

Julie PREVOST

CNRS-Université de Lorraine, Laboratoire ATILF, UMR 7118

Le numérique au service de l'écriture de création littéraire en cours de FLS/FLSco¹

Reçu le 07.03.2022

Accepté le 24.05.2022

Publié le 25.7.2022

Résumé

L'écriture créative littéraire a des effets sur l'acquisition du FLS/FLSco, d'autant plus si elle est accompagnée de l'utilisation d'outils numériques. Nous nous attachons à expliciter quelques-unes de ces conséquences dans cet article à partir d'une auto-analyse d'un projet réalisé dans un dispositif UPE2A-collège. L'utilisation du numérique nécessite toutefois le renouvellement des pratiques et celui des modalités de scolarisation des élèves dits allophones. La désignation déterminant les choix éducatifs, la notion-même d'allophonie en France mériterait d'être repensée.

Mots-clés : écriture littéraire, numérique, allophones, FLS/FLSco

Using digital technology for creative writing in french as L2 classes

Abstract

Creative literary writing has effects on the acquisition of French as L2, even more so if it is accompanied by using of digital tools. In this article, we attempt to explain some of these consequences based on a self-analysis of a project carried out in a *UPE2A-collège*. However, the use of digital technology requires a renewal of practices and of the methods of schooling for so-called allophone students. The designation determining educational choices, the very notion of allophony in France deserves to be rethought.

Key words : literary writing, digital, allophony, french as L2

Pour citer cet article :

PREVOST Julie (2022). Le numérique au service de l'écriture de création littéraire en cours de FLS/FLSco. *Action Didactique*, [En ligne], 9, 102-117. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9/Prevost.pdf>.

Pour citer le numéro :

SADI Nabil et YAHIAOUI Kheira (dirs), (2022). L'enseignement/apprentissage du français : états des lieux, approches et perspectives [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 9. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9>

¹ Français langue seconde et de scolarisation.

Introduction

L'enseignement des langues et cultures sans le recours au numérique n'est plus possible désormais², quelles qu'en soient les modalités didactiques et le cadre de l'apprentissage (Bacor, 2018). Depuis près d'une décennie, l'institution scolaire française développe son usage dans les classes (Demaizière & Grosbois, 2014). Une des dernières études réalisées sur la dotation des établissements en outils numériques (MEN-IGEN, 2015) conclut à une faible utilisation d'équipements, souvent vétustes et en nombre insuffisant. Dans le même temps, la recherche observe « des inégalités éducatives liées aux usages du numérique dépendantes des questions territoriales » (Le Mentec & Plantard, 2014 : 236). La préconisation institutionnelle sur le numérique a atteint son paroxysme après l'enseignement à distance imposé par la crise sanitaire de la Covid19. Désormais, le plan de relance gouvernemental français comporte un important volet dédié à la généralisation du numérique éducatif dans le primaire, le secondaire et le supérieur (Bulletin officiel n°2, 14 janvier 2021).

L'omniprésence du numérique dans l'enseignement des langues et cultures génère un renouvellement des pratiques professionnelles et des situations d'apprentissage, aux enjeux multiples. Des travaux analysent les effets sur le développement des compétences orales et l'autonomie langagière des apprenants (Ciekanski & Yibokou., 2020), sur l'apport du numérique dans l'enseignement de l'interculturel ou des interactions instrumentées (Bacor, 2018). Par ailleurs, des études montrent que la scénarisation doit être adaptée aux contraintes techniques ou aux besoins langagiers des apprenants pour ne pas aboutir à un échec (Blandin, 2012). Plus largement, la non maîtrise de l'outil numérique minore son apport (Le Mentec & Plantard, 2014).

Nous voulons, dans cet article, étudier l'apport du numérique au service de l'écrit créatif littéraire, dans une classe de français langue seconde (désormais FLS). Le FLS³ est une catégorisation didactique de la langue

² A partir des années 1950-1960 les supports de communication autres que les imprimés apparaissent et font évoluer l'enseignement, voire la formation à distance qui dépend sensiblement de l'évolution des technologies et des vecteurs de communication.

³L'expression, employée pour la première fois en 1975 par Blondel dans la revue *Le français dans le monde*, fait référence à une catégorisation didactique évolutive, liée à la situation linguistique du français sur le continent africain, en contexte extra-hexagonal où le français n'est pas une L1 mais la langue de la scolarité (Vigner, 1987, 1992 ; Cuq, 1991). Selon Cuq, « Le terme de langue seconde s'est aussi imposé dans le cas des personnes migrantes, dans les pays dont ils doivent absolument apprendre la langue pour participer à la vie commune. Surtout, quel que soit l'intérêt de sa dénomination (on lui préfère parfois langue de scolarisation), il est un concept central pour l'éducation en français des enfants migrants. » (Cuq, 2020 : 110)

française liée au cadre politico-spatio-temporel où elle est enseignée⁴ (Chane-Davin, 2020) ou parlée, comme en Algérie par exemple. Nous faisons référence ici au FLS enseigné en France aux élèves dits « allophones » pour qui le français est la langue de scolarisation, récente et en cours d'apprentissage.

