



HAL
open science

Les homophones bien loin des sentiers de l'école : exploiter le corpus multimédia FLEURON pour développer les compétences métalinguistiques des adultes francophones en insécurité langagière

Camille Marty

► To cite this version:

Camille Marty. Les homophones bien loin des sentiers de l'école : exploiter le corpus multimédia FLEURON pour développer les compétences métalinguistiques des adultes francophones en insécurité langagière. Linguistique. 2021. hal-03470175

HAL Id: hal-03470175

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03470175>

Submitted on 8 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Campus Lettres et Sciences Humaines – UFR Sciences Humaines et Sociales

Mémoire de Master 2 - Mention Français Langue Étrangère

Parcours Didactique Des Langues

Les homophones bien loin des sentiers de l'école : exploiter le
corpus multimédia FLEURON pour développer les
compétences métalinguistiques des adultes francophones en
insécurité langagière

Camille Marty

Mémoire préparé sous la direction de :

Mme Virginie André, Maître de Conférences HDR en Sciences du Langage

Année universitaire 2020/2021

Résumé

Depuis plusieurs années, des études menées en psycholinguistique et psychologie cognitive de l'apprentissage ont démontré qu'il existait chez les personnes en situation d'insécurité langagière, une corrélation entre les problèmes de maîtrise de la langue écrite et de faibles compétences métalinguistiques. Bien que nous disposions aujourd'hui d'apports théoriques pour comprendre le fonctionnement cognitif et les processus d'acquisition de ce public, la question de l'intervention didactique reste ouverte. Récemment, la démarche méthodologique de l'Apprentissage Sur Corpus (ASC), en anglais *data-driven learning*, a été testée avec des adultes francophones en insécurité langagière pour développer des compétences métalinguistiques, indispensables à l'entrée dans l'écrit.

Ce travail de recherche propose de poursuivre l'expérimentation menée en FLM (Français Langue Maternelle), consistant à exploiter la démarche de l'ASC avec un public d'adultes en insécurité langagière. A partir d'un corpus d'enregistrement de onze séances d'ASC, nous analyserons les activités méta-langagières réalisées par les enquêtés pour décrire les processus de réflexion mis en œuvre. Nos analyses nous permettront de montrer que cette démarche et ses principes méthodologiques entraînent le développement d'une conscience métalinguistique chez les enquêtés et peut par conséquent représenter une alternative didactique pour l'apprentissage de compétences scripturales avec ce type de public.

Mots-clés : illettrisme – formation linguistique d'adultes - apprentissage sur corpus/data driven learning - compétences métalinguistiques

For a number of years, studies regarding cognitive and psycholinguistic skills of adults who are functionally illiterate have demonstrated a correlation between having problems to master written language and having poor metalinguistic skills. Although theories on understanding the cognitive functioning and the written language acquisition process of these adults are available to us today, the question of an efficient didactic intervention remains open to debate. Recently, the Data-Driven Learning (DDL) approach was tested on french-speaking adults who are functionally illiterate to develop metalinguistic skills.

This research project proposes carrying on with the experiment led in the field of french as a first language (Français Langue Maternelle – FLM) using the DDL approach with functionally illiterate adults. Based on a collection of eleven DDL sessions, we will analyse the metalinguistic activities carried out by the participants of the experiment to describe their thinking process. Our analysis will enable us to demonstrate that this approach and its methodological principles lead the learners to develop a higher metalinguistic awareness and can therefore represent a didactic alternative in improving literacy skills for functionally illiterate adults.

Key words: functional illiteracy – adult education - data driven learning – metalinguistic skills

Remerciements

En guise de première introduction à ce travail de recherche, je souhaite adresser des remerciements à toutes les personnes qui m'ont accompagnée, et plus particulièrement à

Ma directrice de mémoire, Virginie André, pour son aide et sa disponibilité, sa patience et son intérêt dans mes recherches.

