



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Intégration du français langue étrangère au sein des cours d'Histoire : description des stratégies mises en place

Romain Menegon

Université de Caen Normandie, France

romain.menegon@unicaen.fr

Résumé

Cet article propose de présenter les stratégies élaborées afin d'optimiser les cours d'histoire de France et des mondes francophones destinés aux apprenants norvégiens du programme Årskurs. Ce cours a une double finalité : la familiarisation des apprenants norvégiens avec des épisodes historiques s'échelonnant de la fin de la période franque au XXI^e siècle ainsi que l'acquisition de la langue française. Cet enseignement s'inscrit dans un parcours multidisciplinaire où il est nécessaire que les apprenants acquièrent, en plus des nouvelles notions dans la langue cible, de nouvelles références historiques, sociétales, littéraires et culturelles. Il s'agira ici de présenter les principaux contours de l'optimisation pédagogique menée pendant six ans et visant à équilibrer Histoire et acquisition de la langue.

Mots-clés : français langue étrangère, histoire, documents authentiques, diachronie

Integrating French as a foreign language in History lessons: description of the strategies put in place

Abstract

This article proposes to present the strategies put in place in order to optimize the lessons about the history of France as well as the history of the French-speaking worlds intended for Norwegian learners of the Årskurs program. This course has a double purpose: the familiarization of Norwegian learners with historical episodes ranging from the end of the Frankish period to the 21st century as well as the acquisition of the French language. This teaching is part of a multidisciplinary course where it is necessary that learners acquire, in addition to new notions in the target language, new historical, societal, literary and cultural references. This paper will present the main contours of the pedagogical optimization carried out over six years and aimed at balancing History and language acquisition.

Keywords: French as a foreign language, history, authentic documents, diachrony

Introduction

L'enseignement de l'Histoire des mondes francophones à des apprenants étrangers représente plusieurs défis qu'il appartient de soigneusement analyser afin

d'optimiser son enseignement. Parmi ceux-ci se pose tout d'abord la question de l'approche à retenir : factuelle, centrée sur l'histoire des idées, approche chronologique, en chronologie inversée ou bien comparatiste ; chacune est pourvue de ses avantages ainsi que de ses inconvénients en termes d'assimilation des connaissances. Cette approche ne doit cependant pas perdre de vue l'objectif principal d'un tel enseignement qui est de faciliter l'acquisition linguistique de la langue cible (Boulet, 1996) tout en offrant les repères socio-historiques requis par nos programmes.

Dans ce cadre, nous préciserons tout d'abord le profil de nos étudiants ainsi que les implications de cette variable sur la manière dont les contenus historiques et linguistiques peuvent être transmis. Cette première étape nous permettra de préciser les approches méthodologiques ayant démontré leur efficacité en vue de l'assimilation des notions historiques (Cartier, 1997). En termes d'acquisition linguistique, nous présenterons ensuite les défis inhérents à la mise en adéquation de notre cahier des charges avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Une fois cette démarche effectuée, il conviendra de caractériser la manière dont doit être sélectionné le corpus de documents historiques au vu de ce public spécifique. Une attention particulière sera enfin accordée aux multiples bénéfices issus de l'utilisation de documents historiques dans une perspective diachronique. Ceux-ci pouvant également être exploités dans le but d'approfondir la bonne compréhension des faits de langue ayant des conséquences sur le français contemporain.

1. Profil des étudiants norvégiens admis au programme Årskurs et implications pédagogiques

Le cours présenté ici s'inscrit dans le cadre du programme Årskurs. Il s'agit d'une formation d'une année à l'Université de Caen-Normandie donnant droit aux 60 ECTS permettant l'accès à l'enseignement du français dans les collèges et lycées norvégiens. Les enseignements proposés dans le cadre de ce programme sont la linguistique, la littérature, l'histoire ainsi que la didactique du français langue étrangère pour laquelle les étudiants suivent des journées de stage en collège ou lycée. L'objectif premier est que les apprenants obtiennent de solides connaissances dans ces différentes disciplines constituant les « études françaises » universitaires.

Depuis l'année universitaire 2020-2021, la plupart des étudiants intégrant le programme Årskurs sortent de leurs études secondaires. En termes de connaissances historiques, ils font montre de notions précises concernant les grands épisodes de l'histoire de Norvège. Les notions liées à l'histoire internationale sont concentrées

sur la période allant du XX^e au XXI^e siècle avec une emphase particulière sur l'histoire de la Seconde guerre mondiale. Les connaissances liées à l'histoire de France ou bien à l'histoire des mondes francophones sont en revanche plus parcellaires. De grandes figures telles que Jeanne d'Arc ou Charles de Gaulle sont souvent connues de nos apprenants même si les implications de ces dernières dans l'Histoire sont plus difficiles pour eux à définir. Des événements majeurs sont également régulièrement mentionnés par nos apprenants tels que le débarquement allié du 6 juin 1944 ou bien la Guerre de Cent ans. Il est cependant important de noter que le détail de ces événements et surtout leurs multiples implications sont plus délicats à apprécier de leur part.

