice (il révèle les représentations, met en évidence les points sur lesquels intervenir), les productions initiales qui ouvrent les modules de bain de langue sont déjà des occasions d'apprendre. Prenons l'exemple de la mise en voix d'album : à l'entame de ce cours, les participants doivent apporter un album qu'ils pourraient lire ou qu'ils lisent déjà lors des activités de français en maternelle et y glisser quelques mots justifiant leur choix. Les albums choisis par les allophones sont sensiblement plus courts, certains sont parfois même des imagiers (absence de schéma narratif) et dans les justifications, il est souvent question de « vocabulaire à voir ». Nous devons alors définir ensemble les termes du *Plan d'activités*, « un bain de langue riche et authentique » (2007 : 39), qui signifient, entre autres, qu'apprendre du vocabulaire ne fait pas partie des objectifs prioritaires. Du côté des natifs, le concept de bain de langue est compris, les albums choisis sont parfois

même exigeants et peuvent contenir des éléments de difficultés pour des enfants allophones, par exemple des fins ouvertes, qui sont source de riches échanges et apprentissages en langue maternelle, mais sont moins recommandées si le but est d'organiser des activités en langue étrangère autour de l'album. L'activité de bain de langue, si elle était menée en collaboration, serait visiblement encore un lieu où les faiblesses d'un profil seraient compensées par les avantages de l'autre.

Cette réflexion pourra être poursuivie en analysant les productions initiales des deux cours encore à venir au second semestre. Pour le moment, la comparaison est celle d'un groupe de quinze étudiants de deuxième année de formation initiale et d'un groupe de dix natifs en formation continue, lors du seul premier semestre de l'année académique 2023-2024. De plus, même si notre comparaison oppose allophones et natifs, elle compare indirectement étudiants en deuxième année de bachelier et enseignants en formation continue. L'intérêt ne réside dès lors pas dans les chiffres, mais bien dans les questions soulevées comme autant de conditions de réussite à cette collaboration d'enseignants.

## **Conclusion**

Notre courte analyse n'est pas l'évaluation d'un système, elle relève davantage de la description de pratique : nous avons décrit ce qui a été mis en place, lors des formations, pour que chaque public ait davantage de chances de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, afin de maximiser les premières et de compenser les secondes. Compte tenu des caractéristiques des deux profils, leur collaboration apparaît comme une chance, mais l'analyse a permis de déceler quelques risques.

En effet, dans un cadre où les activités en français sont exigées quotidiennement, mais où l'enseignant titulaire allophone considère le natif comme plus apte, il y a un risque de désinvestissement : le natif vient alors remplacer l'allophone, les exigences minimales de « temps en français » sont peut-être remplies (50 minutes), mais pas la régularité des activités et leur fréquence. La qualité de l'approche par tâche en pâtit alors également :

dans ces conditions, il devient plus difficile d'organiser plusieurs petites séances orientées vers la réalisation d'une tâche finale.

De plus, dans un cadre où l'objet est l'initiation à la langue, mais aussi l'ouverture à l'autre, rendre le natif seul responsable des activités en français nous ferait manquer l'objectif, alors que l'on pourrait bénéficier d'un exemple d'ouverture rien qu'en vivant la collaboration allophone-natif comme un exemple.

Les conditions de réussite de cette politique linguistique semblent claires : nous avons besoin d'une définition transparente de ce qu'est la collaboration, d'un réel travail sur les préconceptions des enseignants, en formation comme en fonction, mais aussi des acteurs de terrain, comme les directions. Enfin, le même travail serait souhaitable dans l'imaginaire collectif où être natif est encore trop souvent considéré comme une garantie de qualité.

## Bibliographie

Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

Defays, J.-M. 2018. *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Sprimont : Mardaga.

Delnooz, I., Senster, C. 2018. « L'enseignement du français en Communauté germanophone de Belgique, un défi pour la promotion du multilinguisme et pour une politique linguistique harmonieuse ». *Synergies Pays germanophones*, n° 11, p. 171-181. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz\\_senster.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz_senster.pdf) [consulté le 15 janvier 2024].

Dolz, J., Schneuwly, B. 1998. Structure de base d'une séquence didactique. In : Delbrassine, D. 2019-2020. *Quelques modèles de canevas de séquence*, Cours de didactique spéciale dispensé dans le cadre du CAPAES, Université de Liège.

Douady, J., Isaac, S. 2016. Concevoir et animer un atelier de formation. In : A. Daele & E. Sylvestre (Éds.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 133-150.

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique. 2004. *Décret du 19 avril 2004 relatif à l'enseignement et à l'emploi des langues dans l'enseignement*, sur le Moniteur Belge, dans sa version française. [En ligne] : [https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-19-avril-2004\\_n2004033080.html](https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-19-avril-2004_n2004033080.html) [consulté le 08 septembre 2022].

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique. 2007. *Le plan d'activités pour l'école maternelle*, sur Le portail d'information des citoyens de la Communauté germanophone de Belgique, version française. [En ligne] : [https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7662/4543\\_read-32176/](https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7662/4543_read-32176/) [consulté le 08 septembre 2022].

Parlement de la Communauté germanophone de Belgique. 2022. *Avant-projet de décret relatif à la promotion des compétences en langues étrangères dans l'enseignement*, sur Le portail d'information des citoyens de la Communauté germanophone de Belgique. [En ligne] : [https://ostbelgienlive.be/desktopdefault.aspx/tabid-255/620\\_read-66627](https://ostbelgienlive.be/desktopdefault.aspx/tabid-255/620_read-66627) [consulté le 08 septembre 2022].

Réseau Eurydice. 2023. *Données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission Européenne.



© Synergies Pays germanophones, n° 17, Année 2024.  
Revue du GERFLINT.  
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>  
Bibliothèque nationale de France.  
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)





## Focus sur le choix de la langue d'enseignement par les parents d'élèves étrangers ou d'origine étrangère en Communauté germanophone de Belgique

**Audrey Broxson**

École primaire Athénée Royal, Eupen, Belgique

[audrey\\_broxson@hotmail.com](mailto:audrey_broxson@hotmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-5338-7150>

Reçu le 01-02-2024 / Évalué le 22-03-2024 / Accepté le 18-04-2024

### Résumé

Si le Décret du 19 avril 2004 a officialisé l'allemand comme langue d'enseignement en Communauté germanophone de Belgique, le français a continué d'occuper une place importante dans la scolarité des enfants. En effet, elle est non seulement la première langue étrangère dont l'apprentissage précoce est imposé dès l'école maternelle mais elle est aussi restée la langue d'enseignement dans certaines écoles primaires bilingues de la région. Quelles informations donner aux parents étrangers ou d'origine étrangère pour leur permettre de choisir la section linguistique dans laquelle ils vont inscrire leur enfant ? Comment accompagner les élèves dans le défi du multilinguisme ? Ce sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre au regard de notre expérience au sein de l'école primaire de l'*Athénée Royal* d'Eupen.

**Mots-clés :** plurilinguisme, scolarité, enfants étrangers ou d'origine étrangère

### Fokus auf die Wahl der Unterrichtssprache durch die Eltern von ausländischen Schülern oder Schülern mit Migrationshintergrund in der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien

### Zusammenfassung

Obwohl Deutsch durch das Dekret vom 19. April 2004 offiziell als Unterrichtssprache in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens eingeführt wurde, nimmt Französisch weiterhin einen wichtigen Platz in der Schulzeit der Kinder ein. Es ist nicht nur die erste Fremdsprache, deren frühes Erlernen ab dem Kindergarten vorgeschrieben ist, sondern sie blieb auch die Unterrichtssprache in einigen zweisprachigen Grundschulen der Region. Welche Informationen sollten ausländische Eltern oder Eltern mit Migrationshintergrund erhalten, damit sie die Unterrichtssprache wählen können, in der sie ihr Kind anmelden? Wie können die Schülerinnen und Schüler bei der Herausforderung der Mehrsprachigkeit begleitet werden? Dies sind die Fragen, auf die

wir versuchen werden, im Hinblick auf unsere Erfahrungen an der Grundschule des *Königlichen Athenäums* in Eupen eine Antwort zu finden.

**Schlüsselwörter:** Mehrsprachigkeit, Schulbildung, Kinder mit Migrationshintergrund

## **Focus on choosing the teaching language of instruction by parents of foreign pupils or pupils of foreign origin in the German-speaking Community of Belgium**

### **Abstract**

Although the Decree of April 19, 2004 made German the official teaching language in the German-speaking of Community of Belgium, French has continued to play an important role in children's schooling. Not only is it the first foreign language to be taught from kindergarten onwards, it has also remained the teaching language in some of the region's bilingual elementary school. What information should be given to parents of foreign origin to help them choose the language section in which to enrol their child? How can we support pupils in the challenge of multilingualism? These are the questions we will attempt to answer, based on our experience at the *Athénée Royal* in Eupen.

**Keywords:** multilingualism, schooling, foreign children or children of foreign origin

### **Introduction**

La question du bilinguisme n'est pas nouvelle en Communauté germanophone de Belgique. L'allemand et le français sont utilisés dans les institutions, les commerces, les loisirs. Il n'est pas rare que les deux langues soient présentes au niveau familial. Même si *le Décret du 19 avril 2004 relatif à la transmission des connaissances linguistiques et à l'emploi des langues dans l'enseignement* a officialisé l'allemand comme langue d'enseignement, le français a continué d'occuper une place importante dans la scolarité des enfants. En effet, le français est non seulement la première langue étrangère dont l'apprentissage précoce est imposé dès l'école maternelle par le Décret de 2004 mais elle est aussi restée la langue d'enseignement dans certaines écoles primaires de la région qui ont maintenu une section francophone à côté de leur section germanophone. C'est le cas de l'Athénée Royal d'Eupen dont il va être question dans cet article. Les parents inscrivant leur enfant en maternelle ou en primaire dans

cet établissement ont donc le choix entre la section germanophone où la langue d'enseignement est l'allemand et le français est proposé en 2<sup>e</sup> langue ou la section francophone où la langue d'enseignement est le français et la 2<sup>e</sup> langue l'allemand.

Depuis septembre 2018, la KAP<sup>1</sup> (Kulturelle Aktion und Präsenz) mène au sein de l'Athénée Royal d'Eupen, grâce au financement du Ministère de l'Enseignement de la Communauté germanophone, le projet pilote « Ateliers Parents-enfants-devoirs ». Celui-ci, se basant sur les nombreuses études montrant une corrélation positive entre l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants et la réussite scolaire de ces derniers (Peña, 2000 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Jeynes, 2005 ; Desforges et Abouchaar, 2003 ; Schofield, 2006), a pour objectif d'offrir aux parents le soutien et les outils dont ils ont besoin pour accompagner leurs enfants, de manière à leur permettre de (re)prendre leur rôle d'acteurs essentiels dans le processus d'instruction scolaire. Cela passe entre autres par des explications générales sur le système scolaire en Belgique, par des informations liées à la culture scolaire en Belgique et Communauté germanophone, la culture propre de l'établissement scolaire ainsi que par des informations concrètes qui concernent la réalisation des devoirs (ce qui est attendu, le moment où cela doit être réalisé, la manière dont cela doit être fait, etc.). Concrètement, ces ateliers s'organisent sous forme d'une permanence de 15h à 17h au sein de l'école les lundis, mardis, jeudis et vendredis. L'animatrice se tient à la disposition des parents et des enfants pour répondre à toutes leurs questions et leur apporter le soutien dont ils ont besoin.

Parce que les parents qui fréquentent les ateliers ont pour la majorité une langue maternelle différente de la langue dans laquelle sont scolarisés leurs enfants, et parce qu'au sein de l'établissement deux langues sont présentes au quotidien, il n'est pas rare que les enfants soient exposés à trois ou quatre langues différentes (une et parfois deux langues à la maison et deux langues à l'école), la question du plurilinguisme est donc omniprésente et soulève de nombreuses interrogations.

---

<sup>1</sup> La KAP est une asbl d'éducation permanente en Communauté germanophone. Elle mène des actions de formations et de prévention pour favoriser l'intégration, augmenter les opportunités professionnelles, améliorer la qualité de vie des citoyens.

« Nous, parents, ne parlons pas la même langue, devons-nous choisir une langue ou pouvons-nous parler les deux langues à notre enfant ? » « Nous parlons un peu l’une des langues d’enseignement, devons-nous l’utiliser avec nos enfants à la maison ? » « Notre enfant va-t-il être capable d’apprendre les deux langues utilisées à l’école ? » « Va-t-il perdre sa capacité à communiquer dans la ou les langues familiales ? » « Comment choisir la langue d’enseignement ? » « Comment aider notre enfant dans sa scolarité alors que nous ne maîtrisons pas la langue d’enseignement choisie ? ». Voici les questions que se posent de nombreux parents.

« Quelles informations donner aux parents pour leur permettre de choisir la section dans laquelle ils vont inscrire leur enfant en primaire ? » « Comment les aiguiller au mieux ? » « Comment accompagner les élèves dans leur apprentissage ? » « Quels sont les freins qu’ils pourraient rencontrer ? » « Quelles sont les forces sur lesquelles ils pourront s’appuyer ? » « Quels sont les outils à disposition ? » « Quels sont les leviers à mobiliser ? ». Voici les interrogations des enseignants. L’animatrice des ateliers, dans le cadre de sa mission, tente au quotidien d’y apporter des réponses.

## **1. Le testing en maternelles...**

Le bilinguisme existe sous de multiples configurations : il peut s’agir d’un bilinguisme acquis au niveau familial (parce que les parents n’ont pas la même langue maternelle et que chacun transmet la sienne ou parce qu’eux-mêmes sont bilingues et transmettent les deux langues qu’ils maîtrisent), ou d’un bilinguisme acquis en arrivant dans une structure d’accueil ou une structure scolaire dans laquelle la langue parlée est différente de celle utilisée à la maison. Il peut être perçu de façon différente. En effet, même si de l’avis des linguistes, les langues ont la même valeur du point de vue linguistique, les sociolinguistes ont, quant à eux, montré que des valeurs différentes leur sont assignées. (Héliot, 2013 ; Augier 2021). Certains bilinguismes seront donc vus comme un atout et d’autres comme un problème. C’est ce qui est observé au sein de l’Athénée où il n’est pas rare

d'entendre conforter des parents germanophones dans leur projet d'inscrire leurs enfants en section francophone (ou des parents francophones pour une inscription en section germanophone), de valoriser le plurilinguisme d'un enfant parlant l'espagnol et le français à la maison et apprenant l'allemand à l'école, mais d'entendre formuler des inquiétudes sur le plurilinguisme d'un enfant parlant le russe et le tchéchène à la maison et apprenant l'allemand et le français à l'école.

Puisque de manière générale beaucoup de questions posées aussi bien par les parents que les enseignants concernent le développement linguistique des enfants, l'animatrice, logopède<sup>2</sup> de formation, a proposé à la directrice de l'établissement de faire passer un test de langage à tous les élèves de 3<sup>e</sup> maternelle.

Ce test, composé de plusieurs épreuves, évalue les compétences phonologiques, lexicales et syntaxiques tant en expression qu'en compréhension. Il offre une vision précise et objective du développement linguistique de l'enfant, il sert d'outil de dépistage d'éventuels troubles dans le développement du langage, et lors de la transmission des résultats il sert de catalyseur d'échanges entre les enseignants et les parents sur les questions du bi ou du plurilinguisme.

Les enseignants reçoivent pour chaque élève les résultats quantitatifs et l'analyse qualitative des corpus langagiers. Il est toujours intéressant pour eux de comparer l'image qu'ils ont des compétences langagières d'un enfant sur base de ce qu'ils observent en classe et les données objectivées par les tests. En général, les résultats confirment leurs impressions mais dans un bon nombre de cas les enseignants peuvent être surpris par les données fournies. Il n'est pas rare que le test mette en lumière qu'un enfant qui, en classe, par son aisance et sa fluidité, donne l'impression à l'enseignant d'avoir un bon niveau langagier, n'utilise en réalité que des structures syntaxiques très approximatives, ou qu'un enfant qui, en classe, répond sans difficultés aux consignes et demandes, n'a en réalité qu'une compréhension contextuelle de la langue. Et à l'inverse, on peut observer qu'un enfant qui interagit peu en classe et semble avoir un stock lexical peu

---

<sup>2</sup> *Logopède* est l'équivalent en Belgique de l'*orthophoniste* en France ou du *logopäde* en Allemagne.

fourni, produit des structures syntaxiques toujours correctes et est déjà au stade de compréhension hors contexte.

Grâce aux données récoltées, les titulaires de classe et les « enseignants EAS<sup>3</sup> » (qui prennent en charge les enfants primo-arrivants par petits groupes pour leur offrir un soutien linguistique supplémentaire), peuvent ajuster les stimulations langagières proposées aux enfants de manière à développer au mieux et très rapidement la langue d'enseignement. (En effet, savoir où se situe l'enfant dans son apprentissage linguistique permet de savoir comment nourrir ses besoins et lui permettre de développer au plus vite ses compétences langagières).

Lorsque les enseignants constatent qu'un enfant présente un retard dans le développement de la langue d'enseignement, ils l'attribuent fréquemment au bilinguisme de ce dernier (Abdelilah-Bauer, 2015) et ont tendance à conseiller aux parents de cesser d'utiliser la langue maternelle au profit de la langue d'enseignement. Or Baker (1996), Grosjean (2008, 2010), entre autres, ont largement démontré que le bilinguisme ne représente aucun obstacle à l'acquisition du langage chez le jeune enfant. La cause doit être recherchée ailleurs : en raison de la présence d'otites séreuses par exemple ou d'un trouble développemental du langage. Le test est donc très utile à cet égard puisqu'il permet de repérer les enfants qui possèdent un profil langagier susceptible de correspondre à un trouble et d'orienter les parents plus rapidement vers des examens complémentaires et une prise en charge adaptée sans laquelle aucune langue ne pourra se développer correctement (ni la langue maternelle, ni la langue d'enseignement, ni aucune autre langue à laquelle pourrait être exposé l'enfant).

C'est un outil qui permet de sensibiliser les enseignants au fait qu'il n'y a pas de bon ou de mauvais bilinguisme et conforte les parents dans l'usage de leur langue maternelle. Ce point est primordial car il s'avère que l'utilisation de la langue maternelle n'est pas la cause d'un trouble quelconque et comme le souligne Houwer (2009) il n'est pas correct d'un point de vue éthique de priver des parents du droit et du choix de transmission de leur héritage culturel.

---

<sup>3</sup> EAS : erstankommender Schüler.

En outre, le test étant réalisé en septembre et en mai, il permet de vérifier l'évolution linguistique des élèves durant l'année scolaire et de déceler leurs forces et leurs fragilités (s'il y en a) avant l'entrée en primaire.

Les résultats sont également présentés aux parents lors d'une entrevue réunissant les parents, l'enseignant et la personne ayant fait passer le test.

Cette réunion est importante à plus d'un titre.

Tout d'abord, à l'instar des enseignants, les parents ont besoin de recevoir une information objective qui leur permet d'être rassurés sur le développement de la langue d'enseignement chez leur enfant (ils n'ont souvent pas une maîtrise suffisante de la langue pour pouvoir en juger par eux-mêmes) et d'être en mesure de prendre des décisions en connaissance de cause.

Ensuite, l'entretien est l'occasion pour les parents d'exprimer toutes les questions qu'ils se posent au sujet du plurilinguisme et de leur donner des informations essentielles pour qu'ils puissent accompagner au mieux leur enfant dans son développement langagier.

Les enseignants ont pu, au travers de ces échanges, prendre conscience que de nombreux parents éprouvent de la culpabilité de parler une autre langue, de ne maîtriser ni la 1<sup>re</sup> ni la 2<sup>e</sup> langue d'enseignement, ou de ne pas se sentir à l'aise avec celles-ci. Ils ont l'occasion d'observer que même si peu de parents les abordent à ce sujet, beaucoup se préoccupent de la maîtrise de la langue d'enseignement de leur enfant et que ce n'est pas parce que celui-ci possède de bonnes capacités pour acquérir cette langue que les parents n'éprouvent pas d'inquiétudes.

Lorsqu'ils se demandent s'il est préférable d'interagir avec leur enfant dans leur langue maternelle ou dans la langue d'enseignement il est primordial d'expliquer aux parents que toutes les études démontrent que toute langue parlée par la famille, quelle qu'elle soit, est préférable à l'utilisation d'une langue mal maîtrisée (Landry, Allard, 1990).

Il est fondamental de les encourager à transmettre la langue des sentiments, celle dans laquelle ils se sentent à l'aise et avec laquelle ils peuvent tout exprimer. En effet, l'enfant a besoin d'un environnement langagier riche et de relations affectives sécurisantes pour apprendre à parler (Héliot, Rubio, 2013). Comme il y a interdépendance des langues, il faut que la langue première continue de progresser pour que la deuxième

puisse se développer (Cummins, 1994). C'est par un mécanisme de transfert que l'enfant pourra développer la deuxième langue en puisant dans les compétences linguistiques et conceptuelles acquises dans la langue première (Abdelilah-Bauer, 2015). L'essentiel est de conseiller aux parents de parler avec leur enfant dans leur langue maternelle, de lui transmettre une première langue riche qui servira de pilier au développement des autres langues.

Si chacun des parents possède une langue maternelle différente, les deux langues peuvent être transmises à l'enfant.

Les parents craignent que leur enfant ne puisse pas développer la langue d'enseignement, mais ils craignent aussi parfois que le développement de celle-ci se fasse au détriment de la langue maternelle. Cette inquiétude est légitime puisque transmettre une langue c'est aussi transmettre un héritage familial. Il est vrai qu'avec le temps il se peut (a fortiori si la langue maternelle est une langue minoritaire) que l'équilibre entre les différentes langues soit modifié mais cela ne signifie pas un oubli systématique de la langue maternelle (Abdelilah-Bauer, 2015).

## **2. Le choix de la langue d'enseignement...**

Lorsqu'ils ont le choix entre l'allemand et le français comme langue première d'enseignement, certains parents n'éprouvent aucune difficulté et se posent peu de questions. Pour les parents étrangers ou d'origine étrangère, les interrogations sont souvent nombreuses. En effet, ils sont parfois en parcours migratoire, et n'ont aucune certitude concernant leur lieu de vie définitif. Ils sont confrontés à la nécessité de comprendre la particularité du découpage de la Belgique en Régions et Communautés, l'organisation du système scolaire belge et celui de la Communauté germanophone en particulier. Ils ne possèdent pas toujours toutes les informations nécessaires au moment où il leur incombe de faire des choix.

En ce qui concerne les enseignants, l'idée que pour favoriser la réussite de l'enfant, il est préférable qu'il soit scolarisé dans la langue d'enseignement connue de ses parents, est bien ancrée (alors que cela n'a pourtant jamais été démontré). Ils encouragent donc très régulièrement les

parents d'origine étrangère à scolariser leur enfant dans la langue qu'ils ont apprise en arrivant en Belgique (ou qu'ils comptent apprendre quand ils sont primo-arrivants).

Dans le cadre des ateliers, il est apparu que, pour être en mesure de conseiller les parents, le dialogue est primordial et doit permettre de mettre en évidence tous les éléments de la situation familiale. Ce n'est qu'à la lumière des informations recueillies que les enseignants seront en mesure d'accompagner les parents dans le choix de la langue d'enseignement de leur enfant.

Prenons par exemple, la situation d'une famille togolaise. Les parents sont installés à Eupen depuis de nombreuses années, et parlent le Kotokoli et le français à la maison avec leurs trois enfants de 15, 9 et 5 ans qu'ils ont choisi de scolariser en section germanophone. Tout se passe très bien pour les aînés. Pour la benjamine scolarisée en 3<sup>e</sup> maternelle, en revanche, cela semble plus compliqué. Son institutrice relève que l'enfant s'exprime peu et n'est pas du tout à l'aise avec la langue, qu'elle a des difficultés à comprendre les consignes et que cela s'en ressent dans ses apprentissages scolaires. De prime abord, du point de vue de l'enseignante, un glissement vers la section francophone serait le conseil à donner aux parents puisque le français est utilisé à la maison et que le suivi scolaire pourrait être assuré par la maman qui semble suffisamment maîtriser cette langue (le papa est peu présent en raison de son travail). Toutefois les parents aspirent à ce que leurs enfants maîtrisent les deux langues utilisées dans leur milieu de vie (scolaire et par la suite professionnel) que sont l'allemand et le français. Ils estiment, à juste titre, que pour atteindre cet objectif de bilinguisme le meilleur moyen est de continuer à utiliser le français (en plus de la langue maternelle) à la maison et d'être exposé à l'allemand à l'école. Dans cette situation particulière, il faut prendre en compte le fait que la maman parle le français, mais qu'elle ne sait ni le lire ni l'écrire et que le soutien scolaire ne pourra pas être assuré par celle-ci comme l'avait pensé l'institutrice, mais qu'il pourrait l'être par les aînés de la fratrie en allemand puisque c'est la langue dans laquelle ils sont eux-mêmes scolarisés. Après vérification, il s'est avéré que les difficultés que la fillette rencontre en allemand sont également présentes en Kotokoli et en français. Un trouble du développement du langage a été, en outre, diagnostiqué et une prise en

charge spécifique a été mise en place. Il est évident que cette idée de glissement de section linguistique ne résoudrait pas les difficultés rencontrées par cet enfant, que l'argument du soutien scolaire par la maman ne convient pas à cette situation et que cela empêcherait d'atteindre l'objectif de bilinguisme allemand-français, cher aux parents.

Prenons un autre exemple, celui d'une famille palestinienne arrivée en Belgique et ayant d'abord séjourné dans la partie francophone du pays. Arrivés à Eupen, les parents inscrivent leurs filles de 5 et 3 ans en section francophone comme il leur a été conseillé, puisque c'est la langue que les parents ont commencé à apprendre et celle dans laquelle les enfants ont déjà été scolarisés. À la fin de l'année scolaire, le père exprime une première fois son souhait de changer ses enfants de section linguistique. Cela lui est vivement déconseillé car l'aînée entre en primaire et qu'un changement à ce stade est perçu comme inopportun puisque sa fille a été que très peu exposée à l'allemand. Le père réitère son souhait régulièrement, mais les enseignants, n'en comprenant pas la raison, ne l'encouragent pas.

Il est vrai qu'un changement de section linguistique entraînerait quelques difficultés puisque même si les enfants ont des cours d'allemand depuis leur arrivée à Eupen, l'exposition à la langue est moins fréquente et le niveau inférieur à celui que les enfants ont déjà développé en français. Il est également vrai que les parents ont de bonnes connaissances à l'oral et à l'écrit en français et ont à peine débuté l'apprentissage de l'allemand. Il faut savoir qu'à l'arrivée des parents en Communauté germanophone, ces derniers ignoraient que dans l'enseignement secondaire, la section francophone n'existe pas comme c'est le cas dans l'enseignement maternel et primaire (et que cette section est remplacée par une section bilingue dans laquelle certains cours sont donnés en allemand et d'autres en français). À cette époque l'école technique et professionnelle d'Eupen ne proposait qu'une section germanophone<sup>4</sup>. Il est par conséquent compréhensible que ce père ait déduit que la poursuite de la scolarité à Eupen serait facilitée si les enfants étaient scolarisés en section germanophone. On peut mieux appréhender ce qui motive les parents à envisager ce changement de section. Les parents se sont renseignés sur les modalités d'inscription de leurs enfants à des activités extra-scolaires en

---

<sup>4</sup> Depuis la rentrée 2023, cet établissement propose une section bilingue.

allemand et ont pris contact avec une personne à qui ils pourraient faire appel en cas de besoin de soutien scolaire. Nous réalisons alors que les parents se sont donné les moyens de faire de ce projet une réussite. Ce qui pouvait de prime abord paraître comme un coup de tête ou une idée farfelue a pris la forme d'un projet sensé et réfléchi, mûri sur base de nouvelles informations reçues après leur premier choix.

Ces situations soulignent l'importance du dialogue et de la compréhension. Il est important de ne pas analyser la situation avec le seul regard des institutions scolaires mais de s'intéresser aux représentations et aux attentes qu'ont les parents.

Il se peut qu'arrivés du côté francophone du pays, les parents aient commencé à apprendre le français et continuent cet apprentissage, mais préfèrent scolariser leurs enfants en section germanophone afin que leur parcours scolaire en Communauté germanophone leur assure davantage de choix dans leur avenir professionnel.

Il se peut que le couple ait décidé que chacun apprenne une langue afin de mieux faire face au bilinguisme de la Communauté dans laquelle ils vivent et choisissent la langue apprise par la maman comme langue d'enseignement des enfants parce que c'est elle qui les accompagnera dans leur scolarité.

Il est possible que les enfants aient fréquenté une crèche monolingue et que les parents fassent le choix de scolariser leurs enfants dans la langue parlée à la crèche même si ce n'est pas celle qu'ils connaissent eux-mêmes.

Il y a autant de situations familiales et de choix que de familles. La clé se trouve dans l'échange, dans la connaissance des projets des parents en fonction de leurs critères, de leurs attentes. Une certaine flexibilité dans le parcours scolaire et des glissements d'une section linguistique à l'autre quand le besoin s'en fait sentir doit être envisagée.

### **3. La question de la 2<sup>e</sup> langue à l'école...**

Après avoir choisi la langue d'enseignement, il reste la question de la 2<sup>e</sup> langue. Dès l'école maternelle, les enfants sont exposés à l'apprentissage

d'une 2<sup>e</sup> langue (le français pour les enfants scolarisés en section germanophone et l'allemand pour les enfants scolarisés en section francophone).

Pour les enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison, il s'agit alors de la 3<sup>e</sup> langue (voire pour certains de la 4<sup>e</sup> langue). Certains parents et enseignants craignent que l'apprentissage de cette langue supplémentaire soit un frein au développement de la langue d'enseignement.

De même que la langue maternelle ne constitue pas un frein à l'apprentissage de la langue d'enseignement, l'exposition à la 2<sup>e</sup> langue de l'école ne le ralentira pas non plus (Abdelilah-Bauer, 2015).

En Communauté germanophone, pour obtenir son Certificat d'Études de base<sup>5</sup>, il est nécessaire d'avoir atteint des résultats suffisants dans les trois compétences que sont la langue d'enseignement, les mathématiques et la 2<sup>e</sup> langue.

Annuler l'apprentissage de la deuxième langue (en le remplaçant par exemple par des heures supplémentaires d'exposition à la langue d'enseignement), bloque automatiquement l'accès au diplôme du primaire et complexifie le parcours scolaire. Il faut donc que tous les élèves (même les primo-arrivants) quel que soit l'âge qu'ils ont au début de leur parcours scolaire en Communauté germanophone suivent les cours de 2<sup>e</sup> langue.

La question que les enseignants doivent se poser n'est donc pas « Doit-on enseigner deux langues à ces élèves ? » mais « Comment faire pour leur permettre d'atteindre le niveau attendu dans chacune de ces langues dans le temps imparti ? ». Ils peuvent pour répondre à cette question s'appuyer sur les réponses fournies dans la littérature. Citons par exemple les travaux de Abdelilah-Bauer, 2015, Hélot, C. et Rubio, M-N. 2013, Wauters, 2020, Verdelhan-Bougrade, 2014.

### **Pour conclure...**

Le plurilinguisme est une richesse, il est une ouverture sur les langues et les cultures. La Communauté germanophone de Belgique offre cette

---

<sup>5</sup> Diplôme de fin de primaire permettant d'accéder à l'enseignement secondaire.

opportunité d'apprendre deux langues dès le plus jeune âge. Ne privons pas les enfants de cette chance en pensant que ce double apprentissage sera trop difficile et qu'il vaut mieux se concentrer sur une seule langue.

Les enseignants ont tendance à confondre compétences académiques et compétences linguistiques et c'est ce qui les amène à avoir une image négative du plurilinguisme (Auger, 2010). Il est important de déconstruire les idées reçues et de leur exposer toutes les connaissances accumulées à ce jour notamment celles qui ont trait à la langue de scolarisation. Il est essentiel de les sensibiliser au fait que la langue utilisée à l'école dans le cadre des apprentissages scolaires est différente de la langue du quotidien (même si elle lui ressemble) et qu'elle est celle qui est source d'échec scolaire si elle n'est pas maîtrisée. Pour réussir à l'école, l'élève va devoir éviter les pièges de la polysémie et apprendre que le mot « hauteur » n'a pas la même signification quand on parle d'un immeuble ou d'un triangle et que lorsqu'on parle d'une « opération mathématique » il n'y a aucun lien avec un hôpital ou un chirurgien. Il va également être confronté à des mots et concepts abstraits pour lesquels il faudra construire une image mentale correcte. De nombreuses recherches traitent de ce sujet et des ouvrages proposent des pistes et des outils très intéressants pour les enseignants (voir notamment Wauters, 2020, Verdelhan-Bougrade, 2014).

De nombreux chercheurs, dont Baker (1996), ont démontré que les attitudes et représentations négatives plus ou moins explicites sur l'une ou l'autre langue utilisée par l'enfant sont la source de problèmes dans la scolarité de ce dernier. Reconnaître l'identité linguistique et culturelle de l'enfant et de sa famille, l'accueillir, la légitimer est crucial pour le développement langagier et scolaire de l'enfant.

Il faut faire prendre conscience aux enseignants qu'un conseil ne peut pas reposer sur une impression ou conviction personnelle. Il faut au préalable avoir un réel échange, une certaine empathie. Il faut s'intéresser à l'autre, l'inviter à partager sa vision des choses, son projet de vie, connaître les informations qui lui ont été transmises par d'autres et vérifier que celles-ci soient complètes et correctes. Pour que ce partage puisse avoir lieu, il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance, où personne ne se sentira jugé et où tout le monde se sentira libre de parler.

Les parents sont des partenaires essentiels. Ils ont un rôle crucial à jouer, il faut leur donner toutes les informations dont ils ont besoin pour pouvoir le remplir au mieux.

Soyons ambitieux pour les élèves. Amenons-les vers un multilinguisme réussi ouvrant toutes les portes vers un avenir professionnel et une intégration dans la région où ils se sont établis. C'est pourquoi il est essentiel que les enseignants soient informés et formés pour être en mesure d'accompagner leurs élèves dans leurs apprentissages et les parents dans leurs choix concernant la scolarité de leurs enfants.

## **Bibliographie**

Abdelilah-Bauer, B. 2015. *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La découverte.

Auger, N. 2010. *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Archives contemporaines.

Auger, N., Le Pichon-Vorstman, E. 2021. *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF-Sciences humaines.

Baker, C. 1996. *Foundations of bilingual Education and Bilingualism* (2<sup>e</sup> édition). Clevedon, Multilingual Matters.

Cummins, J. 1994. Semilingualism. Dans R.R. Asher (Ed). *International Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2<sup>e</sup> ed, Elsevier Science Ltd, Oxford, p. 3812-3814.

Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.

Grosjean, F. 2010. *Bilingual. Life and Reality*. Harvard University Press.

Hélot, C., Rubio, M-N. 2013. *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant. Enfances et parentalité*. Eres.

Henderson, Mapp, 2002 ; Jeynes, 2005 ; Desforges et Abouchaar, 2003 ; Schofield, 2006 in OCDE. 2010. *Comblent l'écart pour les élèves immigrés. Politiques, pratiques et performances*.

Houwer, A. 2009. *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol, Multilingual Matters.

Landry, R., Allard, R. 1990. « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique ». *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 46, p. 527-553.

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique. 2004. *Décret relatif à la transmission des connaissances linguistiques et à l'emploi des langues dans l'enseignement. Le Moniteur Belge.*

[En ligne] : [http://www.etaamb.be/fr/decret-du-19-avril-2004\\_n2004033080.html](http://www.etaamb.be/fr/decret-du-19-avril-2004_n2004033080.html) [consulté le 20 janvier 2024].

Peña, D.C. 2000. "Parent involvement : Influencing factors and implications". *The journal of Educational Research*, n° 94(1), p.42-54.

Verdelhan-Bourgade, M. 2014. *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Éducation et formation. Puf.

Wauters, N. 2020. *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Couleurs livres.



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque nationale de France.

- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)







L'acquisition du français écrit comme langue seconde  
dans une école bilingue allemand-français à La  
Calamine / Kelmis, Belgique. Étude semi-longitudinale  
sur le développement de l'écriture dans les classes primaires bilingues

**Piet Van de Craen**

Vrije Universiteit Brussel (VUB), Belgique

European Language Council/Conseil européen pour les langues (ELC/CEL)

[piet.van.de.craen@vub.be](mailto:piet.van.de.craen@vub.be)

<https://orcid.org/0009-0007-2438-9427>

Reçu le 12-02-2024 / Évalué le 05-03-2024 / Accepté le 02-04-2024

### Résumé

Dans cette contribution, le développement de l'acquisition de l'écriture du français est examiné dans les trois dernières classes d'une école élémentaire bilingue allemande/français à la Calamine / Kelmis, Belgique. En immersion, l'apprentissage de la langue seconde, la langue cible, se fait implicitement à l'oral, au même titre que la lecture et l'écriture. Cette étude démontre comment l'acquisition du français se développe spontanément dans un contexte bilingue. Les résultats sont importants pour le développement de la didactique de l'écriture implicite et pour la didactique de l'enseignement des langues étrangères en général, bilingues ou non.

**Mots-clés :** bilinguisme, apprentissage, écriture

### **Der Erwerb von geschriebenem Französisch als Zweitsprache in einer zweisprachigen deutsch-französischen Schule in La Calamine/Kelmis, Belgien. Eine quasi-Langzeitstudie zur Entwicklung des Schreibens im bilingualen Grundschulunterricht**

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Erwerbs französischer Schriftsprache in den letzten drei Klassen einer zweisprachigen deutsch/französischen Grundschule in Calamine/Kelmis, Belgien, untersucht. In diesen Klassen erfolgt das Erlernen der zweiten Sprache, der Zielsprache, implizit mündlich sowie durch Lesen und Schreiben. Diese Studie zeigt, wie sich der Erwerb der französischen Sprache in einem zweisprachigen Kontext spontan entwickelt. Die Ergebnisse sind wichtig für die

Entwicklung der Didaktik des impliziten Schreibens und für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen, ob zweisprachig oder nicht.

**Schlüsselwörter:** Zweisprachigkeit, Lernen, Schreiben

**The acquisition of written French as a second language in a bilingual  
German-French school in La Calamine/Kelmis, Belgium.  
Semi-longitudinal study on the development  
of writing in bilingual primary classes**

**Abstract**

In this contribution the development of the acquisition of French writing is examined in the last three classes of a bilingual German/French elementary school in Calamine/Kelmis, Belgium. In these classes, learning the second language, the target language, implies the acquisition of the three skills speaking reading and writing. This study demonstrates how the acquisition of French develops spontaneously in a bilingual context. The results are important for the development of the didactics of implicit writing and for the didactics of teaching foreign languages in general, bilingual or not.

**Keywords :** bilingualism, learning, writing

**Introduction**

Depuis 1998, la communauté française de Belgique permet d'organiser des classes bilingues dès la maternelle, plus connues sous le nom d'écoles d'immersion. La nouveauté réside dans le fait que ce sont des activités dans la langue cible qui sont proposées. En se concentrant dans un premier temps sur l'expression orale dans la langue cible, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture vient plus tard. L'accent est principalement mis sur les processus d'apprentissage implicites. De nombreuses études ont démontré la valeur ajoutée de ce type d'enseignement (par exemple Van de Craen *et al.* 2007, 2010, 2021, Hiligsmann *et al.*, 2017, Comblain, 2022), mais le développement de l'écriture dans la langue seconde des écoles dites en immersion n'a pas été étudié. À l'école primaire bilingue César Franck à La Calamine/Kelmis, une étude a été lancée sur l'acquisition écrite du français au cours de l'année scolaire 2022-2023. Les trois dernières classes ont été sélectionnées, ainsi que trois moments clés, octobre 2022 et février

et mai 2023, pour relever le matériel, des copies rédigées par les élèves. Les objectifs de l'étude étaient multiples. Montrer d'abord l'importance de la langue écrite dans l'éducation immersive, dont le nom officiel est EMILE, c'est-à-dire enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère ; montrer ensuite comment une didactique implicite fonctionne et évolue dans l'acquisition d'une langue écrite ; ensuite encourager les enseignants à l'égard de l'éducation de l'écriture, souvent vécue comme difficile et, enfin, de contribuer à l'acquisition du français écrit en milieu germanophone. L'école César Franck a démarré le projet en 2011 et a demandé à l'auteur de suivre ce projet à partir de 2017. Une première analyse a montré que le projet multilingue nécessitait des activités de lecture et d'écriture plus intensives dans la langue cible (Van de Craen, 2019). Dès le début du projet bilingue à l'école en 2011, l'accent a été principalement mis sur l'acquisition de compétences orales. Ce n'est que par la suite que l'on s'est rendu compte qu'il n'y avait aucune raison de ne pas inclure la lecture et l'écriture. D'où cette étude exploratoire.

## **1. L'école primaire César Franck**

L'école se présente comme une école bilingue. Sur son site on lit :

*Pour répondre aux besoins et aux attentes des familles qui confient leurs enfants à l'A.C.F. face au multilinguisme de la société dans laquelle grandissent les enfants et les adolescents, tenant compte des recommandations de l'Union Européenne qui encourage le multilinguisme individuel ainsi que l'acquisition des langues étrangères, dès le plus jeune âge, la section maternelle de l'A.C.F. a élaboré un projet pilote de soutien précoce et intensif du bilinguisme à partir de la 1<sup>re</sup> maternelle et rendre, ainsi, possible à l'ensemble de la population scolaire l'accès simple et naturel aux deux langues : l'allemand et le français. Le concept est basé sur l'immersion précoce dans l'une et l'autre langue. À partir de l'année scolaire 2011-2012, tous les élèves de la section maternelle réalisent des activités dans les deux langues. En section germanophone, 60 % des activités se déroulent en allemand et 40 % en français. En section francophone, 60 % de français et 40 % d'allemand.*

Cette vision est d'inspiration européenne :

*[Ce projet] permet aux jeunes, dans leur carrière professionnelle, de saisir la chance offerte par l'intégration progressive de l'Union Européenne, et aussi d'entrer en contact avec les différentes cultures européennes. L'étude de la première langue étrangère commence, sous une forme ludique et pratique, à l'école maternelle et se poursuit de manière conséquente et cohérente, en fonction de l'âge des élèves, à l'école primaire et secondaire. L'apprentissage précoce d'une première langue étrangère favorise l'acquisition d'autres langues, qui sont proposées au plus tard à partir du deuxième degré du secondaire : langues des voisins et langues mondiales. Grâce à leur capacité d'utiliser des langues étrangères, nos élèves contribueront activement, notamment en participant à des projets européens et d'autres échanges et voyages scolaires, à la construction d'une société européenne démocratique et solidaire<sup>1</sup>.*

Le projet éducatif met également l'accent sur le travail d'équipe, qui fait partie intégrante de la vision éducative. Un autre aspect qui fait partie de l'ADN de l'école est l'inclusion. 49 des 490 personnes souffrent de handicaps allant de l'apraxie à la cécité et suivent les cours comme tout le monde.

## **2. Pourquoi l'étude de la langue écrite est-elle si importante ?**

L'écriture fait partie des quatre compétences classiques : écouter-parler-lire et écrire. La didactique fait souvent une distinction entre les compétences passives (écouter et lire) et les compétences actives (parler et écrire). Mais l'histoire ne se termine pas là.

Le chercheur canadien Jim Cummins (Cummins, 2000) fait une distinction entre BICS et CALP, c'est-à-dire Basic Interpersonal Communicative Skills comme écouter et parler, des compétences acquises chez soi, et Cognitive Academic Language Proficiency, c'est-à-dire, lire et écrire, des compétences traditionnellement acquises à l'école. Cela implique que lire et écrire sont plus exigeants sur le plan cognitif qu'écouter et parler, et ceci implique également qu'on peut parler d'une hiérarchie des compétences qui va plus loin que la simple dénomination « actif » vs « passif ». La hiérarchie montre que l'écoute vient avant la

---

<sup>1</sup> <https://www.grundschule.cfakelmis.be/fr/philosophie/bilinguisme.php> [consulté le 30 janvier 2024].

parole et qu'écrire n'est pas possible sans être capable de lire. Dans l'acquisition du langage écouter – parler – lire – écrire se succèdent dans cet ordre et le coût cognitif augmente progressivement. Il s'ensuit que l'on peut dire que plus un locuteur possède de compétences, plus il maîtrise la langue. La maîtrise de la langue écrite est également considérée comme la compétence la plus difficile dans un environnement d'apprentissage des langues. À titre d'illustration, considérons le tableau suivant qui illustre la relation entre différentes compétences et leurs coûts cognitifs :

| Compétence | activité passive                       | coût cognitif | activité active                   | coût cognitif |
|------------|----------------------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|
| l'écoute   | écouter la radio                       | Bas           | écouter attentivement             | Haut          |
| l'oral     | parler des banalités de tous les jours | Bas           | faire une présentation, enseigner | Haut          |
| la lecture | jeter un coup d'œil sur un texte       | Bas           | comprendre un texte               | Haut          |
| l'écriture | écrire une liste de course à faire     | Bas           | écrire un texte scientifique      | Haut          |

Tableau 1: Relation entre compétences passives et actives ainsi que leurs coûts cognitifs

Comme on peut le voir, toutes les compétences ont un aspect passif et actif. Le rôle de l'école est, entre autres, de rendre actif ce qui est passif et inversement. La lecture et l'écriture jouent ici un rôle de premier plan.

Un autre aspect souvent négligé, étroitement lié à l'aspect cognitif, est la façon dont le cerveau réagit en fonction de l'activité linguistique. Calvin & Ojemann (1994) ont montré ce qui se passe dans le cerveau lorsqu'une personne écoute attentivement, lorsqu'elle parle, lorsqu'elle regarde et lorsqu'elle cherche des mots. La lecture et l'écriture travaillent sur l'ensemble du cerveau, prouvant le coût cognitif dont parle Cummins. Pour donner une idée de ce qui se passe quand on écrit : l'aire de Broca dans l'hémisphère gauche du cortex est stimulée, ainsi que l'aire de Wernicke dans le cortex auditif, mais aussi l'aire occipitale à l'arrière du cortex, ainsi que le lobe frontal responsable d'activités telles que la recherche de mots. Enfin, toutes les zones du cortex cérébral qui contrôlent l'exécution des mouvements volontaires sont également activées.

Autrement dit, écrire est une activité très complexe et exigeante sur le plan cognitif, nécessitant la coordination d'un certain nombre de capacités

de réflexion d'ordre supérieur du cerveau pour bien être exécutée (cf. Communication Symphony, 2021).

Il ne fait donc aucun doute qu'écrire dans une langue seconde augmente considérablement le coût cognitif. Il s'ensuit que lorsqu'un élève sait bien écrire dans la langue cible, on peut dire qu'il maîtrise mieux la langue que celui qui a de mauvais résultats. Vu sous cet angle, il est remarquable que, d'une part, cette connaissance soit peu utilisée pour tester les élèves et, d'autre part, que la recherche sur la langue écrite dans les écoles primaires multilingues soit quasiment inexistante. Quelques rares exceptions sont Dezutter *et al.*, 2015, Guerlande, 2016 et Sauvage *et al.*, 2016.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'apprendre à écrire la langue seconde dans un programme d'immersion stimule non seulement davantage l'acquisition de cette langue, mais également les aspects cognitifs qui vont de pair avec cette approche d'apprentissage.

### 3. Le matériel

À l'école César Franck à La Calamine les 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> classes ont été suivies durant l'année scolaire 2022-2023. Au début de l'année les enseignants ont été avertis qu'une partie des travaux des élèves serait collectée. Les enseignants étaient libres dans leur choix en ce qui concerne les textes rédigés presque spontanément, c'est-à-dire chaque devoir était lié à un sujet de cours et à une discussion en classe. D'octobre à mai, l'auteur a essayé à suivre l'évolution de la qualité d'écriture. Le tableau 2 résume le matériel ainsi obtenu.

| Mois/classe | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> | Totaux |
|-------------|----------------|----------------|----------------|--------|
| oct 2022    | 15             | 13             | 25             | 53     |
| fév 2023    | 8              | 14             | 10             | 32     |
| mai 2023    | 9              | 14             | --             | 23     |
| Totaux      | 32             | 41             | 35             | 108    |

Tableau 2 : Corpus de 108 essais, répartis sur trois classes primaires

Au total, 108 essais ont été reçus, mais certains ont dû être supprimés de l'étude pour diverses raisons, par exemple parce qu'ils étaient illisibles ou que tous les élèves d'une même classe n'ont pas participé aux trois séances. Il s'ensuit que pour étudier l'évolution sur une période de 7 mois, seuls les travaux des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sont éligibles et que pour la 6<sup>e</sup>, la période n'est que de 4 mois. Le fait que la case de la 6<sup>e</sup> soit vide est le résultat d'un malentendu entre le chercheur et l'enseignant. Tout cela réduit considérablement le nombre d'études dans lesquelles les progrès peuvent être suivis. Au total, 9 tests de 4<sup>e</sup> année, 14 de 5<sup>e</sup> année et 20 de 6<sup>e</sup> année ont été sélectionnés principalement basés sur la participation ou non de l'étudiant aux trois séances.

#### 4. Méthodologie, description et analyse des données

L'analyse est principalement qualitative. Une approche statistique n'aurait guère de sens compte tenu de la nature très diversifiée du matériel qui est le produit d'un certain nombre de variables incontrôlables telles que, par exemple, le temps passé à écrire et la durée de préparation (Sauvage *et al.*, 2016). Un bon exemple dans ce contexte est une mesure classique utilisée, à savoir le nombre moyen de mots écrits, mais qui ne nous dit en réalité que peu de choses. À cet égard, le tableau 3 montre le nombre moyen de mots du corpus dans les trois classes examinées.

| Mois/classe  | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|--------------|----------------|----------------|----------------|
| Octobre 2022 | 36             | 63             | 63             |
| Février 2023 | 67             | 66             | 65             |
| Mai 2023     | 86             | 57             | --             |

Tableau 3 : Nombre moyen de mots par travail dans chaque période et dans chaque groupe

Hormis pour la 4<sup>e</sup> année où l'on constate une forte augmentation du nombre moyen de mots, les autres chiffres donnent peu d'indications. Même pour la quatrième année, une explication n'est pas évidente autre que - probablement - le développement cognitif naturel qui se produit vers

cet âge. Un autre aspect caché dans les notes moyennes réside dans le fait que dans chaque groupe, il y a des élèves qui sont légèrement en retard par rapport aux autres et donc, comme il est d'usage dans ce type d'études, les chiffres les plus élevés et les plus bas ne sont pas pris en compte. Analysons donc le corpus qualitativement, en commençant par le 4<sup>e</sup> groupe. Même si nous parlerons des élèves issus de l'immigration dans la discussion qui suit, ils ne sont pas retenus comme une catégorie distincte dans l'analyse.

#### **4.1. La classe 4 en primaire**

Analyser les copies manuscrites de jeunes scripteurs n'est pas chose facile. Outre la qualité de la langue, nous sommes confrontés à la qualité de l'écriture manuscrite, qui n'est pas toujours simple à déchiffrer dans ce groupe. La qualité de l'écriture manuscrite et la langue sont très basiques. La conjugaison des verbes n'est pas encore maîtrisée et l'écriture manuscrite est difficile à lire. Mais la structure des phrases est correcte. L'élève a suivi les instructions données par l'enseignant. La ponctuation est quasiment inexistante, mais comme il s'agit d'une langue seconde, il y a beaucoup d'espoir qu'elle s'améliore. Et pour certains élèves de quatrième année, l'amélioration sur sept mois est frappante et claire. Les temps grammaticaux font désormais partie du répertoire, la qualité de l'écriture manuscrite s'est améliorée et la ponctuation a été découverte. Les progrès sont indéniables.

Voici un exemple des progrès constatés chez un élève de ce groupe. En février, on peut encore trouver ceci 'dimonche jai joue ala playsdti' (4/15/2). Mais le même élève montre des progrès trois mois plus tard, il écrit 'Mercredi après midis, je suis alé jouer dehors et on est alé manger une frites' (4/15/3). Malgré de nombreuses imperfections, des progrès sont également perceptibles ici. Il est aussi à noter que la progression concerne significativement le nombre de mots.

En 4<sup>e</sup> année de l'école primaire, les caractéristiques du français écrit des élèves germanophones sont les suivantes : (i) des phrases courtes et simples ; (ii) l'utilisation des accents est minime ; (iii) la conjugaison des verbes n'est pas encore maîtrisée et (iv) la ponctuation n'existe pas dans la plupart des cas. Dans ce cas particulier, l'orthographe des noms pose moins de problèmes, notamment pour les mots courants comme les noms de

jours ou d'autres mots de la vie quotidienne, car les élèves avaient accès à des listes de mots pour vérifier l'orthographe. Si le mot est vraiment inconnu, ils inventent une orthographe basée sur la prononciation, comme dans 'playsdti' pour « playstation ». À noter que l'élève sait déjà que la première partie du mot s'écrit « play ».

#### **4.2. La classe 5 en primaire**

En 5<sup>e</sup>, on observe également des progrès remarquables, comme dans les exemples suivants. Un élève qui écrit en octobre 'Wa taswar' (5/7/1) ('Va t'asseoir'), écrit en février 'Je mange de Popcorn et de la sprite. Le film s'appelait 'La chat botte'. A dimanche je te marcher dan ma Grand-méré' (5/7/2). Mais au mois de mai, chez le même élève on lit 'Docteur, oui allo ? Mon ami, Venez vite ! Mon ami est tombé ! Il ne sait pas bouger sa main ! (5/7/3). Des progrès ne sont pas parfaits mais spectaculaires.

Au niveau syntaxique, on constate que les phrases sont de plus en plus longues, que plus d'attention est portée à la ponctuation, mais que la plupart des élèves ont encore beaucoup de progrès à faire dans le domaine de la conjugaison des verbes, comme dans l'exemple ci-dessous, rédigé en mai 2023. Néanmoins, l'histoire est compréhensible, logique et facile à suivre.

*'Je vais aller a l'escalier et j'ai tombe par ce que il avez des fleures avec de l'eau. Ma maman me trove dans les escaliers. J'avez beaucoup mal. Ma maman appler la ambulance ! Dans l'hospital mes parents il dit 'Comment tu tombe?' Moi jai ne dit rien (5/5/3).'*

Quant à l'orthographe des noms, dans le corpus on trouve 'escalier', 'toiliette', 'bequilles', 'bequillés', 'hospital', 'hopitale', 'ambulance' mais ces erreurs sont moins fréquentes qu'on pourrait le penser. La plus grande difficulté flagrante pour ces élèves est la conjugaison des verbes. Pour la grande majorité des élèves, nous constatons de grands progrès en termes de longueur des phrases, de ponctuation et de détail des accents. Enfin, la lisibilité de l'écriture manuscrite pose moins de problème.

### 4.3. La classe 6 en primaire

Comme cela a déjà été expliqué dans le commentaire du corpus, il manque des exemplaires de mai 2023. Ce qui frappe, à la lecture du corpus de la classe 6, c'est la structure des textes, plus apaisée et plus riche. Malgré les nombreuses inexactitudes, les textes sont logiques et bien structurés. Par exemple 'Jeudi le 20 octobre on m'avais un Projet 'Fairtrade' qui signifie commerce équitable. On a été répartis en 3 groupe. Le première groupe a vendue à l'école, le deuxième a vendue à le marchet et la 3 groupe à distribuer le flyers' (6/8/1). Un autre exemple d'un texte logique et structuré mais plein d'imprécisions est le suivant :

*'On a jouer à des jeux de socièter, apres on a déjeuner et apres on devais surveiller chaquen sur un enfant de 1ème anné pour atraper des bonbon et pour qui il ne vont pas sur la rute. Après on à regardèr commet les autres ont danser. Après on est montè dans la classe et on a manger des (qualbellchen) et on à bus du jus de pomme et après on est tous rentrer a la maison' (6/6/2)*

Les phrases s'allongent, les événements se déroulent dans une parfaite logique dans le temps et l'histoire est facile à suivre. Quant à l'orthographe, le scripteur suit son intuition et lorsqu'un mot lui échappe, il insère un mot en allemand. L'existence des accents est reconnue mais leur utilisation est plutôt arbitraire. C'est aussi le cas des verbes : le scripteur sent qu'il doit faire quelque chose, mais il n'en connaît pas encore les règles. Autrement dit, l'élève écrit sans complexes la langue seconde comme il la parle. C'est d'ailleurs une des caractéristiques de l'approche EMILE. Résumons les résultats dans le tableau 4.

| Critères / niveau                | 4 <sup>e</sup>             | 5 <sup>e</sup>                | 6 <sup>e</sup>                               |
|----------------------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------------------------|
| qualité de l'écriture manuscrite | Hésitante                  | nette amélioration            | plus de problème                             |
| Syntaxe                          | phrases courtes et simples | phrases un peu plus élaborées | phrases nettement allongées                  |
| Conjugaison                      | pas maîtrisée              | pas maîtrisée                 | plus conscient des formes mais pas maîtrisée |
| Accents                          | inexistants                | il y en a parfois             | conscient de leur existence                  |
| Ponctuation                      | inexistantes               | légère amélioration           | nette amélioration                           |

Tableau 4 : Résumé de l'évolution de la qualité d'écrire dans les trois classes

## 5. Discussion

Il faut d'abord revenir sur l'aspect implicite de l'acquisition d'une langue seconde dans un contexte EMILE et des aspects qui en découlent, discuter ensuite de la situation des élèves issus de l'immigration, puis s'intéresser aux avis des enseignants. Enfin, dans les conclusions, devront être discutées les implications de ces éléments pour l'éducation en général et l'éducation bilingue en particulier.

L'aspect implicite de l'enseignement EMILE est sans doute la caractéristique la plus frappante de l'apprentissage. Bien que l'éducation reconnaisse depuis longtemps que l'apprentissage d'une langue ne consiste pas à apprendre la grammaire et le vocabulaire, on constate souvent que ce point de vue n'est accepté qu'à contrecœur. L'approche EMILE met l'accent sur « faire quelque chose avec la langue », sans que les enseignants ne fassent référence à des structures ou à des règles (Van de Craen *et al.* 2018). Cela s'applique à l'expression orale et, comme nous l'avons vu, également à l'écriture. Alors que dans l'enseignement traditionnel, l'apprentissage d'une langue seconde va de pair avec la peur de la parler (Colin, 2016), dans l'enseignement EMILE, la peur de parler a complètement disparu. De même, dans cette étude, nous avons observé que même lors de la rédaction de textes dans la langue seconde, il n'y a aucune crainte. Et lorsqu'ils sont confrontés à un mot inconnu, les élèves recherchent une orthographe – souvent phonétique – ou choisissent le mot dans leur langue maternelle, en l'occurrence l'allemand. Mais ce dernier cas est en réalité rare.

Le résultat est que tous les élèves, quelle que soit leur origine, développent une compétence écrite qui dépasse largement celle de l'enseignement traditionnel des langues, c'est-à-dire là où c'est uniquement la langue est enseignée. Bien sûr, cette compétence n'est pas parfaite, on constate encore beaucoup d'erreurs et de lacunes, mais les bases sont là et - à condition qu'ils poursuivent leurs études dans le même système - ils seront capables d'écrire un bon français, comparable à celui des apprenants qui parlent français comme langue maternelle (Sauvage *et al.* 2016). Dans tous les cas, les résultats sont incomparablement meilleurs à ceux de l'éducation traditionnelle et cela grâce à l'apprentissage implicite.

Il est également clair que les résultats montrent que nous atteignons les limites de l'apprentissage implicite. Si l'approche d'apprentissage implicite est excellente pour acquérir les bases de la langue seconde, elle est moins adaptée pour atteindre des niveaux avancés. L'un des meilleurs exemples à cet égard est précisément l'acquisition de la grammaire française. Il est impossible d'écrire des textes en français sans une connaissance minimale de la grammaire. La connaissance de l'accord des participes passés et des temps des verbes en général, pour ne citer que ces deux aspects, nécessite un apprentissage explicite. Cela va au-delà de la tâche de l'enseignement EMILE à l'école primaire. Bien sûr, cela ne change rien au fait que l'enseignant ne peut pas ponctuellement pointer certaines caractéristiques - le fameux échafaudage [scaffolding, en anglais] - mais l'enseignement systématique de la grammaire échappe à ses activités dans une école primaire EMILE. Il n'est donc pas surprenant que les élèves de notre étude commettent de nombreuses erreurs de conjugaison des verbes.

Il est important d'insister sur la phrase 'tous les élèves, quelle que soit leur origine'. Malgré le fait qu'il existe une différence de développement entre les différents élèves qui peut être attribuée à leur origine - d'ailleurs pas dans tous les cas - il n'y a aucune raison de supposer que le projet EMILE ne conviendrait pas aux élèves issus de l'immigration. Comme nous l'avons vu, il existe peu d'études en Europe sur les compétences en écriture de ces enfants. Mais au Canada, les travaux de M. Swain (Swain, Lapkin, 1982), ici résumés par Comblain (2022), ont démontré que « les enfants issus de l'immigration qui possèdent déjà un certain savoir-faire dans leur L1 écrite ont de meilleures performances en lecture dans la langue d'immersion, le français (à savoir leur L3), que les élèves anglophones immergés en français ou des enfants issus de l'immigration ne possédant aucune compétence écrite dans leur L1 » (Comblain, 2022 : 246). Dans notre cas, les enfants issus de la migration apprennent deux langues qui ne font pas partie des langues parlées à la maison, mais sont néanmoins entourés des deux langues dans leur environnement scolaire quotidien. D'ailleurs, dans un programme d'immersion, ils sont exposés à ces langues dès la maternelle. La conclusion est que plus ils ont suivi le cursus dès la maternelle, moins il y a de différence entre les élèves issus de l'immigration et les autochtones. En d'autres termes, les conclusions de Swain *et al.* sont, sinon dépassées,

du moins affaiblies par la situation spécifique de l'approche EMILE en Europe. D'où les résultats très honorables de ces enfants, bien qu'ils ne sachent pas lire et écrire leur langue maternelle.

Un autre aspect auquel est confronté l'apprenant du français écrit est la nature particulière de cette langue. Le français fait en effet partie des langues dites opaques, où la différence entre le son et le graphème est souvent très grande (Seymour *et al.*, 2003). Par exemple, le son [o] s'écrit parfois 'eau', 'au' ou 'aux', voire 'haut(s)'. Cela contraste fortement avec une langue transparente comme l'espagnol, où les sons [o] et [a] sont toujours écrits avec 'o' et 'a'. L'allemand, langue maternelle de la plupart des élèves de cette étude, est également plus transparente que le français qui, avec l'anglais, est l'une des langues les plus opaques d'Europe. L'apprentissage de l'orthographe d'une langue transparente est plus rapide pour les locuteurs natifs de cette langue que pour les locuteurs natifs d'une langue opaque. On peut donc attendre la même chose des apprenants qui doivent acquérir une langue opaque. Ainsi, l'acquisition de l'orthographe du français prend plus de temps et, à cet égard, il peut être surprenant qu'il y ait relativement peu de fautes d'orthographe dans notre corpus.

Il est également utile d'évoquer l'opinion des enseignants sur les compétences rédactionnelles de leurs élèves<sup>2</sup>. Les propos des enseignants sont souvent parallèles. S'ils sont satisfaits des compétences orales des élèves, ils le sont moins de leurs compétences en lecture et en écriture. Ils attribuent ce qu'ils considèrent comme des résultats médiocres à la situation antérieure où l'écriture dans la langue seconde n'était pas considérée comme importante. Bien sûr, la COVID n'a pas arrangé les choses. Mais ils sont optimistes car ils ont récemment commencé à travailler avec une « boîte à outils » qui structure davantage les leçons, élaborée par le didacticien encadrant. Ils s'accordent tous à dire que la maîtrise orale du français aide les élèves à écrire car ils « ont déjà la phrase en tête ».

---

<sup>2</sup> Ce paragraphe est basé sur des entretiens avec les enseignants impliqués en octobre 2024. À cette époque, ils ne connaissaient pas les résultats de la recherche.

## 6. Commentaires et conclusions

Dans cette étude exploratoire, nous avons étudié l'évolution et la qualité du français chez les élèves germanophones suivant un programme d'immersion tel que EMILE. Nous avons découvert que même si ces élèves ne reçoivent pas d'instructions explicites en grammaire, ils sont capables d'écrire des textes compréhensibles en français. Nous avons également constaté des progrès dans la structure des textes, l'utilisation des accents et de la ponctuation. Seules les formes verbales ne sont pas acquises car difficiles à acquérir implicitement. Ces résultats ne peuvent être comparés à ceux de l'éducation traditionnelle, qui montrent une qualité bien inférieure (Hirtt *et al.* 2023).

Quels enseignements peut-on tirer de ces recherches pour l'éducation en général et l'éducation bilingue en particulier ? Une analyse récente basée sur une enquête auprès des enseignants belges en Belgique montre que les trois tiers des enseignants croient à une baisse des normes, qui, selon eux, est due, entre autres, à diverses raisons telles que la taille des classes, les circonstances familiales externes, la ségrégation scolaire, les capacités des élèves ou le manque de bases (Hirtt *et al.* 2023). Ce résultat en soi n'est pas surprenant. Ce qui est surprenant, c'est que parmi les solutions évoquées par les chercheurs, notamment la réduction de la taille des classes, la sélection plus tôt ou plus tard, la limitation du redoublement, la fin des écoles ghettos, l'introduction d'une pédagogie explicite et constructiviste et une plus grande autonomie des enseignants, l'éducation bilingue n'est pas mentionnée ! Cependant, les recherches sur l'EMILE montrent clairement que les problèmes rencontrés par l'éducation traditionaliste disparaissent ou deviennent insignifiants dans les écoles bi et multilingues. Par exemple, dans l'éducation immersive, les recherches montrent des bénéfices dans la maîtrise de la langue cible et de la langue maternelle, ainsi que des bénéfices au niveau psychosocial et cognitif (Van de Craen *et al.* 2007, 2018). Les plaintes traditionnelles à l'égard de l'éducation monolingue ne se retrouvent pas dans les écoles d'immersion. De deux choses l'une : soit ces chercheurs ne sont pas conscients des bienfaits de l'éducation bilingue, soit cette éducation et ses résultats sont

malheureusement restés trop dans l'ombre. Si tel est le cas, il est grand temps de changer cela et de faire davantage de publicité.

En ce qui concerne l'éducation bilingue telle qu'examinée dans cette étude, il est clair que l'approche EMILE et l'apprentissage implicite fonctionnent également au niveau de l'acquisition des compétences rédactionnelles. Tout comme apprendre à jouer d'un instrument de musique prend au moins dix ans, l'apprentissage du français langue seconde dans un contexte bilingue ne prend pas moins de temps. Les résultats de cette étude exploratoire devraient donner confiance aux autorités scolaires et aux enseignants qui hésitent à mettre en pratique cette approche efficace et efficiente.

## **Bibliographie**

Calvin, W., Ojemann G. 1994. *Conversations with Neil's Brain*. Reading, Mass.; Addison-Wesley.

Colin, D. 2016. « L'écriture : ce qu'en disent des élèves de fin de primaire ». *Nouveau Cahiers de la recherche en éducation*, Vol 9 (3), p. 72-89. [En ligne] : DOI :10.7202/1045178ar [consulté le 30 janvier 2024].

Comblain, A. 2022. *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues. Réalité et petit tour critique autour de 10 idées reçues et fausses croyances*. Liège : Presses Universitaires de Liège. [En ligne] : <https://e-publish.uliege.be/bilinguisme/chapter/lenseignement-bilingue-est-il-efficace/> [consulté le 30 janvier 2024].

Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Communication Symphony. 2021. What Brain Research Says About Reading and Writing (Part 3 of 4). [En ligne] : <https://curriculumsolutions.net/blog/2021/10/01/the-communication-symphony-what-brain-research-says-about-reading-and-writing-part-3-of-4/> [consulté le 30 janvier 2024].

Dezutter, O, Serdane, I., Parent, V., Haigh C. 2015. Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. In : *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*.

*Contributions about learning to read and write* - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (Canada, SILE/ISEL).

Guerlande, B-A. 2016. « Début de l'écriture en situation de bilinguisme créole/français. Étude d'un corpus de textes créole/français d'enfants haïtiens de CM1 et CM2 ». *Études Créoles* – Vol. XXXIV n°1 & 2.

Hilgsmann, Ph., *et al.* 2017. « Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: Linguistic, cognitive and educational perspectives ». *Les Cahiers de Recherche du Girsef* 17 (109), p. 1-25.

Hirtt, N., Mottint O., Delabie T. 2023. *Le niveau Baisse ? L'enquête. Appel pour une école démocratique*. [En ligne] : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2023/10/APED-Le-niveau-baisse.pdf> [consulté le 30 janvier 2024].

Sauvage, J., Fleuret, C., Auger, N. 2016. « Étude des erreurs orthographiques en français langue seconde d'élèves issus de la communauté gitane roussillonnaise : une étude de cas ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), p. 118-133. [En ligne] : [doi.org/10.7202/1042852ar](https://doi.org/10.7202/1042852ar) [consulté le 30 janvier 2024].

Seymour, P., Aro, M., Erskine J. 2003. « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of Psychology*, n° 94, p. 143-174.

Swain, M., Lapkin S. 1982. *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*, Multilingual Matters 2, Multilingual Matters Ltd.

Van de Craen, P., Ceuleers E., Mondt, K. 2007. Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. In : D. Marsh & D. Wolff (eds) *Diverse Contexts – Converging Goals*. CLIL in Europe. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 185-200.

Van de Craen, P., Mondt, K., Ceuleers E., Migom, E. 2010. « EMILE a douze and. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives'. *Synergies Monde*, n° 7, p. 127-140. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Monde7/van\\_de\\_craen.pdf](https://gerflint.fr/Base/Monde7/van_de_craen.pdf) [consulté le 30 janvier 2024].

Van de Craen, P., Surmont, J., Knell, G., Stroughmayer M., Struys, E. 2018. « CLIL, languages of schooling and the role of implicit learning with special reference to the learning of mathematics ». *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), p. 91-108. [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0027> [consulté le 30 janvier 2024].

Van de Craen, P. 2019. EMILE à Kelmis. L'enseignement EMILE ou l'enseignement de type immersif en allemand et en français dans une école primaire à La Calamine. Rapport interne non publié.

Van de Craen, P. 2021. « L'enseignement bilingue en Belgique. De la recherche à la formation des enseignants ». *Le français dans le monde. Recherches et applications. Enseignements bilingues en Europe : questionnements et regards croisés*, M. Causa, F. Pellegrini et S. Stratilaki-Klein (coord), p. 150-160.



© Synergies Pays germanophones, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque nationale de France.

- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)





## **Hétérogénéité et innovation**





## Le numérique au service de la différenciation dans l'apprentissage précoce du français langue étrangère

**Isabelle Delnooz**

Haute École Autonome de la communauté germanophone de

Belgique, Eupen, Belgique

[isabelle.delnooz@ahs-ostbelgien.be](mailto:isabelle.delnooz@ahs-ostbelgien.be)

<https://orcid.org/0009-0008-7013-0237>

**Irène Vanaschen**

Haute École Autonome de la communauté germanophone de

Belgique, Eupen, Belgique

[irene.vanaschen@ahs-ostbelgien.be](mailto:irene.vanaschen@ahs-ostbelgien.be)

<https://orcid.org/0009-0000-2717-3110>

Reçu le 01-03-2024 / Évalué le 24-03-2024 / Accepté le 03-04-2024

### Résumé

En Communauté germanophone de Belgique, les compétences à atteindre dans les cours de FLE sont identiques pour tous les élèves. À l'école primaire, le niveau A1 doit être atteint à la fin du deuxième degré et le niveau A2 à la fin du troisième degré. Or, le même programme recommande des pratiques différenciées pour répondre à l'hétérogénéité des classes. Ces dernières années, la collaboration entre la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE (groupe de conseil pédagogique FLE) et la guidance pédagogique pour l'intégration des médias en classe (groupe de conseil pédagogique médias) a permis de proposer quelques pistes numériques pour répondre à l'hétérogénéité des élèves, notamment à l'école primaire. Elles sont associées aux modalités de différenciation suggérées par la recherche : processus, contenus, productions d'élèves et structures. Cette mise en perspective permettra de dégager les effets du recours au numérique tant sur l'apprenant que sur l'enseignant. Les pratiques et exemples évoqués s'inscrivent dans notre mission de formation continue des enseignants de FLE.