Mes amis et collègues du Greta Lorraine Centre, Stéphane et Noémie, pour leur confiance et leurs conseils qui ont été d'une aide précieuse tout au long de ma période stage et d'expérimentations.

Mes amis et ma famille, qui se reconnaîtront en lisant peut être ce (long) travail de recherche.

Mehdy, Héloïse et Camille, pour leurs encouragements constants pendant ces deux années de Master et bien sûr, durant la rédaction de ce mémoire.

Et Théo, qui mérite une mention spéciale, pour un soutien tout aussi spécial.

Introduction

Au début des années quatre-vingt, on constate non sans surprise que les difficultés langagières liées à la maîtrise de l'écrit ne concernent pas seulement les adultes migrants mais également un partie de la population francophone (Adami et André, 2014). Ce phénomène qui dérange, qualifié d'illettrisme, est utilisé pour décrire « la situation des personnes ayant le français pour langue maternelle, peu scolarisées et maîtrisant mal la communication écrite » (Leclerc, 2017). Depuis, l'illettrisme n'a cessé d'animer les débats au sein de la société civile, des médias et de la sphère politique. Déclarée « grande cause nationale » en 2013, la lutte contre l'illettrisme mobilise le monde associatif ainsi que les instances gouvernementales et régionales sous l'impulsion de l'ANLCI (Agence de Lutte Contre l'Illettrisme). Même si l'on constate une diversification des réponses apportées aux problèmes rencontrés par ce public, le champ d'intervention de la lutte contre l'illettrisme reste encore aujourd'hui « morcelé entre de multiples actions, dispositifs, structures et financements » (Adami, 2020, p.5), rendant ainsi difficile la mise en place d'un cadre d'intervention commun.

Le champ de la formation linguistique des adultes faiblement qualifiés semble difficilement perméable aux apports de la didactique du Français Langue Maternelle (FLM) et du Français Langue Étrangère FLE (Leclercq, 1995, Adami, 2018). Pourtant, dans la mesure où les dispositifs de formation qui s'adressent à ce public visent le développement de compétences langagières et plus particulièrement de compétences scripturales, leurs objectifs et leurs contenus pédagogiques devraient relever pleinement de la Didactique Des Langues (DDL) et plus particulièrement de la Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM). Par ailleurs, même s'il existe aujourd'hui de nombreuses recherches visant à interroger les processus d'acquisition et les représentations de l'écrit construits par ces adultes, la question du mode d'intervention didactique est encore largement laissée aux formateurs (Leclercq, 1999). Pour envisager l'élaboration de solutions adaptées, il semble alors nécessaire d'adopter une approche pluridisciplinaire, qui met en relation les pratiques réelles en formation et les apports théoriques issus de la DDL et des disciplines qu'elle intègre dans son champ de recherche (sociolinguistique, psycholinguistique, sciences de l'éducation, etc.).

En 2020, André propose d'exploiter la méthodologie du data-driven learning, traduit en français par Apprentissage Sur Corpus (ASC), pour développer les compétences métalinguistiques d'adultes en insécurité scripturale. Ces dernières années, des recherches en psycholinguistique ont permis de démontrer que le faible développement de ces compétences pouvait expliquer les problèmes d'acquisition du langage écrit (Eme *et al.*, 2011a ; Eme *et al.*, 2011b). L'étude menée par André (2020) montre que l'exploitation de l'ASC, habituellement utilisée pour enseigner et apprendre une

langue étrangère, permet à ce type de public de développer des compétences analytiques qui facilitent l'entrée dans l'écrit.

Notre recherche consiste à poursuivre l'étude menée par André (*op.cit*) en proposant la présentation et l'analyse d'une série d'expérimentations visant à explorer la démarche de l'ASC avec des adultes en insécurité langagière. Notre objectif premier sera de déterminer si cette démarche méthodologique permet le développement de compétences métalinguistiques avec des adultes en insécurité à l'écrit. Nous tenterons également de répondre à une série de questions en lien avec cette problématique générale pour comprendre comment et par le biais de quel processus, la démarche de l'ASC peut entraîner la construction des outils conceptuels qui permettent d'entrer dans l'écrit sans recours systématique à la grammaire explicite de type scolaire.