Pour ce qui est du niveau de langue de nos apprenants, nous assistons depuis six ans à une tendance à la baisse du niveau linguistique d'entrée. Cette tendance s'est accélérée depuis 2020, les caractéristiques les plus perceptibles étant le reflux progressif dans nos effectifs des profils plus âgés, en particulier de ceux ayant déjà effectué des études universitaires, au profit de candidats plus jeunes sortant des études secondaires. Une partie d'entre eux a étudié le français pendant leur scolarité mais une part croissante intègre le parcours avec un niveau de français proche d'un débutant complet. Il est également à noter que certains étudiants issus de famille dont l'un des parents est francophone intègrent parfois notre programme. L'effectif au complet peut donc présenter un niveau fortement hétérogène. Pour ce qui est de l'année universitaire 2022-2023, celui-ci va du début A2 au B2 acquis.

Outre le défi lié à l'hétérogénéité linguistique, le contexte socio-politique actuel tant en France qu'en Norvège fait qu'une part croissante d'étudiants, bien qu'encore minoritaire, peut venir à voir le passé d'une manière extrêmement critique voire négative, en particulier via le spectre de leurs combats idéologiques et politiques. Une part croissante de notre temps est donc de plus en plus consacrée à la sensibilisation de nos apprenants quant au fait de ne pas nécessairement juger une société issue d'une autre époque par rapport à nos critères contemporains mais bien de comprendre les contextes politique, social et économique dans lesquels elle a évolué afin de chercher à avoir un regard plus analytique sur ces sociétés et moins dogmatique. Ce travail peut néanmoins être effectué que tardivement dans la progression en raison du niveau linguistique initial de nos apprenants même si au vu du niveau rencontré en début de semestre, il est assez courant de recourir au norvégien ou à l'anglais pour désambiguïser certains thèmes ou discussions comme le recommande Hensler (1999) dans le cadre d'un enseignement multilingue.

Il est aussi important de signaler que si la didactique de l'histoire est sollicitée dans un tel enseignement, les recherches dans ce domaine concernent avant tout

l'acquisition des savoirs entre enseignant et apprenants appartenant au même groupe linguistique. Il est alors ardu de mettre en œuvre l'appropriation de la connaissance historique, des représentations de la causalité, du possible et du nécessaire, du hasard, de la cause, et de l'interaction telles qu'elles ont pu être définies par Cavoura (Cavoura, 1994) ou bien de la formation à une « conscience historique » selon la méthodologie prônée par Tutiaux-Guillon (Tutiaux-Guillon, 2003) qui font pourtant référence dans le domaine. Force est donc de constater que les possibilités d'application des recherches en didactique de l'histoire au sein de l'enseignement que nous décrivons sont directement corrélées au niveau des apprenants. La baisse du niveau linguistique des étudiants lors de leur entrée en formation se confirmant au fil des sessions, la bonne marche du processus didactique relève donc davantage de l'empirisme lorsque le niveau linguistique est encore faible. À cela, s'ajoute le problème de motivation que peuvent parfois ressentir les apprenants lorsqu'ils souhaitent davantage se focaliser sur l'apprentissage de la langue plutôt que sur les aspects interdisciplinaires. Néanmoins, notre travail a pu être facilité par des auteurs prenant en compte le public allophone dans les classes de collège et de lycée français (Pinson, 2007 ; Lautier, 1997). Ces derniers ont pu indiquer de nombreuses pistes de travail même si ces dernières font également une large place à l'empirisme (Lautier, Mary, 2008) et prennent peu en compte un public présentant les spécificités des étudiants norvégiens intégrant un programme comme celui du Årskurs.

2. Approches méthodologiques expérimentées en vue de l'assimilation des notions historiques

Ce module d'histoire est composé d'un cours magistral regroupant la classe entière ainsi que de deux cours de travaux dirigés. Le critère de répartition de l'effectif en travaux dirigés est uniquement linguistique, l'évaluation de ce niveau étant basée sur un test de langue française réalisé en amont de leur rentrée universitaire. La question de la synergie entre nouvelles connaissances historiques et linguistiques se révèle particulièrement sensible lors du cours magistral. Il s'agit en effet de sensibiliser les apprenants à des réalités sociales et politiques d'un autre temps et il serait délicat de vouloir leur présenter celles-ci intégralement dans la langue cible tout en demandant un égal travail d'assimilation, tant historique que linguistique. Dans ce cadre, il nous a semblé pertinent d'utiliser au maximum les références historiques dont ils ont connaissance afin d'opérer une transition progressive vers des périodes qui leur sont nouvelles. De nombreuses approches historiques ont été testées à cette fin et trois d'entre elles ont particulièrement démontré leur efficacité en termes d'assimilation et de restitution analytique des connaissances.