**Mots-clés :** différenciation, français langue étrangère, outils numériques, formation continue, apprentissage précoce

## **Digitale Medien im Dienste der Differenzierung beim frühen Lernen von Französisch als Fremdsprache (FLE)**

### **Zusammenfassung**

In der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens sind die Kompetenzen, die im FLE-Unterricht erreicht werden müssen, für alle Schülerinnen und Schüler gleich. In der Grundschule soll das Niveau A1 am Ende der zweiten Stufe und das Niveau A2 am Ende der dritten Stufe erreicht werden. Der gleiche Lehrplan empfiehlt jedoch differenzierte Praktiken, um auf die Heterogenität der Klassen zu reagieren. In den letzten Jahren hat die Zusammenarbeit zwischen der Fachberatung Französisch und der Fachberatung Medien dazu geführt, dass einige digitale Pfade vorgeschlagen wurden, um auf die Heterogenität der Schüler zu reagieren, insbesondere in der Grundschule. Sie sind verknüpft mit den von der Forschung angeregten Differenzierungsmöglichkeiten: Prozesse, Inhalte, Schülerarbeit und Strukturen. Diese Perspektivierung ermöglicht es, die Auswirkungen des Einsatzes digitaler Medien sowohl auf die Lernenden als auch auf die Lehrenden herauszuarbeiten. Die erwähnten Praktiken und Beispiele sind Teil unserer Aufgabe der Weiterbildung von FLE-Lehrern.

**Schlüsselwörter:** Differenzierung, Französisch als Fremdsprache (FLE), digitale Werkzeuge, Weiterbildung, Frühes Lernen

## **Digital technology for differentiation in early French language learning**

### **Abstract**

In the German-speaking Community of Belgium, the competences to be reached in FLE lessons are identical for all pupils. In primary school, A1 level must be achieved by the end of the second year and A2 level by the end of the third year. However, the same syllabus recommends differentiated practices to respond to the heterogeneity of classes. In recent years, collaboration between the pedagogical guidance for the teaching of FLE and the pedagogical guidance for the integration of media in the classroom has made it possible to propose a few digital approaches for dealing with the heterogeneity of pupils, particularly at primary school level. They are associated with the methods of differentiation suggested by research: processes, content, student productions and structures. This perspective will make it possible to identify the effects of using digital technology on both the learner and the teacher. The practices and examples discussed are in line with our mission of in-service training for teachers of French as a foreign language.

**Keywords:** differentiation, French as a foreign language (FLE), digital tools, in-service training, early learning

## 1. Contexte<sup>1</sup>

Les formations continues proposées par la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE (Fachberatung FLE) et la guidance pédagogique pour l'intégration des médias en classe (Fachberatung Medien) contribuent à outiller les enseignants, instituteurs et maitres-spéciaux en FLE de la Communauté germanophone de Belgique pour gérer l'hétérogénéité des classes (Autonome Hochschule Ostbelgien).

Au sein des établissements d'enseignement régulier, le caractère hétérogène des classes d'âges est renforcé par la proximité du petit territoire germanophone à l'est de la Belgique avec d'une part, l'Allemagne, les Pays-Bas et le Luxembourg et d'autre part, les deux autres communautés linguistiques belges, flamande et francophone. À côté de ce facteur géographique, l'héritage de la relation complexe entre l'allemand et le français se reflète dans la diversification de l'image que les apprenants ont de la langue française considérée tantôt comme une menace identitaire tantôt comme un partenaire économique incontournable ou une opportunité interculturelle.

En outre, des paramètres inhérents à la sphère privée tels que la place de l'école, l'accès à la culture, la disposition aux échanges, etc. augmentent aussi les écarts entre élèves. À cela s'ajoutent les besoins spécifiques de chacun y compris les troubles du langage ainsi que les styles d'apprentissage et les intérêts personnels.

Le niveau à atteindre à la fin de la sixième année de l'enseignement primaire est le niveau A2 (Ministère de la Communauté germanophone, 2008). Il s'agit de l'étape clé d'un parcours qui se construit dès la maternelle avec des activités quotidiennes de sensibilisation et des activités ludiques en FLE qui se poursuit jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire où le niveau à atteindre est B2 pour les filières générales. Tout au long de cet apprentissage, l'hétérogénéité se vit au quotidien et le recours aux ressources numériques est fréquent chez les enseignants désireux de différencier leur enseignement.

---

<sup>1</sup> Isabelle Delnooz et Irène Vanaschen ont corédigé l'ensemble de l'article. Dans la deuxième partie, les sous-points intitulés « structures » et « contenus » reviennent plutôt à la première et les autres intitulés « processus » et « productions » à la seconde.

Dans les écoles de la Communauté germanophone de Belgique, le cours de FLE cristallise les inégalités des élèves. Elles se manifestent à travers la stratification des niveaux linguistiques et la diversité des profils d'élèves. Cette situation fait l'objet de demandes d'accompagnement des différents acteurs tiraillés entre l'exigence institutionnelle et la nécessité de différencier (Delnooz, Denisot, 2022).

Cet article présente des pistes de différenciation qui recourent aux ressources numériques pour tenter de donner des éléments de réponse à ces demandes. Elles ont été élaborées à l'occasion d'interventions ciblées au sein des écoles ou dans le cadre de la formation continue des instituteurs chargés d'enseigner le FLE. L'objectif est non seulement d'évoquer la collaboration entre la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE et la guidance pédagogique pour l'intégration des médias en classe, ainsi que l'apport du numérique dans un contexte d'enseignement et son impact pour l'enseignant. Pour structurer notre propos, nous utiliserons la typologie suggérée par la recherche (Feyfant, 2016 : 10) : structures, processus, contenus et productions d'élèves.

## **2. Ressources numériques et modalités de différenciation**

Les modalités de différenciation permettent de catégoriser les différents éléments sur lesquels l'enseignant a la possibilité d'agir en vue de rendre l'objectif d'apprentissage accessible au plus grand nombre.

### **2.1. Les structures**

Cette première catégorie concerne les tâches d'organisation et de planification du travail qui s'effectuent en amont de la pratique de classe. Elle concerne la gestion de l'espace, du temps et de l'interaction entre élèves. L'approche de la classe inversée donne un exemple de cette première catégorie puisque les tâches à réaliser en amont de la phase collective peuvent se dérouler à domicile ou en classe (gestion de l'espace), elles impactent l'organisation du planning tant de l'enseignant que des élèves (gestion du temps) et elles peuvent inciter à différentes façons de travailler, seul, en duo ou en groupe (gestion de l'interaction des élèves).

Lors de son travail de planification, l'enseignant recourt fréquemment au numérique, ce qui favorise la mise en œuvre de phases de travail en autonomie qui prennent la forme de parcours de renforcement ou de remédiation. Les élèves les réalisent simultanément ou successivement à la séquence concernée. Les programmes de type ©Lernpfad<sup>2</sup>© ou ©Digisteps de ©La Digitale<sup>3</sup> sont des dispositifs numériques qui offrent la possibilité de créer des parcours d'apprentissage structurés en ligne. Les compétences ou objectifs sont précisés au début du parcours. Le nombre d'étapes et leur contenu sont fixés par l'enseignant qui peut accompagner sa consigne de tous types de fichiers. Le dispositif permet à l'apprenant de s'autoévaluer et à l'enseignant de lui donner un feedback personnalisé. Une vue globale de l'état d'avancement des élèves est également possible. Ainsi il est très facile de différencier les parcours sans que les élèves ne s'en rendent compte.

Créer un tel parcours est une réponse à l'hétérogénéité d'une classe composée d'élèves de niveaux différents. La différenciation intervient simultanément lors de quelques séances pendant lesquelles certains élèves dont le niveau de maîtrise de la langue est plus élevé réalisent parallèlement un parcours en autonomie grâce à ces outils numériques.

L'apport essentiel de ce dispositif est d'optimiser les phases de travail en autonomie. En effet, le dispositif lui-même permet une gestion optimale des interactions au sein de la classe grâce à la création d'un groupe homogène chargé d'une tâche précise qui sera intégrée à la séquence du reste de la classe.

Toutefois, le risque de ce type de parcours est d'isoler le groupe d'apprenants concernés. Il revient à l'enseignant de s'assurer de l'intégration des résultats du parcours évoqué ci-dessus dans la séquence de base, ce qui garantit la cohésion de la classe, responsabilise et donne du sens au travail effectué. Le parcours est imaginé pour un groupe d'enfants bien ciblé, celui des élèves bilingues, il s'agit d'un parcours de renforcement effectué simultanément à la séquence.

Un autre avantage du parcours en ligne est de rassembler, sous un seul lien numérique, toutes les consignes et supports nécessaires à la tâche qu'il s'agisse de vidéos, d'audios ou de textes. Les élèves ont également la

---

<sup>2</sup> Lernpfad. <https://lernpfad.ch/fr> [consulté le 10 février /2024].

<sup>3</sup> La Digitale. <https://ladigitale.dev> [consulté le 12 février 2024].

possibilité de déposer des fichiers, de rédiger un petit texte ou d'enregistrer une contribution orale qu'ils soumettent à leur enseignant.

Or, ces programmes facilitent l'élaboration de *feedbacks*. Par exemple, sur ©Digisteps, il est possible d'accompagner les activités proposées, notamment celles de production orale ou écrite, en formulant des critères d'évaluation associés à un nombre défini d'étoiles. L'élève en prend connaissance au moment de la compréhension de la consigne puis il réalise l'activité en ayant la possibilité de s'y référer. Quand l'enseignant consulte les travaux d'élèves, il peut donner un feedback individualisé par rapport aux critères en coloriant le nombre d'étoiles qui indique à quel stade l'exigence a été remplie. Cette démarche permet d'établir un bilan de l'apprentissage utile tant à l'apprenant qu'à l'enseignant qui permet d'orienter la suite du processus d'apprentissage. En outre, l'enseignant peut individualiser davantage son *feedback* par un commentaire écrit ou oral. Cette dernière possibilité combinée à l'évaluation des critères par le nombre d'étoiles coloriées constitue un outil de feedback individualisé efficace et rapide. Autrement dit, l'évaluation formative souvent associée à une activité chronophage pour l'enseignant est facilitée ici grâce aux différents paramètres de l'outil numérique et notamment la possibilité d'oraliser le *feedback*.

De manière générale, le dispositif du parcours évite la stigmatisation des élèves, notamment selon le niveau. En proposant plusieurs parcours, l'enseignant attribue à dessein des activités ciblées et différenciées aux élèves qui les accomplissent au sein d'un environnement numérique. Les risques de comparaison entre élèves ainsi que les ressentis d'incapacité ou d'infériorité pour favoriser un climat propice au développement de l'estime de soi sont ainsi diminués. En outre, l'environnement numérique permet d'intituler librement les parcours en ligne : l'enseignant choisit un titre neutre faisant référence par exemple à des noms d'animaux, de personnalités ou de villes ou plutôt que de l'associer explicitement à un niveau ou à un jugement comme les forts et les faibles.

Pour les élèves du premier degré du primaire, la réalisation du parcours en ligne peut s'avérer difficile étant donné la quantité de textes et l'environnement exclusivement numérique de l'activité. Une alternative est de créer un parcours adapté à l'âge des enfants grâce à une sélection

pertinente d'activités rassemblées sur une feuille de travail et organisées de façon cohérente. Une séquence peut faire l'objet de différents parcours que l'enseignant crée en fonction des besoins de ses élèves. Les parcours sont différenciés et attribués de façon ciblée parmi les élèves en fonction de leur niveau, de leur style d'apprentissage ou de leurs préférences. Les activités en ligne sont accessibles aux enfants grâce à l'utilisation de codes-QR qu'ils scannent avec une tablette et qu'ils réalisent soit seuls soit accompagnés par l'enseignant. L'enfant est invité à garder une trace manuscrite de son activité réalisée en ligne : il recopie un mot, il rédige une phrase ou il répond à une question. Ici, l'objectif n'est pas de retranscrire ou de consigner la totalité de ce qu'il a accompli lors du parcours mais de stimuler l'appropriation du contenu et sa mémorisation pour une utilisation ultérieure.

Si garder une trace des activités réalisées en ligne est essentiel pour les élèves les plus jeunes, la démarche est également profitable aux élèves plus âgés. En effet, comme ces phases de travail en autonomie et en ligne éveillent la motivation des élèves, les impliquent et les responsabilisent, elles sont de véritables opportunités d'augmenter l'appropriation des contenus. Réaliser un parcours et en garder une trace constitue une combinaison bénéfique pour la réussite de l'apprentissage.

Issue d'une collaboration entre la guidance pédagogique pour l'enseignement du français et la guidance pédagogique pour l'intégration des médias en classe, la formation *Créer un parcours de remédiation / de renforcement à l'aide de ressources numériques* permet de multiplier le recours à ce dispositif et d'outiller les enseignants pour leur permettre de créer et d'exploiter de tels parcours en ligne. Les participants sont amenés à construire trois types de parcours : les parcours conçus selon le schéma de la séquence actionnelle, les parcours juxtaposant des activités autour d'un niveau du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) pour se préparer, par exemple, à un test DELF et les parcours répondant à un besoin linguistique ciblé. À côté des éléments de didactique du FLE, la formation propose une sélection de ressources pertinentes à intégrer dans le parcours comme des sites exercices, mais aussi des manipulations techniques comme la création et l'insertion de codes-QR ou d'hyperliens, la réalisation de capsules vidéo, l'élaboration de documents interactifs, etc. En général,

motivés par la dimension pratique, beaucoup d'enseignants s'inscrivent à ces formations qui leur permettent de développer non seulement leurs compétences en didactique du FLE mais aussi de recourir de façon pertinente aux ressources numériques pour améliorer la qualité de leur enseignement.

## **2.2. Les processus**

Les processus désignent la palette d'interventions possibles de l'enseignant au moment de l'apprentissage. Si leur caractère protéiforme ne permet pas une classification stricte, leur objectif est identique puisqu'il s'agit de faciliter l'accès à l'objectif d'apprentissage. À côté de l'adaptation des consignes ou de l'élaboration de questionnaires différenciés, les différents types d'aides entrent donc dans cette catégorie. Combiner ces dernières à l'outil numérique permet d'augmenter les possibilités de différenciation et constitue ainsi une réponse à la diversité des apprenants et de leurs besoins.

### **- Les médias facilitateurs**

La compréhension d'une vidéo au sein de la classe est une activité durant laquelle l'hétérogénéité est palpable. En effet, aux différents niveaux de maîtrise de la langue s'ajoute entre autres, la variété des profils d'apprentissage à savoir les visuels, les auditifs et les kinesthésiques. Si la visualisation en grand groupe présente des avantages d'ordre organisationnel, le dispositif favorisant la visualisation en autonomie offre un cadre propice à la différenciation grâce aux outils numériques. En effet, au sein de sites comme ©YouTube<sup>4</sup> qui héberge des vidéos, l'adaptation de la vitesse, la présence de sous-titres, la possibilité de mettre la vidéo sur pause créent des conditions de visualisation « sur mesure » et favorisent l'accès au sens pour chacun.

Dans le même ordre d'idées, les fonctionnalités qui permettent une oralisation de l'écrit, qu'il s'agisse de consignes ou du contenu du document, constituent également des aides que l'enseignant peut utiliser de façon ciblée pour rencontrer un maximum d'apprenants. À titre d'exemple, le lecteur immersif dans le logiciel de traitement de texte ©Word<sup>5</sup> permet

---

<sup>4</sup> YouTube. <https://www.youtube.com> [consulté le 12 février 2024].

<sup>5</sup> Word. <https://www.microsoft.com/fr-be/microsoft-365/word?market=be> [consulté le 05 février 2024].

d'oraliser le texte et d'apporter une aide visuelle, lexicale ou grammaticale pour la compréhension du contenu.

Ces ressources améliorent la qualité de l'apprentissage d'enfants à besoins spécifiques et notamment les élèves présentant des troubles dyslexiques lorsqu'ils sont confrontés à la lecture de consignes ou de textes. Ils leur permettent de prendre part à l'activité au même titre que les autres apprenants et constituent en cela un levier concret de différenciation. L'échange entre les partenaires des différentes guidances pédagogiques et une logopède spécialisée du centre de compétences pour l'enseignement spécialisé (Kompetenzzentrum ZFP) a abouti à la création de plusieurs formations dont une visant à outiller les enseignants de FLE avec des ressources numériques pour répondre le plus efficacement possible aux besoins spécifiques des enfants dans leur classe. L'échange a favorisé la prise de conscience des divers aménagements à opérer et a dégagé des pistes pour les cours de FLE qui se révèlent utiles pour tous les élèves, tant au niveau de la présentation des documents qu'en ce qui concerne les techniques d'apprentissage. Une formation d'une journée, *Aménagements raisonnables et FLE* a été dédiée à ce sujet, ce qui a permis aux enseignants de constater que les aménagements proposés favorisaient une réflexion sur leurs pratiques et ainsi une amélioration de la qualité de leur enseignement.

#### - L'outillage du texte

Si le recours à ces médias facilitateurs adapte le canal de communication afin d'en individualiser l'accès, d'autres outils numériques facilitent l'appropriation du contenu ou de l'objet du cours de FLE pour le plus grand nombre d'élèves. Il s'agit des différentes démarches d'outillage du texte, notamment dans les activités de compréhension à la lecture. Par exemple, grâce à l'insertion d'un hyperlien, une notion incomprise par certains peut être agrémentée d'une explication. L'hyperlien peut également renvoyer à un résumé simplifié des idées véhiculées par l'extrait du document exploité. Cette intervention peut s'avérer très utile lorsqu'on travaille le même document en gestion collective dans une classe multi-niveaux. La possibilité d'utiliser les hyperliens permet de différencier la progression de l'appropriation du contenu textuel. Lors de la lecture sur tablette, l'hyperlien apparaît simplement en glissant le doigt sur le mot ou l'extrait difficile que

l'enseignant a pris soin de signaler. Il s'agit là d'une aide à laquelle les enfants peuvent recourir de façon différenciée selon leur niveau de maîtrise ou leur sentiment de confiance ou d'insécurité.

- Les boîtes à outils

À côté des médias facilitateurs et des possibilités d'outillage du texte, on trouve un troisième type d'aides dans la catégorie « processus » : la mise à disposition ou non de « boîtes à outils » ou d'aides ciblées par rapport à un objectif précis voire la tâche finale de la séquence. Il est question d'une aide à laquelle on peut recourir de façon individualisée au moment de l'accomplissement de la tâche. Le numérique joue ici un rôle de support que l'enseignant va alimenter de façon à répondre aux besoins de ses élèves. À titre d'exemple, grâce à ses variétés de présentation – en tableaux, en colonnes, en listes, selon une chronologie, etc.- le site collaboratif @Padlet<sup>6</sup> rassemble tous types de fichiers multimédias à la manière d'un tableau d'affichage. Il offre ainsi aux enseignants de nombreuses possibilités d'organiser l'aide à partager avec leurs élèves. Il est comparable alors à une bibliothèque en ligne que l'élève ou le groupe d'élèves consulte selon ses besoins pour accomplir sa tâche.

- Les exercices

Quant à la catégorie des exercices, elle permet un entraînement ciblé voire individualisé de certains points travaillés de manière collective. Sur Internet, il existe d'une part, une quantité non négligeable d'exercices prêts à l'emploi. Si l'enseignant en propose à ses élèves, il est impératif d'opérer au préalable une sélection pertinente et adaptée au public. D'autre part, il est également possible de créer de nouveaux exercices ou d'adapter des existants comme le rend possible le site @LearningsApp<sup>7</sup>. Même si de manière générale, les exercices mettent l'accent sur l'appropriation de mots isolés plutôt que sur la formulation des phrases, les différents formats d'exercices à disposition permettent à eux seuls de différencier le niveau de difficulté. Par exemple, pour l'apprentissage du vocabulaire, l'application favorise une gradation de la difficulté des exercices

---

<sup>6</sup> Padlet. <https://fr.padlet.com> [consulté le 12 février 2024].

<sup>7</sup> LearningsApps. <https://learningapps.org> [consulté le 15 février 2024].

allant du simple regroupement à la formulation d'hypothèses sur des notions en passant par les traditionnels textes lacunaires ou questionnaires à choix multiples. L'enseignant peut orienter l'apprenant vers tel exercice plutôt qu'un autre afin de répondre à ses besoins. Ces exercices donnent généralement un feedback immédiat, ce qui permet à chacun de réitérer l'exercice jusqu'à ce que l'objectif soit atteint. La voie est ainsi ouverte aux pratiques différenciées.

Un avantage non négligeable de ce type d'application réside dans l'utilisation par l'enseignant de canevas d'exercices préalablement conçus. Il lui suffit alors de les compléter avec ses propres contenus. Comme il ne se soucie pas de l'interface, il peut se focaliser sur le contenu. Il peut également reprendre un exercice réalisé par un autre enseignant et l'adapter si nécessaire. Dans ce cas, il est impératif de rester critique pour éviter de proposer aux élèves des exercices qui ne répondent qu'approximativement à l'objectif poursuivi et qui pourraient créer la confusion et le découragement.

#### - Les éditeurs de PDF interactifs

Pour terminer, le recours à des éditeurs de ©PDF interactifs, ©Sejda<sup>8</sup> par exemple, sert également les pratiques de classe. En effet, le programme permet de rendre un PDF interactif et propose une palette de types de questions. L'enseignant décline aisément un document initial en différentes versions contenant par exemple, des questionnaires différenciés à propos d'un même texte, allant ainsi du questionnaire à choix multiples à la question ouverte. Dans ce cas, associé à un mode de travail individuel, l'accès à une exploitation ciblée favorise des pratiques différenciées au sein de la classe.

En définitive, l'intégration du numérique au sein de cette deuxième catégorie des modalités de différenciation (les processus) augmente non seulement les possibilités de différenciation pour les élèves mais elle facilite également l'adaptation et la diversification des supports et par conséquent, la tâche de l'enseignant.

---

<sup>8</sup> Sejda. <https://www.sejda.com> [consulté le 17 février 2024].

### 2.3. Les contenus

Généralement, la différenciation des contenus s'opère selon deux axes : le niveau des élèves et leurs intérêts. À cet effet, par la variété et par la quantité de ressources disponibles sur Internet, l'offre numérique à disposition de l'enseignant constitue elle-même une réponse aux besoins de diversification. Mangenot et Louveau (2006 : 22-23) proposent une typologie des ressources disponibles pour l'enseignant de langue et en définissent sept catégories : *les informations pratiques* (sites d'administrations, d'institutions, d'écoles, de colloques ou de congrès etc.) *les ressources didactiques* (contributions sur des aspects d'enseignement/apprentissage des langues), *les ressources brutes* (sites commerciaux, culturels, spécialisés, personnels, presse en ligne, jeux, etc.) *les ressources transdisciplinaires* (activités interactives dans des disciplines autres que les langues), *les ressources pédagogiques FLE* (exercices, ressources prêtes à l'emploi), *des ressources métalinguistiques* (dictionnaires, traducteurs, etc.) et *des ressources métacognitives* (par exemple, des tests qui permettent de connaître son profil d'apprenant).

Ce sont principalement les catégories des informations pratiques et des ressources brutes qui contribuent à la différenciation des contenus. Dans le cadre d'une séquence sur les Droits de l'homme, les enfants du 3<sup>e</sup> degré du primaire créent un livret de droits et devoirs au sein de l'école. Dans la phase d'exposition de la séquence, l'enseignant peut différencier sa pratique en confrontant les élèves à des documents différents selon leur maîtrise de la langue ou leur profil d'apprenant. La recherche à ce sujet sur Internet illustre les possibilités de différenciation par les « contenus ». En effet, l'enseignant dispose des ressources suivantes : la version simplifiée la Déclaration universelle des droits de l'homme proposée par le JDE<sup>9</sup> (Journal des Enfants), la version simplifiée par l'organisation *Amnesty international*<sup>10</sup> ou la vidéo de présentation de la série *1jour 1question*<sup>11</sup>. Pour le public précoce, les versions simplifiées sont évidemment un atout. La première

---

<sup>9</sup> JDE. La Déclaration universelle des droits de l'homme.

<https://www.lejde.be/monde/2019/01/04/la-declaration-universelle-des-droits-de-lhomme-30-articles-1812/> [consulté le 18 février 2024].

<sup>10</sup> Amnesty International. Les droits humains, ce sont aussi les tiens.

[https://www.amnesty.be/IMG/pdf/dudh\\_2\\_millions\\_2-2.pdf](https://www.amnesty.be/IMG/pdf/dudh_2_millions_2-2.pdf) [consulté le 17 février 2024].

<sup>11</sup> 1jour1question. <https://www.1jour1actu.com/monde/cest-quoi-la-declaration-universelle-des-droits-de-lhomme> [consulté le 13 février 2024].

s'adresse au lecteur à la deuxième personne du pluriel et les notions difficiles sont expliquées entre parenthèses, le texte a déjà été outillé. Le document d'Amnesty International propose des phrases épurées au présent dont le sujet est « tout le monde ». La vidéo communique des informations supplémentaires sur le document original et elle ne présente que quelques droits mis en images. L'enseignant sélectionne les documents et opère une différenciation en les attribuant judicieusement à ses élèves selon leur niveau ou leur profil d'apprenant. Pour les visuels, par exemple, l'on privilégiera dans un premier temps le document vidéo. Mais, il est évident que dans un deuxième temps, le clip vidéo peut se substituer en aide pour le repérage de certains droits dans les documents écrits. La variété de ressources brutes augmente ainsi les chances de toucher un maximum d'élèves au sein de la classe.

En outre, au fil du temps, les formats de ces ressources brutes se diversifient et se renouvellent : les bandes-annonces de livres, les récits en ligne, les blogs vidéo, etc. La consommation de contenus a fait place à l'interaction, ce qui a décuplé non seulement les ressources mais également leurs perspectives. L'explosion des contributions de tous types et leur évolution sur les réseaux sociaux illustrent ce phénomène. L'offre numérique évolue donc parallèlement à la société, ce que rend visible la diversité des contenus en ligne.

En ce qui concerne les autres catégories comme les ressources pédagogiques, elles s'inscrivent dans une différenciation via « les processus » comme évoqué ci-dessus même si elles contiennent également des contenus qui peuvent servir à la différenciation, c'est pourquoi, les catégories ne sont pas totalement hermétiques. En effet, des sites tels qu'*Enseigner avec TV5*<sup>12</sup> proposent une sélection de documents authentiques destinés au public enfant. L'enseignant y accède grâce à différentes entrées : recherche par thème, par niveau, par public cible, etc. Outre la sélection pertinente de documents, le site met à disposition leur transcription et une série d'activités destinées aux élèves différenciées selon le niveau et une démarche de mise en œuvre pour l'enseignant.

---

<sup>12</sup> Enseigner le français FLE avec TV5 Monde : <https://enseigner.tv5monde.com> [consulté le 15 février 2024].

Si cette immensité offre à l'enseignant une mine de documents authentiques et récents dans la langue cible, le danger de l'« infobésité » reste omniprésent et il est impératif de sélectionner à bon escient les contenus à intégrer dans sa séquence ou son parcours a fortiori lorsque son public est précoce.

Dans cette perspective, lors de formations organisées par la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE et la guidance pédagogique pour l'intégration des médias en classe, des contenus « coups de cœur » sont présentés aux enseignants afin de faciliter leur démarche de sélection. À côté de quelques exercices, le site Internet de la guidance pédagogique pour l'intégration des médias en classe publie des extraits de cette sélection (Autonome Hochschule).

#### **2.4. Les productions**

La dernière modalité de différenciation concerne les productions d'élèves dont la différenciation peut être renforcée grâce au numérique. Si la longueur et la durée de la production attendue sont déjà des éléments qui servent à différencier, l'apport du numérique enrichit la variété des types de textes ou de supports qui créent un contexte plus propice à la production. Une place importante est accordée ici aux préférences et aux centres d'intérêt des apprenants.

L'application ©Bookcreator<sup>13</sup> offre la possibilité aux élèves de mobiliser leurs compétences de production orale et écrite en FLE puisqu'il est question de créer un livre interactif qui peut contenir du texte, des enregistrements ainsi que des images ou des vidéos. Il donne en quelque sorte un cadre dans lequel les enfants s'expriment selon le stade de leurs compétences, leurs intérêts et leurs préférences. Par exemple, dans une classe du deuxième degré du primaire, les enfants créent des livres interactifs pour présenter les différents magasins de la ville. Chaque enfant crée son livre : il choisit et décrit le magasin, les marchandises. Conseillé par l'enseignant, il peut élargir l'ampleur de sa production en présentant par exemple le vendeur ou en exprimant une préférence, un achat futur, etc. Cet ajout constitue une piste de différenciation que l'enseignant utilise fréquemment dans des classes multiniveaux, notamment lorsque les élèves

---

<sup>13</sup> Bookcreator. <https://bookcreator.com> [consulté le 17 février 2024].

de troisième primaire sont rassemblés avec ceux de quatrième qui ont une année supplémentaire d'apprentissage du FLE.

Cette ressource est également un outil intéressant pour la mise en œuvre d'une tâche complexe et collective même chez les plus jeunes. Il s'agit d'un document qui rassemble les contributions individuelles de chaque enfant. La lettre collective de souhaits à Saint Nicolas est un exemple récurrent dans les classes en Communauté germanophone. Les enfants expriment leurs souhaits et les consignent dans le livre interactif que l'enseignant « transmet » au grand Saint. Chacun participe selon ses possibilités. En décembre, en première primaire, certains enfants éprouvent encore des difficultés à s'exprimer en langue étrangère, notamment ceux qui n'ont pas fréquenté régulièrement l'école maternelle et a fortiori les activités de FLE qui y sont dispensées. Leur contribution peut se limiter à un dessin du jouet souhaité auquel on peut ajouter éventuellement l'enregistrement d'un mot à l'aide de l'enseignant. D'autres enfants combineront sur la page qui leur est réservée un dessin annoté de textes et l'enregistrement d'une petite phrase exprimant un ou plusieurs souhaits. L'intérêt est donc de favoriser le travail en groupe classe totalement hétérogène par le niveau de langue des enfants mais aussi par leur lien émotionnel à la langue cible, leur rapport à l'école. De cette façon, grâce à l'outil numérique combiné à l'étayage de l'enseignant, l'estime de soi de chaque enfant est renforcée, ce qui favorise la construction d'une représentation positive de la langue cible et évite de creuser l'écart entre les élèves.

Dans le même ordre d'idées, ©Padlet permet également de rassembler les contributions des enfants par rapport à un thème ou une idée. La plus-value de cette plate-forme réside dans l'interaction entre les enfants qui peuvent commenter ce que leurs camarades ont publié. En sixième primaire, une séquence est consacrée à la présentation des pays de l'Union européenne. Chaque enfant se charge de rechercher les informations essentielles à propos d'un pays et il les organise dans un tableau ou dans un petit texte qu'il poste sur le tableau d'affichage en ligne. La présentation peut se faire en colonnes (une colonne par pays) ou à partir d'une carte qui contient une balise par pays. En cliquant sur la balise, on a accès aux productions. S'il n'y a pas de présentation en classe, en consultant le mur

en ligne, les enfants peuvent non seulement accéder aux travaux de leurs camarades mais aussi les commenter. Par exemple, la consigne peut inviter à mentionner une information que l'on ne connaissait pas, une information qui surprend, une préférence ou une envie. Ainsi, encadrée par l'enseignant et soutenue par la mise à disposition d'outils, l'utilisation de cet outil constitue un cadre intéressant pour les tâches complexes, collectives et différenciées, notamment au troisième degré du primaire.

Lors de la formation *Enrichir ses séquences à l'aide du numérique*, la guidance pédagogique pour le FLE (Fachberatung FLE) et la guidance pour l'intégration des médias en classe (Fachberatung Medien) présentent ces dispositifs aux participants qui les exploitent dans leur classe en donnant un retour positif sur leur efficacité. C'est également un outil proposé lors de séances d'accompagnement ciblé au sein des écoles en vue de trouver des pistes pour activer les élèves en classe de langue.

### 3. Conclusion

Dans le cadre de notre mission de formation continue des enseignants en Communauté germanophone de Belgique, force est de constater que les ressources numériques sont sollicitées en vue de pratiquer la différenciation lors de l'apprentissage précoce du FLE et elles concernent les quatre modalités qui ont servi de fil conducteur au présent article : les structures, les processus, les contenus et les productions.

De manière générale, le recours au numérique est un facteur de motivation chez les enfants de tous âges. L'aspect ludique de la manipulation conjuguée bien souvent à un graphisme attrayant sont les atouts non négligeables auprès du jeune public. Les clics, les applis, les tablettes, les smartphones, etc. font partie de l'univers des enfants et les intégrer en classe de FLE augmente les chances de susciter l'intérêt pour la langue cible.

Dans une perspective de différenciation, si la motivation stimule l'apprentissage, le numérique joue un rôle très important dans la cohésion de la classe et l'estime de soi. En effet, les pistes proposées comme les parcours en ligne, le recours à des médias facilitateurs, certains sites ou outils numériques offrant un cadre à une tâche collective et complexe

s'inscrivent dans une véritable démarche de différenciation car ils permettent d'ajuster ou de diversifier les activités à réaliser au sein de la classe pour certains élèves ou groupes préalablement établis et ce, sans les isoler avec des activités qui ne s'ancrent pas dans la dynamique de classe. La distinction entre individualisation et différenciation prend ici tout son sens. Les enfants ont besoin de s'identifier à leur groupe classe et le recours à ses outils permet de différencier sans stigmatiser, ce qui va favoriser la réussite de l'apprentissage de la langue cible.

Toutefois, les effets du numérique ne se limitent pas aux jeunes apprenants, ils impliquent une remise en question permanente des enseignants non seulement dans une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie mais aussi vis-à-vis de leur pratique de classe. La création de parcours de remédiation ou de renforcement nécessite une grande capacité d'anticipation en amont des pratiques de classe ainsi qu'un souci de cohérence dans la combinaison des activités. Tout cela impacte favorablement la qualité de l'enseignement. Actuellement, les enseignants de FLE sont confrontés à de nouveaux défis numériques, notamment avec l'apparition de l'intelligence artificielle qu'il est inutile de vénérer ou de diaboliser. En effet, les programmes comme ©ChatGPT<sup>14</sup> pourraient contribuer à des pratiques différenciées et alléger la charge de travail de l'enseignant face à l'hétérogénéité.

En conclusion, les regards que nous venons de croiser entre les modalités de différenciation et le numérique nous incitent à considérer ce dernier comme une plus-value pour la mise en œuvre de pratiques différenciées en classe de FLE. Il faut également tenir compte de l'hétérogénéité des enseignants de FLE quant à l'équipement et à la maîtrise des outils numériques. Ces aspects sont du ressort des différents pouvoirs organisateurs. En outre, la conception de formations interdisciplinaires pourrait constituer une amorce de solution à l'instar de la collaboration entre la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE et de la guidance pédagogique pour l'intégration des médias en classe. Ces éléments pourraient faire l'objet d'une démarche approfondie d'analyse et de recherche.

---

<sup>14</sup> Chat GPT. <https://chat.openai.com/auth/login> [consulté le 18 février 2024].

## Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des politiques linguistiques. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270> [consulté le 10 janvier 2024].

Delnooz, I., Denisot, H. 2022. « La différenciation dans tous ses états ». *Le français dans le monde, Recherches & Applications*, n° 72, Paris : CLE International., p.131-147.

Delnooz, I., Senster, C. 2018. « L'enseignement du français en Communauté germanophone de Belgique, un défi pour la promotion du multilinguisme et pour une politique linguistique harmonieuse ». *Synergies Pays germanophones*, n° 11, p. 171-181. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz\\_senster.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz_senster.pdf) [consulté le 15 février 2024].

Feyfant, A. 2016. *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113. [En ligne] : <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf> [consulté le 15 février 2024].

Mangenot, F., Louveau, E. 2016. *Internet et la classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. Paris : CLE International.

## Sitographie

Autonome Hochschule. Fachberatung Medien. <https://www.medien-fachberatung.be/primarschule/digitale-lernangebote/sites-sélectionnés-par-le-groupe-fle/> [consulté le 12 février 2024].

Autonome Hochschule Ostbelgien. Fachberatungen. <https://www.ahs-ostbelgien.be/weiterbildungen/fachberatungen/> [consulté le 10 février 2024].