Pour répondre à ces questions de recherche, nous proposons un travail en trois parties. La première, permettra de développer le cadre théorique de notre étude. Nous présenterons d'abord une rétrospective historique de la formation linguistique des adultes en France avant d'exposer les apports théoriques concernant l'apprentissage de compétences scripturales en langue maternelle à l'âge adulte. Nous conclurons le cadre théorique de notre recherche en présentant de manière détaillée la démarche de l'ASC et son intérêt dans l'enseignement et l'apprentissage de langues. La seconde partie sera consacrée à la méthodologie employée pour réaliser nos expérimentations. Nous présenterons les différents paramètres de notre recherche, comprenant le terrain, le public et les outils et contenus pédagogiques choisis pour nos expérimentations, avant de décrire la démarche méthodologique que nous avons mise en place pour construire nos séances et recueillir nos données. La troisième et dernière partie proposera une présentation et une analyse des données recueillies permettant de répondre à notre problématique générale et aux trois questions suivantes : La démarche de l'ASC convient-elle aux adultes en insécurité à l'écrit ? Comment se manifeste le développement de la conscience métalinguistique chez les adultes en insécurité à l'écrit ? Cette démarche permet-elle de construire des habitudes analytiques sur la langue écrite et sur son fonctionnement ?

Liste des sigles

Les sigles de la liste suivante sont définis lors de leur première apparition dans le texte de cette recherche (à la suite du mot ou en note de bas de page). Ils sont ensuite utilisés sous leur forme siglée.

AFPA : Agence nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

ASC : Apprentissage Sur Corpus

ATD Quart Monde : Agir Tous pour la Dignité – Quart Monde

ATILF : Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française

BEP : Brevet d'Études Professionnelles

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CCALTV : Compétences Clés pour l'Apprentissage Tout au Long de la Vie

CE : Communauté Européenne

CLAPI : Corpus de Langue Parlée en Interaction

CLAPI-FLE : Corpus de Langue Parlée en Interaction – Français Langue Étrangère

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

CNR : Cadre National de Référence (de l'ANLCI)

COPANEF : COmité PARitaire interprofessionnel National pour l'Emploi et Formation professionnelle

CRAPEL : Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues

DDL : Didactique Des Langues

DEAVS : Diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale

DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère

DFLM : Didactique du Français Langue Maternelle

DFLS : Didactique du Français Langue Seconde

ECMS : Employé de Commerce Multi-Spécialités

ESLO : Enquête Socio-Linguistique d'Orléans

FL2I : Français Langue d'Intégration et d'Insertion

FLE : Français Langue Étrangère

FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FPC : Formation Professionnelle Continue

GIP – FTLV : Groupement d'Intérêt Public – Formation Tout au Long de la Vie

GPLI : Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme

GRETA : GRoupement d'ÉTAbissements

IALS : International Adult Literacy Survey (enquêtes de l'OCDE)

IME : Institut Médico-Éducatif

INSEE : L'Institut National de la Statistique et des Études Économiques

IRILL : Insertion Réinsertion Lutte contre l'Illettrisme

JDC : Journée Défense et Citoyenneté

OCB : Objectif Compétences de Base

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OFROM : corpus Oral de Français de Suisse ROMande

RCCSP : Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle

SB : Savoirs de Base (référentiel)