En termes d'approche historique, il s'avère que celles qui ont le mieux retenu l'attention de nos apprenants sont l'approche chronologique, l'approche antéchronologique et l'approche comparatiste. Chaque approche a ses avantages et ses inconvénients. L'approche chronologique, couramment utilisée dans le parcours secondaire, a le principal bénéfice de faire ressortir les liens logiques au cœur d'une période historique ou d'un conflit politique, l'inconvénient est cependant de projeter un apprenant peu familier avec les références de l'histoire de France à la fois dans une représentation sociétale nouvelle avec le défi de devoir se familiariser avec la terminologie historique inhérente à cette période. L'approche antéchronologique, de son côté, a un indubitable bénéfice pour ce qui est de l'histoire contemporaine : la possibilité de partir des références les plus connues de nos apprenants pour aller peu à peu vers le passé. Cette approche convient particulièrement pour aborder un thème de l'histoire politique récente comme la France d'après la Seconde Guerre mondiale. Elle est en revanche inapplicable pour ce qui est d'autres épisodes historiques au cœur de notre programme ; la Révolution de 1789 en est l'un des meilleurs exemples. Partir de la chute de Robespierre pour remonter à la convocation des Etats Généraux serait non seulement compliqué à justifier d'un point de vue historiographique mais également logique si l'on s'identifie à un apprenant découvrant cette période. L'approche comparatiste a, quant à elle, l'avantage d'établir un pont entre deux époques éloignées, facilitant ainsi les appels aux références connues par les apprenants en vue de l'acquisition de nouvelles notions inhérentes à une autre période historique (Tardif, 1992). L'approche comparatiste se montre particulièrement efficace lorsqu'il s'agit d'aborder les caractéristiques générales des différentes républiques ayant vu le jour depuis 1792 tout en établissant un parallèle avec d'autres systèmes représentatifs. Dans ce cadre, les points de comparaison entre histoire de Norvège et histoire de France ont systématiquement apporté une plus-value aux apprenants. D'une part en raison du renforcement de leur intérêt mais aussi en sollicitant l'interculturalité. Si nous devons retenir une règle d'or en matière d'approche historique, l'hybridation de ces dernières a toujours montré ses avantages mais elle nécessite une grande flexibilité de la part de l'enseignant (Pashler, 2008) : les apprenants ne répondront pas de la même manière et d'une année sur l'autre, les résultats escomptés peuvent varier en fonction du degré de connaissances historiques antérieures à l'entrée en formation.

3. Concilier cours d'histoire et *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Le *cadre européen commun de référence pour les langues* reste une ligne importante à respecter dans le cadre des enseignements de français langue étrangère,

qu'ils soient ou non transversaux. Néanmoins et face à un groupe ayant une base linguistique en français relevant de plusieurs niveaux du cadre, il s'avère parfois délicat de devoir définir une progression comme il serait possible de le faire avec un groupe plus homogène. Il existe toutefois quelques possibilités qui s'avèrent pertinentes dans le cadre du cours magistral surtout lors des premiers mois de la formation. La première possibilité est de baser l'introduction aux faits historiques sur la base la plus descriptive possible tout en gardant une part analytique pour les niveaux les plus avancés. Cette nécessité s'impose surtout pour le cours magistral et moins pour les travaux dirigés où les apprenants sont répartis en fonction de leur niveau de langue. La logique d'un cours magistral empêche également de consacrer trop de temps à la pédagogie différenciée. Celle-ci d'ailleurs peut être rapidement inapplicable en raison des trop grands écarts de niveaux au sein du groupe. Cette pédagogie différenciée est plus appropriée dans les travaux dirigés, où l'écart entre les apprenants de chaque groupe est alors moindre comme l'a souligné Weinstein (Weinstein, 1994).

4. Travaux dirigés et intérêt des documents historiques authentiques

Si le cours magistral a pour but l'acquisition de nouvelles notions historiques, les travaux dirigés ont, quant à eux, vocation à aider à leur assimilation sur le long terme de la langue cible en sollicitant les apprenants davantage par les compétences de production orale, de production écrite et d'interactions orales ainsi qu'écrites. Dans ce cadre, il est important de baser le travail à effectuer sur des éléments de notre histoire ayant laissé une trace matérielle et les documents historiques offrent de nombreuses opportunités pour améliorer l'acquisition linguistique dans le cadre de processus descriptifs avec les tableaux, les gravures ainsi que les iconographies de manière générale mais également des visites de monuments comme les châteaux. Il devient alors beaucoup plus aisé de décrire des réalités anciennes en se basant sur les traces laissées par ces dernières mais également pour nos apprenants de les interpréter.