Notre analyse prend appui sur un projet réalisé en collège, dans notre unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A). D'abord, nous contextualiserons notre analyse : nous exposerons la question allophone en France – ce qui nous conduira à expliciter notre conception de l'allophonie – et ferons un bref état des lieux des modalités de scolarisation en France de ces élèves. Ensuite, nous présenterons les phases du projet auquel nous faisons référence ici, ses enjeux (dans une perspective actionnelle) et les difficultés rencontrées. Enfin, nous montrerons les apports du numérique et de la multimodalité pour l'apprentissage/enseignement de l'écrit en FLS/FLSco dans le cadre du projet d'écriture littéraire susmentionné.

1. Catégorisation évolutive d'un public scolaire particulier

En France, 1970 constitue une date clef dans la prise en compte scolaire des enfants de migrants. Elle s'accompagne de la création de structures d'accueil, d'une réflexion sur l'enseignement et d'une succession de terminologies – que nous ne pouvons évoquer ici – introduisant des confusions entre des approches sociologiques, sociolinguistiques et leurs enjeux didactiques qui reflètent, en synchronie, les préoccupations politiques et sociales françaises. (Castellotti, 2009 ; Galligani, 2012 ; Auger, 2019 ; Prévost, 2021).

1.1 La notion d'allophonie en France

L'emploi du paradigme « allophone » date de 2012 (Circulaire 2012-141). L'institution recentre la catégorisation sur des besoins linguistiques et sur l'ignorance du français. Pour Marchadour (2019), elle efface la singularité des élèves pour les catégoriser de manière normée tout en utilisant un terme qui montre ostensiblement leur altérité. Comme pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), cette catégorisation dissimule une réalité sociologique hétérogène et n'est pas en mesure de signifier les compétences ni les manques des apprenants dits « allophones ». De plus, la lexie conduit à ignorer la part psychologique de l'apprentissage d'une langue car l'acquisition du FLS repose sur des facteurs cognitifs, psychologiques et

⁴ Pour Chartrand et Paret, « on admet généralement que la distinction passe par le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et par l'utilisation que peuvent en faire les apprenants » (Chartrand & Paret, 2015 : 172).

sociolinguistiques (El Euch, 2010). De surcroît, le nombre⁵ d'élèves dits « allophones » est en augmentation constante⁶ bien que variant considérablement selon les académies (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016 ; Lang & Sorré, 2017). La nette disparité métropolitaine entre les régions de l'Est et de l'Ouest est à corroborer aux zones de migration (MEN-DEPP, 2020). Il est donc nécessaire de repenser l'allophonie, y compris dans son expression puisque la désignation détermine les choix éducatifs.

1.2. Notre conception de l'allophonie

De notre travail de thèse (Prévost, 2021), il ressort qu'un élève dit allophone arrive rarement sur le territoire français par le jeu d'un regroupement familial. De plus, c'est un enfant qui subit une migration, même anticipée. De surcroît, sa situation personnelle est extrêmement variable et sa catégorie économique souvent précaire - si l'enfant évolue dans une famille qui appartenait à une classe sociale plutôt aisée avant la migration, la situation post-migratoire socio-économique s'est dégradée (Armagnague-Roucher 2019). La condition sociale pèse assurément sur l'apprentissage, ne serait-ce par le jeu de la carte scolaire⁷. En outre, un allophone peut avoir fui son pays d'origine seul, comme mineur non accompagné (désormais MNA). Par ailleurs, il peut avoir transité par d'autres pays dans lesquels il a pu être (peu) scolarisé ou en contact avec la langue française. Parfois, c'est un élève allophone nouvellement arrivé et non scolarisé antérieurement (désormais EANA-NSA) ou peu scolarisé antérieurement (désormais EANA-PSA). L'élève dit allophone peut aussi avoir connu un autre type d'École⁸ et « Lorsque, par exemple, on a connu une école du par cœur, ou une éducation par le châtiment corporel, il est difficile d'entrer dans une autre pédagogie. » (Macaire, 2020 : 2). Enfin, la situation langagière de l'apprenant peut occulter des difficultés d'ordre cognitif (Prévost, 2018 ; 2021). Toutes ces circonstances, ces « parcours de vie chaotiques, voire [c]es conditions migratoires violentes » (Mendonça Dias, 2020 : 43) influent sur l'acquisition de la langue avec, parfois aussi, des entrées différées en FLS (Goï, 2005/2015). D'une manière générale, les travaux de recherche montrent que

⁵ Depuis 2014, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) répertorie annuellement leur nombre et « Le champ de l'enquête regroupe tous ces élèves allophones nouvellement arrivés du CP jusqu'à la terminale, sans condition d'âge, qu'ils soient scolarisés ou en attente d'une scolarisation. » (MEN-DEPP, 2019 :1).

⁶ Ils étaient 38 226 repérés en 2002-2003 et 67 909 en 2019 (MEN-DEPP, 2020).