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique. 2008. Rahmenplan Fach Französisch erste Fremdsprache. Version française: [https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule\\_ausbildung/schulische\\_ausbildung/rahmenplaene\\_neu/RP\\_Franz\\_sisch\\_erste\\_Fremdsprache\\_PRIM\\_SEK\\_1\\_Stufe\\_\(FR\).pdf](https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule_ausbildung/schulische_ausbildung/rahmenplaene_neu/RP_Franz_sisch_erste_Fremdsprache_PRIM_SEK_1_Stufe_(FR).pdf) [consulté le 15 février 2024].



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.  
Revue du GERFLINT.  
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>  
Bibliothèque nationale de France.  
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)







**Enseigner le français langue étrangère en école maternelle  
avec les intelligences multiples. Exemples pratiques pour les classes  
de français en Communauté germanophone de Belgique**

**Hugues Denisot**

Auteur-formateur, France

Hugues.denisot@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8903-7719>

Reçu le 01-02-2024 / Évalué le 22-03-2024 / Accepté le 10-04-2024

### Résumé

Les offres de formation continue proposées par la Haute École autonome et le ministère de l'Enseignement ont permis aux enseignants de la Communauté germanophone d'être sensibilisés à l'intégration de la théorie des intelligences multiples dans leurs pratiques de classe. Des ressources sont mises en permanence à disposition des professeurs pour élargir leurs pratiques de classe. Axant sa réflexion sur l'objectif de sensibilisation au français, cet article montrera comment les bonnes pratiques de l'école maternelle alliées à une mise en œuvre consciente de la théorie des intelligences multiples peuvent jouer un rôle facilitateur en permettant de donner le goût des langues et du français, en particulier, aux élèves les plus jeunes.

**Mots-clés :** intelligences multiples, activités en FLE, enseignement à l'école maternelle

### **Französisch als Fremdsprache im Kindergarten mit multiplen Intelligenzen unterrichten Praktische Beispiele für FLE-Klassen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens**

### Zusammenfassung

Die Weiterbildungsangebote der Autonomen Hochschule und des Unterrichtsministeriums haben den Lehrkräften der Deutschsprachigen Gemeinschaft die Integration der Theorie der multiplen Intelligenzformen in ihre Unterrichtspraxis näher gebracht. Den Kollegen werden laufend Ressourcen zur Verfügung gestellt, um ihre Unterrichtspraxis zu erweitern. Dieser Artikel konzentriert sich auf das Ziel, wie die französische Sprachsensibilisiert werden kann und versucht ferner aufzuzeigen, wie die bewährten Praktiken der Vorschule in Verbindung mit einer bewussten Umsetzung der Theorie der multiplen Intelligenz eine unterstützende Rolle spielen können, um jüngsten

Schülern die Freude an Sprachen und insbesondere an der französischen Sprache zu vermitteln.

**Schlüsselwörter:** multiple Intelligenzen, Aktivitäten in FLE, Vorschulunterricht

## **Teaching French as a foreign language in preschools with multiple intelligences Practical examples for FLE classes in the German-speaking Community of Belgium**

### **Abstract**

The training programmes offered by the Autonomous University and the Ministry of Education have helped teachers in the German-speaking Community to integrate the theory of multiple intelligences into their classroom practice. Ongoing resources are provided to colleagues to enhance their classroom practice. This article focuses on the goal of raising awareness of the French language and seeks to demonstrate how preschool best practices combined with a deliberate implementation of multiple intelligences theory can play a facilitating role in instilling a love of languages, and of French in particular, in our youngest learners.

**Keywords:** multiple intelligences, activities in FLE, pre-school teaching

### **Introduction**

En Communauté germanophone de Belgique, l'hétérogénéité des élèves est omniprésente de la maternelle à la fin du secondaire. Différents facteurs l'expliquent.

*La situation géographique de la Communauté germanophone de Belgique renforce le caractère hétérogène de la classe de langue et ce dès l'école maternelle. En effet, ce petit territoire est encadré non seulement entre les Pays-Bas et l'Allemagne mais aussi entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Communauté flamande de Belgique. L'hétérogénéité se vit donc au quotidien dans les classes. Parmi les matières enseignées, la classe de langue qu'elle soit maternelle ou étrangère, cristallise les différences entre élèves à travers les disparités sociales, les rapports à l'institution et à la culture, les différents profils d'apprentissage, etc. Mais à cela s'ajoute la biographie langagière de chacun qui prend en compte non seulement la diversité des langues apprises dans le cadre familial, leurs niveaux de maîtrise mais aussi les émotions suscitées par les rencontres interculturelles qu'elles ont générées. (Delnooz, Denisot, 2022 : 131)*

Les acteurs de l'enseignement sont en quête de ressources pour répondre à la diversité des apprenants. C'est dans cette perspective que les intelligences multiples ont été un point d'attention des propositions du Conseil pédagogique pour l'enseignement du français et particulièrement dans les interventions au niveau des classes maternelles.

Il s'agit de poser un autre regard sur le très jeune apprenant en le plaçant au centre des apprentissages, d'accepter que tout élève a différentes manières de réfléchir, d'agir, de mémoriser, de fonctionner et qu'il convient donc de diversifier les manières d'enseigner pour offrir à chacun les conditions nécessaires à l'apprentissage et la construction en tant qu'acteur scolaire et social.

L'enseignement maternel répond déjà naturellement à différents profils d'apprentissage du fait de son fonctionnement pédagogique. Le travail au coin regroupement, la disposition des tables, l'apprentissage collectif en ateliers et aux coins-jeux permettent de provoquer les rencontres, apportant une touche interpersonnelle et sociale nécessaire à un apprentissage efficace et motivant. Le respect des rythmes de l'enfant, de ses besoins moteurs, affectifs et émotionnels offre aux très jeunes élèves les moments nécessaires à leur confort interpersonnel, condition indispensable à la réalisation des apprentissages. L'élaboration d'un portfolio personnel permet aux jeunes apprenants de garder des traces de leurs parcours cognitifs et de leurs expériences interculturelles aussi bien dans le cadre de l'éducation formelle qu'en dehors de celui-ci. La mise en place de contrats d'apprentissage individuels, mêmes ponctuels, permet également d'impliquer le très jeune enfant et de lui donner le goût de l'effort. L'observation de classes tend à montrer toutefois que certains collègues à l'aise avec ce fonctionnement général de l'école maternelle éprouvent certaines difficultés à transférer leur compétence professionnelle dans le cadre de l'enseignement du français, langue étrangère.

Les enseignants de la Communauté germanophone ont été sensibilisés à l'intégration de la théorie des intelligences multiples dans leurs pratiques de classe de langue grâce aux offres de formation proposées par la Haute École autonome et le ministère de l'Enseignement. Dans cet article, nous illustrerons la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner et les

pratiques différenciées qu'elle permet à l'aide d'une sélection d'activités issues du manuel *Les Petits Loustics*, utilisé dans bon nombre d'écoles maternelles de la Communauté germanophone de Belgique. Nous donnerons également quelques pistes de réflexion pour permettre aux enseignants d'observer leurs élèves et tirer profit de l'intégration de la théorie des intelligences multiples dans leurs pratiques pédagogiques.

## **1. Le potentiel de la théorie des intelligences multiples**

Apparue en 1983, la théorie des intelligences multiples (Gardner, 2008) est un des leviers qui permet de répondre de manière appropriée aux besoins de différenciation de nos apprenants. Elle a rapidement intéressé des pédagogues qui axaient leurs recherches sur le mieux apprendre, tel que le français Bruno Hourst. Elle a en revanche longtemps été délaissée par les systèmes éducatifs et les acteurs de l'enseignement. Elle est désormais reconnue comme un outil pédagogique particulièrement intéressant et pertinent pour répondre aux besoins des enseignants d'aujourd'hui. Son approche, à la fois simple et riche en applications peut apporter une réponse pratique à une difficulté qui peut sembler parfois insurmontable à de nombreux enseignants : gérer la diversité de leurs élèves.

Selon Howard Gardner, il existe plusieurs types d'intelligence qui interagissent pour nous permettre de résoudre des tâches. Il en a répertorié huit : les intelligences intrapersonnelle, interpersonnelle, verbo-linguistique, logico-mathématique, visuo-spatiale, kinesthésique, musicale et celle dite du naturaliste. La théorie de l'intelligence multiple vient contredire la croyance en une intelligence figée, déterminée à la naissance et propose, au contraire, la vision d'une intelligence malléable qui peut s'entraîner et se développer comme un muscle. Les recherches récentes effectuées sur la plasticité cérébrale corroborent cette approche.

Nous possédons toutes ces intelligences mais à des degrés différents selon la période de notre vie à laquelle nous nous trouvons et selon notre personnalité. Celles-ci expliquent les différents comportements des apprenants face à certaines tâches à résoudre : leur désintérêt, leur

démotivation, leur motivation, leur crainte, leur assurance, leurs difficultés et leurs facilités... Ils évoluent donc avec le temps, avec l'environnement familial, social et en fonction des méthodes d'enseignements utilisées par leurs différents professeurs. En tant qu'enseignants de français, il est intéressant de se demander comment nous pouvons traduire cette théorie en activités concrètes pour la classe. Nous présenterons ces huit intelligences en commençant par les intelligences dites sociales, à savoir l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelles, en veillant à ne pas les opposer. Nous terminerons par l'intelligence verbo-linguistique, qui est celle qui intéresse le plus l'enseignant de langue. Ce choix s'explique par le fait que l'intelligence verbo-linguistique est la seule qui se suffise à elle-même. Se focaliser exclusivement sur cette dernière en tant que professeur de langue risque d'engendrer des comportements pédagogiques anciens qui consistent à proposer des activités durant lesquelles la langue sera étudiée pour elle-même et non plus en tant que fait social. En modifiant l'ordre de présentation des intelligences, nous tenterons de démontrer qu'il est possible d'exposer les très jeunes apprenants à une langue étrangère en s'appuyant sur leurs intelligences préférentielles.

### **1.1. Les intelligences dites sociales**

*L'intelligence intrapersonnelle* est une capacité à se connaître soi-même, à savoir écouter ses propres besoins et ses sentiments. Elle invite l'enseignant à prendre en compte chacun de ses apprenants, à respecter ses besoins, à connaître ses profils d'identité, de motivation et de compréhension, à lui laisser la place de faire des choix, de parler de lui, de s'exprimer. Il l'invite parfois à travailler seul, en autonomie. Il l'aide à se comprendre lui-même en tant qu'individu en construction et en tant qu'élève.

#### *L'arbre de la classe*

Cette activité consiste à créer un arbre qui représentera le groupe-classe. Du fait de l'âge des élèves, on retrouvera sur cet arbre non seulement les photographies des élèves mais aussi celles des personnages de la méthode utilisée ou des mascottes afin d'assurer un lien affectif avec

les apprentissages. Grâce à ce support placé sur la porte d'entrée de la classe et grâce à son observation et sa manipulation, chaque élève pourra voir qu'il a sa place dans le cours de français, qu'il est attendu<sup>1</sup> (voir note 1, figure 1, *Réalisation d'enfants de l'Alliance française de Valladolid (Espagne) avec mobilisation des intelligences intrapersonnelle, kinesthésique, logico-mathématiques, visuo-spatiale, verbo-linguistique*).

### *Les cartes images*

Sous la forme d'un rituel, chaque élève va indiquer à l'aide d'une pince à linge comment il se sent en choisissant l'animal qui symbolise ce sentiment. Dans l'exemple, l'enfant a choisi le personnage de Maude, la taupe qui est triste. Ses camarades lui demanderont pourquoi en français. L'enfant répond dans sa langue maternelle. L'enseignant reformule sa réponse dans un français accessible, accompagné de gestes pour rendre le message accessible (voir note 1, figure 2, *Rituel de début de cours à l'Alliance française de Valladolid (Espagne) mobilisant les intelligences intrapersonnelle, visuo-spatiale, kinesthésique, verbo-linguistique*).

### *Le puzzle de l'élève*

Cette activité permet d'étudier les parties du visage à partir de la photocopie d'une photographie de l'élève demandée aux parents. Elle respecte l'intelligence interpersonnelle : le lien de la famille et de l'école, le travail en autonomie, la surprise de se reconnaître et la possibilité d'intégrer ce travail dans le dossier de son *portfolio FLE* (voir note 1, figure 3, *Réalisation d'enfants de l'école communale de Recht (Belgique) mobilisant les intelligences intrapersonnelle, visuo-spatiale, kinesthésique, verbo-linguistique*).

*L'intelligence interpersonnelle* permet aux enfants d'agir et de réagir avec les autres de façon correcte et adaptée. Les apprenants ayant comme dominante cette intelligence prennent du plaisir à apprendre dans le cadre d'une coopération ou d'une collaboration. L'enseignant invite les élèves à

---

<sup>1</sup> Accès aux figures :

<https://drive.google.com/file/d/1tg22C8d9afQl-A3gi6BMwJ3vHNj4YH3k/view?usp=sharing>  
[consulté le 16 février 2024].

vivre ensemble, à développer des compétences de vie. Il propose aux élèves de réaliser des activités à plusieurs en veillant que cela soit toujours justifié.

#### *La recette des Petits Loustics*

Des activités collectives permettent aux élèves de se construire ensemble. Les élèves de cette classe réalisent la recette du gâteau au yaourt des *Petits Loustics* (Denisot, 2018 : 41). Chacun s'occupe d'une étape de la fabrication. Ils sont photographiés afin de réaliser *un album écho* collectif en papier et un diaporama numérique. Chaque apprenant peut dire ce qu'il fait et ce que font ses camarades. Les phrases à formuler peuvent être écrites sur le document ou enregistrées, selon le choix de l'enseignant ou des élèves (voir note 1, figure 4, *Extrait du diaporama des élèves de l'Alliance française de Valladolid (Espagne) – Activité impliquant les intelligences interpersonnelle, visuo-spatiale, kinesthésique, verbo-linguistique*).

#### *Le jeu « J'ai ... », « Qui a ... ? »*

L'utilisation de ce jeu de cartes permet d'habituer les élèves à jouer ensemble, à suivre des règles, à interagir en se posant des questions et en y répondant. Chaque élève a besoin de l'autre pour pouvoir jouer et gagner collectivement. Ce jeu cadre permet de faire s'exprimer les jeunes enfants grâce à différents contenus linguistiques et lexicaux à apprendre (voir note 1, figure 5, *carte extraite du Fichier ressources « Les Petits Loustics 1 »* (Denisot, Eubelen, 2017) - *Activité mobilisant les intelligences interpersonnelle, visuo-spatiale-kinesthésique-logico-mathématiques-verbo-linguistique*).

#### *Les marionnettes et le castelet*

Les élèves sont invités régulièrement à jouer de mini-dialogues répétés avec l'enseignant. L'utilisation de marionnettes et la mise en scène derrière un castelet permettent aux enfants les plus timides de s'exprimer plus aisément. Comme au spectacle, leurs efforts sont récompensés par les applaudissements de leurs pairs (voir note 1, figure 6, *Activité d'enfants de l'Alliance française de Valladolid (Espagne) mobilisant les intelligences interpersonnelle, kinesthésique, verbo-linguistique*).

## 1.2. Les intelligences pragmatiques

*L'intelligence logico-mathématique* se développe à travers des jeux de logique, des devinettes, des résolutions de problème. L'apprentissage tient compte des connaissances préalables de l'apprenant et invite à une progression spiralaire. Il met l'accent sur la nature et la structure du texte (texte prescriptif) et de la langue (syntaxe et grammaire), l'élaboration de textes oraux et écrits en suivant une suite d'images, une frise chronologique, différentes étapes, etc.

### *Les images séquentielles*

Dans l'exemple ci-dessus les apprenants vont être amenés à remarquer l'ordre des émotions, de l'émotion négative à l'émotion positive. Observer des images séquentielles avec des liens chronologiques ou logiques permet aux élèves de structurer leur compréhension et leur production à partir d'éléments autres que les expressions françaises connues (voir *Les Petits Loustics 1, Livre de l'élève* (Denisot: 2017, 9), *Activité mobilisant les intelligences logico-mathématique, visuo-spatiale – verbolinguistique*).

### *Les enquêtes*

Ce genre d'activités implique des efforts de concentration pour les enfants. Dès les premières leçons, il est possible de solliciter la compréhension déductive des apprenants telle qu'elle est décrite dans l'exemple. Cette manière de procéder a également le mérite de faire entendre en contexte des phrases négatives et d'amener progressivement les élèves à mémoriser des informations avant de s'exprimer. Exemple d'activité mobilisant les intelligences logico-mathématique, visuo-spatiale – verbo-linguistique :

Les cartes images : L'enquête

*Invitez les élèves à s'asseoir, en demi-cercle devant vous.*

*Posez sur le sol, face aux élèves, les six cartes images des vêtements étudiés dans la leçon.*

*Nommez chaque carte en la montrant du doigt (vêtement et couleur).*

*Invitez ensuite les élèves à vous écouter pour trouver votre vêtement préféré.*

*Exemple :*

*Dites : « Mon vêtement préféré n'est pas noir » et invitez un élève à retourner la carte des chaussures. Puis, « Mon vêtement préféré n'est pas bleu », « Mon vêtement préféré n'est pas orange », Mon vêtement préféré n'est pas*

vert », *Mon vêtement préféré n'est pas rouge et invitez chaque fois un élève à retourner la carte correspondante.*

*Terminez en disant : « Mon vêtement préféré est de quelle couleur ? C'est quoi ? ». Les Petits Loustics 1, Denisot, 2017 : 44).*

### *Dans ou pas dans ?*

Dans les activités de maternelle, la précision de la consigne est extrêmement importante. L'activation de l'intelligence logico-mathématique en constitue un bon indicateur. En effet, en langue maternelle, la consigne serait probablement : « Colorie en rouge les poissons à l'intérieur du filet. », « Colorie en bleu les poissons à l'extérieur du filet. ». En langue étrangère, la formulation du concept concerné est légèrement différente, à savoir : « Quatre poissons rouges sont dans le filet. Deux poissons bleus ne sont pas dans le filet. » (voir *Les Petits Loustics 1* », *Cahier d'activité*, Denisot, 2017 : 45, activité mobilisant les intelligences logico-mathématique, visuo-spatiale – verbo-linguistique.

*L'intelligence visuo-spatiale* repose sur le visuel et la représentation de l'espace. Elle est particulièrement développée chez les personnes qui ont une mémoire photographique. Afin d'aider certains élèves, on utilise un code couleur pour illustrer des points de grammaire : bleu (pour le masculin) ou orange (pour le féminin), vert (pour le pluriel), rouge (pour les verbes). On peut proposer aux élèves d'organiser leur apprentissage à l'aide d'une carte mentale, le code des couleurs reprenant ici des thématiques.

### *La fabrique à phrases*

Cette activité, qui peut être facilement mise en place à l'aide de cartes images, permet aux élèves de visualiser la structure d'une phrase simple. Elle fait appel à l'intelligence logico-mathématiques du fait de l'ordre prédéfini des éléments de la phrase, par exemple : « Lulu est une tortue verte » (voir *Les Petits Loustics 1, cahier d'activités*, Denisot, 2017 : 23, activité mobilisant les intelligences visuo-spatiale et verbo-linguistique.

### *À la manière d'artistes*

Cette activité invite les jeunes élèves à aller à la rencontre de certains artistes et de leur œuvre. Elle respecte la discipline artistique et la

technique utilisée (emballage de Christo) et répond à des objectifs langagiers et communicatifs précis (émettre des hypothèses sur le jouet emballé) (voir *Les Petits Loustics 1* », *Livre de l'élève*, Denisot, 2017 : 20, activité mobilisant les intelligences visuo-spatiale, verbo-linguistique et kinesthésique.

### *Le jeu des six erreurs*

Ces deux dessins représentent une histoire écoutée par les élèves. Chaque représentation compte trois erreurs. Les élèves vont être amenés à les retrouver et à les citer. Les élèves seront ensuite invités à représenter eux-mêmes l'histoire, après l'avoir visualisée mentalement au préalable, les yeux fermés, tout en écoutant l'histoire avec des bruitages, afin de solliciter ce que l'on appelle une visualisation associée (voir *Les Petits Loustics 2* », *Cahier d'activités*, Denisot, 2018 : 27, Activité mobilisant les intelligences visuo-spatiale, musicale, verbo-linguistique et kinesthésique.

*L'intelligence kinesthésique* est, quant à elle, particulièrement développée chez les apprenants qui ont besoin de bouger, de se déplacer, de danser, de manipuler des objets (réalisations, animaux miniatures, etc.), des images, de fabriquer les supports qui soutiendront leur parole, qui éviteront les situations parfois déstabilisantes. On leur permet d'utiliser le langage corporel et leurs sens en mettant en place des jeux.

### *Le mime*

L'utilisation de gestes pour illustrer les paroles d'une comptine, d'une chanson ou d'une histoire aide la mémorisation du texte et à s'approcher de la fluidité de sa restitution. Les gestes peuvent reproduire exactement les mots et les actions ou être totalement abstraits. Les apprenants pourront être amenés à réciter, dire, chanter à voix haute ou dans leurs têtes, en s'accompagnant de gestes, puis progressivement sans geste. Exemple d'activité mobilisant les intelligences kinesthésique musicale, verbo-linguistique dans *Les Petits Loustics 2*, *Livre de l'élève* :

*Récite. Ma maison*

*(Commencer la récitation les yeux fermés)*

*Ma maison. (montrer sa tête)*

*Voici le toit (faire avec ses bras une forme triangulaire au-dessus de sa tête)*

*Voici le mur (passer la main devant son visage)  
J'ouvre la fenêtre. (ouvrir ses yeux en s'aidant de ses doigts)  
J'ouvre les volets. (jouer avec ses oreilles)  
Je descends l'escalier. (descendre le long du nez avec l'index et le majeur)  
J'ouvre la porte ! (tourner une clé imaginaire devant sa bouche)  
Je descends l'escalier. (descendre le long de son menton avec l'index et le majeur)  
Je vais dans le jardin ! (promener ses doigts de l'épaule à sa main)  
Bonjour Soleil ! (faire bonjour de la main)  
J'ai faim ! (frotter son ventre)  
Les Petits Loustics 2, Livre de l'élève, Denisot, 2018 : 6.*

### *Les jeux de Kim*

Ces jeux permettent d'activer un ou plusieurs sens pour vivre pleinement une situation et ainsi la mémoriser autrement. L'exemple est un Kim gustatif. L'enfant essaie de nommer un aliment qu'il reconnaît en le goûtant. Il existe des jeux de Kim visuels (images), tactiles (toucher), olfactifs (odeurs), auditifs (bruits, sons) (voir note 1, figure 7, *Activité d'enfants de l'école communale de Recht (Belgique) mobilisant les intelligences kinesthésique, verbo-linguistique, parfois musicale*).

### *La pâte à modeler*

L'utilisation de la pâte à modeler permet aux jeunes apprenants de concrétiser certaines notions lexicales. Dans l'exemple, les élèves vont réaliser des figures géométriques en choisissant la bonne couleur de pâte à modeler, puis prendre l'empreinte de leur réalisation en plaçant une feuille blanche par-dessus des figures et en frottant avec des craies grasses. Toutefois, afin de tirer réellement profit de l'activité, l'enseignant prendra soin de permettre à ses élèves de bien malaxer la pâte à modeler avant de l'utiliser. Cette étape aidera à rassurer les élèves (voir note 1, figure 8, *Activité mobilisant les intelligences kinesthésique, verbo-linguistique – École communale de Recht*).

*L'intelligence musicale* invite les enseignants à découvrir aux apprenants, selon leur âge, des comptines, des chansons de rythmes et de genres musicaux variés. Les élèves apprennent des mots, des phrases, des textes grâce à une mélodie, un rythme ou des rimes. Les enseignants-musiciens

jouent d'un instrument de musique, d'autres chantent, accompagnent les textes de percussions corporelles, changent leurs voix.

### *Les rimes*

Le jeu sur les sons et sur les rimes ouvre sur la mémorisation du lexique et sur la prononciation des syllabes. Lors de l'entrée dans l'écrit, l'enseignant pourra aiguïser la curiosité de ses élèves en montrant les différentes graphies possibles d'un même phonème., par exemple : Sophie, la souris ; Pablo, l'oiseau (voir *Les Petits Loustics 1, Livre de l'élève*, Denisot, 2017 : 5, Activité mobilisant les intelligences musicale visuo-spatiale et verbo-linguistique).

### *Les chansons à structures répétitives*

Le choix des chansons est primordial. On veillera à proposer des mélodies aux rythmes variés (lents, rapides), de genres différents (modernes, anciens), permettant de danser, de chanter en chorale, en canon avec ou sans instruments. Concernant les paroles, la chanson *Passe passe Père Noël* est construite de manière à faciliter le chant des enfants en pratiquant la technique de la répétition des phrases. Une phrase est chantée par un adulte puis répétée par un groupe d'enfants. Cette chanson peut être facilement théâtralisée et dansée en prenant modèle sur une chanson traditionnelle comme *La p'tite hirondelle* (Denisot, 2017 : 52, Activité mobilisant les intelligences musicale, kinesthésique et verbo-linguistique).

Dans cet exemple, la chanson inspirée d'une chanson du patrimoine scolaire (*La Semaine des canards*) est construite de manière à faciliter la mémorisation des jours de la semaine en associant un jour à un animal, en associant la dernière syllabe d'un vers à la première syllabe du jour de la semaine, en proposant un rythme approprié : « Dans la mare - mardi / dans la mer – mercredi » (voir Denisot, 2018 : 30, Activité mobilisant les intelligences musicale, naturaliste, logico-mathématique et verbo-linguistique).

*L'intelligence naturaliste* consiste à catégoriser les éléments de l'environnement, de reconnaître leurs différences et les liens entre eux.

On invite les apprenants à classer le contenu qu'ils découvrent, à le mettre en lien avec le monde naturel. On propose des thèmes liés aux saisons, au temps, aux animaux, aux végétaux et au corps humain.

### *La comptine naturaliste*

Dans l'exemple suivant, les élèves vont mémoriser une comptine qui introduit le thème de l'automne. Destinée à des élèves de l'école maternelle, elle permet de réviser quelques noms de couleur. Le texte est mis en scène grâce aux verbes d'action (intelligence kinesthésique) et illustré individuellement ou en groupe (frise). La structure du texte fait appel à l'intelligence logico-mathématique. La récitation se fait sur un fond musical choisi par les élèves (intelligence musicale). Le texte en couleurs (intelligence visuo-spatiale) est collé afin d'inviter les élèves à s'intéresser progressivement à l'écrit (voir note 1, figure 9, *Réalisation enseignant pour modèle mobilisant les intelligences naturaliste, kinesthésique, interpersonnelle, kinesthésique, logico-mathématique, visuo-spatiale et verbo-linguistique*).

### *La légende*

Légender un dessin, une œuvre d'art fait partie de l'intelligence du naturaliste. Dans cette activité les élèves vont pouvoir caractériser et classer les animaux suivant les parties du corps. Ils pourront dans les niveaux suivants être classés selon leur mode de locomotion, leur alimentation, leur reproduction, etc. (Denisot, 2018 : 29, activité mobilisant les intelligences naturaliste, visuo-spatiale et verbo-linguistique).

*L'intelligence verbo-linguistique* est la plus sollicitée lors de l'apprentissage d'une langue mais comme nous l'avons vu, elle doit être soutenue par d'autres intelligences pour éviter de mettre l'élève et l'enseignant en difficulté. En effet, il est facile de tomber dans le piège du texte verbal ou écrit proposé sans aide à la compréhension. Dans ce cas, l'élève se noie et l'enseignant rame en proposant des paraphrases inutiles, en utilisant des gestes parasites au lieu de gestes pédagogiques réfléchis ou en ayant recours à la traduction. Les élèves qui ont une intelligence verbo-linguistique très développée sont plus facilement stimulés car ils apprécient

les activités de découverte du lexique et des structures langagières. Les autres sont motivés grâce à la mise en œuvre des activités et aux stratégies d'enseignement proposées par l'enseignant prenant appui sur leurs intelligences dominantes tout en ne perdant de vue les objectifs langagiers et communicatifs.

### *Mascottes et marionnettes*

En langue étrangère comme en langue maternelle, les élèves sont sensibles aux mises en scène orchestrées par l'enseignant et aux activités récurrentes, aux rituels mis en place. L'utilisation de mascottes ou de marionnettes facilite la concentration des élèves, la mise en place d'une autorité naturelle. Le très jeune élève n'éprouve pas de difficultés à s'attacher aux personnages présentés et accepte parfois plus volontiers d'interagir à travers ces personnages que directement avec son enseignant ou avec ses pairs. En langue étrangère, il peut être intéressant d'utiliser deux marionnettes, l'une féminine et l'autre masculine, afin de se garantir l'utilisation des pronoms il et elle. Ces marionnettes et ces mascottes peuvent vivre de nombreuses aventures, en classe comme en dehors de la classe. Elles s'expriment en langue cible à travers des phrases courtes et simples, accessibles pour les enfants (voir note 1, figure 10, *Mascottes et marionnettes utilisées pour mobiliser les intelligences verbo-linguistique, interpersonnelle, visuo-linguistique, kinesthésique si l'enfant peut toucher et manipuler les personnage*).

### *Construction de phrases*

Dans un premier temps, l'enseignant veille à ce que l'apprenant accepte de ne pas tout comprendre en langue cible et développe progressivement sa compréhension orale. Petit à petit, à l'aide de techniques variées, il essaie de faire parler l'enfant, par répétition de mots, choix de phrases courtes entre deux propositions. Dans l'exemple proposé, les élèves vont essayer de formuler des phrases simples en s'aidant de cartes images symbolisant des mots et des verbes. Le type de phrase attendu ici est : « Gédéon le poisson n'aime pas le raisin. Sophie la souris aime les poires ». La réflexion des élèves n'est pas que mentale, elle s'appuie sur des visuels (voir note 1, figure 11, *Activité mobilisant les intelligences verbo-*

*linguistique, visuo-spatiale, logico-mathématique, kinesthésique –École communale de Rech).*

### *Lecture d'albums*

La lecture d'un album est un moment de plaisir tant pour l'enseignant que pour les élèves. L'utilisation d'une comptine rituelle de début et de fin d'activité permet d'obtenir une meilleure écoute. Pour les enfants qui ont besoin de bouger, l'enseignant propose une petite séance d'étirements avant l'écoute. En langue étrangère, il n'est pas rare de devoir simplifier le texte pour le rendre accessible à tous les enfants. L'expressivité de la lecture est de mise. Au fil des lectures, l'enseignant essaie de faire interagir les élèves en répétant certaines formules, en répondant à des questions simples avec un choix à faire entre deux réponses possibles. Certains albums ne font pas l'objet d'activités spécifiques, ils sont choisis pour permettre un réinvestissement, un transfert du vocabulaire, des actes de parole travaillés dans les leçons. Les moments de rencontre avec les livres, les *kamishibais*, les raconte-tapis sont des moments privilégiés à vivre régulièrement. Lorsque cela est possible, l'école invite des conteurs, des auteurs, des illustrateurs (voir note 1, figure 12, *Activité mobilisant les intelligences verbo-linguistique, visuo-spatiale, logico-mathématique, kinesthésique parfois musicale kinesthésique et naturaliste suivant le texte, la conception, le thème.- École primaire PÉDAGOGIKI du Pirée (Grèce).*

## **2. Le potentiel des pratiques « intelligences multiples »**

Les deux intelligences sollicitées dans les systèmes scolaires occidentaux sont principalement la verbo-linguistique et la logico-mathématique. Les élèves ayant d'autres intelligences préférentielles risquent de connaître des difficultés dans leur apprentissage. Selon le chercheur américain Bruce Campbell (Campbell, 1994), 80 % des échecs scolaires sont dus à des intelligences dominantes non sollicitées. En posant un *regard intelligences multiples* et en le mettant en pratique, il est possible d'aider certains élèves à vaincre leurs difficultés et à retrouver progressivement un plaisir d'apprendre qu'ils sont souvent en train de perdre.

Les enseignants de l'école maternelle qui découvrent la théorie des intelligences multiples ont souvent le sentiment qu'ils la pratiquent déjà de manière intuitive et naturelle. C'est une période scolaire où les intelligences musicale, kinesthésique, visuo-spatiale et interpersonnelle sont sollicitées quotidiennement. C'est malheureusement de moins en moins vrai au fur et à mesure que l'apprenant avance dans sa scolarité, même si les disciplines phares représentant ces intelligences continuent à exister. Trop compartimentées, elles ne peuvent interagir positivement entre elles pour porter les apprentissages comme elles le pourraient.

Pendant longtemps, l'enseignement des langues étrangères s'est reposé uniquement sur l'intelligence verbo-linguistique, amenant d'ailleurs certains enseignants à avoir recours à la langue maternelle des apprenants ou à la traduction.

La mise en pratique de la théorie des intelligences multiples oblige assurément le pédagogue à adapter ses interventions tant auprès du groupe-classe que des élèves qui le composent. En résumé, prendre en compte la diversité des apprenants conduit l'enseignant à :

- varier et différencier ses présentations de la matière et d'atteindre tous ses élèves ;
- proposer des tâches qui favorisent l'expérimentation, la manipulation, l'action, l'interaction et l'émotion ;
- prévenir les difficultés que pourraient rencontrer les élèves dans certaines tâches proposées ;
- permettre aux élèves de faire varier leur manière de manifester leurs compétences en leur permettant de choisir un support, une technique, un genre de texte en lien avec leurs intelligences préférentielles.

Pour aller plus loin, il est possible de rendre les apprenants conscients de leurs différents profils d'apprentissage, de leurs intelligences dominantes et de les inviter à utiliser des stratégies d'apprentissage adaptées. À partir du primaire, les élèves sont invités à répondre à des quiz qui leur permettent de définir leurs intelligences dominantes et leur révèlent quelques stratégies pour apprendre à mieux apprendre (Denisot, 2022 : 70-71, *Quiz des talents*).

Le meilleur moyen de découvrir l'intelligence « forte » d'un très jeune élève demeure la simple information sur la manière dont l'élève utilise chaque intelligence à ce moment de sa scolarité :

- à l'école, dans la classe et dans la cour ;
- en sortie dans la nature ;
- en éducation physique et sportive ;
- dans leurs relations aux autres.

Une salle de classe de l'établissement peut être transformée en *salle des intelligences multiples*, dans laquelle les élèves pourront expérimenter seuls ou à plusieurs six coins représentant chacun une intelligence pragmatique. La fréquentation de ces ateliers se fait en différentes phases (découverte et exploration, appropriation, autonomie).

Les élèves de langue étrangère peuvent être sensibilisés aux intelligences multiples en langue maternelle grâce à des contes tels que *// était une fois ... huit intelligences* (Gavras, 2020), *Le diamant volé* (Campbell, B. 1994) ou l'histoire des Multibrios, *Panique sous le chapiteau* » (Collectif, 2005).

## Conclusion

Introduire les intelligences multiples dans l'enseignement et notamment dans les activités de français langue étrangère en maternelle apparaît donc être une réponse à la diversité des élèves. Une fois formé, l'enseignant pourra distiller progressivement cette manière de faire dans sa pédagogie pour le bénéfice des enfants et pour le sien. En acceptant et en stimulant la richesse et la diversité des intelligences de ses élèves, il trouvera un plaisir accru à enseigner, et un bonheur nouveau à voir ses élèves aimer sa matière et chercher à progresser par eux-mêmes.

Il s'agit là de pistes qui pourraient compléter et enrichir les pratiques d'enseignement du français des instituteurs de maternelle de la Communauté germanophone de Belgique. Ces exemples pourraient être approfondis, expérimentés, ajustés et discutés lors d'un processus de

formation continue qui pourrait être encadré par le Conseil pédagogique et qui impliquerait une phase de mise à disposition de ressources à expérimenter, suivie d'un retour sur expérience.

L'école maternelle est sans aucun doute l'étape scolaire la plus adaptée pour intégrer la théorie des intelligences multiples dans ses choix pédagogiques. Elle le faisait déjà de manière intuitive et s'attelle désormais à parfaire ses pratiques. L'enseignement de langues étrangères gagnerait à s'inspirer du modèle de l'école maternelle à tous les niveaux scolaires en plaçant réellement l'apprenant au centre des apprentissages et en mettant en œuvre des pratiques reposant sur l'équité et non plus sur l'uniformité. En reconnaissant à l'apprenant le droit d'apprendre différemment, en cherchant à lui donner le goût de l'effort, le plaisir de découvrir le français et les cultures qui s'y rapportent ; dans ce temps nécessaire et sans la prétention d'atteindre le niveau du locuteur natif, l'enseignant parviendra sans aucun doute à faire de ses élèves de jeunes francophiles et créera alors un cadre propice à une maîtrise de la langue étrangère.