TCOF : Traitement de Corpus Oraux en Français

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 4 |
| Liste des sigles | 6 |
| 1. Cadre théorique de la recherche | 10 |
| 1.1 La formation linguistique des adultes en insécurité langagière | 10 |
| 1.1.1 Un segment singulier de la formation d’adultes | 10 |
| 1.1.1.1 Le défi de la délimitation | 10 |
| 1.1.1.2 Evolution du contexte de la formation linguistique de base | 11 |
| 1.1.1.3 La formation linguistique de base des adultes francophones aujourd’hui | 13 |
| 1.1.2 Formation linguistique d’adultes et didactique des langues | 14 |
| 1.1.2.1 L’apparente homogénéité du public : clarification didactique..... | 14 |
| 1.1.2.2 Formation linguistique de base et DDL : des relations paradoxales | 15 |
| 1.1.2.3 Diversité de pratiques en formation..... | 17 |
| 1.2 L’apprentissage de compétences scripturales en langue maternelle à l’âge adulte | 19 |
| 1.2.1 La littéracie : statut et fonction de l’écrit..... | 19 |
| 1.2.1.1 Littéracie : évolution d’une notion pluridisciplinaire | 19 |
| 1.2.1.2 Enjeux de la littéracie | 20 |
| 1.2.1.2.1 Littéracie et cognition : les opérations mentales permises par l’écrit | 20 |
| 1.2.1.2.2 Littéracie et pouvoir : l’écrit et ses impacts sociaux et culturels | 21 |
| 1.2.1.2.3 Littéracie et économie : la part langagière écrite du travail..... | 22 |
| 1.2.2 Illettrisme et rapport à l’écrit des adultes en insécurité langagière..... | 22 |
| 1.2.2.1 L’illettrisme : un phénomène transformé en problème social public..... | 22 |
| 1.2.2.2 Rapports à l’écrit des adultes en insécurité langagière | 24 |
| 1.2.3 Illettrisme et acquisition de compétences langagières..... | 26 |
| 1.2.3.1 Définition cognitive et linguistique de l’illettrisme | 26 |
| 1.2.3.2 Le continuum écrit/oral pour l’apprentissage de compétences scripturales..... | 27 |
| 1.2.3.3 Acquisition de compétences langagière et apprentissage tout au long de la vie..... | 28 |
| 1.3 Des interventions didactiques pour développer des compétences langagières | 30 |
| 1.3.1 Problématiques d’enseignement de compétences scripturales en formation d’adultes | 30 |
| 1.3.1.1 Quelle place pour la grammaire ?..... | 30 |
| 1.3.1.2 Des conceptions persistantes qui nuisent au développement de compétences..... | 31 |
| 1.3.1.3 Rôle du formateur | 33 |
| 1.3.2 Des outils didactiques au service de l’apprentissage de la langue | 34 |
| 1.3.2.1 Les corpus en DDL..... | 34 |
| 1.3.2.2 L’apprentissage Sur Corpus (ASC) | 36 |
| 1.3.2.3 L’apprentissage sur corpus en FLM | 38 |
| 1.4 Synthèse du cadre théorique et rappel des questions de recherche | 40 |
| 2. Méthodologie de recherche | 42 |
| 2.1 Contexte de la recherche..... | 42 |