⁷ Il y a en France une corrélation entre le lieu d'habitation (lié au niveau socioéconomique des familles) et la zone de scolarisation des élèves selon les règles établies par la carte scolaire mise en place en 1963 comme instrument de gestion des places et des affectations (Agulhon & Palma, 2013 : 75). Elle constitue encore aujourd'hui la principale cause de disparité entre établissements., donc entre groupes d'apprenants.

⁸ Nous renvoyons également au volume n°2 d'*Action didactique* (Décembre 2018) sur les cultures scolaires » ou « éducatives » coordonnée par Ammouden & Ammoudenet aux travaux de l'équipe Plurimaths (<https://irem.u-paris.fr/journee-plurimaths-4-avril-2022-discours-scolaires-et-plurilinguisme>) car nous ne pouvons développer.

ces enfants sont « en retard scolaire » selon les critères du système secondaire français (Mendonça Dias, 2021). Nous partageons donc le point de vue de Maynard & Armand (2016) notamment sur la catégorisation de ce public : hétérogène avec des besoins variés qui nécessitent des approches différenciées, souples et variées.

1.3. Modalités de scolarisation⁹des élèves dits allophones

La Circulaire n° 2012-14 portant sur *l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, prescrit de passer de *l'intégration* à *l'inclusion* des apprenants et fixe les modalités de scolarisation sous forme de « dispositifs modulaires ». Ils désignent, au niveau *macro* ou *méso* un mode d'organisation défini par des mises en œuvre et qui se distingue de la *division administrative*. Les apprenants fréquentant l'UPE2A de manière variable *et* sont affiliés dans une division en lien avec leur âge. Du fait de la relative autonomie des établissements, ce fonctionnement n'est pas en vigueur partout. Sur le terrain, nous observons un glissement entre le principe inclusif et ses effets didactiques : une *affiliation* en classes régulières avec peu/pas de différenciation et un enseignement de FLS axé sur des objectifs communicationnels en UPE2A. De plus, depuis 1973, une certaine impatience institutionnelle à intégrer en classes régulières perdure¹⁰, pour ne pas créer de classes « cocon » ni des filières spécifiques marginales, que Cortier (2007) interprète comme une volonté antinomique de normaliser-distinguer les élèves entre *allophones* et *alloglottes*¹¹. Des travaux de recherche montrent l'UPE2A hermétique (Mendonça Dias, 2020), comme espace clos producteur de « scolarités contraintes » qui induit des pratiques fermées (Armagnague *et al.*, 2019).

2. Les enjeux de l'écriture créative littéraire en UPE2A dans une perspective actionnelle

L'écriture créative que nous évoquons ici entre dans un projet plus large, *Une vie de château*¹², porté par le Conseil départemental de Meurthe-et-Moselle et *Le Labo des histoires Grand-Est*. Il s'agit d'un appel à textes ouvert aux moins de 25 ans avec publication pour les sensibiliser au patrimoine local et à la création littéraire. Cette proposition ne s'adresse pas aux élèves entrant dans la langue française ou peu scripteurs en FLS. En tant que professeur de FLS, nous avons toutefois inscrit nos 12 élèves d'UPE2A scolarisés de la 6e à la 3e, dans une perspective actionnelle, car l'acquisition du FLS se fait par l'intermédiaire d'activités langagières, le recours à la créativité et à la

⁹Nous ne pouvons ici faire un état des lieux précis des modalités de la scolarisation des élèves dits allophones et envoyons à notre étude longitudinale (Prévost, 2021 : 76-79)

¹⁰Nous renvoyons ici à Prévost, 2021 : 78-79.

¹¹ Les enfants de nationalité française vivant en France et dont la première langue (L1) n'est pas le français.

¹²<http://labodeshistoires.com/lbh/appel-a-textes/une-vie-de-chateau/>

résolution de problèmes. Nous avons utilisé des outils numériques pour créer la tâche finale de ce projet. Pour autant, il ne s'agit pas d'écriture numérique (un récit produit sur un support et avec des outils numériques).