## **Bibliographie**

Campbell, B. 1994. *The multiples Intelligences in the Classroom*. Campbell and Associates.

Collectif. 2005. *Panique sous le chapiteau*. Septembre canad.

Gardner, H. 2008. *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.

Vanthier, H. 2009. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.

Denisot, H. 2017. *Les Petits Loustics 1*. Paris : Hachette FLE.

Denisot, H., Eubelen, B. 2017. *Fichier ressources Les Petits Loustics 1*. Paris : Hachette FLE.

Denisot, H. 2018. *Les Petits Loustics 2*. Paris : Hachette FLE.

Chevalier, C., Gavras V. 2020. *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples, PS - MS - GS*. Paris : Retz.

Denisot, H. 2022. *Sésame 2*. Paris : Hachette FLE.

Delnooz, I., Denisot, H. 2022. « La différenciation dans tous ses états ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 72, p. 131-147.



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.  
Revue du GERFLINT.  
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>  
Bibliothèque nationale de France.  
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)





**Pratiques de classes  
et compétences interculturelles**





## L'album jeunesse en classe de français langue étrangère : des pratiques de classe qui créent le lien à la langue

**Anne-Laure Gary**

Haute École autonome de la communauté germanophone de Belgique,  
Eupen, Belgique

anne-laure.gary@ahs-ostbelgien.be  
<https://orcid.org/000-0002-0038-8901>

Reçu le 01-02-2024 / Évalué le 11-03-2024 / Accepté le 29-03-2024

### Résumé

L'article présente le concept d'album jeunesse et ses spécificités. Les qualités et les intérêts que représente ce support pour l'apprentissage précoce des langues étrangères sont énoncés. Le contexte institutionnel d'apprentissage du français langue étrangère en communauté germanophone de Belgique est ensuite posé. Des précisions relatives à la formation des enseignants germanophones quant à l'enseignement du français langue étrangère sont fournies. Il apparaît que l'album jeunesse est un outil dont l'exploitation pédagogique rencontre les attentes institutionnelles tout en suscitant une grande diversité d'activités qui touchent à toutes les compétences y compris interculturelles, et ce, au service de la tâche finale. Ensuite, un exemple concret de pratique d'enseignement est présenté. Il s'agit de l'activité du « bain de langue », où l'album se voit mis en jeu et mis en voix, et de la séquence didactique dans laquelle le bain de langue s'intègre. Enfin, les critères visant à évaluer la valeur didactique d'un album sont cités et des pistes pédagogiques d'exploitation pour assurer les acquis des apprenants sont suggérées.

**Mots-clés :** Communauté germanophone de Belgique, album de jeunesse, atout pour l'apprentissage, exploitations didactiques, critères

### Das Kinderalbum im Französisch-als Fremdsprache Unterricht: Unterrichtsaktivitäten, die den Bezug zur Sprache herstellen

### Zusammenfassung

Der Artikel stellt das Konzept des Kinderalbums und seine Besonderheiten vor. Die Eigenschaften dieses Mediums sowie das Interesse, das es für den frühen Fremdspracherwerb darstellt, werden genannt. Anschließend wird der institutionelle Kontext des Erlernens von Französisch als Fremdsprache in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens vorgestellt. Es werden Details zur Ausbildung deutschsprachiger Lehrkräfte im Hinblick auf den Unterricht von Französisch als Fremdsprache gegeben. Es zeigt sich, dass das Kinderalbum ein Werkzeug ist, dessen pädagogische Nutzung die institutionellen Erwartungen erfüllt und gleichzeitig eine große Vielfalt an Aktivitäten

hervorrufen, die alle Kompetenzen, einschließlich der interkulturellen, betreffen und im Dienst der Endaufgabe stehen. Anschließend wird ein konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis vorgestellt. Es handelt sich um die Aktivität des „Sprachbads“, bei der das Kinderalbum spielerisch und mit Stimmen versehen wird, und der didaktischen Sequenz, in die das Sprachbad integriert ist. Schließlich werden die Kriterien zur Bewertung des didaktischen Werts eines Albums genannt und Vorschläge für die pädagogische Nutzung gemacht, um die Lernergebnisse der Lernenden zu sichern.

**Schlüsselwörter:** Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Kinderalbum, Lernvorteil, didaktische Nutzungen, Kriterien

## **The Picture book in the classroom of the teaching of French as a foreign language. Classrooms activities as a link to this purpose**

### **Abstract**

This article presents the concept of the Picture Book and its specific features. The qualities and advantages of this medium for early foreign language learning are outlined. The institutional context for learning French as a foreign language in the German-speaking community of Belgium is then described. Details on the training of German-speaking teachers in the teaching of French as a foreign language are provided. It appears that the Picture Book for Young People is a tool whose pedagogical use meets institutional expectations while at the same time giving rise to a wide range of activities that touch on all skills, including intercultural skills, to achieve the final educational aim. Next, a concrete example of teaching practice is presented. This is the “language bath!” activity, where the Picture book is put into practice in the teaching sequence in which the language bath is integrated. Finally, the criteria for assessing the didactic value of a Picture book are set out, and suggestions are made for using it to ensure that learners acquire the skills they need.

**Keywords:** German-speaking Community of Belgium, Picture Book, learning asset, educational uses, criteria

### **Introduction : L'album jeunesse et l'apprentissage des langues étrangères**

L'album jeunesse fait partie d'une importante production littéraire aux supports divers et variés (Prince, 2015 : 17-20). Il se destine à un public dit « jeune », ou qui n'aurait pas encore atteint « l'âge adulte ». Dans le présent article, nous emploierons l'appellation « album jeunesse » ou « album » pour référer à un livre illustré pour enfant, dans lequel l'image est soit un soutien, soit un éclaircissement, soit une prolongation du récit. Pour Hélène Vanthier :

*[l']album est un ouvrage dans lequel des éléments littéraires (le texte) et des éléments plastiques (l'illustration) s'associent et se complètent pour transmettre un message [...] L'articulation texte/illustration est très importante dans un album, où le sens est souvent donné par l'image, et non par le texte, ce qui, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, peut considérablement faciliter l'accès à la langue (Vanthier, 2009 : 62).*

L'image et l'album jeunesse (« Picture book » en anglais) sont indissociables, il dépend d'elle et elle fait toute sa force. En effet : l'enfant reconnaît l'image et la comprend sans qu'un apprentissage préalable ait été nécessaire. Dans le cadre de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, ce fait est un argument de poids en faveur du recours à l'album en classe de langue, nous y reviendrons.

La principale spécificité de l'album jeunesse, et de la littérature jeunesse au sens plus large, est son destinataire. Non seulement, il y en a plusieurs (l'enfant auquel l'histoire s'adresse, l'adulte qui lui lit cette histoire, et enfin l'adulte qui a acheté le livre), mais en plus il est le projet de l'ouvrage : c'est un livre écrit pour la jeunesse.

L'album est un excellent médiateur : sous son aspect divertissant, familier, rassurant...il peut être le vecteur d'apprentissages linguistiques et sociaux tout en abordant les sujets les plus divers. En cela, l'album jeunesse comporte de nombreuses qualités parmi celles citées par B. Bettelheim, à savoir : [...] qu'elle le divertisse et éveille sa curiosité [...] qu'elle stimule son imagination, qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions [...] (Bettelheim, 1976 : 14-16).

Dans un contexte d'enseignement, c'est l'adulte enseignant qui est amené à porter son choix sur l'un ou l'autre album. Ce choix dépendra naturellement de ses goûts personnels, mais aussi des qualités pédagogiques intrinsèques de l'album. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, des critères supplémentaires entreront en ligne de compte. Ces critères seront définis ultérieurement.

L'album jeunesse est donc un allié de choix dans l'apprentissage des langues étrangères et, en l'occurrence, du français pour le jeune public germanophone.

## 1. L'album dans l'apprentissage précoce des langues

Pourquoi l'album ? Nous venons de conclure qu'il est un allié de choix : il est écrit pour l'enfant, il est accessible et attractif par sa forme, son visuel et il peut même « joindre l'utile à l'agréable » en termes éducatifs.

Tout d'abord, l'album est un support qui permet de travailler tous les aspects langagiers, que ce soient les compétences de production ou de compréhension écrites et orales, et cela également dans la perspective actionnelle.

Nous avons vu plus avant que la principale particularité de la littérature jeunesse tient dans son destinataire. Une autre de ses particularités, c'est que ce destinataire ne sait pas nécessairement lire et qu'il ne maîtrise encore ni le vocabulaire ni la grammaire de la langue cible. Dans le cas d'un apprentissage précoce d'une langue étrangère, l'enfant se retrouve donc confronté au même type de situation que lorsqu'il découvre une nouvelle histoire illustrée dans sa langue maternelle. La familiarité de la situation et l'apport des illustrations viennent dès lors pallier les éventuels blocages ou obstacles à la compréhension. In fine, l'album est prétexte à l'interaction et à l'appropriation de nouveaux outils linguistiques.

Ensuite, la lecture en langue étrangère d'un album est également essentielle dans une communauté linguistique – la communauté germanophone de Belgique en l'occurrence - où, il arrive que les enfants n'entendent le français parlé que dans leur milieu scolaire. La souplesse auriculaire des jeunes enfants n'étant plus à démontrer, cette pratique est donc un chemin d'apprentissage privilégié. De plus, l'album jeunesse en langue authentique est un vecteur pour la culture de l'autre. Il ouvre à la diversité.

Un dernier aspect, mais non des moindres est celui de l'affect. Celui-ci est, dans les apprentissages en langues étrangères comme dans tout type d'apprentissage, primordial. Et justement, la lecture consiste en un rituel rassurant qui a un fort impact affectif. L'importance du facteur émotionnel fait lui aussi de la lecture un levier privilégié pour l'apprentissage d'une langue puisque la lecture va générer des émotions. Or, l'émotion est une motivation ou un frein : le terme « émotion » en lui-même renvoie à la notion de mouvement. Comme Arnold (Arnold, 2006 : 407-425) et certains spécialistes des neurosciences (Damasio, 1995) l'attestent, ce facteur

émotionnel favorise – ou du moins, influence fortement – l'environnement de l'apprentissage. Avec un vécu d'apprentissage traversé par des émotions, l'on apprend plus intensément et plus profondément. L'acquis ainsi construit restera longtemps chez l'apprenant.

Le rôle de l'album est formateur : il présente un moyen d'appréhender le monde, ses distorsions, ses limites (Nodelman, 1996, 113-124). L'enfant devient lecteur, futur locuteur, futur citoyen. La lecture est une expérience relationnelle (Defourny, 2009 : 13-15) à soi et à l'autre, ainsi qu'un outil d'apaisement. Pour toutes ces raisons, l'album est une voie toute tracée pour s'ouvrir en douceur au monde et à la langue du voisin.

## **2. Le Français langue étrangère (FLE) en Communauté germanophone de Belgique : cadre décréteil et pratiques d'enseignement.**

Le français occupe une place particulière dans l'enseignement en Communauté germanophone de Belgique : en effet, le français est la première langue étrangère enseignée à tous les enfants de la Communauté (Ministère de la Communauté germanophone de Belgique, 2004). L'enjeu est double : il s'agit d'acquérir les bases d'une seconde langue qui s'avère dans ce cas être précisément celle du voisin. Les cadres de référence édités par le ministère de la Communauté germanophone veillent donc, en accord avec le CECR, à souligner l'importance de l'ouverture à l'autre :

*Par le biais de la langue étrangère, les enfants pourront enrichir leurs compétences sociales et linguistiques, toujours étroitement liées. Apprendre une langue étrangère est également un apprentissage interculturel et une formation humaniste. En rencontrant des personnes parlant une autre langue, l'enfant accepte une certaine diversité sans émettre de jugement de valeur (Ministère de la Communauté germanophone de Belgique, 2007 : 39-47).*

*Dans ce cadre, il s'agit de poursuivre prioritairement les objectifs suivants dans l'enseignement primaire et dans le premier degré du secondaire : éveiller et préserver l'intérêt et la curiosité des élèves pour la langue étrangère et encourager ainsi l'ouverture et la tolérance face à d'autres cultures ; développer la conscience du plurilinguisme par l'apprentissage de langues étrangères. [...]*

*Les élèves font la connaissance de leurs voisins francophones à travers des chansons, des jeux, des mélodies et des rythmes typiques ainsi que par le*

*contact avec des élèves francophones et des informations au sujet de leur communauté et de leur pays. [...]*

*Les élèves prennent conscience des points communs ainsi que des différences et s'ouvrent à d'autres cultures (Ministère de la Communauté germanophone de Belgique, 2008 : 18).*

En Communauté germanophone de Belgique, les cours de français sont donnés, généralement par l'instituteur préscolaire / maternel, par l'enseignant qui a suivi des cours de didactique du FLE durant sa formation initiale. En outre, une formation complémentaire destinée aux instituteurs francophones est également proposée afin de les former à la didactique du FLE et de leur permettre d'obtenir le titre requis pour dispenser les activités FLE en maternelle<sup>1</sup>. Pour les sections primaires, c'est également le cas : l'instituteur a suivi une formation complémentaire spécialisée en didactique du FLE<sup>2</sup>.

La lecture en tant que pratique sociale et qu'activité langagière et culturelle fait écho aux macro-compétences telles que recommandées dans les cadres de référence pour l'enseignement du français dans les écoles primaires de la Communauté germanophone de Belgique. De ce fait, lors de ces cours de didactique suivis par les futurs enseignants, parmi les différents modules proposés, l'usage de l'album jeunesse en classe de français langue étrangère ainsi que son exploitation sont largement abordés. En effet, il rencontre d'une part les attentes institutionnelles précédemment citées, mais il est aussi un formidable outil pour l'apprentissage d'une langue.

Le FLE dans les classes maternelles et primaires est enseigné dans la perspective actionnelle recommandée par le CECR : « L'approche actionnelle favorise l'organisation de l'apprentissage par le biais de

---

<sup>1</sup> Les cours de didactique du FLE font partie de la formation initiale des enseignants pour les classes de maternelle. Ils représentent 6 ECTS. Les cours de didactique du français pour les enseignants des classes de primaire font partie d'une spécialisation appelée « *Zusatsausbildung Französisch* » dont le programme, impliquant des cours et des stages pratiques, s'étale sur deux ans et représente 15 ECTS. Cette spécialisation est ouverte aux étudiants des sections primaires dès leur deuxième année d'études, mais elle est également ouverte aux enseignants des écoles primaires de la Communauté germanophone de Belgique qui sont déjà en fonction.

Voir : <https://www.ahs-ostbelgien.be/weiterbildungen/zusatzausbildungen/fremdsprache-kindergarten/>

et <https://www.ahs-ostbelgien.be/weiterbildungen/zusatzausbildungen/franzoesisch-fremdsprachendidaktik/>

<sup>2</sup> Cf. note 1.

scénarios réalistes et fédérateurs, qui couvrent plusieurs leçons et mènent à une tâche/projet final qui implique un travail collaboratif » (CECR, 2024). L'apprentissage par séquence permet d'intégrer les albums au moment des activités de lecture. Toutes les activités didactiques et les dispositifs d'apprentissage œuvrent au service de la tâche finale (Delnooz, Senster, 2018).

Le récit expressif et les activités autour de l'album apparaissent assez tôt dans la séquence, plus précisément dans la phase dite « d'exposition » où les élèves se voient exposés à la future tâche et seront amenés à dégager des idées et des outils linguistiques utiles à la réalisation de celle-ci. Ces activités sont principalement des activités de compréhension et de production orale : « [l]a compréhension à l'audition et l'expression orale seront prioritaires au début de l'apprentissage » (Ministère de la Communauté germanophone de Belgique, 2008 : 18). En fonction du niveau des apprenants, des activités de compréhension écrite - notamment pour l'acquisition du lexique - pourront être ajoutées.

Le bain de langue - qui est pratique de classe à distinguer d'une situation de contact immersif - est un levier privilégié pour créer le lien à la langue. Les activités de bain de langue recourent dans un premier temps au récit de l'album, puis aux dramatisations non verbales et verbales. L'album permet un travail de dramatisation, à travers une « mise en espace » et une « mise en voix » qui nécessiteront de la part des enfants une appropriation du texte, et à terme l'interaction et la parole authentique, et l'expression des émotions en classe (Vanthier, 2009 : 62).

Les activités de bain de langue partent du principe que la langue est appréhendée et comprise dans sa globalité, et qu'ensuite viendra le travail à l'intérieur de cette globalité. Il n'est donc pas question d'adapter la langue pour la rendre plus accessible ou compréhensible. L'usage d'une langue authentique est essentiel. La réduction didactique n'arrive qu'au moment de la dramatisation non verbale, mais pour le reste des activités, l'acquisition par exemple de nouvelles structures ou de nouveaux mots de vocabulaire se doit d'être amenée au travers d'un flux continu.

Dans un premier temps, avec le soutien de l'enseignant qui aura au préalable réalisé un travail de réduction didactique permettant à l'apprenant de se focaliser sur l'essentiel de l'histoire racontée – que ce soit

dans la narration, les actions ou le lexique – les élèves seront amenés à jouer, à mimer le récit. Il s'agit ici de la dramatisation non verbale. Cette activité de mime sera répétée afin que le geste qui fait sens soit acquis.

Dans un deuxième temps, toujours accompagnés par l'enseignant dont le travail de réduction didactique du texte de départ a permis de focaliser le récit sur ce qu'il a de plus nécessaire, en choisissant les structures linguistiques les plus essentielles et qui seront dites par les apprenants, le geste va être accompagné de parole. C'est le moment de la dramatisation verbale proprement dite. Concrètement, chaque apprenant se verra attribuer un rôle par l'enseignant, qui aura également tenu compte du nombre d'apprenants dans sa classe, à la fois dans le choix de l'ouvrage et dans la construction de la dramatisation verbale. En fonction de la taille du groupe d'enfants, un travail par ateliers, où l'on verrait dès lors plusieurs groupes différents jouer la même histoire, peut être envisagé. Le jeu peut dès lors se créer. Il s'acquiert d'autant mieux que la dramatisation non verbale a permis la mise en place du jeu verbal. Le geste est donc ici au service du sens et de l'acquisition, notamment, du vocabulaire. Pour étayer cette thèse, nous pouvons notamment nous référer aux travaux de Marcel Jousse qui démontrent la place essentielle du mouvement dans l'apprentissage. Selon lui, le corps guide la pensée (Jousse, 1974).

De plus, au-delà de l'apprentissage « immédiat » de petites structures dans l'idée de privilégier toujours l'apprentissage de la phrase ou de mots dans une phrase plutôt que de mots isolés, le fait de recourir à l'album jeunesse et au bain de langue par son aspect ludique, voire rituel, favorise d'autant plus les apprentissages en langue à un âge précoce que l'insécurité langagière n'a pas le temps de s'installer. La sécurité émotionnelle assure une mise en confiance de l'enfant et une valorisation de ses capacités, quelles qu'elles soient<sup>3</sup>. L'apparition de blocages est moindre, grâce au jeu

---

<sup>3</sup> Parmi d'autres travaux, nous pouvons citer Angeliki Kordoni dans : « Les activités théâtrales en classe de langue. Vers une approche psycho-affective » dans *Émotissage - Quand l'apprentissage des langues tisse des émotions et quand les émotions tissent l'apprentissage*, Presses Universitaires de Louvain, 2018, p. 89-97, qui expose que les pratiques théâtrales sont susceptibles de créer un contexte tel qu'y émergent des émotions propices à l'apprentissage de la langue, en plus de participer à l'acquisition de compétences sociales.

non verbal. L'album jeunesse et sa mise en jeu constituent donc un excellent moyen de mémorisation et d'acquisition dans un contexte sécurisant.

### **3. Concrètement : critères et exemples de pratiques pédagogiques**

Le choix de l'album est primordial. Différents critères permettent d'en évaluer la valeur didactique et sont à prendre en compte, indépendamment du goût de l'enseignant. Hélène Vanthier énonce trois critères principaux pour le choix d'un album de littérature jeunesse en classe de FLE. Il s'agit de l'âge des enfants, de leurs centres d'intérêt et de leur niveau de compétences en français (Vanthier, 2009 : 63).

Hélène Vanthier complète ces critères de base par des caractéristiques qui favorisent l'approche didactique de l'album en classe : un format qui se prête à la lecture collective, une dimension esthétique tant au niveau de la langue que de l'illustration, une narration construite, un rapport texte/image qui favorise la compréhension de la langue (la complexité de cette relation varie et augmente en fonction du développement des compétences des enfants) et enfin l'album choisi devra être propice aux activités créatives en classe (Vanthier, 2009 : 63).

Pour rappel, les livres pour enfants exploités en classe de FLE en Communauté germanophone de Belgique qui sont privilégiés sont ceux qui comportent des illustrations puisque celles-ci peuvent tour à tour soutenir, éclaircir ou prolonger la compréhension du récit. En fonction des objectifs poursuivis par l'enseignant, de manière plus concrète, un album pourra par exemple être choisi pour son potentiel grammatical parce qu'il comporte des structures répétitives (comme l'interrogation, l'hypothèse), un temps ou un mode spécifique (des projets exprimés au futur simple), ou encore parce qu'il met en évidence certains groupes syntaxiques (par exemple: les adjectifs épithètes ou les adverbes de manière pour caractériser, les compléments de lieu pour situer ou localiser...).

Les critères relatifs aux valeurs ou aux thèmes abordés, à l'esthétique, au ton, à l'atmosphère, à la richesse en inférence du texte... relèvent quant à eux, naturellement, du choix et des goûts personnels de l'enseignant.

Un dernier aspect est à prendre en considération, encore plus dans le cadre de l'enseignement du FLE : il est important de garder à l'esprit que

l'enfant double l'écrit par l'oral. Lors d'une séance de lecture, l'enfant s'exprimera, posera des questions, cherchera à comprendre, émettra des hypothèses, paraphrasera peut-être pour expliquer l'histoire à son voisin... Il est donc important de choisir un album dont le rythme permettra la parole de l'enfant.

Pour lire une histoire, les enfants sont le public idéal, mais c'est aussi le public le plus exigeant. L'enfant ne réceptionne pas l'œuvre comme le ferait un adulte, il fonctionne de manière plus analytique, moins structurée. La préparation de la lecture en amont n'est donc pas à négliger.

Du point de vue de la structure, la tâche de l'enseignant sera de repérer au préalable ce qui fait obstacle à la compréhension des apprenants quant à la cohésion et à la cohérence. Ensuite, pour l'aspect visuel, il est important de s'assurer que la qualité des illustrations n'est pas un frein à la compréhension. Une abondance de détails ou une trop grande stylisation peuvent représenter des difficultés supplémentaires. La lisibilité prime.

Lors du premier contact avec l'histoire lue en classe par l'enseignant, deux sens en particulier vont être stimulés : celui de la vue et celui de l'ouïe. Lors de la formation complémentaire en didactique du FLE en Communauté germanophone, des exercices pratiques relatifs à la lecture expressive par les futurs enseignants sont réalisés.

La performance orale est essentielle. Il s'agit là du premier contact. Il est essentiel d'emporter son public avec soi, et pour cette raison différents aspects de la lecture à voix haute sont travaillés de manière systématique et individuelle. Ces aspects, autrement nommés « critères PEMA<sup>4</sup> », sont la prononciation, l'expression, la modulation de la voix et l'attitude.

La prononciation et l'expression sont d'autant plus importantes dans ce contexte que l'enseignant n'est, en règle générale, pas francophone. Des influences liées à sa langue maternelle peuvent subsister, ce qui est

---

<sup>4</sup> Ce module est consacré à l'exploitation du bain de langue autour de l'album jeunesse, et à la place du bain de langue au sein de la séquence didactique. D'un point de vue pratique, le travail de réduction didactique est mis en avant pour permettre aux futurs enseignants de sélectionner de la manière la plus efficace possible les éléments narratifs et linguistiques nécessaires aux deux dramatisations (non-verbale et verbale) après que l'album a été lu en classe. Ce module fait partie du programme de la spécialisation en didactique du français (« Zusatzausbildung Französisch»). Module : « Bain de langue : exploitation de l'album et du récit au service de la tâche » :

<https://www.ahs-ostbelgien.be/weiterbildungen/zusatzausbildungen/franzoesisch-fremdsprachendidaktik/>

normal. L'idée n'est pas ici tant de tendre vers une norme de prononciation, mais plutôt de s'assurer qu'une influence extérieure ne vienne pas compromettre la bonne compréhension de certains vocables ou le sens, par exemple interrogatif, d'une phrase dont le ton descendrait au lieu de monter.

Concrètement, dans le cas de la langue maternelle allemande, ce sont principalement la prononciation des finales muettes et la place de l'accent tonique qui diffèrent du français. Cette accentuation germanique a par exemple pour conséquence, dans le cas de l'accent tonique, une projection d'air plus nette lors de l'articulation de mots comportant notamment les consonnes occlusives [P], [K], et [T]. Un autre cas concret qui s'avère parfois problématique est celui de la prononciation, par exemple, des lettres suivantes : « V » qui est prononcé [v] en français et [f] en allemand, « U » : [y] en français et [u] en allemand. Il importe donc avant tout d'attirer l'attention des futurs enseignants sur des différences de prononciation qui pourraient entraver la compréhension fluide de l'histoire et fausser l'acquisition du lexique, ainsi que d'éveiller leur vigilance quant à la future prononciation de leurs apprenants, sans toutefois exiger de leur part une intransigeance linguistique qui pourra se travailler en douceur tout au long du parcours d'apprentissage des élèves.

Pour l'aspect visuel, c'est le geste en association avec la posture et la modulation de la voix qui sont travaillés. Il ne suffit pas de lire, mais bien de raconter, d'inviter le public à entrer dans l'histoire. Variations de rythme, de volume et de tonalité, le tout avec une posture qui mêle tension et relâchement et qui s'adapte au rythme du texte et des illustrations. Ces exemples de pratiques sont autant de pistes pour favoriser l'écoute active.

Dans le schéma qui suit, nous pouvons voir où se placent les activités de bain de langue au sein de la séquence. En l'occurrence, l'album choisi est celui de Valeri Gorbachev : « Tortue pingouin » (Gorbachev, 2009). Ce schéma<sup>5</sup> (voir note 3) représente le plan de la séquence didactique destinée à des élèves du premier degré de l'enseignement primaire. Celle-ci a été conçue par des étudiants au cours du module « Bain de

---

<sup>5</sup> Figure 1. Jansen, S., Weynand, M., Zusatzausbildung Französisch 1, 2019-2020 : <https://drive.google.com/file/d/1Q-6VBzBele7-b2UJ5gpatB1kttWzyfga/view?usp=sharing>

langue: exploitation de l'album et du récit au service de la tâche<sup>6</sup> » qui fait partie de la formation complémentaire en didactique du FLE proposée aux enseignants des écoles primaires.

Ce schéma, dont les bases sont enseignées dans un autre module intitulé « Formulation des objectifs<sup>7</sup> » et qui fait partie de la même formation complémentaire en didactique du FLE, permet d'intégrer les activités de bain de langue au sein de la séquence didactique.

Celle-ci comporte quatre phases. Au cours de celles-ci, et de manière progressive, les apprenants seront amenés à découvrir, exploiter, acquérir et enfin mobiliser de nouveaux outils de langue pour accomplir une tâche, production finale et clé de voûte de la séquence. La perspective actionnelle reste, comme déjà dit, la trame de fond des dispositifs d'apprentissage mis en place. En l'occurrence, au cours de cette séquence didactique, les apprenants vont acquérir de nouveaux mots de vocabulaire relatifs au registre animalier, aux parties du corps et aux couleurs. À l'issue de cette séquence, ils seront amenés à produire une fiche de présentation relative à un animal choisi.

La première phase, dite de sensibilisation, vise à, introduire la thématique de la séquence, éveiller la motivation des apprenants et présenter la tâche finale au moyen d'une activité courte et qui recourt à divers supports attrayants et proches du quotidien des élèves. Dans notre exemple, les élèves sont invités, lors d'une activité de production orale, à reconstituer le puzzle de la couverture de l'album qui leur sera lu par la suite. Ils découvrent ainsi les éléments constitutifs de l'histoire et de la séquence, à savoir les caractéristiques physiques de la tortue et du pingouin.

La seconde phase est celle où les apprenants se voient exposés aux outils qui leur seront nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Cette phase, dite d'exposition, peut comporter plusieurs activités de

---

<sup>6</sup> Cf. note 4.

<sup>7</sup> Ce module, également au programme de cette même spécialisation en didactique du français proposée aux enseignants de la Communauté germanophone de Belgique, est, entre autres, dédié à l'élaboration de la séquence didactique. Spécialisation en didactique du français, Module : « Formulation des objectifs » sur

<https://www.ahs-ostbelgien.be/weiterbildungen/zusatzausbildungen/franzoesisch-fremdsprachendidaktik/>

manière à travailler différentes compétences. Pour cette séquence précise, nous pouvons voir que les deux compétences de production écrites et orales et les deux compétences de compréhension écrites et orales sont exercées.

Tout d'abord, c'est la compréhension orale qui est stimulée. L'activité du bain de langue est ici un dispositif très utile pour permettre aux apprenants de découvrir de nouvelles structures syntaxiques simples ou de nouvelles unités lexicales. Dans ce cas, le focus est placé sur les animaux et les parties du corps. L'activité de lecture a lieu au début de cette phase d'exposition. Une fois le récit terminé, pour s'assurer de la bonne compréhension de celui-ci, l'enseignant procède à de petites exploitations.

Nous pouvons citer ici, comme le schéma l'indique, l'activité de mise en ordre chronologique. Pour cette activité, l'enseignant a sélectionné et imprimé au préalable les illustrations les plus parlantes de l'album et qui jalonnent le récit. Ces illustrations sont mélangées et les apprenants les replacent dans l'ordre chronologique.

Cette exploitation didactique, en plus d'apporter de la clarté quant au sens et à la structure du récit, permet déjà, d'une certaine manière, la reformulation de l'histoire et le focus sur l'objectif linguistique de l'enseignant. Une fois que la compréhension du sens et de la structure est établie, vient la suite du bain de langue, à savoir la dramatisation verbale et la dramatisation non verbale qui ont été explicitées plus tôt. Dans le cas concret présenté ici, seule la dramatisation verbale a été privilégiée.

Ensuite, toujours dans cette phase d'exposition, pour les activités de compréhension écrite, les apprenants travaillent avec des fiches de présentation d'animaux divers. En duo, ils font découvrir à l'autre des informations manquantes quant à l'animal choisi.

Pour clore cette phase, une activité de « dictée à l'adulte » vient stimuler les deux compétences de production écrite et orale. Lors de cet exercice, ce sont les apprenants qui, au moyen d'illustrations choisies par l'enseignant (notamment celles utilisées lors de la mise en ordre chronologique), vont raconter l'histoire et la dicter à l'enseignant. Celui-ci, tout en guidant les élèves dans la restitution des nouvelles structures à acquérir, notera l'histoire dictée au tableau. Cette activité prend toute son

importance à ce stade de la séquence didactique car elle permet à l'apprenant de se concentrer sur la structuration de l'histoire. Comme la contrainte écrite n'est pas de mise, la prise de conscience et, déjà, la fixation, n'en sont que plus grandes. Il s'agit également pour les élèves d'un contact avec l'écrit, mais en douceur.

Arrive ensuite la phase dite de fixation, où les apprenants vont s'imprégner encore un peu plus des nouveaux outils et structures nécessaires à la réalisation de la tâche proposée en fin de séquence. D'un point de vue lexical, on pourra recourir à des activités qui permettent aux élèves de fixer les mots, notamment celle de l' « Auto-stop ! » où l'enseignant présente, les unes après les autres, des cartes-images sur lesquelles apparaissent les illustrations des mots essentiels à l'histoire et où les enfants doivent identifier le mot attendu. De même, toujours au moyen de cartes-images, un jeu de memory peut être mis en place. Et pour un public plus avancé, une activité d'association d'une carte « mot » à la carte-image à laquelle celui-ci réfère fonctionnera également. Les champs lexicaux du registre animalier et des parties du corps ont, dans ce cas précis, à nouveau été mis en avant.

Dans la séquence présentée dans notre schéma, ce sont des exercices d'appariement ou de texte lacunaire qui sont mis en place. Ces exercices exercent progressivement l'acquisition de petites structures grammaticales. L'activité de structuration à l'aide de cartes-images est une autre pratique où un code couleur correspondant aux différents éléments « sujet / verbe / complément » soutient les apprenants dans la construction de petites structures syntaxiques.

La dernière phase de la séquence didactique est consacrée à la réalisation de la tâche finale. À cet effet, les apprenants mobilisent les ressources exploitées pendant la séquence. Dans celle que nous venons de détailler, les élèves ont, à la suite de la lecture de divers documents-exemples, procédé à un classement d'informations sur d'autres animaux et leurs caractéristiques physiques. Puis, il leur a été demandé de réaliser une fiche descriptive de présentation d'un animal au choix en s'inspirant des modèles vus lors de la phase d'exposition.

De la sorte, la boucle est bouclée : les éléments abordés dans la phase de sensibilisation – à savoir les éléments physiques essentiels à la

description d'un animal – et dont la liste s'est vue complétée tout au long de la séquence, trouvent leur place dans la production des élèves lors de la tâche finale. L'album lu en classe a permis aux apprenants d'enrichir leur lexique descriptif animalier et d'exploiter celui-ci dans des structures grammaticales simples, tant à l'oral qu'à l'écrit.

### **Conclusion : un album, plusieurs portes et chemins**

Au-delà de la créativité et de la diversité des activités auxquelles il invite, nous voyons qu'un même album pourra être exploité de mille et une manières, en fonction de l'âge et du niveau du public auquel il est présenté. Et, n'oublions pas, il est aussi un magnifique outil de différenciation. Il permet en effet une grande variété dans les dispositifs d'apprentissage et dans leurs prolongements, tant individuels que groupés, et qui peuvent s'adapter aux différents niveaux d'un même groupe d'apprenants. En outre, la multitude de thèmes abordés dans les albums permet inévitablement de rencontrer les centres d'intérêt de chacun.

Il apparaît désormais clairement que la lecture d'un album mobilise différents types d'intelligence. Outre l'intelligence verbo-linguistique, l'intelligence émotionnelle, l'intelligence logico-mathématique (appel au raisonnement et à la déduction) et l'intelligence spatiale (l'image apporte du sens) sont activées. Si plusieurs types d'intelligences sont mobilisés, cela signifie qu'un plus grand nombre d'élèves peut potentiellement être stimulé. Davantage d'élèves impliqués, ce sont davantage d'élèves motivés. L'efficacité pédagogique est donc renforcée.

Bien sûr, même s'il est un morceau de choix pour guider les apprentissages et susciter les applications didactiques, l'album n'est pas le seul support dont dispose l'enseignant. Il est un levier parmi tant d'autres. Nous pouvons nous référer, entre autres, à la liste établie par Nathalie Prince dans son ouvrage consacré à la littérature de jeunesse (Prince, 2015 : 17-20) et citer, par exemple, les contes, les comptines, les poèmes, la bande dessinée... Autant de pistes pour varier les plaisirs et éveiller l'intérêt des apprenants.

En Communauté germanophone de Belgique, l'exploitation didactique de l'album pour enfants en classe de FLE rencontre un grand nombre

d'aspects des référentiels d'enseignements. De ce fait, dans cette communauté linguistique, il occupe une place toute particulière dans les dispositifs d'apprentissage du français langue étrangère. Cependant, force est de constater que, indépendamment de tout référentiel ou programme d'enseignement, l'album jeunesse favorise les apprentissages par son caractère familial et rassurant. Ce support qui allie texte et illustrations permet également quantité d'activités et de productions tant orales qu'écrites. Enfin, il est un très bel outil de différenciation ainsi qu'un moyen privilégié d'entrer contact avec la langue et la culture du voisin. Un album qui se raconte est une porte qui s'ouvre.

## Bibliographie

Arnold, J. 2006. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? ». *Études de linguistique appliquée*, n° 144, p. 407-425, Klinksiek.

Bettelheim, B. 1976. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

Conseil de l'Europe. *L'approche actionnelle*. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach> [consulté le 18 janvier 2024].

Damasio, A. 1995. *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Defourny, M. 2009. *Le livre et l'enfant*. Louvain-La-Neuve : DeBoek.