| | | |
|-------------|---|-----------|
| 2.1.1 | Présentation du terrain..... | 42 |
| 2.1.1.1 | Le dispositif OCB au sein du Greta Lorraine Centre..... | 42 |
| 2.1.1.2 | Le public de la recherche..... | 43 |
| 2.2 | Choix des outils et des contenus pédagogiques..... | 45 |
| 2.2.1 | Les compétences scripturales des stagiaires..... | 45 |
| 2.2.1.1 | Le choix des homophones..... | 48 |
| 2.2.1.2 | Le choix de FLEURON..... | 49 |
| 2.2.1.2.1 | Origines..... | 49 |
| 2.2.1.2.2 | Ressources et outils..... | 49 |
| 2.3 | Vers le recueil de données..... | 51 |
| 2.3.1 | Expérimentations..... | 52 |
| 2.3.1.1 | Organisation générale..... | 52 |
| 2.3.1.2 | Aspects techniques..... | 54 |
| 2.3.1.3 | Démarche didactique..... | 55 |
| 2.3.1.3.1 | Présentation de l’outil aux stagiaires..... | 55 |
| 2.3.1.3.2 | Principes méthodologiques des séquences d’ASC à partir de FLEURON..... | 56 |
| 2.3.1.3.2.1 | <i>Les cas des homophones SE/CE.....</i> | <i>60</i> |
| 2.3.2 | Les données recueillies..... | 62 |
| 3. | Présentation des données recueillies, analyse et discussion..... | 64 |
| 3.1 | Présentation des données et méthodologie d’analyse..... | 64 |
| 3.2 | Analyse des données..... | 67 |
| 3.2.1 | Synthèses des séquences..... | 67 |
| 3.2.1.1 | Homophones en /sɔ̃/..... | 67 |
| 3.2.1.2 | Homophones en /a/..... | 68 |
| 3.2.1.3 | Homophones en /sə/..... | 69 |
| 3.2.1.4 | Homophones en /se/..... | 69 |
| 3.2.2 | Catégorisation des commentaires produits par les stagiaires..... | 71 |
| 3.2.2.1 | Commentaires d’ordre morphologique et syntaxique..... | 71 |
| 3.2.2.2 | Commentaires d’ordre sémantique..... | 73 |
| 3.2.2.3 | Commentaires sur les différences entre discours écrit et oral..... | 75 |
| 3.3 | Discussion et réponse aux questions de recherche..... | 76 |
| | Conclusion..... | 79 |
| | Bibliographie..... | 81 |
| | Liste des tableaux et figures..... | 87 |
| | Annexes..... | 88 |

1. Cadre théorique de la recherche

1.1 La formation linguistique des adultes en insécurité langagière

1.1.1 Un segment singulier de la formation d'adultes

1.1.1.1 Le défi de la délimitation

Il existe un segment de la formation post scolaire qui a suivi une évolution singulière depuis la fin des années cinquante (Adami, 2018). Le champ éducatif dont il est ici question est celui de la formation linguistique d'adultes et jeunes adultes engagés dans des parcours d'insertion et d'intégration sociale et/ou professionnelle, natifs ou non natifs de la langue française, ayant été peu voire non scolarisés dans leur pays d'origine. Les populations qui s'inscrivent dans ces parcours représentent une mosaïque de trajectoires personnelles et d'enjeux de formation. Cependant, elles ont souvent fait l'objet de regroupement dans certains dispositifs de formation, notamment en raison de caractéristiques communes: bas niveau de qualification et de scolarisation (niveaux 3 et infra 3)¹, occupation des postes les moins qualifiés, difficultés d'accès et/ou de maintien à l'emploi, réorientation professionnelle, longues périodes de chômage, etc. Qu'il s'agisse de la formation professionnelle ou de la formation continue, du cadre de l'éducation populaire ou permanente, sociale ou culturelle, ces formations qui englobent différents dispositifs sont toutes destinées à un public adulte, hétérogène du point de vue de la maîtrise de la langue, et visent le développement de compétences dites « de base » qui concernent en grande partie des savoirs et savoir-faire langagiers, notamment à l'écrit. La délimitation de ce champ d'action ainsi que du public concerné représente un défi. Au sein du vaste monde de la formation en « Français Langue d'Intégration et d'Insertion : FL2I » (Adami et André, 2012)², la pluralité de dispositifs ne permet pas d'identifier de stabilité ni d'unité dans les normes et schémas d'intervention (Leclercq, 2007), rendant ainsi difficile l'élaboration d'un cadre de référence. Par ailleurs, le nombre d'appellations données à ce que nous appellerons la « formation de base »³ pour adultes laisse entrevoir les tensions politiques, sociales et idéologiques qui l'ont fait naître et évoluer.

¹ Le niveau 3 est utilisé pour indiquer que ces personnes ont obtenu un diplôme de CAP/BEP. Le niveau infra 3 indique que ces personnes n'ont pas dépassé le niveau collège ou n'ont pas achevé le cycle complet de CAP ou BEP. La nomenclature est accessible à <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F199>.