2.1. Enjeux du projet d'écriture créative littéraire en UPE2A

Nous nous intéresserons ici à trois des enjeux de ce projet d'écriture. D'abord, il nous semble important de proposer un projet de « classe » à l'ensemble des élèves inscrits dans notre dispositif car les 12 élèves que nous évoquons fréquentent de manière hétérogène notre cours de FLS/FLSco. Par exemple, Amin¹³, MNA, Afghan, scolarisé en France depuis avril 2020, inscrit en classe de 4e, et Sofiane, Italien, arrivé en France en mai 2021 et scolarisé en 5e, le fréquentent 2 heures par semaine. Sahar, arrivée d'Afghanistan en décembre 2021 et inscrite en 3e et Azad, MNA afghan, scolarisé depuis avril 2020 en France, suivent 8 heures hebdomadaires. Tous les élèves ayant un emploi du temps différencié fréquentent les cours ordinaires de la division dont ils relèvent de manière souple. Si cette souplesse permet une adaptation au plus près des BEP des élèves, elle a pour inconvénient de ne pas laisser de temps pour des heures en groupe-classe de FLS/FLSco, donc peu d'opportunités pour travailler de manière collaborative. La collaboration entre pairs nous apparaît, au vu de nos recherches (Prévost, 2021) et de notre expérience en tant qu'enseignante, comme un levier pour développer la motivation, vecteur essentiel de l'acquisition du FLS, bien que complexe car lié à des déterminants scolaires, affectifs et sociaux. (Bandura, 1986 ; Lessard *et al.*, 2009 ; Alcorta, 2008 ; Maynard, 2021). Les élèves, en travaillant ensemble, deviennent « co-acteurs » d'un groupe et participent donc à la « co-construction du sens » (Bento, 2013). Le travail collaboratif est d'autant plus important pour les élèves dits allophones parce qu'ils bénéficient d'un empan spatio-temporel très limité pour s'inscrire dans leur scolarité (Armagnague *et al.*, 2019 ; Mendonça Dias, 2021).

Par ailleurs, il s'agit ici de développer des compétences rédactionnelles nouvelles, même si les élèves scolarisés avant leur migration possèdent un répertoire scriptural qu'ils mobilisent. Ce projet permet d'aborder/réinvestir les connaissances sur le récit épistolaire, abordé habituellement en cours de français en classe de 4e. Nous l'envisageons aussi comme une possible entrée dans un récit de vie – sans toutefois tomber un récit biographique – parce que les changements de lieux ou d'environnement social ont des implications psychologiques importantes aux niveaux identitaire et cognitif (Maitilasso, 2014).

De surcroît, ce projet portant sur la Cour de Lorraine au XVIIIe siècle nous permet d'aborder des notions langagières, historiques et (inter)culturelles.

¹³ Tous les prénoms ont été modifiés.

Pour Defays, « Les compétences interculturelles relèvent de conceptions, d'attitudes, de comportements vis-à-vis de l'Autre, comme de questionnements vis-à-vis de soi-même et de sa propre culture. » (Defays, 2020 : 83). Les travaux de recherche montrent que la culture imprègne le langage sous diverses formes (sous-entendus, connotations...) mais que l'acquisition/l'enseignement de compétences (inter)culturelles se distingue de l'acquisition/l'enseignement des compétences linguistiques. Selon Defays, « l'enseignement-apprentissage de la culture ne vise pas l'adoption pure et simple des divers aspects de la culture-cible, mais relève de diverses interprétations et transactions » (Defays, 2020 : 84). Nous envisageons les enjeux de ce projet dans une approche davantage transculturelle, dans le sens d'une modification des représentations, modes de pensée et comportements de chacun (Macaire, 2020). Les notions culturelles et parfois polémiques abordées au cours des tâches intermédiaires - que nous évoquerons *infra* - ont permis de créer, chez nos élèves, des liens et du sens avec le monde dans lequel ils vivent.

2.2. Écriture créative et difficultés rencontrées

Pour réaliser la tâche finale, nous procédons en quatre temps : une phase de recherches (qui aboutit à un diaporama), une première phase d'écriture (tâche intermédiaire de rédaction de portraits), un second temps de recherches ancré dans le numérique puis un temps d'écriture (tâche finale du récit épistolaire).

Le Labo des Histoires propose deux séances d'écriture créative animées par l'autrice et graphiste Pascale Debert, spécialiste de la cour de Lorraine au XVIII^e siècle. La première visite de l'autrice d'une durée de 3heures lance notre activité. P. Débert présente l'histoire lorraine du XVIII^e siècle par le biais d'Émilie du Chatelet (EC), l'illustre mathématicienne, et son côté « fashionista ». Ce détour par le quotidien et la mode permet d'aborder, de manière diachronique, de nombreuses notions historiques et culturelles. P. Debert étaye son intervention de documents iconographiques (une maquette en 3D de la maison d'EC) et multimodaux (un Powerpoint animé) ainsi que d'objets (par exemple un fanon pour illustrer les corsets) afin de susciter la curiosité et un engouement. Nous reformulons quelques-unes de ses interventions dans une langue moins soutenue et sans nous interdire de traduire en anglais, notamment pour inclure Sahar dont nous avons parlé *supra*. La fin de la séance est consacrée à l'amorce de la rédaction par chaque élève d'une fiche d'identité d'un personnage typique du XVIII^e siècle.

La complexité du cadre spatio-temporel nécessaire à la constitution des personnages du récit nécessite par la suite des recherches, notamment sur Internet. Elles portent sur le mobilier de style Louis XV, les modes vestimentaires et le maquillage mais aussi sur les métiers et les mœurs à la

cour du Duc de Lorraine. Ces axes de recherche mobilisant un réseau lexical dense, qu'il faut répertorier et organiser, constituent une difficulté pour les apprenants, en même temps qu'ils permettent d'aborder un pan culturel. Par exemple, nos élèves sont frappés par les changements de modes imposées par les souverains. De même, les références historiques et les coutumes occasionnent des interrogations, voire créent le débat, sur la question du mariage au XVIII^e siècle, la place des femmes, la beauté, la galanterie, l'amour, l'esclavage... Les élèves produisent un diaporama collaboratif illustrant le lexique de la vie quotidienne à la cour de Lunéville et le vocabulaire caractérisant les « métiers » qu'ils ont investis (oiseleur, poète, dame de chambre, Duc, ermite, bergère, marchande, confiseur...).