Delnooz, I., Senster, C. 2018. « L'enseignement du français en Communauté germanophone de Belgique, un défi pour la promotion du multilinguisme et pour une politique linguistique harmonieuse ». *Synergies Pays germanophones*, n° 11, p. 171-181. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz\\_senster.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz_senster.pdf) [consulté le 25 janvier 2024].

Gorbachev, V. 2009. *Tortue pingouin*. Paris : L'école des loisirs.

Jousse, M. 1974. *L'Anthropologie du Geste*. Paris : Gallimard.

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique, 2004. Décret relatif à la transmission des connaissances linguistiques et à l'emploi des langues dans l'enseignement. Le Moniteur Belge. [En ligne] : [http://www.etaamb.be/fr/decret-du-19-avril-2004\\_n2004033080.html](http://www.etaamb.be/fr/decret-du-19-avril-2004_n2004033080.html) [consulté le 25 janvier 2024].

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique, 2007. « Les activités en langue étrangère ». In : *Plan d'activités pour l'école maternelle*.

Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. [En ligne] : [https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/home/schulvorschriften/01\\_DG\\_Aktivitaetenplan\\_FR.pdf](https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/home/schulvorschriften/01_DG_Aktivitaetenplan_FR.pdf) [consulté le 25 janvier 2024].

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique, 2008. Rahmenplan Fach Französisch erste Fremdsprache. Version française. Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. [En ligne] :

[https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule\\_ausbildung/schulische\\_ausbildung/rahmenplaene\\_neu/RP\\_Franz\\_sisch\\_erste\\_Fremdsprache\\_PRIM\\_SEK\\_1\\_Stufe\\_\(FR\).pdf](https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule_ausbildung/schulische_ausbildung/rahmenplaene_neu/RP_Franz_sisch_erste_Fremdsprache_PRIM_SEK_1_Stufe_(FR).pdf), p.22. [consulté le 25 janvier 2024].

Nodelman, P. 1996. Illustration and picture Books. In: Hunt, P. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Routledge, London, p. 113-124.

Prince, N. 2015. *La littérature de jeunesse*, 2<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin.

Vanthier, H. 2009. *L'enseignement aux élèves en classe de langue*. Paris : CLE International.



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque nationale de France.

- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)







## *Focus Film Français* un levier d'apprentissage Incontournable et de motivation pour l'enseignement du français en Communauté germanophone de Belgique

**Brigitte Eubelen**

Haute École Autonome de la communauté  
germanophone de Belgique, Eupen, Belgique

École communale de Recht, Belgique

[brigitte.eubelen@gmail.com](mailto:brigitte.eubelen@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0008-0533-1630>

Reçu le 09-02-2024 / Évalué le 26-04-2024 / Accepté le 05-05-2024

### Résumé

Dans le cadre de l'accord de coopération établi par la Communauté germanophone de Belgique et l'ambassade de France en Belgique, les écoles germanophones participent au projet *Focus Film Français* initié par l'association des professeurs de français en Flandre. Cette initiative a favorisé la création des pratiques de classe innovantes, qui facilitent non seulement l'implémentation du référentiel de compétences pour le français, langue étrangère, mais aussi l'ouverture de la classe sur le monde extérieur et l'accès à la culture francophone. Au fil des sessions, *Focus Film Français* a réussi à s'intégrer dans la perspective curriculaire de l'enseignement précoce du français langue étrangère. Après avoir décrit ce projet, l'attention se portera sur sa concrétisation en école primaire. L'on évoquera son processus, que l'on illustrera par des exemples. Adapté au concept d'enseignement du français film français en Communauté germanophone et à celui de perspective actionnelle, ce projet permet l'accomplissement de tâches finales diversifiées et authentiques, qui seront également décrites, et montre qu'il mobilise une palette de compétences transversales, soient-elles personnelles, sociales, communicatives ou interculturelles.

**Mots-clés :** apprentissage précoce du français langue étrangère, projet *Focus Film Français*, référentiel de compétences, communauté germanophone de Belgique

### **Das Projekt *Focus Film Français*, ein entscheidendes Lerninstrument zur Motivation für frühkindlichen Fremdsprachenerwerb der französischen Sprache in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens**

### **Zusammenfassung**

Im Rahmen des Kooperationsabkommens zwischen der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens und der Französischen Botschaft nehmen deutschsprachige Schulen am Projekt *Focus Film Français* teil, das von PROFF initiiert wurde. Diese

Initiative hat innovative Unterrichtspraktiken gefördert, die nicht nur die Umsetzung des Kompetenzrahmens für FLE erleichtern, sondern auch die Öffnung der Klasse gegenüber der Außenwelt und den Zugang zur frankophonen Kultur befördern. Im Laufe der verschiedenen Phasen ist es *Focus Film Français* gelungen, sich in das Curriculum des frühkindlichen FLE zu integrieren. Nach der Beschreibung dieses Projekts wird hier der Schwerpunkt auf seiner Konkretisierung in der Grundschule liegen, wobei der Prozess dargestellt und mit Beispielen veranschaulicht wird. Das Projekt ist an das Unterrichtskonzept des FLE in der Deutschsprachigen Gemeinschaft angepasst und entspricht der Handlungsperspektive. Es ermöglicht die Erfüllung vielfältiger und authentischer abschließender Aufgaben, die ebenfalls beschrieben werden, und zeigt, dass dieses Projekt eine Reihe transversaler Kompetenzen mobilisiert, seien sie persönlicher, sozialer, kommunikativer oder interkultureller Art.

**Schlüsselwörter:** Frühkindlicher Fremdsprachenerwerb in Französisch, Projekt *Focus Film Français*, Referenzsystem der Kompetenzen, Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens

### ***Focus French films* an essential lever for learning and motivating early FLE in the German-speaking Community of Belgium**

#### **Abstract**

As part of the cooperation agreement between the German-speaking Community of Belgium and the French Embassy, German-speaking schools are taking part in the *Focus Film Français* project initiated by PROFFF. This initiative has encouraged innovative classroom practices that facilitate not only the implementation of the FLE skills reference framework but also the opening up of the classroom to the outside world and access to French-speaking culture. Over the course of the sessions, *Focus Film Français* has become an integral part of the early FLE curriculum. After describing the project, the focus will be on putting it into practice in primary school, with a description of the process and examples to illustrate it. Adapted to the concept of teaching FLE in the German-speaking Community and in line with the action-oriented perspective, this project enables the accomplishment of diversified and authentic final tasks which will also be described and will show that this project mobilises a range of transversal competences, be they personal, social, communicative or intercultural.

**Keywords:** early learning of French as a foreign language, *Focus Film Français* project, skills framework, German-speaking Community of Belgium

#### **Introduction**

Dans le cadre du cours de français en Communauté germanophone, le projet *Focus Film Français* est un levier d'apprentissage très intéressant.

Le présent article vise à décrire la mise en œuvre du projet au travers d'activités menées en classe de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire et l'intervention de la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère (*Fachberatung Französisch*). Notre double mission, celle d'enseignant et de membre de la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE nous a permis de multiplier les approches de ce projet. La progression de l'article permet d'appréhender le projet du point de vue de l'institution jusqu'aux pratiques de classe en passant par l'implication de la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE.

## **1. Origine du projet**

Dans le cadre de l'accord de coopération entre la Communauté germanophone de Belgique et l'ambassade de France, les écoles germanophones ont l'opportunité de participer au projet *Focus Film Français* initié par l'association des professeurs de français en Flandre (dorénavant PROFFF). Actuellement, c'est l'association Jeugdfilm (dorénavant JE.F), une organisation flamande d'éducation aux médias indépendante, qui assume la gestion du projet, « une organisation professionnelle active dans le domaine de la diffusion et de la création du cinéma et des nouveaux médias » (PROFFF).

Cette initiative s'adresse aux écoles secondaires et au troisième degré des écoles primaires, dans lesquelles elle a favorisé des pratiques de classe innovantes, facilitant non seulement l'implémentation du référentiel de compétences pour le FLE mais aussi l'ouverture de la classe sur le monde extérieur et l'accès à la culture du voisin francophone. Au fil des sessions, *Focus Film Français* a réussi à s'intégrer à la perspective curriculaire du FLE précoce en Communauté germanophone de Belgique et constitue un levier incontournable d'apprentissage et de motivation. « L'objectif premier du projet est de faire connaître le cinéma français et francophone de qualité [au] public scolaire en région flamande et en communauté germanophone en Belgique » (PROFFF).

## 2. Aperçu du projet en Flandre

Désormais, le programme fait partie de l'offre de JE.F. Chaque année scolaire, six films français ou francophones récents sont sélectionnés pour faire partie du projet *Focus Film Français*. Sur le site virtuel de JE.F, ces films sont reconnaissables grâce au pictogramme du projet *Focus Film Français*. Le site rend également accessible les dossiers pédagogiques réalisés par les rédacteurs de l'association PROFFF. En Flandre, ce site virtuel permet aussi aux écoles de réserver des séances.

Le cinéma est pour JE.F « une forme d'art et un moyen de façonner des idées de manière créative. Le cinéma nous tend un miroir pour nous regarder nous-mêmes et regarder le monde. Parce que le cinéma combine différentes formes d'expression (langage, image, son), il constitue un médium puissant qui peut guider et élargir notre regard. Le cinéma met donc les enfants et les jeunes au défi d'adopter une attitude critique et résiliente » (JE.F).

L'association JE.F met tout en œuvre pour atteindre trois objectifs stratégiques : le développement des compétences, des attitudes et des connaissances ; des compétences, des attitudes et des connaissances créatives, et des compétences, attitudes et connaissances culturelles (JE.F).

## 3. Le projet en Communauté germanophone

Le département pédagogique du ministère de la Communauté germanophone organise ce projet pour le degré supérieur des écoles primaires ainsi que pour tous les niveaux des écoles secondaires. Le ministère reçoit les dossiers d'exploitation des films conçus en Flandre. La guidance pédagogique pour l'enseignement du français les reçoit, les examine et les met en relation avec le programme-cadre, le référentiel de compétences pour le français langue étrangère de la Communauté germanophone (*Rahmenplan Französisch*).

Dans le référentiel de compétences de la Communauté germanophone (ministère de la Communauté germanophone, 2008 : 30-32) certaines compétences du 3<sup>e</sup> degré du primaire peuvent être travaillées au sein du projet. De manière générale, on peut y associer les compétences suivantes :

*En compréhension orale, comprendre globalement à l'audition des histoires, des dialogues, reconnaître des mots et des phrases connues, anticiper sur le sens, émettre des hypothèses sur le sens, saisir le message principal, prouver sa compréhension par l'exécution de différentes tâches.*

*En production orale, raconter l'essentiel d'une histoire, prendre part à une conversation, communiquer des informations, décrire de façon plus précise.*

*En compréhension des écrits, lire un texte nouveau contenant des éléments connus afin d'émettre des hypothèses sur le sens et d'en dégager le message essentiel, rechercher des informations de manière autonome, instaurer des comportements de lecteur performant.*

*En production écrite, compléter des textes avec ou sans support visuel, produire des textes à partir d'éléments connus et recherchés.*

(Ministère de la Communauté germanophone, 2008 : 30-32)

Une fois les dossiers examinés, une séance d'information est programmée chaque année, en novembre, dans le but de présenter les films et les extraits des dossiers pédagogiques. En général, un seul film est destiné au public du primaire. À cette occasion, la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère sélectionne des activités et montre comment les exploiter conformément aux recommandations du référentiel de compétences de la Communauté germanophone et notamment, par la mise en œuvre de la pédagogie actionnelle, qui implique un travail par tâche. Les activités sont combinées de manière pertinente au sein d'une séquence qui aboutit à une tâche mobilisatrice (Delnooz, Senster, 2018 : 117-118).

#### **4. L'intervention de la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère**

Il arrive que la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère complète les dossiers pédagogiques de PROFFF par l'élaboration d'une séquence complète qui corresponde spécifiquement à la méthodologie recommandée en Communauté germanophone. Après le visionnage du film et la lecture du dossier pédagogique de PROFFF, la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE langue étrangère choisit une tâche finale correspondant au niveau d'apprentissage des élèves.

Cette activité de production écrite ou orale sera réalisée de manière autonome, en groupe ou individuellement. Pour assurer cette autonomie, des activités en amont seront planifiées afin de permettre aux élèves d'acquérir toutes les compétences et savoir-faire nécessaires à la réalisation de cette tâche.

À titre d'exemple, pour le film *Mes frères et moi* de Yohann Manca, qui raconte la passion d'un jeune adolescent pour le chant classique, la tâche choisie par la guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE consiste à demander aux élèves de décrire leur passion et de présenter la personne qui les inspire dans la volonté de vivre cette passion à l'aide d'un poster réalisé au préalable (Figure 1). Les informations à indiquer sur le poster sont précisées dans la consigne de l'activité. Les élèves devront nommer leur passion ou leur loisir, communiquer des informations pratiques telles que l'horaire, le lieu, le matériel nécessaire pour sa réalisation. Ils sont également amenés à présenter une courte biographie de la personne qui les inspire et à évoquer la motivation qui les porte à vivre et travailler pour cette passion.

Pour aboutir à la tâche de production finale, l'enchaînement des activités est conçu pour pourvoir les élèves des compétences et connaissances nécessaires à l'accomplissement de la tâche :

- a. Après une courte introduction, le visionnage et l'exploitation de l'interview du réalisateur Yohann Manca constituent une activité de compréhension orale très importante car elle montre aux élèves un texte (au sens large) semblable à ce qu'ils devront produire, puisqu'ils découvrent le combat, les sacrifices et la volonté du jeune garçon de vivre son amour de l'art lyrique, qui sont des éléments qui relèvent de la biographie.
- b. Lors de la phase de fixation, des exercices oraux et écrits sont proposés aux élèves pour pouvoir exprimer sur les thèmes des lieux, des horaires, du matériel nécessaire. Une *boîte à outils* reprenant les éléments linguistiques nécessaires est mise à leur disposition et leur permet de rédiger les posters.
- c. Ensuite, comme les élèves devront aussi présenter une courte biographie de la personne qui les inspire dans leur passion, il est nécessaire de les confronter à de petites biographies, d'où ils pourront dégager la structure et le lexique spécifiques.

d. En guise de pré-tâche, les élèves présentent un loisir différent de celui de la tâche finale, ce qui permet une évaluation formative et de remédier à certaines lacunes avant la réalisation de la tâche finale.

e. Forts de tous ces apprentissages et acquis, les élèves réalisent leur poster, préparent leur présentation et les exposent devant la classe, ce qui répond aux exigences du référentiel de compétences mentionnées ci-dessus. Ils échangent des informations, ce qui entraîne la compétence de production orale. Grâce à la mise en ordre chronologique des images et à l'association des textes et des images, les élèves travaillent la compétence de compréhension écrite. En effet, ils lisent un nouveau texte, qui contient des éléments connus, afin d'émettre des hypothèses sur son sens et d'en dégager le message.

Le travail de la guidance pédagogique revient ici à développer des ressources *clé sur porte* conformes aux exigences institutionnelles pour les collègues enseignants. Le dossier mis à disposition par PROFFF propose une palette d'activités que la guidance pédagogique exploite, enrichit et combine pour développer une séquence d'activités et la partager avec les enseignants du primaire. Cette intervention est une occasion de concrétiser les recommandations institutionnelles et augmente les chances de leur mise en œuvre sur le terrain.

| MA PASSION ET MOI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Je joue au volley.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Informations pratiques<br>- Horaires<br><br>Entraînements : Lundi de 18 à 20 heures, Mardi et jeudi de 20 à 22 heures<br><br>Match : Le samedi vers 19 heures<br><br>- Lieu : Dans la halle de sport à Aix-la-Chapelle<br><br>- Matériel : Des chaussures de sport, des chaussettes, un short, une vareuse, des genouillères, des pinces à cheveux, une bouteille d'eau | La personnalité qui m'inspire<br><br><br><br><br><br>Nom : Britt Herbst<br><br>Passion : le volley<br><br>À savoir : Britt Herbst est une joueuse de volley belge. Elle est née le 24 septembre 1999 à Saint-Trond. Elle a été plusieurs fois championne de Belgique et fait partie de l'équipe nationale. Actuellement, elle joue dans l'équipe italienne d' <i>Unet-E-Work Busto Arsizio</i> en Lombardie. |
| Ma motivation : J'aime jouer au volley parce que c'est un sport rapide et très stratégique. Au volley, je me détends et j'oublie tout le reste.                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Figure 1. Retranscription du poster de la passion réalisé par une élève de 6<sup>e</sup> année de l'école primaire (niveau A2)

## 5. À l'école

Après la séance de présentation des films à l'AHS, Haute École de la Communauté germanophone, au début de l'année scolaire, qui permet à la guidance pédagogique d'atteindre le plus grand nombre d'enseignants, le choix du film s'effectue au sein des écoles, qui s'inscrivent au ministère de la Communauté germanophone afin de participer au projet, en précisant le cinéma où l'on désire voir le film et l'horaire qui convient le mieux. Au début du mois de décembre, le responsable du projet au ministère communique les dates et heures des séances réservées aux élèves. Chaque école prend en charge, si nécessaire, l'organisation et les coûts du transport des élèves vers le lieu proposé. Cette phase assure la transition entre le caractère institutionnel du projet et son intégration dans les pratiques de classe.

## 6. En classe

*Focus – Mise en œuvre d'une séquence de la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère sur le film Les Secrets de mon père*

Participer avec sa classe au projet *Focus Film Français* est l'occasion de voir un film en langue française au cinéma et, avant tout, un moment intense à partager avec les élèves. Il s'agit non seulement d'une activité authentique dans la langue cible mais de permettre aux élèves de créer des liens avec leurs camarades, leur enseignant et surtout avec la langue française.

Très souvent, l'instituteur du primaire utilise la séquence élaborée par la guidance pédagogique pour le français langue étrangère. À titre d'exemple, pour la session 2023-2024, il s'agissait du film *Les Secrets de mon Père*. La tâche était de réaliser la frise chronologique de la vie d'un membre de sa famille et de la présenter à la classe.

En se basant sur le dossier élaboré par la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère, les enseignants organisent leurs activités en quatre grandes phases, décrites ci-dessous :

- Première phase : sensibilisation

À l'annonce d'une sortie au cinéma, les élèves sont tout d'abord enthousiastes et ils se réjouissent de prendre le bus pour se rendre à la ville voisine et d'aller au cinéma. On a pu constater que les anciens élèves se souviennent encore des deux films qu'ils ont pu découvrir lors de leur cursus de primaire. Ce projet les a marqués.

Mais ensuite apparaissent les peurs : est-ce que je vais comprendre ? Les acteurs ne vont-ils pas parler trop vite ? C'est pour cela qu'il est primordial de préparer et de rassurer les élèves avant de découvrir le film. Il faut dès lors discuter avec les élèves de leurs peurs et dédramatiser cette visite au cinéma. Lors d'autres activités en classe, ils ont déjà remarqué qu'il n'était pas nécessaire de comprendre chaque mot et que leur compréhension était soutenue par l'intonation, les mimiques, le jeu des acteurs, la musique, la mise en scène et les images.

D'autres activités comme la découverte de l'affiche du film leur ont permis d'aborder la thématique, de poser le cadre de l'action et de situer l'époque. Cela a également soutenu leur compréhension.

Dans ces démarches, ils sont guidés par les questions et les remarques de l'enseignant. Ils s'expriment sur ce qu'ils ont vu, lu et perçu, et émettent des hypothèses sur les personnages, le lieu, l'époque, l'ambiance et l'histoire. Chaque hypothèse est prise au sérieux et notée au tableau car au fil des activités, leur véracité sera vérifiée. Toutes les découvertes faites grâce à cette affiche ont été inscrites sur une carte mentale et ont permis aux élèves de formuler un synopsis du film.

Ensuite, a eu lieu le visionnage de la bande-annonce. Les élèves expriment ce qu'ils ont vu, entendu, ressenti. Ces éléments viennent compléter ou confirmer des éléments de la carte mentale. Il est recommandé de visionner plusieurs fois la bande-annonce afin de vérifier la véracité de choses entendues ou de répondre aux questions des élèves.

- Deuxième phase : visionnage du film

La projection du film constitue un événement pour les enfants. Son authenticité augmente l'excitation et la stimulation. En outre, il s'agit d'une sortie scolaire qui se combine à la joie de se retrouver dans une salle

de cinéma, de sortir de l'école et de rencontrer les élèves d'autres villages. Le cours de français langue étrangère s'ouvre au monde.

De retour en classe, les élèves s'expriment librement sur le film en français à l'aide d'amorces de phrases données par l'enseignant ou en allemand. Ils donnent leur avis sur le film, sur les personnages, sur l'histoire et expriment leur ressenti. Ils posent toutes les questions qui leur viennent à l'esprit. Ils complètent la carte mentale réalisée lors de la phase de sensibilisation et en y ajoutant un sous-sujet, la *Shoah*.

Le film *Les Secrets de mon Père* a énormément interpellé les élèves. Ils ne connaissaient pas Auschwitz et la *Shoah*, la vie d'une famille juive en Belgique ni en Israël et ses *Kibboutz*. Leur intérêt a été en tout cas éveillé et l'envie de parler et d'échanger était naturellement là.

Pour leur permettre de se rappeler le film, les élèves, en petits groupes, remettent les images du film dans l'ordre chronologique. Après la mise en commun et la validation de cette chronologie, les élèves lisent les légendes des photographies, repèrent les mots-clés qui pourraient les guider et associent ces textes aux photographies correspondantes. Ces textes deviennent une source de lexique et de structures qui permettra aux enfants de raconter le film.

Un questionnaire de compréhension suivant la chronologie du film permet d'affiner la compréhension de l'histoire et de la restructurer dans l'esprit des élèves. Un questionnaire plus approfondi leur permet de découvrir et de réfléchir à l'histoire belge de la *Shoah*, particulièrement à celle de la famille Kichka, et surtout de cerner ce qui s'est passé à Auschwitz.

Avec tous ces éléments acquis, les élèves reformulent ensemble le résumé de l'histoire. Pour soutenir la mémorisation des phrases, l'enseignant crée des phrases à l'aide des cartes images du lexique appris lors de la séquence ou faisant partie de la mémoire de la classe. Les élèves se sont entraînés quotidiennement à lire ces phrases illustrées. Lorsque les élèves maîtrisent le texte, ils le dictent à l'enseignant sous forme d'une dictée à l'adulte.

Cette activité correspond aux compétences de production orale du référentiel de compétences (ministère de la Communauté germanophone, 2008 : 30-32) qui demandent d'employer les tournures syntaxiques et le lexique acquis et de s'exprimer pour raconter l'essentiel d'une histoire.

- Troisième phase : structuration

Lors de cette phase, les élèves ont découvert des activités qui ont fixé les formes de textes, les structures et les moyens langagiers nécessaires à la réalisation de la tâche finale.

Dans cette séquence du film *Les Secrets de mon père*, la tâche finale est la création et la présentation d'une frise chronologique de la vie d'une personne de sa famille. Après avoir été confrontés précédemment aux biographies de Henri Kichka, de Luciano Pavarotti et d'Anne Frank, les enfants ont dégagé les moyens langagiers nécessaires à la rédaction de ce type de texte, notamment le passé composé.

Les élèves ont appris à conjuguer au passé composé en s'aidant de leur *boîte à outils*. Les verbes à conjuguer étant ceux nécessaires pour rédiger et présenter la biographie d'une personne.

Finalement, afin de bien cerner ce qui était attendu d'eux, les élèves ont réalisé en groupe une pré-tâche, la frise chronologique de la vie d'Henri Kichka. Ils ont pu réaliser la ligne du temps, repérer les dates données, choisir les photographies et les légendes correspondantes.

Cette phase est essentielle pour préparer les élèves à la tâche finale, ils sont « outillés » linguistiquement et ils ont enrichi leurs connaissances sur le thème. Tout est prêt pour réaliser la tâche finale.

- Quatrième phase : tâche finale

Les élèves ont à présent en main tous les éléments pour pouvoir réaliser la tâche finale de manière autonome. Une feuille de route des différentes étapes à respecter les aide pour un bon déroulement de la préparation.

Chaque élève a choisi la personne de la famille qu'il désirait présenter, puis il a formulé neuf questions qu'il devait lui poser afin de connaître neuf dates et événements importants de la vie de la personne concernée. Il lui a demandé également des photographies qui illustrent ces étapes de vie. S'il n'y a pas de photographie disponible, l'élève a recherché sur l'*Internet* une photographie qui puisse également illustrer ce moment.

Après avoir questionné la personne, l'élève a formulé une à deux phrases pour présenter chaque événement.

L'enseignante a ensuite corrigé le texte produit à l'aide d'un code de correction en couleurs. Chaque couleur donnait une indication sur le type

de faute que l'élève avait fait. Celui-ci a ensuite corrigé son texte à l'aide de sa *boîte à outils*, des référents de la classe tel que *Nos règles d'or*, farde rassemblant toutes les *boîtes à outils* des points de grammaire et conjugaison du niveau A2, et il a pu demander conseil à un camarade si cela s'est avéré nécessaire. Après vérification par l'enseignante, l'élève a recopié son texte au net.

Il a ensuite commencé à réaliser sa ligne du temps en découpant et en assemblant les différents éléments. Il a repéré les dates et les a marquées d'une ligne verticale. À chaque date, il a collé la photographie et les phrases correspondantes.

Ici, outre les compétences linguistiques qu'elle sollicite, l'élaboration de la ligne du temps mobilise des compétences interdisciplinaires, notamment dans la perspective historique et sa représentation.

Une fois la ligne du temps terminée, chaque élève se concentre sur l'apprentissage de la présentation du membre de sa famille selon les critères définis en classe. Ceux-ci peuvent constituer une liste d'auto-vérification pour la présentation d'un exposé :

1. J'ai regardé le public ;
2. J'ai adapté ma voix ;
3. J'ai donné toutes les informations ;
4. J'ai montré les photographies correspondantes ;
5. J'ai parlé sans interruption ;
6. J'ai formulé des phrases complètes et correctes.

Les élèves auditeurs lui posent des questions et évaluent sa présentation en utilisant les mêmes critères. Cette tâche correspond ainsi à la compétence de production écrite du *Référentiel de compétences*, qui consiste à produire des phrases, des messages, des textes de tout genre à partir d'éléments connus et recherchés et à la compétence de production orale qui consiste à communiquer des informations sur un membre de sa famille et à s'exprimer dans des situations plus complexes. Cette dernière compétence est mise en œuvre lors de l'échange de questions entre les élèves.

## 7. Le projet *Focus Film Français*, générateur de tâches finales

Outre la mise en œuvre de séquences conformes à la pédagogie actionnelle, le projet *Focus Film Français* en Communauté germanophone de Belgique permet d'illustrer le concept de tâche finale. Il constitue une source d'inspiration pour l'ensemble des professeurs de français avec des tâches de différents types.

### - Les tâches fondées sur l'histoire

Ces tâches ont permis d'acquérir les compétences du référentiel de compétences (ministère de la Communauté germanophone, 2008 : 30-32) suivantes : saisir le message principal, raconter l'essentiel d'une histoire et produire des textes nouveaux à l'aide d'éléments connus et recherchés.

### - Réaliser l'album du film<sup>1</sup> (cf note 1, figures 2 et 3, album du film *La Guerre des Boutons* réalisé par les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire de l'école de Recht)

Les élèves sélectionnent les moments importants de l'histoire et ils formulent une phrase de légende.

### - Réaliser un film d'animation qui présente les moments importants du film

La tâche finale de la séquence proposée autour du film *Belle et Sébastien : l'aventure continue* fut de réaliser un film animé du résumé du film. Chaque groupe a dessiné en format A3 une scène ainsi que les éléments amovibles tels que les personnages, l'autobus, etc. Les élèves ont alors pris une trentaine de photographies en déplaçant légèrement les éléments qu'ils désiraient voir animés après le montage du film. Parallèlement, ils ont écrit le texte correspondant à cette scène et l'ont enregistré. Au montage, ils ont associé les photographies et l'audio et avec l'application *Movie maker*, ils ont transformé cela en un film animé. Ce film a été présenté aux parents et autres élèves à la fête de l'école.

### - Réaliser un *lapbook* (livre animé ou livre-objet<sup>2</sup>) autour d'un film

Lorsque les élèves ont réalisé le *lapbook* du film *Les vacances du Petit Nicolas*, ils ont formé cinq groupes. Un groupe a créé la roue de l'histoire à

---

<sup>1</sup> Figure 2 : <https://drive.google.com/file/d/1HiqbHTUntb5i6uDvgp6DuHzfLuNMcxFA/view?usp=sharing>

Figure 3 : [https://drive.google.com/file/d/1UhksqTswiurZKtqIVLNdKDf0hYtcBJsg/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1UhksqTswiurZKtqIVLNdKDf0hYtcBJsg/view?usp=drive_link)

<sup>2</sup> Source *Wikipédia* : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lapbook> [consulté le 15 janvier 2024].

l'aide de photographies et a écrit le résumé de l'histoire. Un autre a décrit les personnages principaux. Un troisième groupe a mené une enquête et a demandé l'avis de ses camarades sur les personnages et les différentes scènes du film. Un groupe a recherché des informations sur les auteurs, a écrit une biographie et a réalisé une frise chronologique. Enfin, le dernier groupe a rédigé la fiche signalétique du film et a réalisé une carte mentale. Les groupes qui l'ont désiré ont également écrit une carte postale à Marie-Edwige, la fille dont Nicolas était amoureux.

- Réaliser un journal sur le film

Lors de la réalisation d'un journal sur le film, les élèves ont à nouveau travaillé en groupe. Certains ont fait un reportage sur *Les Aventures d'Astérix et d'Obélix au service de sa Majesté*. D'autres ont inventé un interview de Goudurix par un journaliste. D'autres encore ont rapporté l'invention du thé et d'autres ont réalisé la carte mentale du film.

- Les tâches liées aux thèmes du film

Lors de la réalisation de ces tâches les apprenants ont pu approfondir les compétences du référentiel de compétences comme donner des informations, décrire quelqu'un ou quelque chose de manière plus précise, produire des textes à partir d'éléments connus et recherchés (ministère de la Communauté germanophone, 2008 : 30-32).

Le film *L'Aventure des Marguerites* a permis aux élèves de découvrir la vie de Marguerite, une jeune adolescente durant la Seconde Guerre mondiale, ainsi que la vie de Margot en 2019. Les élèves ont réalisé en deux groupes les maquettes d'une maison de chaque époque et les ont garnies des différents objets vus dans le film. Lors de la présentation, chaque élève a présenté un objet de la maquette en parlant de ses origines, de son utilité et en faisant sa description.

Une autre tâche fut de comparer deux époques. Chaque groupe a choisi un thème parmi les quatre proposés : l'école, la famille, la mode et l'église. Les élèves ont réalisé un poster en comparant par exemple la mode en 1957 et en 2023. Lors de la présentation de leur travail, ils ont insisté sur les points communs et les différences entre ces deux époques.

## Conclusion

Grâce au soutien de l'Ambassade de France, des associations flamandes JE.F et PROFF et du ministère de l'Enseignement de la Communauté germanophone, le projet *Focus Film Français* constitue un véritable atout pour l'apprentissage du français en Communauté germanophone de Belgique. Au niveau des pratiques de classe, il permet aux jeunes élèves de développer leurs compétences. Au-delà de la simple activation suscitée par la tâche auprès des apprenants, ce projet contribue significativement au développement des compétences langagières et il incite à une ouverture accrue à la culture de l'autre. Cette synergie entre le cinéma et l'intervention de la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère crée un environnement éducatif dynamique, propice à l'épanouissement des apprentissages.

Le projet se révèle être également une ressource précieuse du point de vue institutionnel à travers l'intervention de la guidance pédagogique, qui agit comme un catalyseur pour la concrétisation des exigences du *Référentiel de compétences* et facilitant l'accès au concept de séquence. La combinaison du cinéma et de l'intervention de la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère favorise la mise en place de la pédagogie actionnelle par les enseignants et permet, grâce à son caractère stimulant, de diminuer voire d'éviter certaines formes de résistance chez les collègues.

Ainsi, en promouvant la pédagogie actionnelle, ce projet ouvre de nouvelles perspectives pour les enseignants et les élèves. Il représente une étape importante vers une pédagogie enrichissante et en phase avec les besoins du cadre éducatif contemporain.

Afin de faire évoluer le projet *Focus Film Français* en Communauté germanophone, la guidance pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère pourrait envisager la mise en place d'un outil d'évaluation qui permette de mesurer objectivement les progrès réalisés.

## Bibliographie

Autonome Hochschule Ostbelgien. Fachberatungen.  
[En ligne] : <https://www.ahs-ostbelgien.be/weiterbildungen/fachberatungen/>  
[consulté le 03 janvier 2024].

Delnooz, I., Senster, C. 2018. « L'enseignement du français en Communauté germanophone de Belgique, un défi pour la promotion du multilinguisme et pour une politique linguistique harmonieuse ». *Synergies Pays germanophones*, n° 11, p. 171-181.  
[En ligne] : [http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz\\_senster.pdf](http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz_senster.pdf)  
[consulté le 03 janvier 2024].

Ministère de la Communauté germanophone de Belgique. 2008. *Rahmenplan Fach Französisch erste Fremdsprache*. Version française. [En ligne] : [https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resource/downloads/schule\\_ausbildung/schulische\\_ausbildung/rahmenplaene\\_neu/RP\\_Franz\\_sisch\\_erste\\_Fremdsprache\\_PRIM\\_SEK\\_1\\_Stufe\\_\(FR\).pdf](https://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resource/downloads/schule_ausbildung/schulische_ausbildung/rahmenplaene_neu/RP_Franz_sisch_erste_Fremdsprache_PRIM_SEK_1_Stufe_(FR).pdf) [consulté le 15 janvier 2024].

Jeugdfilm – JE.F. *Focus France Films*. [En ligne] : <https://www.jeugdfilm.be/de-jef-methodiek> [consulté le 28 décembre 2023].

Proff – professeurs de français en Flandre De lerarenvereniging van leraren Frans in Vlaanderen. [En ligne] : <https://proff.peepl.be/nl/site/focus-filmfrancais> [consulté le 21 janvier 2024].



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque nationale de France.

- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)



**Mémoire sensorielle  
et estime de soi**





## La mémoire sensorielle au service de l'apprentissage précoce du français langue étrangère

**Françoise Mond**

Haute École Autonome de la Communauté germanophone de  
Belgique, Eupen, Belgique  
francemond@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0009-3327-2102>

Reçu le 26-02-2024 / Évalué le 19-03-2024 / Accepté le 07-05-2024

### Résumé

Dans l'apprentissage précoce du français langue étrangère, la mémoire sensorielle est de première importance. Complémentaire de la mémoire formelle, elle permet à l'enfant de s'approprier plus aisément la langue étrangère. Mouvements, rythmes, sons et représentations gestuelles sont autant de supports qui facilitent l'apprentissage et lui donnent une dimension ludique. En Communauté germanophone de Belgique, l'implication du corps et du rythme a déjà été introduite dans les pratiques didactiques vers 1992 sous l'impulsion du CIAVER et grâce à certaines formations continues, dont principalement celles offertes par Régine Llorca. Ces pratiques ont ensuite fait l'objet d'un approfondissement et d'une adaptation aux publics d'apprenants. L'article mettra en évidence l'importance du rythme et du corps dans l'apprentissage du FLE. Il présentera une technique spécifique destinée aux jeunes apprenants germanophones qui a été intégrée dans une formation en Haute École (*AHS Eupen*). Pour terminer, il fournira plusieurs exemples et applications pédagogiques.

**Mots-clés** : apprentissage précoce, mémoire sensorielle, applications pédagogiques

### Das sensorische Gedächtnis im Dienst des frühen Lernens von FLE

#### Zusammenfassung

Beim frühen Erlernen des FLE ist das sensorische Gedächtnis von größter Bedeutung. Es ergänzt das formale Gedächtnis und ermöglicht es dem Kind, sich die Fremdsprache leichter anzueignen. Bewegungen, Rhythmen, Klänge und gestische Darstellungen sind allesamt mediale Ausdrucksformen, die das Lernen erleichtern und ihm eine spielerische Dimension verleihen. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens wurde die Bedeutung von Körper und Rhythmus bereits 1992 auf Anregung des CIAVER sowie dank einiger Fortbildungen und vor allem der Begegnung mit Régine Llorca in die methodologische Praxis eingeführt. Diese Praktiken wurden anschließend vertieft und gezielt an die jeweilige Zielgruppe der Lernenden angepasst. Der Artikel wird die

Bedeutung des Rhythmus und des Körpers beim Erlernen des FLE hervorheben und eine spezifische Technik für junge deutschsprachige Lernende vorstellen, die in die Ausbildung an der Hochschule (AHS Eupen) integriert wurde. Abschließend wird er mehrere Beispiele und pädagogische Anwendungen liefern.