Les documents historiques authentiques fournissent également un apport essentiel dans le cadre de processus d'acquisition de la langue. Les témoignages, les discours, les pamphlets, les graffitis des siècles précédents identifiés sur de très nombreux monuments historiques, fournissent un corpus considérable capable d'apporter aux apprenants des éléments morphosyntaxiques et lexicaux nouveaux, de les initier à partir d'un niveau B2 à la stylistique mais également d'illustrer nombre de phénomènes grammaticaux et lexicaux du français contemporain via une analyse diachronique : changements de prononciation dus à l'orthographe, à l'inverse processus d'harmonisation orthographique depuis la Renaissance, notions

de variation linguistique locale paradigmes linguistiques, démotivation du signe, déplacements métonymiques ainsi que métaphoriques, variation diachronique de l'emploi des articles, évolution du système modal ainsi que du système temporel, la liste est loin d'être exhaustive.

L'approche qui est retenue dans ce cadre est tout d'abord d'accompagner les apprenants dans la découverte du document authentique et si la transition est importante entre le français contemporain et la période de rédaction du document, permettre alors une passerelle linguistique en fournissant les outils lexicaux ou grammaticaux nécessaires via l'observation du document « traduit » en français contemporain. Une fois ce travail réalisé, il est alors possible d'analyser l'évolution d'un élément en particulier du document, il peut s'agir d'une phrase mais plus souvent d'un paragraphe, qui illustre la source d'un phénomène grammatical ou lexical et sa conséquence en français contemporain. Les apprenants sont alors invités à prendre connaissance avec l'évolution de ce phénomène et mémoriser la manière de l'utiliser aujourd'hui en français, ce, avec la contribution de l'enseignant.

Le bénéfice de cette méthode est de présenter la logique de certains phénomènes linguistiques réputés complexes auprès des apprenants et ainsi d'éviter que la langue française ne leur apparaisse comme trop gouvernée par les exceptions et pas suffisamment par les règles. L'idée prioritaire est donc d'offrir un terreau propice à l'acceptation de phénomènes parfois complexes tels que répertoriés par Saint-Pierre (Saint-Pierre, 1993). Nombre de nos apprenants nous ont démontré que s'il y a compréhension d'un fait linguistique, l'acceptation s'acquiert ensuite d'autant plus facilement, cette constatation est appuyée par les travaux de Barbeau (1997). Ce travail sur le plan linguistique a également les mêmes implications en matière de compréhension de ce que furent la société française et les sociétés francophones à certaines époques données, quelles étaient leurs réalités politiques, sociales, économiques et culturelles afin que nos apprenants se voient ouvrir un nouveau champ de compréhension et, si possible, comportant la plus faible proportion de jugement possible comme l'a rappelé Weinstein (Weinstein, 1986).

Bibliographie

- Barbeau, D., Montini, A., Roy, C. 1997. *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., Chevrier, J. 1996. *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Cartier, S., Debeurme, G., Viau, R. 1997. La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence. In : Sauvé, L. et al. 1997. Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet. Formation professionnelle sur l'inforoute : Structuration du système. Québec : Société pour l'apprentissage à vie, p. 33-45.
- Cavoura T. 1994. *Modalités de l'appropriation de la connaissance historique, représentations de la causalité, du possible et du nécessaire, du hasard, de la cause, et de l'interaction chez les élèves de l'enseignement secondaire*. Université Paris 7 : Thèse sous la direction d'H. Moniot.
- Hensler, H. 1999. « Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive ». *Revue de formation et d'échange pédagogiques*. p. 2-5.
- Lautier, N., Allieu-Mary, N. 2008. « La didactique de l'histoire ». *Revue française de pédagogie*, n° 62, p. 95-131.
- Lautier, N. 1997. *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris : Armand Colin.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Björk, R. 2008. « Learning styles: Concepts and evidence ». *Psychological Science in the Public Interest*, n° 9, p. 105-119.
- Pinson G. 2007. *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*. Caen : CRDP Basse Normandie ; Paris : Hachette.
- Saint-Pierre, L. 1993. « Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ? ». *Pédagogie collégiale*, n° 4, p. 22-27.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Éditions Logiques.
- Tutiaux-Guillon, N. 2003. L'histoire enseignée entre coutume didactique et formation de la conscience historique. In : Tutiaux-Guillon et al. 2003. *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, p. 27-41.
- Weinstein, C. E. 1994. Strategic learning and strategic teaching: Flip sides of a coin. In: Weinstein C. E. et al. 1994. *Student, Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 257-274.
- Weinstein, C. E. Mayer, R. E. 1986. « The teaching of learning strategy ». *Handbook of research on testing*, n° 3, p. 315-327.