La tâche intermédiaire du projet est la rédaction de portraits. Chaque élève s'imagine une identité, un physique, un rang social et un métier - sans autre contrainte que le cadre spatio-temporel de la cour de Stanislas. Ainsi Coumba¹⁴ -Burundaise, arrivée en métropole en 2020 après un exil long et heurté, scolarisée en 3^e - choisit de devenir Duc. Elle veut, dans son récit, changer de genre. Elle explique qu'elle a envie d'être un garçon « pour être plus libre », qu'elle veut être au plus haut de l'échelle sociale et que son Duc sera métisse « pour être quand même un peu elle ». Sofiane choisit de s'incarner dans une riche marchande malicieuse et prend une identité à consonance marocaine, liée à l'origine de ses parents qui ont migré en Italie avant d'arriver en France. Mehran- Afghan, EANA-NSA, arrivé en France en 2020 et scolarisé actuellement en 4^e - choisit d'être officier de cuisine persan, en lien avec son origine, sa biographie migratoire (il a vécu quelques années en Iran avant de migrer en Grèce puis en France) et *Les Lettres persanes* de Montesquieu qu'il a étudiées en cours de français disciplinaire. Ces exemples montrent que nos élèves investissent leur personnage de manière très personnelle, au-delà du projet d'écriture, jusqu'à mêler récit créatif et biographie migratoire. Cette tâche intermédiaire, réalisée en groupes de besoins, a pour effet l'acquisition de nouvelles compétences scripturales. Rédiger un portrait physique et moral nécessite la manipulation de notions morphosyntaxiques (verbes d'état et désinences verbales ; valeurs temporelles ; adjectifs et fonctions...) et d'un réseau lexical dense. L'activité permet de réinvestir des notions historiques abordées en cours d'histoire et de français du cycle 4¹⁵ ou de les anticiper pour les élèves inclus en cycle 3.

¹⁴ Tous les prénoms sont modifiés.

¹⁵ En France, la scolarité depuis l'école maternelle à la fin du collège est organisée en quatre cycles. Le cycle 1 est le cycle des apprentissages premiers d'école maternelle. Le cycle 2, constitue le cycle des apprentissages fondamentaux du cours préparatoire au cours élémentaire en deuxième année d'école élémentaire. Il est suivi du cycle 3 qui se poursuit jusqu'à la classe de sixième, au collège. Le cycle 4 est le cycle des approfondissements (de la cinquième à la troisième).

La propension de nos élèves à répertorier des images et des mots oriente le projet vers un nouvel usage des technologies qui constitue le troisième temps du projet. Nous créons un *Wikisur Moodle*. Cet espace dynamique de transmission et d'interactions entre pairs aboutit à un plus grand engagement des scripteurs-lecteurs. En plus de l'appropriation des nouvelles technologies, ce support collaboratif permet un travail en distanciel – les élèves ne fréquentant pas les mêmes cours ordinaires ni de FLS. Ils rédigent/complètent leur portrait à distance, et répertorient des liens sur Internet pour partager leurs découvertes (par exemple l'application du Musée Oberkampf sur la toile de Jouy¹⁶). Cette phase nous a mise en difficulté. D'abord parce que nous ne maîtrisions pas tous les outils numériques sollicités et leur mobilisation a été chronophage. Il nous a fallu acquérir des compétences en auto-formation et renouveler nos pratiques didactiques et pédagogiques. Cependant, la manipulation des outils numériques a ouvert des champs nouveaux, tant pour nos élèves que pour nous.

La tâche finale consiste en la rédaction de lettres par les personnages imaginés. Nous postons sur le *Wiki* différentes ressources iconographiques et méthodologiques expliquant les codes épistolaires. Nos élèves peuvent écrire dans la/les langues de leur choix. Nous rejoignons ici Cummins (2018) et Auger (2005 ; 2010) qui préconisent de mobiliser les L1 des apprenants, constitutive de leur identité, pour leur donner une place dans leurs parcours scolaire. Des travaux de recherche ont montré que les répertoires linguistiques pluriels des élèves sont sujets à des représentations (personnelles, familiales, scolaires) qui peuvent être erronées et ainsi créer une insécurité linguistique, laquelle peut aboutir à des difficultés scolaires (Auger, 2018 ; Simon & Maire-Sandoz, 2008). La mobilisation des L1/L2 nous permet de déceler l'intérêt de nos élèves pour l'écriture créative et son apprentissage, donc de repérer les habiletés métalangagières mises en œuvre dans le processus d'écriture. Cette liberté langagière est suivie de plusieurs interrogations : comment être compris si on parle une autre langue ? Comment faire si la langue ne s'écrit pas ou qu'on ne sait pas l'écrire ? Plusieurs élèves produisent un texte dans leur L1 ou une L2. Par exemple, Sahar choisit de rédiger en anglais, langue apprise au cours de sa scolarité en Afghanistan, pour s'exprimer plus aisément qu'en FLS (elle n'a pas encore acquis le niveau A1 du CECRL¹⁷) et parce que « tout le monde le comprend ». L'anglais lui sert donc de langue passerelle. En revanche, Asif – EANA-NSA arrivé en France en 2020 et scolarisé pour la deuxième année en