**Schlüsselwörter:** Frühes Lernen- sensorisches Gedächtnis - pädagogische Anwendungen

## **Sensory memory for early FLE learning**

### **Abstract**

In early FLE learning, sensory memory is of prime importance. As a complement to formal memory, it enables the child to grasp the foreign language more easily. Movements, rhythms, sounds and gestures all help to facilitate learning and give it a playful dimension. In the German-speaking Community of Belgium, the importance of the body and rhythm was already introduced into methodological practices around 1992, following the impetus of CIAVER and thanks to a number of in-service training courses, in particular the meeting with Régine Llorca. These practices were subsequently developed in greater depth and adapted to suit the particular learner. The article will highlight the importance of rhythm and the body in learning FLE and will present a specific technique aimed at young German-speaking learners, which has been incorporated into training at the *Haute Ecole* (AHS Eupen). Finally, he will provide several examples and pedagogical applications.

**Keywords:** early learning, sensory memory, educational applications

### **1. Découverte de techniques au service de la mémoire sensorielle. Où le corps prend toute son importance**

Au début des années 1990, l'utilisation de la méthode structuro-globale et audio-visuelle (SGAV) conçue fondamentalement par Petar Guberina et Paul Rivenc dans les années 50-60 est généralisée pour l'apprentissage du français, langue étrangère (FLE) dans toutes les écoles primaires de la Communauté germanophone de Belgique. C'est alors qu'*une réforme méthodologique* est entreprise à l'initiative du département pédagogique du ministère de la Communauté germanophone de Belgique, sous la direction de l'inspecteur Georges Küppens et de la conseillère pédagogique en FLE Renate Delhey. Ceux-ci choisissent cinq écoles pilotes et deux enseignants par école pour tester les nouvelles pratiques. Les deux professeurs de didactique du FLE de la Communauté germanophone, travaillant chacun dans une Haute École consacrée à la formation des futurs

enseignants, participent également à ce projet, dans l'optique de permettre ensuite une transmission efficace de la nouvelle méthode.

Le soutien scientifique est alors assuré par le CIAVER<sup>1</sup> et plus précisément par son directeur, M. Wambach, qui, au cours des deux années suivantes, conseillera l'équipe d'enseignants des cycles maternel et primaire. Parmi les pratiques transmises au cours de ce projet, il en est une qui met particulièrement l'accent sur l'activité corporelle pour libérer la parole. Il s'agit d'exercices rythmiques et musicaux ou d'*expression corporelle et musicale*, que nous avons abrégés en E. C. M., qui sera dispensée par M<sup>me</sup> Wambach. Cette pratique consiste pour l'élève à agir selon les consignes de l'enseignant dans un espace déterminé et à évoluer sur cinq axes : la concentration, la perception des rythmes, l'organisation dans l'espace, l'affranchissement personnel et la création d'images mentales.

*En prenant conscience de son corps, de l'espace, du temps, l'individu apprend à se connaître, à s'accepter avant de connaître l'autre et le monde autour de lui. (Wambach, 2009 : 180).*

Ces exercices de rythmes corporels et musicaux portent principalement sur la communication non verbale, mais ils contribuent à la libération de la parole. D'une part, l'apprenant est plongé dans un véritable bain de langue qui le sensibilise non seulement à la communication en langue française mais aussi aux éléments péri-verbaux et non-verbaux : l'intonation, le rythme, le débit, l'expression faciale, le regard, la posture corporelle et les gestes. D'autre part, ces exercices se font dans une atmosphère de détente qui sera favorable à l'interaction et à la création de situations. Ils développent ainsi *l'aptitude à contextualiser des stimuli multisensoriels*.

Les séquences d'exercices d'E.C.M. seront pratiquées par des enfants d'école maternelle germanophones en situation d'apprentissage précoce, ainsi que dans l'enseignement primaire. L'aspect, le rythme et le mouvement servent de support à l'apprentissage du FLE. Cette pratique s'avère propice pour la libération de la parole, la compréhension globale de situations et la préparation aux dramatisations non verbales et verbales pratiquées dans l'enseignement primaire. De plus, la nature ludique de cette activité, qui répond aux besoins de mouvement des jeunes enfants ainsi

---

<sup>1</sup> CIAVER : Centre Audio-Visuel d'Études et de Recherche, Mons.

qu'à leur goût pour les rythmes et les sons, va renforcer leur motivation. En outre, l'E.C.M. est une très bonne préparation aux apprentissages scolaires, car elle sollicite la concentration et l'autodiscipline, qui favoriseront également l'harmonie du groupe classe. Des leçons modèles vont être étudiées et appliquées par les enseignants des niveaux maternel et primaire participants, afin de se familiariser progressivement et activement avec ces pratiques. Dans un second temps, celles-ci seront intégrées dans les activités de classe en Communauté germanophone.

## 2. Du corps à la parole

Quelques années plus tard, la rencontre de Régine Llorca, lors d'un séminaire à Besançon et ensuite à Eupen au cours de formations destinées aux futurs enseignants du cycle primaire de la Communauté germanophone de Belgique, va encore renforcer ce principe didactique selon lequel tout apprentissage efficace d'une langue étrangère passe chez l'enfant par le corps et donc par la mémoire sensorielle, c'est-à-dire auditive, visuelle et kinesthésique (Llorca, 1992).

Régine Llorca, professeur du Centre de linguistique appliquée de Besançon (CLA), y a enseigné l'oralité du français, dans le sillage, notamment, d'Élisabeth Lhote (1987). Elle a contribué à démontrer l'importance de « tout ce qui ne s'écrit pas : l'intonation, la gestuelle, l'expressivité, l'utilisation de la voix, le rythme, la musique de la langue<sup>2</sup> » (Bouznif, 2017). Elle vise une intégration sensorielle de la langue étrangère et propose de mémoriser

*[...]une séquence de parole en tant que fait concret et unique. L'apprenant doit pouvoir réentendre mentalement un fait de parole avec la voix de la personne qui a parlé, de la même façon qu'on peut revoir cette personne et la situation dans laquelle elle s'est [exprimée] (Llorca, 1994 : 3).*

Pour concevoir ses « exercices rythmiques et gestuels », Régine Llorca s'inspire de techniques pratiquées dans les domaines du théâtre, de la

---

<sup>2</sup> Le concept de « musique de langue » en didactique des langues étrangères sera approfondi et théorisé par Sophie Aubin en 1996 dans *La Didactique de la musique du français : Sa légitimité, son interdisciplinarité*, thèse de doctorat (Université de Rouen Normandie) sous la direction de Jacques Cortès, publiée en 1997. <https://theses.fr/1996ROUEL249>

danse et de la musique lors de la mémorisation de structures rythmiques, sonores, visuelles et kinesthésiques.

Elle se base sur la trace sonore laissée par l'acte de parole, trace qui est toujours associée à une expérience visuelle ou kinesthésique. Elle suggère également d'utiliser le principe de la réponse gestuelle. Les séquences sonores sont associées à des gestes et les apprenants doivent retrouver les gestes correspondant aux séquences pour prouver leur mémorisation. Dans ce but, elle utilise un principe semblable à celui de la méthode « *total physical response* » d'Asher<sup>3</sup>, mais élargi sur les plans phonétique et gestuel (attitudes et mimiques) (Llorca, 1994 : 3). Elle développe ces exercices sur deux plans, celui de la synchronicité et celui de la successivité. D'une part, elle procède par associations perceptives en combinant l'audition à un geste ou un mouvement, d'autre part, elle sensibilise l'apprenant « à la continuité prosodique qui existe entre les parties d'une même phrase ou d'un même discours » (Llorca, 1987). Elle adopte le même principe que celui qui s'utilise pour la mémorisation d'une chanson.

*La suite vocale est intégrée comme une succession de motifs musicaux s'entraînant automatiquement l'un l'autre et qui déclenchent chacun le souvenir des syllabes associées aux notes qui le composent* (Llorca, 1994 : 4).

La nécessité d'apprendre par les sens apparaît alors clairement, car cette mémoire sensorielle est immédiate et directe. La mémoire sensorielle permet d'accéder directement de la perception du mot à sa représentation mentale. Plus que la mémoire dite formelle ou intellectuelle, celle-ci facilite la compréhension et la mémorisation de textes courts tels que des comptines, des poèmes ou de petits dialogues. Cela peut être illustré par le schéma suivant<sup>4</sup> :

| MÉMOIRE INTELLECTUELLE<br>MOTS<br>FORMELLE         | MÉMOIRE SENSORIELLE<br>SENS<br>AUDITIVE / VISUELLE / KINESTHESIQUE |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| PERCEPTION<br>MOT<br>IMAGE MENTALE<br>REPRODUCTION | PERCEPTION<br><br>IMAGE MENTALE<br>REPRODUCTION                    |
| INDIRECTE                                          | DIRECTE                                                            |

<sup>3</sup> Asher est l'auteur d'une étude exposée dans l'article « Children's first language as a model for second language learning ». *The Modern Language Journal*. 56.1972, p.133-139.

<sup>4</sup> Schéma déduit de la formation donnée par R. Llorca en Communauté germanophone (1994). F. Mond.

Ces techniques sont mises au service de l'apprentissage du français chez les tout-petits en Communauté germanophone de Belgique : de mini-conversations (*Salut ! – Ça va ? – Et toi, ça va ? ...*) et de courts poèmes pour les plus jeunes et pour les plus grands des *histoires-actions*, mises en scène rythmiques et gestuelles de poèmes modernes, tels que *Le Roi de l'île* de Georges-Emmanuel Clancier (Llorca, 1994 : 8). Dans ce type de texte comme dans les comptines, l'enchaînement fluide de gestes suggestifs est un élément primordial pour garantir une bonne mémorisation du texte.

### 3. Et si le rythme aidait aussi à la mémorisation de textes

À ces pratiques transmises par R. Llorca vient s'ajouter *l'apprentissage rythmique*. Celui-ci peut s'appliquer à la mémorisation d'un poème, d'une chanson, d'une courte histoire ou d'un dialogue. On souligne d'abord le rythme du texte à l'aide des mains et des pieds, puis ce texte est divisé et réparti à travers plusieurs petits groupes d'apprenants. Une suite de mots ou une phrase est attribuée à chaque groupe, qui la mémorise à l'aide d'un geste proposé par l'enseignant ou choisi par le groupe. Chaque groupe répète sa séquence jusqu'à ce que geste et parole soient bien intégrés. Les groupes présentent alors leurs parties respectives dans l'ordre chronologique du texte et cela est répété plusieurs fois jusqu'à ce qu'une certaine mélodie s'installe. Quand celle-ci semble bien fixée, on décale les suites de mots ou les phrases des groupes en tournant dans le sens des aiguilles d'une montre. Lorsque toutes les phrases sont passées par les différents groupes, le texte a été mémorisé. Il est finalement répété une ou deux fois simultanément par tous les groupes. L'avantage de cette pratique est que le texte est mémorisé durablement et que cette technique de fixation rapide maintient l'action et la concentration de l'apprenant. Par la suite, rien que l'évocation du geste suffit à faire revenir le mot, le groupe de mots ou la phrase correspondante.

Cette dynamique a été largement utilisée dans les classes de français de la Communauté germanophone de Belgique. Elle produit des résultats étonnants chez les élèves qui sont en apprentissage précoce. Tant sa nature ludique et active que son implication du corps et du rythme accélèrent le processus de mémorisation. De plus, cette mémorisation s'avère d'effet plus

durable dans le temps. À cela s'ajoute encore le fait que ce jeu de mémoire se fait de manière collective et contribue dès lors à renforcer la cohésion du groupe d'enfants.

#### **4. De l'importance du geste pédagogique en classe de langue**

Ces constatations liées à l'expérimentation de ces techniques ont été largement corroborées par Marion Tellier, qui se focalise, quant à elle, sur l'importance de la gestuelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle a, en effet dédié sa thèse de doctorat à l'étude de l'impact du geste pédagogique auprès d'enfants de trois à cinq ans en classe de français, langue étrangère (Tellier, 2006). Elle relève l'importance, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, de prendre d'abord confiance corporellement avant d'aborder l'emploi verbal. Elle définit le geste pédagogique comme « une manifestation verbale créée par l'enseignant de manière relativement consciente dans le but de faciliter la compréhension, mais aussi parfois la mémorisation de l'apprenant » (Tellier, 2006 : 359). Elle remarque qu'il apparaît quasi exclusivement dans le contexte spécifique de la classe de langue. Par le geste pédagogique, l'enseignant de FLE permet l'accès au sens, mais facilite aussi la mémorisation de nouveaux mots de vocabulaire ou d'informations. La reproduction des gestes par les apprenants vient encore renforcer l'apprentissage de la langue étrangère : en effet, elle crée « un triple codage – auditif, visuel et moteur- qui consolide considérablement la mémorisation à court et à long terme » (Tellier, 2016 : 1). Les expériences que cette chercheuse a menées sur ce public cible lui ont permis de démontrer que le geste pédagogique facilite la compréhension, mais a aussi un effet significatif sur la mémorisation. Cet effet sera plus grand si le geste lui-même est reproduit par les enfants. Marion Tellier encourage la multiplication des supports (visuel et kinesthésique) pour renforcer la mémorisation. Maître de conférences en didactique des langues à l'Université d'Aix-Marseille depuis 2007, elle plaide pour une intégration de l'apprentissage du geste pédagogique dans la formation des enseignants.

## **5. Intégration dans les classes de maternelle et de primaire de la Communauté germanophone**

Acquises dans les années 1990, ces techniques vont faire l'objet d'un approfondissement et d'une adaptation au public cible que constituent les apprenants germanophones de Belgique, pour qui le français représente, en général, la première langue étrangère, mais parfois aussi et de plus en plus, en raison du nombre croissant d'enfants issus de l'immigration, la deuxième langue étrangère (après l'allemand). Les exercices rythmiques et musicaux transmis par le CIAVER peuvent s'adapter à n'importe quel thème et se modifier au gré des besoins. Les exercices rythmiques et verbaux de Régine Llorca ont parfois été simplifiés pour mieux répondre au niveau linguistique des enfants. Ils restent semblables en ce qui concerne les techniques de modulation et varient dans leur contenu en fonction des objectifs à atteindre. La technique de l'apprentissage rythmique est largement utilisée en classe. Quant au geste pédagogique, il est largement conseillé et travaillé par les professeurs lors des formations en didactique du FLE et indispensable dans l'apprentissage de tout texte par les jeunes apprenants de maternelle ou du primaire (chanson, poème, comptine, dialogue).

## **6. Intégration dans la formation des enseignants**

La *Haute École autonome de la communauté germanophone de Belgique* (AHS) à Eupen est née en 2005 de la fusion entre la Haute École pédagogique catholique (*Pädagogische Hochschule Pater Damian*), la Haute École pédagogique de la communauté appelée (*Pädagogische Hochschule*) et la Haute École d'infirmières (*Krankenpflegeschule*). Elle décide d'organiser toutes les formations en modules. Le cours de didactique du français, première langue étrangère sera divisé en plusieurs modules. Dans la formation initiale d'enseignants du niveau maternel, tout un module (1 point *E.C.T.S.*) est consacré à ces pratiques. Dans la formation complémentaire en didactique du FLE d'enseignants et enseignants du primaire, il s'agit d'un demi-module ( $\frac{1}{2}$  point *E.C.T.S.*). Ces formations permettent non seulement de se familiariser avec le concept didactique du FLE développé par le groupe de conseil pédagogique du FLE (*Fachberatung*

*Französisch*) pour la Communauté germanophone de Belgique (Delnooz-Senster, 2018 : 177-178), mais elles donnent aux étudiants une multitude de techniques et de pratiques de classe qui leur permettent d'avoir de nombreux outils pour enseigner le FLE de manière active et moderne. Ces techniques sont également transmises par ce groupe dans le cadre de la formation continue des enseignants du maternel, du primaire et même du début du secondaire, notamment avec le poème *Le Déjeuner* de Jacques Prévert, qui permet d'aborder de manière active l'apprentissage du passé composé en FLE.

## 7. Applications pédagogiques : quelques exemples pratiques

Ces exemples sont illustrés dans un tableau à trois colonnes. La première concerne la méthode globale et/ou l'objectif poursuivi. La deuxième porte sur les sous-parties de l'activité dans le détail des techniques, dispositifs et/ou gestes. La troisième reprend les actes de parole prononcés par l'enseignant, les apprenants ou les rôles.

- Exemple 1 : Activité de mémorisation et de création inspirée par les techniques de R. Llorca

| Exercice de rythme et de gestuelle : de la mémorisation à la création               |                                                                                           |                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Avec mains / pieds / pieds et mains / gestes / gestes et parole                     |                                                                                           |                                                                        |
| Méthode                                                                             | Gestes et rythme                                                                          | Texte                                                                  |
| Répartition de mots ou de groupes de mots à travers différents groupes d'apprenants | d'une phrase prononcée en détachant les syllabes                                          | <i>J'ai/ un / gros / nez rouge !</i>                                   |
|                                                                                     | d'une comptine<br>⇒ création d'un poème sur le même rythme : mots puis phrases S+V        | <i>Chapeau/ pantalon / et deux grand(es) chaussett(es)</i>             |
|                                                                                     | d'une strophe<br>⇒ création sur un rythme identique                                       | <i>Gédéon<br/>C'est un poisson<br/>Il est tout rouge et tout long.</i> |
|                                                                                     | d'un poème collectif de quatre strophes similaires<br>⇒ création d'un poème par la classe | <i>Emilie<br/>C'est une souris<br/>Elle est ... Etc.</i>               |

- Exemple 2 : Activité d'apprentissage rythmique inspirée par les techniques de R. Llorca

| Mémorisation d'un poème de Francis Brandt, <i>Étoile</i> (Brandt, 2007)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                    |                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------|
| Cercle – répartition des segments sur 9 groupes d'apprenants                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                    |                                |
| Méthode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Gestes                                             | Texte                          |
| - Chaque groupe mémorise son segment à l'aide d'un geste proposé par l'enseignant.<br>- Chaque groupe répète sa séquence jusqu'à ce que geste et parole soient mémorisés.<br>- Les groupes présentent alors leurs parties dans l'ordre chronologique du texte et cela est répété plusieurs fois jusqu'à ce qu'une certaine mélodie s'installe.<br>- Quand cette suite semble bien fixée, on décale la suite de mots ou la phrase d'un groupe en tournant dans le sens des aiguilles d'une montre.<br>- Lorsque toutes les phrases sont passées par les différents groupes, le texte a été mémorisé.<br>Il est ensuite répété simultanément deux fois par tous les apprenants. | Pointer du doigt vers le ciel                      | <i>Dans le ciel</i>            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Ouvrir les doigts                                  | <i>Une étoile polaire</i>      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Faire des ondulations avec ses mains               | <i>Dans la mer</i>             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Pousser sa main ouverte vers le bas                | <i>Une étoile de mer</i>       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Faire un coin avec ses deux mains                  | <i>Dans un coin du grenier</i> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Bouger ses doigts rapidement                       | <i>Une toile d'araignée</i>    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Descendre sa main droite de haut en bas            | <i>Et en fin de liste</i>      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Montrer sa tête avec l'index à hauteur de la tempe | <i>Dans un coin de ma tête</i> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Faire semblant de peindre avec un pinceau          | <i>Une toile d'artiste</i>     |

- Exemple 3 : Activité inspirée par les techniques de R. Llorca

Ci-dessous, un exemple de pratique d'apprentissage à l'aide de la mémoire sensorielle destiné aux enfants de maternelle. La fixation des outils langagiers ciblés, « Les couleurs » y est bien illustrée.

| Mémorisation des noms de couleurs                                                                                                                                                  |                                                                          |                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Méthode                                                                                                                                                                            | Gestes                                                                   | Mots                                                               |
| Cercle<br>Frappe des mains et des pieds<br>Gestes                                                                                                                                  |                                                                          | Les différentes étapes se suivent toutes pour les trois adjectifs. |
| 1. Ensemble – frappes simultanées du groupe pour les 3 adjectifs<br><br>2. Frappes à faire passer dans le cercle, d'un apprenant à l'autre                                         | frappe des mains - courte                                                | <i>bleu</i>                                                        |
|                                                                                                                                                                                    | frappe qui s'ouvre - longue<br>Prononciation lente du « o »              | <i>jaune</i>                                                       |
|                                                                                                                                                                                    | frappe des pieds - lourde<br>Ton colérique                               | <i>rouge</i>                                                       |
| 3. Variation des intensités                                                                                                                                                        | Chuchoté - normal - fort<br>=> tout le cercle<br>=> rythme sur 3 groupes | <i>bleu jaune ROUGE</i>                                            |
| 4. Variation des positions                                                                                                                                                         | 3 groupes<br>accroupi – debout - sauter                                  | <i>bleu jaune ROUGE</i>                                            |
| Pour les plus forts : petit concert en se promenant dans la salle : chacun prononce son adjectif au bon moment, car il entend la place qu'il occupe dans l'enchaînement rythmique. |                                                                          |                                                                    |

- Exemple 4 : Activité inspirée par les techniques de mémorisation de R. Llorca

Cette activité intègre le vocabulaire des couleurs dans une comptine gestuelle. Elle permet ainsi, toujours à l'aide du corps de renforcer l'apprentissage des mots en les intégrant dans un texte et dans une situation qui va susciter des images mentales chez l'enfant germanophone et donc faciliter la compréhension.

| Apprentissage rythmique de <i>La comptine des couleurs</i> (F. Mond)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                    |                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Méthode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Gestes                                                             | Texte                                     |
| <p>L'I. divise la classe en 10 groupes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chaque groupe dit sa phrase en respectant le rythme de sorte à créer une mélodie qui aide à mémoriser le texte (mémoire sensorielle).</li> <li>- Chaque groupe fait ou invente un geste significatif pour sa phrase et le présente.</li> <li>- Lorsque chaque groupe a bien intégré sa phrase et son geste, on tourne d'un cran (Groupe 2 : première phrase, etc.).</li> <li>- On continue ainsi jusqu'à ce que toutes les phrases aient été dites par tous les groupes.</li> </ul> <p>On répète toute la comptine ensemble une ou deux fois.</p> |                                                                    |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | lever les bras en l'air                                            | <i>Bleu /comme le ciel ! / Yeee !</i>     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | admiratif - mains des deux côtés de la bouche - bouche arrondie    | <i>Jaune / comme le soleil ! / Oooh !</i> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | s'étirer comme au lever                                            | <i>Ah ! / Je me réveille !</i>            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | faire mine de courir sur place                                     | <i>Rouge ? / Je bouge !!!</i>             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                    |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | combinaison des gestes précédents (frappes) et les nouveaux gestes |                                           |

*La séquence didactique* dans laquelle s'intègrent les exemples n° 3 et n° 4 est illustrée par ce tableau<sup>5</sup> Elle s'adresse à des enfants germanophones de 3<sup>e</sup> maternelle et converge vers une petite tâche finale conformément aux principes prônés par le conseil pédagogique du FLE de la Communauté germanophone de Belgique. Ici, la tâche consiste à « présenter un dessin complété et colorié avec les trois couleurs de base ».

<sup>5</sup> Tableau de séquence réalisé par la « Fachberatung FLE ».

| SENSIBILISATION                                                                                  | EXPOSITION                                                                                                                                                                                        | FIXATION                                                                                                                                                                                                                      | TÂCHE                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saluer les enfants<br>Créer la motivation<br>Introduire<br>la thématique                         | Exposer les élèves et les sensibiliser au type de texte de la tâche finale<br>Présenter, expliquer une chanson, une comptine, ...                                                                 | Structurer<br>Répéter<br>Mémoriser                                                                                                                                                                                            | Préparer la tâche<br>Présenter la tâche<br>Clôturer et saluer                                                                               |
| <i>Émerveiller</i>                                                                               | <i>Montrer</i>                                                                                                                                                                                    | <i>Fixer</i>                                                                                                                                                                                                                  | <i>Partager</i>                                                                                                                             |
| Salutation avec la marionnette<br><br>Chanson <i>Coccinelle demoiselle</i> avec images et gestes | Bain de langue<br>Un livre de Hervé Tullet<br><br>+ mise en ordre logique : <ul style="list-style-type: none"> <li>• nombres croissants</li> <li>• nombre de points d'une même couleur</li> </ul> | Jeu d'association : pompons de couleur à replacer sur la carte<br><br>Rythmique sur les différentes couleurs<br><br>La comptine des couleurs : apprentissage rythmique<br><br>Tour de magie : verres d'eau et papiers de soie | Tâche : compléter et colorier un dessin avec les trois couleurs<br><br>Production orale présentation<br><br>Salutation avec une marionnette |

La séquence didactique est un élément fondamental de l'approche actionnelle. Les activités regroupées dans des phases mènent toutes à la tâche finale dans laquelle l'apprenant mobilise toutes les compétences et tous les outils acquis au cours de la séquence.

D'abord, dans la phase de sensibilisation, l'enseignant doit susciter la motivation et ébaucher le thème de la séquence afin de renforcer l'intérêt des enfants. Cette ou ces activités sont relativement courtes. Ici, on procède à la présentation de la chanson *Coccinelle demoiselle*<sup>6</sup> avec, comme supports visuels, les gestes et les images qui aideront à la compréhension de la langue. L'enseignant invite les élèves à chanter plusieurs fois avec lui mais sans viser une mémorisation complète. Celle-ci s'effectuera peu à peu au cours des leçons suivantes. Pour les élèves du primaire, c'est dans cette phase que l'enseignant expliquera la tâche finale de sorte que l'apprenant comprenne pourquoi il va passer par les étapes suivantes. Les objectifs langagiers seront donc très ciblés, car ils sont uniquement au service de la tâche en question. En maternelle, l'objectif principal est une sensibilisation au français. Les objectifs langagiers de cette séquence seront donc de prouver sa compréhension à l'audition en désignant les trois couleurs et de les nommer ou tout au moins de les répéter dans une petite phrase, les mots à mémoriser étant relativement simples (*C'est bleu*, etc.).

<sup>6</sup> Chanson « Coccinelle demoiselle » : You Tube, Comptines pour les petits, Titoumis.  
<https://www.youtube.com/watch?v=EY4QsqR0HIw>

Lors de la phase d'exposition, l'enseignant va développer la compréhension orale à l'aide de l'album *Un livre* de Tullet. Il raconte cette histoire avec beaucoup d'expression (gestes, mimiques), en variant le ton et en montrant simultanément les images du livre. En Communauté germanophone, cette activité est communément appelée « bain de langue ». Suite à ce récit très expressif et illustré par les images du livre, il renforce et vérifie la compréhension par une activité de mise en ordre logique de quelques images issues de l'album de Tullet.

Dans la phase de fixation, l'enseignant travaille les outils langagiers par le biais de différentes activités. C'est dans cette phase que l'activité de rythmique va permettre de développer la prononciation et contribuer aussi, par ses répétitions variées, à la mémorisation sensorielle. Cet apprentissage verbal et corporel permet une acquisition profonde. *La comptine des couleurs* et son apprentissage rythmique vont remettre ces adjectifs dans un contexte et créer des images mentales. À la fin de cette phase, une petite activité manuelle suscite l'émerveillement et vient soutenir la motivation en faisant appel au goût de l'enfant pour la magie.

Dans la dernière phase, l'enfant effectue la tâche finale exposée dans le tableau. Il choisit un canevas / dessin d'inspiration : une chenille, la tête de la chenille, un nuage, un visage, un arbre, un œil à droite, un œil vertical. Il complète le dessin et le décore à sa manière avec les trois couleurs de base. L'enfant a le choix entre quatre techniques différentes : des pompons, des gommettes, de la pâte à modeler, des cotons-tiges avec de la couleur à l'eau. À la fin, chaque enfant présente sa réalisation. Cette verbalisation est très importante car elle permet d'utiliser l'acquis et de valoriser ses propres apprentissages.

Avec les enfants de maternelle, au début de la séquence et de chaque leçon, une marionnette considérée comme la mascotte de la classe salue les enfants (par exemple, l'oiseau Coco qui ne parle que le français). En fin de séquence et de leçon, la marionnette prend congé pour clore l'activité.

- Exemple 5 : Activité inspirée par les exercices rythmiques et musicaux transmis par le CIAVER. Ci-dessous une application sur la galette des rois en classe de maternelle : école de Recht (GS St-Vith), 2020.

| E.C.M. sur l'histoire <i>Roule, roule, bûchette</i> (Catala-Mory, 2022)                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Méthode                                                                                                                           | Mouvements                                                                                                                                                                                                                                                     | Rôles                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>1. Espace – socialisation</b><br>Musique de Noël<br>« Snow Music » 2'40''<br>< « Musiques de Noël instrumentales très douces » | Assis en cercle -> aller chercher les élèves un à un -> file<br>Marcher seul dans l'espace<br>Choisir un partenaire -> danser en rond en se tenant les mains<br>Lâcher les mains – se déplacer à nouveau seul dans l'espace                                    | Sans se toucher<br>En avant / en arrière<br>Sur le côté / vers l'autre côté                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>2. Perception des rythmes</b><br><br>Musique Tchaïkovski, Casse-Noisette, OP.71, Acte II<br>Danse de la fée Dragée 2'38''      | Faire deux groupes : les rennes et les lutins<br>Chacun se place à un endroit dans l'espace.                                                                                                                                                                   | Les lutins ne doivent se déplacer que quand ils entendent les clochettes : ils marchent sur la pointe des pieds.<br>Les rennes galopent dans l'espace quand ils entendent leur musique et à ce moment-là, les lutins ne bougent plus.<br>0 lutins / 1'00'' rennes / 1' 31 '' lutins / 2'15'' rennes                                                                                                                           |
| <b>3. Rythmes et création d'images mentales</b><br><br>Tambourin                                                                  | Marcher comme les lutins sur la pointe des pieds et rapidement<br>Galoper comme des rennes<br>Sauter comme un écureuil<br>Attaquer comme un loup<br>Marcher lourdement comme un ours<br>Marcher en louvoyant comme la renarde                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>4. Création d'images mentales – histoire</b><br><br>Musique de Tchaïkovski, Casse-Noisette, Marche, OP.71                      | 1. Jouer le parcours de la bûchette successivement en file en jouant <b>tous les rôles</b> : les élèves suivent l'institutrice et imitent ses gestes au fur et à mesure qu'elle joue les différents rôles<br><br>2. Distribuer les rôles et rejouer l'histoire | La bûchette qui roule : l'E. tourne sur lui-même en se déplaçant<br>L'écureuil qui saute<br>Le loup qui attaque<br>L'ours qui se déplace avec lenteur<br>La renarde qui croque la bûchette sur la note finale<br><br>La bûchette roule, puis arrive chez l'écureuil ; elle roule, puis rencontre le loup ; elle roule, puis se fait poursuivre par l'ours ; enfin elle roule et arrive chez la renarde qui l'avale d'un coup. |

Et ci-dessous *une vue globale de la séquence didactique*<sup>7</sup> dans laquelle s'intègre cette pratique et qui a pour petite tâche finale : *préparer des biscuits et des pâtisseries de Noël et décorer le buffet*. Cette séquence a été réalisée avec des enfants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> maternelle, mais peut se donner au premier degré de l'enseignement primaire.

<sup>7</sup> Tableau de séquence réalisé par la « Fachberatung FLE ».

| SENSIBILISATION                                                                                                                                                                                                    | EXPOSITION                                                                                                                                                                                  | FIXATION                                                                                                                                                                                                                                 | TACHE                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Saluer les enfants</i><br><br><i>Créer la motivation</i><br><br><i>Introduire la thématique</i>                                                                                                                 | <i>Exposer les élèves et les sensibiliser au type de texte de la tâche finale</i><br><br><i>Présenter, expliquer une chanson, une comptine, ...</i>                                         | <i>Structurer</i><br><i>Répéter</i><br><i>Mémoriser</i>                                                                                                                                                                                  | <i>Préparer la tâche</i><br><i>Présenter la tâche</i><br><i>Clôturer et saluer</i>                                                                                |
| ➤ <b>Émerveiller</b>                                                                                                                                                                                               | ➤ <b>Montrer</b>                                                                                                                                                                            | ➤ <b>Fixer</b>                                                                                                                                                                                                                           | ➤ <b>Partager</b>                                                                                                                                                 |
| Salutation avec la marionnette du lutin de Noël<br>Devinette tactile sur les objets de Noël<br><br>C'est une boule.<br>C'est du sapin.<br>C'est le Père Noël<br>Avec sa hotte et ses bottes<br>Voici les cadeaux ! | Bain de langue : récit expressif de l'histoire <i>Roule bûchette</i> adaptée du conte russe Kolobok par Agnès Cathala et Tristan Mory<br><br>Mise en ordre chronologique de quelques images | . E.C.M : exercices divers de rythmes corporels et musicaux, dramatisation non verbale de l'histoire<br><br>Présentation de la comptine « Cuite au four » Mémorisation de la comptine avec gestes<br><br>Jeux de fixation du vocabulaire | Préparation de pâtisseries de Noël : bûchette, biscuits,...<br><br>Décoration du buffet de Noël<br><br>Dégustation au buffet avec la marionnette du lutin de Noël |

Dans la phase de sensibilisation, après les salutations habituelles avec la marionnette qui, pour l'occasion, est un lutin de Noël, l'enseignant fait découvrir au toucher des objets de Noël cachés dans un sac. La mémoire sensorielle est activée dès le début de la leçon et l'envie de découvrir ce qui est caché est toujours grande chez les enfants. Lors de cette découverte, l'enseignant verbalise les actions. Tous les objets ne sont pas cités en tant que tels (*une boule, des bottes*), mais insérés dans une phrase (*C'est une boule. – Ce sont des bottes*). Ainsi le nouveau vocabulaire se trouve toujours en contexte et les apprenants s'imprègnent peu à peu des structures syntaxiques du FLE. Grâce à cette rigueur dans l'apprentissage, ils pourront former des phrases lors d'une communication et non disposer d'un vocabulaire passif qui se limite à des mots décontextualisés. Cette utilisation de la phrase prend tout son sens dans la démarche actionnelle et est vivement conseillée lors des formations.

Lors de la phase d'exposition, dans cette séquence, l'enseignant plonge aussi les enfants dans la langue française, c'est-à-dire qu'il raconte une histoire avec beaucoup d'expression dans la voix, des gestes, des regards. En même temps, il se sert de l'album comme support visuel et montre dans

les images les objets, les personnages ou les lieux évoqués. La mémoire sensorielle prend ici à nouveau toute son importance pour la compréhension du récit et le geste pédagogique vivement conseillé en classe de FLE par Marion Tellier est présent à tout moment, transformant l'enseignant en acteur de *one man show*. La mise en ordre chronologique d'images permet de fixer le déroulement des événements, car elle donne l'occasion à l'enseignant de raconter l'histoire une seconde fois sous une autre forme (*Oui, bravo, Lila ! C'est la bonne image ! On voit bien le loup qui s'approche de la bûchette !*).

C'est dans la phase de fixation que se trouve l'activité 5 détaillée précédemment. L'expression corporelle et musicale prend ici tout son sens. Les enfants se répartissent dans l'espace de la classe, se laissent guider par les consignes de l'enseignant et après avoir imité différents animaux, rejouent l'histoire, intégrant ainsi sensoriellement la suite des événements pour aboutir à la situation finale. Cette histoire est vécue corporellement sur un fond musical et la méthode favorise aussi la création d'images mentales. Ce dernier exercice prépare l'enfant aux dramatisations non verbales et verbales d'histoires et de dialogues qui sont pratiquées pour l'enseignement du français, langue étrangère, dans l'enseignement primaire. La classe mémorise ensuite la comptine de la bûchette sous forme d'apprentissage rythmique et gestuel, puis l'enseignant organise quelques jeux de fixation du vocabulaire et des structures syntaxiques propres à la séquence. La mémorisation en rapport aux sens est donc omniprésente dans ces pratiques.

La tâche finale qui consiste en la réalisation de pâtisseries et la décoration du buffet plonge les élèves dans une activité manuelle en lien avec l'histoire. Durant cette dernière activité, l'enseignant verbalise les actions et sollicite des réactions en français pour activer les acquis langagiers de la séquence. Il se sert notamment de la mascotte du cours de français pour déclencher une communication plus spontanée chez les enfants.