² Adami et André (2012) proposent une nouvelle appellation : FL2I, qui permet à la fois d'englober et de distinguer les termes « insertion » et « intégration ». L'insertion correspond à la formation linguistique des adultes francophones et l'intégration à celles des adultes migrants. Le terme FL2I est donc utilisé pour faire référence aux actions d'intégration et d'insertion, aux deux types de public (natifs et non natifs) ainsi qu'aux démarches didactiques (communes et différentes pour chaque type de public) qui renvoient à ce secteur éducatif.

³ A la suite de Leclercq (2007), nous choisirons d'utiliser l'appellation « formation de base » pour faire référence au large secteur éducatif visant l'enseignement/apprentissage des « savoirs de bases » (notion introduite dans les années 1990 par l'ANLCI) à des adultes faiblement qualifiés, natifs et non natifs.

Afin de mieux comprendre la place accordée à l'apprentissage de la langue en formation d'adultes ainsi que le public dont il est précisément question, il nous paraît nécessaire en premier lieu de retracer brièvement les étapes qui marquent l'évolution de ce champ éducatif singulier. Bien que notre étude s'intéresse particulièrement à la formation linguistique des adultes francophones et notamment au développement de compétences scripturales, il nous semble difficile de dissocier deux champs d'actions qui ne se confondent pas mais dont l'histoire et l'évolution sont étroitement liées : la formation en langue française des migrants et la formation linguistique des adultes natifs (Adami, 2018).

1.1.1.2 Evolution du contexte de la formation linguistique de base

Comme l'a montré Leclercq (2007, 2017), l'institutionnalisation des dispositifs de formation de base est liée à l'émergence de nouvelles préoccupations sociales auxquelles des acteurs territoriaux, nationaux et européens ont tenté de répondre depuis les années soixante-dix. Jusqu'alors, on ne constate qu'une faible prise en compte institutionnelle de la formation linguistique des publics peu qualifiés. Celle-ci se destine principalement aux adultes migrants et intervient le plus souvent dans le secteur associatif, poussée par des convictions humanistes ou militantes (Leclercq, 1999). Le contexte de cette époque, marqué par la succession de vagues migratoires et par une importante augmentation des licenciements dû à la désindustrialisation fait naître de nouveaux enjeux : il devient nécessaire de permettre aux adultes et jeunes adultes faiblement qualifiés de s'adapter aux modifications du système de production pour s'insérer ou se réinsérer dans le monde de l'emploi. En 1971, la formation professionnelle continue (FPC), dans le cadre de l'éducation permanente, entre dans le droit du travail et permet l'instauration un an plus tard du principe de financement privé de la formation⁴. Cette étape majeure permet la structuration progressive du marché de la formation avec la mise en place de commandes publiques et d'appels d'offre dans un véritable cadre législatif et institutionnel. Au cours de la décennie suivante, l'Etat fixe des orientations prioritaires pour l'utilisation des fonds de la FPC et mobilise le service associatif, privé et public de la formation, entres autres GRETA, AFPA, CNAM (Leclercq, 2007). Ainsi, les adultes faiblement qualifiés (natifs et non natifs) bénéficieront par la suite d'un meilleur accès à la formation au sein de nouveaux dispositifs qui se diversifient.

Les années quatre-vingt marquent un réel tournant. Les acteurs du domaine de la formation d'adultes constatent que la faible maîtrise du français, que l'on associe généralement à un public allophone, représente un obstacle à l'emploi pour les adultes natifs (Leclercq, 2007, Adami et André, 2014). Ce phénomène, que l'on qualifie d'illettrisme, s'ajoute aux problématiques d'alphabétisation des adultes migrants. Le néologisme « illettrisme » est utilisé pour décrire « la situation des personnes