¹⁶ Le site propose une visite en 3D et permet de contextualiser le cadre spatio-temporel et de découvrir tout un pan de la création artistique et artisanale du XVIII^e siècle.

¹⁷ Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, publié en 2001 et complété en 2018, constitue une approche qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.

6^e - tient à écrire en français, qu'il maîtrise peu à l'écrit alors qu'il maîtrise l'anglais, acquis au cours de sa migration. Amin rédige en dari pour être prolix. Très vite, il rencontre des difficultés qu'il n'a pas anticipées: comment traduire son texte en français pour que nous puissions le comprendre et qu'un de ses camarades puisse y répondre ? Il propose de le translittérer phonétiquement puis y renonce, le changement d'alphabet ne résolvant pas le problème de compréhension. Il se demande aussi comment transcrire l'humour inséré dans son récit qui fait tant rire Azamat et Soraya mais n'amuse ses camarades de classe. Ces exemples, que nous ne pouvons développer ici, montrent que les apprenants investissent l'écriture créative proposée et sa réception: écrire pour être lu et compris, rédiger pour amuser, pour parler de soi ou pour montrer qu'on s'approprie le FLS.

3. Numérique et écrit scolaire

Dans le cadre de l'enseignement/acquisition du FLS, la question de l'écrit s'impose, la langue de scolarisation représentant à la fois un objet et un vecteur d'apprentissage. Verdelhan souligne d'ailleurs que dans un système scolaire fondé sur l'écrit, « apprendre à produire de l'écrit à l'école est une nécessité scolaire » (Verdelhan, 2002 : 105). Guedat-Bittighoffer (2015) analyse que, de ce fait, les élèves dits allophones se retrouvent très souvent en difficulté scolaire au collège, échouent au Diplôme national du brevet et sont massivement orientés par défaut. Les travaux de recherche montrent que les outils numériques permettent d'élargir le champ de compétences littéraciques des élèves, le *Web* induisant une augmentation du capital de connaissances et de savoirs numérisables (Boquet *et al.*, 2014). Les outils numériques entraînent une « révolution des pratiques d'expression écrite » (Dezutter *et al.*, 2012) et nécessitent un accompagnement dans leur manipulation/ utilisation (Plantard, 2015), d'autant que les élèves dits allophones sont très largement issus de classes sociales défavorisées (Armagnague-Roucher, 2019 ; Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016) qui ont peu/pas accès au numérique.

3.1. Apports du numérique dans le projet de création littéraire

Dans le cadre du projet pédagogique susmentionné, des effets de l'utilisation d'outils numériques nous apparaissent - bien qu'ils restent liés à une situation d'apprentissage dans un cadre spatio-temporel déterminé. Nous allons en exposer trois. D'abord, l'utilisation de l'outil numérique a entraîné une collaboration accrue entre pairs, au-delà des difficultés langagières, en groupe-classe et à distance, avec une variation selon les apprenants - indépendante de leur niveau langagier. Ce constat soulève la question de l'engagement des élèves, notion complexe car pluridimensionnelle (Bandura ; 1986 ; Guthrie, 2004 ; Alcorta 2008 ; Maynard, 2021) que nous ne pouvons traiter ici. Cependant, nous observons que les outils numériques ont permis

une collaboration à distance hétérogène mais une co-construction globale des savoirs. Ensuite, nos élèves ont développé leurs connaissances numériques. En même temps qu'ils ont collaboré sur le *Wiki* ils ont manipulé *Mon Bureau Numérique* (MBN)¹⁸. Certains se sont mis à nous envoyer des messages et à effectuer des recherches pour leur stage de 3^e, ce qui rappelle les caractéristiques de la littéracie numérique. Enfin, le recours au numérique sous forme de Wiki a permis de renouveler nos pratiques et de répondre avec souplesse aux besoins hétérogènes des apprenants.