## 8. Conclusion

La mémoire sensorielle joue un rôle primordial dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, qu'elle soit visuelle, auditive ou kinesthésique. Elle aide à la compréhension de la langue, mais facilite aussi énormément la mémorisation de textes courts, comme les comptines et les dialogues, par les jeunes apprenants. Elle donne, en outre, une ambiance ludique à l'apprentissage et elle répond au goût des enfants pour le geste, le mouvement et les sons. Il est inutile de rappeler que jouer pour apprendre accroît considérablement l'intérêt de l'enfant pour l'étude d'une langue étrangère. Les techniques illustrées ci-dessus ont prouvé leur efficacité dans de nombreuses classes de la Communauté germanophone de Belgique et ont permis une acquisition plus durable des apprentissages. Souvent l'évocation d'un seul geste ou d'un seul rythme permet de se souvenir des mots ou des phrases mémorisés, comme l'attestent les institutrices.

Dans les classes de français de la Communauté germanophone, les activités d'apprentissage qui utilisent un ou plusieurs supports sensoriels — auditif, visuel ou kinesthésique — sont nombreuses, surtout pour les jeunes élèves de maternelle ou des deux premiers degrés du primaire. Elles donnent d'excellents résultats et constituent une base solide aux apprentissages ultérieurs, qui aboutiront, en fin de 6<sup>e</sup> année primaire, à la réussite au DELF Prim A2, organisé à titre de diagnostic par le ministère de la Communauté germanophone.

Pour répondre aux besoins de différenciation des enfants en fonction de leurs forces et de leurs faiblesses et sachant que chaque apprenant a souvent une mémoire ou plus visuelle, ou plus auditive, ou plus kinesthésique, il est important de varier les activités de mémorisation et de multiplier les supports à mémoriser aussi souvent que possible.

Toutefois si la sollicitation de la mémoire sensorielle s'intègre aux pratiques pédagogiques principalement avec de jeunes apprenants, n'oublions pas qu'elle reste un atout avec des apprenants plus âgés.

Face à l'envahissement des médias dans nos vies et dans nos classes, et face à la présence de nombreux exercices écrits dans les manuels de français, langue étrangère, gardons à l'esprit que le premier support d'apprentissage dont nous disposons à tout moment est notre corps.

Veillons dès lors à ce que toutes ces bonnes pratiques qui favorisent le développement des habiletés de compréhension et d'expression orales ne tombent pas aux oubliettes.

## Bibliographie

Bouznif, N. 2017. « Le français sur le bout de la langue ». *L'actu*, Université de Franche-Comté. [En ligne] : <https://actu.univ-fcomte.fr/article/le-francais-sur-le-bout-de-la-langue-004735> [consulté le 15 février 2024].

Brandt, F. 2007. *PoAime*. Recueil de poèmes.

Delnooz, I., Senster, C. 2018. « L'enseignement du français en Communauté germanophone de Belgique, un défi pour la promotion du multilinguisme et pour une politique linguistique harmonieuse ». *Synergies Pays germanophones*, n° 11, p. 171-181. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz\\_senster.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones11/delnooz_senster.pdf) [consulté le 15 février 2024].

Catala, A., Mory, T. 2022. *Roule, roule, Bûchette*. Paris, Milan Eds.

Lhote, E. 1987. (Dir.) *À la découverte des paysages sonores des langues*. Presses universitaires de Franche-Comté. Collection: Annales littéraires, Série: Linguistique, sémiotique et communication.

Llorca, R. 1987. *Éléments d'analyse du rythme de la parole en français*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté, sous la direction d'Élisabeth Lhote. <https://theses.fr/1987BESA1022>

Llorca, R. 1994. « Exercices pour l'entraînement de la mémoire sensorielle du Français Langue Étrangère ». Fascicule remis aux étudiants lors de la formation.

Llorca, R. 1992. « Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère ». *Revue de phonétique appliquée*, n° 102, p. 45-68.

Tellier, M. 2006. *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Linguistique. Université Paris-Diderot - Paris VII, Français. Thèses. Hal. Science. <https://www.theses.fr/2006PA070029>

Tellier, M. 2016. « Ces gestes qui comptent pour l'apprentissage des langues ». *The conversation*. Aix-Marseille Université. [En ligne] : <https://theconversation.com/ces-gestes-qui-comptent-pour-lapprentissage-des-langues-159582> [consulté le 15 février 2024].

Tullet, H. 2010. *Un livre*. Montrouge : Bayard Jeunesse.

Wambach, M. 2009. « À propos de la pédagogie convergente : Quelques mises au point ». *Synergies Algérie*, n° 4, p. 175-196.

[En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/SE\\_europeen2/wambach.pdf](https://gerflint.fr/Base/SE_europeen2/wambach.pdf) [consulté le 15 février 2024].



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque nationale de France.

- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)





**Comptes rendus de lecture**





*Die Zeit der französischen Besatzung in Kirchzarten*  
Claudius Heitz (Hg) Copyright 2023 : Sozietät zur Förderung  
der Wissenschaftlichen Sozialpädagogik-PAIS e.V.(geeinnützlich)

### François Weiss

Professeur, attaché linguistique, chef de projets,  
chargé de recherches à la retraite  
François.weiss.67@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0007-3641-5872>

Claudius Heitz (Hg), *Die Zeit der französischen Besatzung in Kirchzarten*<sup>1</sup>, PAIS-Verlag, Oberried, Copyright 2023: Sozietät zur Förderung der Wissenschaftlichen Sozialpädagogik-PAIS e.V.(geeinnützlich), Oberried



Ce petit livre de 67 pages réalisé par un groupe d'élèves du collège St Sebastian près de Fribourg en Brisgau constitue un apport original et éclairant sur ce qu'a été la période de l'occupation française de 1945 à 1957 dans un village d'environ 1000 habitants. Dans ce microcosme, il a été relativement facile de cerner et de mettre en exergue les différents aspects du comportement des vainqueurs envers les vaincus. Les élèves ont recueilli les témoignages de différents habitants du village. Ils ont consulté les archives à Fribourg. Ils ont consulté les journaux de l'époque ainsi que certains rapports en français. Cette démarche heuristique a sans doute été très formatrice pour ces collégiens. Elle leur a certainement permis de sortir du cadre scolaire et de constater que leurs études pouvaient servir à autre chose que de faire des devoirs et de passer des examens. Ils ont largement été récompensés par la publication de leurs recherches. « Finis coronat opus » en quelque sorte !

---

<sup>1</sup> Traduction : *Le temps de l'occupation française à Kirchzarten*.

Cette recherche leur a permis de découvrir ce que leurs parents et grands-parents avaient vécu pendant et après la seconde Guerre mondiale. Ils ont ainsi indirectement découvert les méfaits de la période du nazisme et plus directement ceux de l'épuration et de la dénazification. Ils ont recensé les problèmes, les contraintes et les exigences de l'occupation française. Cette occupation a été assez dure à supporter par la population locale. Les vainqueurs se comportaient en vainqueurs et prenaient en quelque sorte leur revanche sur l'occupation allemande en France. Beaucoup de maisons ont été réquisitionnées et certains habitants étaient obligés d'habiter à la cave. Il y a eu des vols et des exactions comme dans toutes les guerres. À noter que les habitants se méfiaient beaucoup des soldats originaires d'Afrique du Nord, surtout des Marocains souvent considérés comme des « violeurs ». Mais aucun viol n'a été commis à Kirchzarten. La méfiance envers les soldats de couleur a toujours été présente aussi bien en France qu'en Allemagne déjà lors de la première Guerre mondiale.

L'occupation française a duré jusqu'en 1957 et elle est devenue progressivement moins contraignante. Cependant les Français ont vraiment insisté sur la dénazification. Il fallait éradiquer tout ce qui pouvait rappeler le nazisme comme si on voulait faire un parallèle avec ce que les Allemands ont essayé de faire en Alsace pendant l'annexion où il fallait débarrasser l'Alsace de tout le fatras français « Hinaus mit dem welschen Plunder » ! L'épuration à Kirchzarten a été assez bénigne. Comme partout, on a assisté à des retournements de vestes. Le clergé a contribué à calmer les choses. À signaler aussi que beaucoup d'habitants avaient été frappés de cécité sélective à propos des camps de concentration. Et ils ne sont pas les seuls.

Le livre est abondamment illustré et il se lit aisément. Les contributions individuelles des élèves ont été bien mises en relief. Leur travail d'équipe a été fort justement récompensé par le « Landespreis für Heimatforschung Baden-Württemberg<sup>2</sup> » en 2022.

Je mettrai un tout petit bémol à propos du contenu de ce travail : pour illustrer davantage le titre de l'ouvrage il aurait peut-être fallu insister davantage sur les relations amicales qui se sont créées au cours des douze

---

<sup>2</sup> Traduction : Prix régional de Bade Wurtemberg en 2022 pour la recherche sur l'Histoire locale.

années d'occupation au cours desquelles l'inimitié s'est transformée progressivement en amitié.



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque nationale de France.

- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)







## 14<sup>e</sup> prix de la Société Franco-Allemande (DFG) du meilleur élève allemand en langue française

**Christophe Braouet**

Président de la société franco-allemande de Francfort-sur-le-Main, Allemagne

[chbraouet@icloud.com](mailto:chbraouet@icloud.com)

<https://orcid.org/0009-0006-8998-8941>

14<sup>e</sup> prix de la Société Franco-Allemande (DFG) du meilleur élève allemand en langue française. Luisa Ye, *Capucine*, Lycée Carl-Schurz, Francfort-sur-le-Main, Allemagne



La Société Franco-Allemande de Francfort<sup>1</sup>, fut fondée en 1938 et compte près de 700 membres. Elle décerne chaque année le prix du meilleur élève allemand en langue française, et ce le jour anniversaire du traité de l'Élysée. Il en fut ainsi le 22 janvier dernier et comme les années passées, nous avons pu remettre le prix dans le cadre prestigieux de la salle des empereurs, la salle d'apparat de la Mairie de Francfort.

C'est pour soutenir l'enseignement du français que nous avons créé ce prix doté de 1500 Euros, 900 Euros allant au premier prix et 600 au second, les deux tiers pour l'élève et un tiers pour son école. Depuis sa création, près de 40 lycées de Francfort et des alentours ont été en compétition. Chaque établissement est invité à désigner son meilleur élève. Ce dernier soumet un texte en langue française de 3000 mots, portant sur un sujet libre ayant trait à la France ou aux rapports franco-allemands. Les quatre meilleurs se qualifient pour présenter leur sujet à l'oral.

C'est Ina Hartwig, Mairesse-adjointe de la Ville de Francfort en charge des affaires culturelles - et parfaitement francophone - qui a accueilli les quelque 200 participants venus assister à la cérémonie de remise du prix.

---

<sup>1</sup> <http://www.dfg-frankfurt.de>

La Consule Générale de France Ide Gorguet et la Rectrice de l'Académie de Francfort Evelyne Spyra (en charge de plus de 100.000 élèves) ont souligné toute l'importance qu'elles attachent à l'enseignement du français et mettent tout en œuvre pour endiguer son recul. La formation de jazz « Vive la brasserie », composée de lycéens de Francfort, a complété le caractère festif et donné l'entrain voulu à la soirée.

La course fut particulièrement serrée. Finalement, c'est Luisa Ye qui a remporté le premier prix avec « Capucine ».

*Je voulais passer l'été seule et concentrée. Concentration complète sur ma dissertation de philosophie ; gagner cette bourse d'études était mon seul but.*

*Je me fichais de l'endroit où j'allais écrire — et lire, et encore écrire — mais mes parents m'envoyaient en France, dans cette petite ville du Sud-Ouest au bord de la mer, Biarritz. Ils voulaient que je profite ; être assise sur un banc avec vue sur mer ou à une table de jardin où l'on sent l'odeur de la plage, c'est bien mieux qu'à la maison, me disaient-ils.*

C'est ainsi que commence l'histoire fictive du séjour d'une jeune fille allemande à Biarritz, qui malgré toutes les phases du rejet de l'inconnu finit par tomber amoureuse de sa correspondante.

Je ne parlais pas aussi vite que toi et parfois je ne comprenais pas certains mots que tu disais. Il me fallait plus de temps pour formuler les phrases. À d'autres moments, j'étais silencieuse pendant une minute en cherchant un mot français. Ça me gênait, mais toi, tu me regardais avec des yeux compréhensifs. (...) Je commençais à m'intéresser à la culture de la France, la culture d'ici. Et encore plus, c'était toi qui m'intéressais.

(...) Avec toi, j'ai commencé à vivre le bonheur que j'ai cherché si longtemps dans les livres et dans la philosophie.

Le soleil s'est couché et nous avons marché main dans la main tout le long de la route jusqu'à chez toi. Le lendemain, mon train allait partir à l'aurore. »

Un beau texte, une belle soirée, le jour même où Emmanuel Macron était à Berlin. Wolfgang Schäuble, ancien ministre et Président du Bundestag, avait exprimé le souhait qu'un Français parle lors de l'acte solennel en sa mémoire. Le Président français a répondu présent et s'est adressé de manière fort émouvante à l'Assemblée, dans un allemand parfait. C'est par la langue de l'autre que se transmet l'émotion, comme l'avait déjà si bien compris Charles de Gaulle en s'adressant - en allemand -

à la jeunesse allemande : c'était en 1962, à Ludwigsburg lors d'un voyage d'une semaine en Allemagne, destiné à gagner les cœurs des Allemands et préparer le traité de l'Élysée.



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.  
Revue du GERFLINT.  
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>  
Bibliothèque nationale de France.  
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)







## Remise du Prix Bréal décerné au Centre International franco-allemand Albert Schweitzer de Niederbronn-les-bains

**Hans Giessen**

Université Jan Kochanowski, Kielce, Pologne

Université de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne

[h.giessen@is.uni-sb.de](mailto:h.giessen@is.uni-sb.de)

<https://orcid.org/0000-0002-4024.1664>

Remise du Prix Bréal décerné au Centre International franco-allemand Albert Schweitzer  
de Niederbronn-les-bains, Alsace, France



En mai 2024, le *Centre International Albert Schweitzer* a reçu le *prix Michel Bréal*. Ce prix, qui porte le nom du scientifique franco-allemand, réformateur de l'éducation et militant pour la paix (1832-1915), a été décerné par la *Fondation Josef David* et la *Société Michel Bréal*. Bernard Klein, le directeur du Centre jusqu'il y a deux ans, a reçu le prix au nom de toute l'équipe.

Les membres de l'équipe du *Centre international Albert Schweitzer* ont fait sensation pendant la période Covid, où, face à la baisse de fréquentation du cimetière militaire, ils ont transformé le concept pédagogique du centre en un autre média et sont allés dans les écoles pour y présenter une pièce de théâtre.

Le *Centre International Albert Schweitzer* de Niederbronn-les-bains, en Alsace, a surmonté la crise Covid de manière « excellente », au double sens du terme. La situation de départ était pourtant problématique. Le centre, qui avait été conçu comme un lieu de rencontres dans un cimetière militaire allemand, a vu sa fréquentation chuter pendant le confinement. Pourtant, c'est précisément dans le cadre des visites pédagogiques que se situent les tâches et les objectifs que le centre s'est fixé : dans cet ancien cimetière

militaire comprenant plus de 15.000 tombes, la folie de la guerre doit continuer d'être expliquée aux classes scolaires.

Mais l'activité du *Centre International Albert Schweitzer* ne s'est jamais limitée à un regard funèbre sur l'horreur de l'une des pires phases de l'histoire franco-allemande, même si cela aurait été justifié. Au contraire, la conception a toujours été basée sur un regard optimiste vers l'avenir. Le travail franco-allemand pour la jeunesse et la culture n'a pas seulement été mis en place pour éviter de réitérer des tragédies comme celles de la première moitié du siècle dernier, mais aussi pour faire un pas de plus vers l'autre et favoriser la compréhension et faire naître l'amitié. C'est en effet ce qui s'est produit avec succès.

Sur quelle base les élèves ont-ils étudié le matériel biographique des soldats inhumés dans ce cimetière ? Bernard Klein, qui a été le directeur du Centre de formation pendant de nombreuses années, a développé comme concept pédagogique, une stratégie selon laquelle il ne s'agissait pas seulement de documenter ce qui s'était passé, mais de « décomposer les événements historiques sur le plan individuel ». Le Centre de formation a donc recueilli des renseignements sur les soldats de la Seconde Guerre mondiale inhumés dans le cimetière et pris contact avec leurs familles qui ont remis des lettres de soldats décédés. Ces données constituent désormais la base reliant les noms aux tombes, aux visages et aux récits de vie. C'est ainsi que s'est créé un lien entre les générations – et en même temps un choc beaucoup plus profond face à ce qui s'est passé à l'époque – mais aussi de la gratitude envers le fait que, malgré tout, le monde s'est amélioré, du moins dans le contexte franco-allemand. Ces données ont été remises aux élèves.

Mais pendant la crise Covid, l'auberge de jeunesse rattachée au cimetière militaire était vide et le travail a dû être interrompu. Le fait que ce temps ait été mis à profit et la manière dont il l'a été en disent probablement long sur la motivation et l'engagement des collaborateurs du centre de formation. Joëlle Winter, collaboratrice pédagogique (et nouvelle directrice du *Centre International Albert Schweitzer* depuis 2022, à la suite de Bernard Klein), se souvient que l'équipe a été « freinée ». L'équipe a alors réfléchi à ce qui pouvait être fait à la place des visites guidées et qui soit constructif sur le plan pédagogique. Il était alors logique d'utiliser les documents

d'archives biographiques et d'en faire un texte pour s'adresser aux jeunes – il s'agissait du même objectif, mais à l'aide d'un autre média, qui n'exigeait pas que les élèves se rendent sur place à Niederbronn-les-bains. C'est ainsi que fut créée la pièce de théâtre. La médiation est peut-être un peu moins personnalisée et émotionnelle qu'une visite directe, car la pièce de théâtre était une forme condensée et idéale des récits de vie recueillis par Bernard Klein. Mais face à la crise Covid, on s'est approché le plus possible des impressions d'une visite. Le metteur en scène, Gabriel Schoettel, est titulaire d'une habilitation à diriger des recherches, docteur en littérature et écrivain.

Le *théâtre transfrontalier de Baden-Alsace* a participé en tant que partenaire allemand. Ainsi, il a bientôt été possible de se rendre dans les deux pays avec deux versions de la pièce – une version française et une version allemande selon la devise : si les élèves ne peuvent plus venir (à cause de la Covid), nous irons chez eux. De quoi s'agit-il ? Dans les autodescriptions, on peut lire :

*Camille et Lucas doivent ranger le grenier de leur maison familiale en Alsace. D'abord peu motivés face à cette tâche fastidieuse, l'étudiante en Histoire et le lycéen découvrent dans les vieux cartons poussiéreux des documents de leur famille et surtout de leurs arrière-grands-parents, témoins de la seconde Guerre mondiale. Ces papiers, lettres et objets attisent leur curiosité et révèlent des morceaux de vies de leurs parents de racines allemandes et françaises. Tandis que Camille essaie tout de suite d'expliquer les faits à l'aide de ses connaissances historiques, Lucas prend des photos et les partage avec ses amis. Pendant qu'ils cherchent à comprendre le comportement de leurs ancêtres en temps de guerre, ces personnages que les jeunes ne connaissent que par ouï-dire, sont presque présents avec eux. Peu à peu les secrets de la famille, bien cachés jusque-là, remontent à la surface, même s'il en coûte à leur mère de faire face à sa propre histoire familiale. Comment ces jeunes d'aujourd'hui se confrontent-ils à la mémoire et aux fautes de leurs ancêtres ? Au deuil et à leurs histoires familiales ?*

Les représentations théâtrales en France et en Allemagne ont été un grand succès. Même les organes de presse suprarégionaux comme le « Evangelischer Pressedienst », fondé en 1910, la plus ancienne agence de presse d'Allemagne, a beaucoup apprécié la représentation. L'agence de

presse rapporta avec enthousiasme « les deux versions différentes d’une même histoire » (epd, 4 janvier 2024).



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.  
Revue du GERFLINT.  
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>  
Bibliothèque nationale de France.  
- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)



## **Annexes**





## Profils des auteurs

### Coordinatrice scientifique et auteur

**Isabelle Delnooz** enseigne la didactique du français langue étrangère à la Haute École Autonome de la Communauté germanophone de Belgique. Elle est également conseillère pédagogique. Outre la conception de formations et d'outils pédagogiques à destination des professeurs de français, elle accompagne les équipes d'enseignants à concrétiser les principes du CECR dans leur classe. Elle intervient aussi dans des programmes de formation continue des professeurs de français en Belgique et à l'étranger, notamment sur la différenciation, les stratégies d'apprentissage et l'exploitation du texte littéraire.

### Auteurs d'articles

Après avoir obtenu son diplôme de Master en Logopédie à l'Université de Liège, **Audrey Broxson** a professé dans un cabinet privé en tant que logopède. Après plusieurs années de prises en charge d'enfants, elle s'est orientée dans l'alphabétisation d'adultes et a travaillé dans un CISP (Centre d'Insertion Socioprofessionnelle). Intéressée par le FLE, elle a suivi la formation de « Formatrice en français langue étrangère » organisée par le Centre Régional d'Intégration de Charleroi afin de dispenser des cours de français à des primo-arrivants. Depuis septembre 2018, elle mène au sein de l'*Athénée Royal* d'Eupen le projet pilote « Atelier Parents-enfants-devoirs » qui a pour but d'accompagner et outiller les parents afin qu'ils soient en mesure de suivre et participer à la scolarité de leurs enfants.

Instituteur de formation, **Hugues Denisot** a enseigné aussi bien en France qu'à l'étranger (Espagne, États-Unis, Belgique). Il a coordonné pendant dix ans l'enseignement du français langue étrangère en primaire à l'Ecole européenne de Bruxelles (Uccle). Il est, depuis l'année 2002, auteur de méthodes d'enseignement du français langue étrangère aux jeunes enfants pour les éditions Hachette FLE. Il a intégré dès les années 90 la théorie des *Intelligences Multiples* à son enseignement. Ces choix didactiques sont pleinement assumés dans ses méthodes à succès, *Tatou le Matou*, *Les P'tits Loustics*, *Les Loustics*, *Sésame et Houra*. Il a été attaché de coopération éducative auprès des ambassades de France aux Pays-Bas, en Belgique, en Hongrie et en Croatie. Il est expert associé de *France Education International* dans les domaines de l'Ingénierie pédagogique et de l'Ingénierie de formation.

**Brigitte Eubelen** est institutrice à l'école communale de Recht. Elle enseigne exclusivement le français aux élèves germanophones. Depuis 2008, elle fait partie du groupe de guidance pour le FLE « conseil d'experts section - Français » à la Haute École Autonome de la Communauté germanophone de Belgique. Elle est également co-auteure du manuel *Les Petits Loustics* (Hachette).

**Marie-Laure Gary** est licenciée et agrégée en langues et littératures romanes et travaille depuis plus de vingt ans en Communauté germanophone de Belgique, tout d'abord comme professeur de FLE et d'espagnol dans l'enseignement secondaire supérieur général et technique et, actuellement, à la Haute École autonome d'Eupen, en tant que chargée de cours pour le français sur objectifs spécifiques, pour la préparation aux examens du DELF, ainsi que pour une partie de la spécialisation en didactique du français langue étrangère des étudiants en bachelier (bachelor). Elle a également participé à la rédaction et à l'implémentation des référentiels de compétences pour l'enseignement du français première langue étrangère aux deuxièmes et troisièmes degrés de l'enseignement secondaire en Communauté germanophone de Belgique.

**Hans Giessen** est professeur d'université avec la dénomination « Langue et communication » à l'Université Jan Kochanowski de Kielce (Pologne). Il est aussi professeur associé à l'Université de la Sarre, Sarrebruck (Allemagne). Son autre affiliation est l'Université d'Helsinki (Finlande), avec le titre de *Helsingin yliopiston dosentti*. Il est aussi Chevalier de l'Ordre national du Mérite.

**Lucile Hamm** est Doctorante en didactique des langues et en dialectologie alsacienne à l'Université de Strasbourg. Elle examine et interroge la place réservée à l'alsacien et à sa didactique à l'école, ainsi que le discours institutionnel produit autour de la question de l'enseignement de la « langue régionale » (allemand/alsacien) en Alsace dans le cadre de sa thèse de doctorat intitulée *L'alsacien à l'école ? Questions didactiques et de politiques linguistiques*. Le projet de thèse est dirigé par Julia Putsche (Université de Strasbourg, UR 1339 LiLPa) et co-encadré par Pascale Erhart (Université de Strasbourg, UR 1339 LiLPa). Ses axes de recherche sont la didactique des langues, la dialectologie, les politiques linguistiques, les représentations, le bi-/plurilinguisme.

**Françoise Mond** a été professeur de didactique du français langue étrangère à la Haute École Autonome de la Communauté germanophone de Belgique de 1988 à 2019. Elle a accompagné de nombreux étudiants instituteurs tant dans leur formation théorique que lors de leurs stages en classe de FLE. Elle travaille également depuis 2007 au sein du conseil d'experts – section FLE, guidance pédagogique pour l'enseignement du FLE, où

elle s'occupe de la formation continue des enseignants de la Communauté germanophone.

Maitre-assistante en français langue étrangère et en didactique du français langue étrangère dans le cadre des bacheliers en enseignement préscolaire et primaire à la Haute école d'Eupen (Communauté germanophone de Belgique) depuis 2018, **Marine Schmets** est également coordinatrice pédagogique dans le même établissement depuis 2022. Elle s'intéresse particulièrement à la didactique précoce des langues étrangères, à la psychologie du multilinguisme, aux politiques linguistiques et certifications standardisées en langue.

Les recherches de **Piet Van de Craen** sont orientées vers les aspects du multilinguisme et de l'éducation multilingue dans une perspective européenne. Il est co-fondateur de l'association européenne *European Language Council/Conseil Européen pour les Langues* (ELC/CEL) et également co-fondateur de STIMOB, un groupe d'écoles bilingues à Bruxelles. Il a publié de nombreux articles et ouvrages sur le multilinguisme en éducation.

Chargée de cours à la Haute École Autonome de la Communauté germanophone de Belgique, **Irène Vanaschen** forme les futurs enseignants à l'utilisation des ressources numériques dans les pratiques de classe. Dans le cadre de sa mission au sein de la guidance pédagogique pour l'intégration des médias, elle accompagne les équipes éducatives à l'intégration dans leurs projets numériques et conçoit des formations ciblées en collaboration avec les autres guidances pédagogiques.

## Auteurs des comptes rendus

Après des études d'économie et de sciences politiques à Sciences Po, **Christophe Braouet** a travaillé de nombreuses années dans le secteur bancaire en France et en Allemagne. Enfant de parents franco-allemands, il a la double nationalité et œuvre depuis 2004 pour la compréhension entre les deux peuples en tant que Président de la *Société franco-allemande* de Francfort. Il a également été membre du *Conseil universitaire de l'Université franco-allemande* et est membre du *Conseil d'administration de l'Institut franco-allemand de Ludwigsburg* (DFI – Deutsch-Französisches Institut). Il a publié en 2012 l'ouvrage *Deutschland-Frankreich. Partner für Europa* et en 2023 un ouvrage sur les rapports franco-allemands intitulé *Deutschland und Frankreich schaffen das*.

Docteur en linguistique, Docteur Honoris Causa de l'Université d'Athènes, **François Weiss** a été professeur certifié d'Anglais, Attaché linguistique en Australie, Allemagne et Grande-Bretagne. Il a également été professeur de didactique de français langue étrangère à l'Université d'Athènes, chef de projet de français aux Seychelles, chargé de recherches au CIEP de Sèvres, intervenant au Conseil de l'Europe. Il est aussi Membre de *l'Initiative Citoyenne d'Alsace*. François Weiss est également auteur et co-auteur de trois méthodes de français langue étrangère et de quelques autres ouvrages d'enseignement de FLE. Il est aussi membre du bureau de ELC de Francfort.



© *Synergies Pays germanophones*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque nationale de France.

- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :  
<https://gerflint.fr/>  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
[redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)





## Projet pour le n° 18 - Année 2025

### **Les relations franco-allemandes : État des lieux**

Coordonné par Joachim Umlauf (Goethe-Institut)  
et Catherine Teissier (Université d'Aix-Marseille)

Dans le traité d'amitié franco-allemand de 1963, connu sous le nom de Traité de l'Élysée, l'échange culturel n'a joué qu'un rôle secondaire. Il s'agissait plutôt de mettre l'accent sur le renforcement des relations économiques et politiques au niveau de l'État et de la société civile, sur l'éducation démocratique des jeunes ainsi que sur les programmes de coopération transnationale. Le traité prévoyait également l'engagement mutuel en faveur de l'apprentissage de la langue du voisin – une promesse qui, pour diverses raisons, n'a pas toujours été tenue. C'est seulement le Traité d'Aix-la-Chapelle qui a corrigé cette lacune relative. Signé le 19 janvier 2019 à l'occasion du 56<sup>e</sup> anniversaire du Traité de l'Élysée en présence, entre autres, d'Angela Merkel, d'Emmanuel Macron et de Donald Tusk, il porte explicitement une plus grande attention aux échanges culturels. Ces derniers doivent être intensifiés, en dehors de l'Allemagne et de la France, notamment par la création d'instituts culturels communs dans des pays tiers. Au-delà de ces nouvelles coopérations institutionnelles, le nouveau Fonds citoyen franco-allemand vise à promouvoir les projets franco-allemands dans les deux pays et en même temps à y démocratiser l'accès à la culture.

Compte tenu de ce contexte, le présent dossier est consacré à différents aspects des relations culturelles franco-allemandes aujourd'hui et à leur potentiel de développement futur. Partant d'une définition élargie de la culture, qui englobe aussi bien la haute culture et la culture populaire que l'apprentissage des langues, le sport, la mode, la gastronomie, etc., voici quelques-unes des questions qu'on pourra explorer : Quels sont les domaines dans lesquels la France et l'Allemagne devraient coopérer encore plus étroitement à l'avenir ? Quelles extensions vers des projets tri- ou

multilatéraux pourrait-on envisager ? Dans quels domaines la France et l'Allemagne pourraient-elles servir de modèle pour la coopération d'autres pays ? A-t-on recours aux nouveaux instruments de la coopération – comme le Fonds citoyen franco-allemand – ? À quel niveau ? Y a-t-il des obstacles à leur utilisation ? Le recentrage sur les intérêts nationaux que l'on observe actuellement dans beaucoup de pays à l'échelle européenne et même au niveau mondial entraîne-t-il un recul de la coopération franco-allemande ?

## Références

### Ouvrages

Krüger, L-T, Vaillé, J. 2020. Der Vertrag von Aachen 2019 : Ansätze zur Stärkung der deutsch-französischen Zusammenarbeit für eine nachhaltige Entwicklung, Analysen und Stellungnahmen, No. 2/2020, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), Bonn.

Demesmay, C. 2019. Eine pragmatische Antwort auf europäische Blockaden: Vertrag von Aachen. (DGAPStandpunkt, 2). Berlin : Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik e.V.  
<https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-61124-4>

Tribolet, JC. 2020. Der Vertrag von Aachen : Das Szenario und die Kulissen. In: Frankreich Jahrbuch 2019. Frankreich Jahrbuch. Springer VS, Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-29818-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29818-0_6)

Kaplan, L. 2020. Optionen für eine deutsch-französische Führungsrolle in der internationalen Geberkoordinierung, Analysen und Stellungnahmen, No. 5/2020, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), Bonn,  
<https://doi.org/10.23661/as5.2020>

Colin, N., Defrance, C., Pfeil, U., Umlauf, J. 2023. *Dictionnaire des relations culturelles franco-allemandes depuis 1945*. Lille : Septentrion.

Colin, N. Umlauf, J. 2018. Im Schatten der Versöhnung. Deutsch-französische Kulturmittler im Kontext der europäischen Integration. Steidl, Göttingen.

### Sitographie

<https://www.tagesschau.de/inland/aachener-vertrag-105.html>

<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/europa/zusammenarbeit-staaten/frankreich/aachener-vertrag/2175910>

<https://www.diplomatie.gouv.fr/de/frankreichs-beziehungen-zu-deutschland-osterreich-und-der-schweiz/bilaterale-beziehungen-zu-deutschland/der-deutsch-franzosische-kooperationsvertrag-von-aachen/>

<https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/284382/aachener-vertrag-zwischen-deutschland-und-frankreich-geschlossen/>

**Contact et renseignements :** [redaction.spg@gmail.com](mailto:redaction.spg@gmail.com)

© GERFLINT- 2024 - Pôle éditorial international -  
*Synergies Pays germanophones* n° 17, Année 2024.  
<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
<https://gerflint.fr/>







## Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse [synergies.redaction.spg@gmail.com](mailto:synergies.redaction.spg@gmail.com) avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.

2. L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.

3. Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.

4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.

5. Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés,

seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

**6.** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

**7.** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

**8.** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en allemand puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

**9.** La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination. La revue a son propre standard de mise en forme.

**10.** L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

**11.** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

**12.** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

**13.** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront sur le manuscrit de l'auteur en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

**14.** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

**15.** Les citations, toujours conformes au respect des droits d’auteur, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l’article seront traduites dans le corps de l’article avec version originale en note.

**16.** La **bibliographie** en fin d’article précédera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l’initiale). Elle s’en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l’article et s’établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l’auteur. Le tout sans soulignement ni lien hypertexte.

**17. Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac’h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l’enseignement*. Paris : Hachette.

**18. Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l’apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

**19. Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, p. 41-61.

**20. Pour les références électroniques** (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21.** Les textes seront conformes à la typographie et à l’orthographe françaises.

**22.** Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L’éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23.** Les captures d’écrans sur l’internet, de plateformes, d’applications, d’extraits de films ou d’images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d’une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de

reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article sauf si l'œuvre n'est pas en accès ouvert.

**24.** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25.** Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur [gerflint.fr](https://gerflint.fr), seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit.

© GERFLINT- 2024 - Pôle éditorial international -  
*Synergies Pays germanophones* n° 17, Année 2024.  
<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>  
<https://gerflint.fr/>





## Synergies Pays germanophones, n° 17 / 2024

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

### Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

### Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

*Synergies Afrique centrale et de l'Ouest*

*Synergies Afrique des Grands Lacs*

*Synergies Algérie*

*Synergies Argentine*

*Synergies Amérique du Nord*

*Synergies Brésil*

*Synergies Chili*

*Synergies Chine*

*Synergies Corée*

*Synergies Espagne*

*Synergies Europe*

*Synergies France*

*Synergies Inde*

*Synergies Iran*

*Synergies Italie*

*Synergies Mexique*

*Synergies Monde*

*Synergies Monde Arabe*

*Synergies Monde Méditerranéen*

***Synergies Pays Germanophones***

*Synergies Pays Riverains de la Baltique*

*Synergies Pays Riverains du Mékong*

*Synergies Pays Scandinaves*

*Synergies Pologne*

*Synergies Portugal*

*Synergies Roumanie*

*Synergies Royaume-Uni et Irlande*

*Synergies Russie*

*Synergies Sud-Est européen*

*Synergies Tunisie*

*Synergies Turquie*

*Synergies Venezuela*

### Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

*Essais francophones. Série CREDIF*

### Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)

Contact: [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

Site officiel: <https://www.gerflint.fr>

Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

### Synergies Pays germanophones, n° 17 / 2024

Montage photographique de couverture : Créactiv', Emilie Hiesse - France

© GERFLINT –Évreux– France – Copyright n° 24XMIEA

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque Nationale de France – Novembre 2024



Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

**GERFLINT**

**[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)**

Si les dispositifs d'apprentissage précoce des langues se multiplient parallèlement aux nouveaux défis de la société, ils reflètent aussi la diversité des préoccupations de l'institution et des volontés politiques inhérentes à leur contexte spécifique. Dans le contexte scolaire, la thématique implique tous les acteurs, des pouvoirs organisateurs aux apprenants en passant par le corps enseignant et les parents. Complexe, elle soulève des questions quant à la méthodologie, le profil des enseignants, la gestion de l'hétérogénéité, la dimension interculturelle, la déconstruction des préjugés et même l'estime de soi etc. Ce numéro explore les nombreuses facettes de l'apprentissage précoce des langues étrangères, allant des priorités institutionnelles et politiques aux pratiques de classe.



ISSN 2261-2750