3.2. Apports du projet littéraire en UPE2A

Plus largement, nous soulignerons ici trois des effets du projet mentionné. Nous observons, selon le CECRL, le développement d'aptitudes langagières. Tous nos élèves ont accru leurs compétences en compréhension et expression orales, sans doute aussi parce que ce projet leur a donné davantage la parole qu'en situation pédagogique ordinaire en groupes de besoins. Nos élèves ont beaucoup échangé, parfois en binômes, développant aussi leur savoir-être. De manière globale, ils ont acquis des compétences lectorales et scriptorales. Par exemple, Amin, utilisateur de niveau A2 a produit une tâche finale correspondant aux critères de niveau B1 (*écrire un court texte simple et cohérent ; rédiger des lettres*). D'autres élèves, plus en retrait dans les tâches d'écriture, ont montré un engagement particulièrement important. Nous attribuons cet engagement au contexte favorable de la tâche : bien qu'on ne puisse pas évoquer de « contexte signifiant d'apprentissage » (Maynard & Armand, 2016), ce récit épistolaire constituant une communication faussement authentique, les destinataires de cette écriture littéraire sont réels et autres que leur enseignant. Par ailleurs, la légitimation de l'utilisation de leurs connaissances linguistiques et culturelles plurielles a encouragé certains élèves à développer leur texte littéraire et à y glisser des éléments personnels éclairants. Le développement littéracique stimulé par des pratiques dites translinguistiques a été démontré par la recherche nord-américaine (Ivey & Broaddus, 2007 ; Armand et al., 2015). Cette situation langagière a favorisé l'émergence de questions identitaires et une conscientisation transculturelle. De surcroît, nous repérons le développement de savoir-faire ou d'habiletés telles que la capacité à s'organiser et à entrer en contact. Ces éléments coïncident avec la perspective actionnelle programmée en tâches intermédiaires et finale.

Conclusion et perspectives

Le bilan, brièvement exposé ici, d'un projet d'écriture littéraire en UPE2A-collège nous permet de mettre en relief les exigences de l'École inclusive qui

¹⁸ MBN est un outil numérique destiné à l'ensemble des acteurs éducatifs (familles, élèves, enseignants, personnels) créé en 2008 dans le Grand-Est.

nécessite de diversifier les situations d'apprentissage et les ressources d'acquisition/enseignement. Les outils numériques sont un des leviers à une inclusion efficiente. Ils nécessitent toutefois des pratiques renouvelées de la part des enseignants, donc une formation continue redéployée. Leur manipulation/utilisation par un public spécifique, globalement « en retard scolaire » (Mendonça Dias, 2021), requiert du temps que le dispositif UPE2A n'offre pas. Pour une inclusion efficiente des enfants immigrants nouvellement scolarisés en FLS, l'institution scolaire doit accompagner le développement du numérique dans leur scolarisation différenciée.

Bibliographie :

- Alcorta, M. (2008), Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école, *Le Journal des psychologues*, 260, 64-67.
- Ammouden A., Ammouden, M. (coord.), (2018). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie, *Action Didactique*, volume n°2. http://www.univ-bejaia.dz/action-didactique/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=806
- Armagnague, M., Clavé-Mercier, A., Lièvre, M., Oller, A.C., (2019), Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes", *L'éducation en milieux contraints, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 147-172.
- Armagnague-Roucher, M., (2019). Accessibilité et légitimation scolaires : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones, *Éducation et sociétés*, 44(2), 65-79.
- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I. (2016). Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : Quelques enjeux et défis socio-institutionnels, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75(3), 337-349.
- Armand, F., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., Rousseau, C. et Vatz, M. (2015). Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives. *Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture. Québec: Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC)*.
- Auger, N., (2019), « Allophone » : trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise, *Revue Tranel*, vol. 70, 23-41

- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ?, *Devenir*, vol. 30(1), 57-66.
- Auger, N. (2010). *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Éditions des Archives Contemporaines.
- Auger, N. (2005) [DVD] *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard.
- Bacor, N. (2018). De la pédagogie universitaire au numérique en langues : quelles pratiques pédagogiques ?, *University pedagogy to ICT in languages education : which teaching practices?*. *frantice.net*, Numéro 14(2), décembre 2017
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs N. J., Prentice Hall.
- Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques*, 15, 61-89.
- Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, 3(30), 9-58.
- Bocquet, F., Bruillard, E., Cornu, B., Guignolet, J., Moatti, D, Véran, J.-P.(2014), Le numérique à l'école : évolution ou révolution pédagogique ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 67 | 2014.
- Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories?, *LeFrançais aujourd'hui*, n° 164, *Langue(s) et intégration scolaire*, 109-114.
- Chartrand, S.-G., Paret, M. (2015). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ?, Dans : Chiss, J.L., David, J., Reuter, Y. (dir), *Didactiques du français, Fondements d'une discipline*, De Boeck Supérieur, 169-178.
- Chnane-Davin, F. (2020). Chapitre 4. De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ?. Dans : Jean-Marc Defays éd., *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde* (149-198). Wavre, : Mardaga.
- Ciekanski, M., Yibokou K S. (2020) Les effets de la multimodalité sur l'attention des apprenants de L2 en situation d'immersion virtuelle : de nouvelles pistes pour favoriser le développement de l'autonomie langagière ? Communication au *Colloque Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, INALCO, 12-13 novembre 2020.

- Cortier, C. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. Dans Raynal M. (dir.), *Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, *Diversité* n°151, 139-145.
- Cuq, J.-P., (1991). *Le français langue seconde*. Hachette.
- Cuq, J. (2020). Chapitre 3. Que faut-il savoir avant d'enseigner le français langue étrangère et seconde ?. Dans : Jean-Marc Defays éd., *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*, Wavre: Mardaga, 105-147.
- Ivey, G. et Broaddus, K. (2007). A Formative experiment investigating literacy engagement among adolescent latina/o students just beginning to read, write, and speak english. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 512-545.
- Jim Cummins (2018), The Social Construction of Academic Expertise in Multilingual School Contexts: Policy Options and Instructional Choices, *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 70, 43-59.
- Defays, J. (2020). *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Wavre: Mardaga.
- Delaubier, J.-P., Braun, G., Favey, E., Perez, M., Poncelet, Y., Rehel, C., Richet, B.,(2015). *Rapport 2015-70, L'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipements et ressources) dans les écoles*.
- Demaizière, F., Grosbois, M. (2014). *Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad - Quand, comment, pourquoi ?*, Alsic, Vol. 17 | 2014.
- Dezutter, O. et al. (2012). Nouvelles technologies, nouvelles pratiques d'écriture? Le point de vue d'étudiants universitaires en FLE (S). *Le Langage et l'homme*. Juin 2012, vol. 47, n° 1, 61-68.
- Duguet, A., Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques, *Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires*, *Recherches en éducation* (44), 130-148.
- El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ...hybride ?, *Synergies, Monde*, n°7, 41-50.
- Galligani, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France, *Les Cahiers du GEPE*, (4/ 2012). Dans : *Les langues des enfants "issus de l'immigration" dans le champ éducatif français*, Presses universitaires de Strasbourg,

- Goï, C. (2005/2015), *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, CRDP d'Orléans, Les cahiers de Ville École Intégration.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation- L'Ère nouvelle*, vol. 48(3), 83-107
- Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Viewpoint, Journal of Literacy Research*, 36, 1-30.
- Lang, A.-C., Sallé, B. (2017). *Enseignement scolaire, Rapport n°274 pour l'Assemblée Nationale, au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018*, Tome II.
- Le Mentec M., Plantard P. (2014), INEDUC pratiques numériques des adolescents et territoires, *Networks and Communication Studies*, n°3-4, vol.38, 217-238.
- Lessard, C., Kamanzi, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23, 59-77.
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17-2 | 2020.
- Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et élèves "allophones" en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre, *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (1-1), 63-87.
- Maitilasso, A., Raconte-moi ta migration, *Cahiers d'études africaines*, 213-214 | 2014, 241-265.
- Maynard, C. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue. *Le français aujourd'hui*, 212, 39-49.
- Maynard, C. & Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160.
- Mendonça Dias, C., (2021) Prendre en compte l'appropriation du français langue seconde dans l'enseignement aux élèves arrivants. Dans Chnane-Davin, F., Mendonça Dias C. *La francophonie au prisme de la didactique du français, mise en dialogue avec les travaux de JP Cuq*, L'Harmattan, 151-164.

- Mendonça Dias, C. (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 197, 43-60.
- MEN, *Appel à projets pour un socle numérique dans les écoles élémentaires*
- MEN, *Bulletin officiel n°2 du 14 janvier 2021 Plan de relance - Continuité pédagogique, Appel à projets pour un socle numérique dans les écoles élémentaires*
- Plantard, P. (2015). Numérique et éducation. Encore un coup de « tablette magique » ?. *Administration & Éducation*, 146(2), 63-67.
- Prévost, J. (2021). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion des élèves à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques, thèse de doctorat, Université de Lorraine, France, soutenue le 26 novembre 2021. <https://www.theses.fr/2021LORR0219>
- Prévost, J. (2018), Élèves allophones dys-: quel repérage et quelle prise en charge ?, *Langues Modernes*, n°2-2018, juin 2018
- Simon, D.-L., Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social, *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(3), 265-276.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation - pour une didactique réaliste*, Coll. Éducation et formation, Presses universitaires de France.
- Vigner G., (1987), Français langue seconde : une discipline spécifique, *Diagonales*, n°4, 42-45
- Vigner G., (1992), Le français langue de scolarisation. Dans : Besse H., Ngalasso M., Vigner G., (coord.). *Français langue seconde, Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, 39-53.

AUTEURE

Julie PREVOST est professeure de Lettres Modernes et professeure de français langue seconde et de scolarisation (FLS-F en collège. Elle est également jeune chercheuse en Sciences du langage à l'Université de Lorraine, à Nancy, au sein du Laboratoire ATILF-CNRS (<https://perso.atilf.fr/jzuddas/>). Docteure en didactique, ses recherches, situées à l'interface entre sociolinguistique et didactique, portent sur les élèves migrants dits allophones et la formation des enseignants. Elle travaille également sur le projet IDProf, avec l'équipe CELMI (ATILF-CNRS-Université de Lorraine) qui porte sur l'identité professionnelle des (futurs) enseignants de langue.