⁴ Cette loi met en forme l'Accord National Interprofessionnel du 9 juillet 1970 ; Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente accessible à <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000687666/>

ayant le français pour langue maternelle, peu scolarisées et maîtrisant mal la communication écrite » (Leclercq, 2017). L'émergence de cette nouvelle problématique conduit l'État à la création du programme IRILL : « Insertion, Réinsertion, Lutte contre l'Illettrisme » et à la mise en place de structures dédiées à ce nouvel enjeu (Giret et Guernier, 2017), notamment le groupement d'intérêt public GPLI (Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme) devenant par la suite l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme). La volonté nationale et politique de lutter contre ce nouveau phénomène contribue à placer la question de l'écrit au centre des préoccupations (Leclercq, 2017) et conduit peu à peu la formation de base à devenir un champ éducatif de plus en plus structuré (Leclercq, 2007). Se dessinent alors de nouveaux dispositifs à visée linguistique, financés par des acteurs nationaux et locaux, accueillant des adultes natifs et non natifs dans des parcours d'insertion et intégration sociale et professionnelle.

Au cours des années 2000, on constate une volonté nationale et internationale d'harmoniser les choix en matière de formation de base et de formation linguistique. Concernant le public d'adultes migrants, les politiques d'« intégration linguistique » européennes entraînent l'inscription de la formation linguistique dans le droit du travail français (loi du 4 mai 2004), faisant de l'apprentissage de la langue un élément essentiel et obligatoire à l'intégration dans le pays d'accueil (Leclercq, 2017). Concernant les adultes francophones inscrits dans des parcours d'insertion, la loi du 1^{er} mai 2008 précise que « les actions de lutte contre l'illettrisme et en faveur de l'apprentissage du français font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie »⁵. Au cours de cette période, les formations pour adultes francophones et non francophones sont progressivement déterminées par la définition d'objectifs mesurables (Lachaud, 2020). Diverses instances et groupes d'acteurs (GPLI, UNESCO, OCDE, CE) se consacrent à la réalisation de travaux pour établir des cadres de références et de fait, tenter de répondre aux problématiques socioéconomiques qui marquent l'époque en définissant des politiques d'intervention communes (Leclercq, 2007). L'utilisation de nouvelles notions dans les référentiels comme celles des « savoirs de base » puis « compétences clés » témoigne d'une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les adultes inscrits dans des parcours de formation linguistique de base. Cette vision plus globale prend en compte d'autres savoirs et compétences qui dépassent la lecture et l'écriture (savoirs sociaux et professionnels, compétences de raisonnement logico-mathématiques, compétences numériques). L'évolution des conceptions que l'on constate dans les référentiels élaborés par des instances gouvernementales, nationales ou supranationales permet de mettre en lumière certaines prises de conscience : la maîtrise de la langue n'est pas une fin en soi mais elle est une des conditions au développement d'autres compétences (Adami, 2018) pour l'intégration et l'insertion sociale et professionnelle de l'individu (Guernier, 2012).

⁵ Art L6111-2, Code du travail. Accessible à : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000033974996/

1.1.1.3 La formation linguistique de base des adultes francophones aujourd'hui

C'est donc dans ce contexte mouvant de refonte des politiques linguistiques, marqué par l'émergence de nouvelles préoccupations économiques et sociales, que se développe la formation de base, laissant de plus en plus de place à la dimension linguistique au sein des dispositifs de formation. Cependant, la diversification des dispositifs et de leurs finalités n'a pas abouti à l'émergence d'un véritable cadrage institutionnel concernant les actions de lutte contre l'illettrisme (Adami, 2020). Si les actions de formation linguistique des adultes migrants sont désormais prises en charge par l'État, et par conséquent harmonisées d'un point de vue institutionnel et pédagogique, ce n'est pas le cas des dispositifs de formation destinés aux adultes francophones. Les procédures de financement et de mise en place des actions de formation dépendent de partenariats complexes, faisant intervenir entre autres le secteur associatif, les collectivités locales, la région, certaines entreprises et branches industrielles, etc. (Adami, 2020). Il existe actuellement un nombre réduit de champs d'action qui tendent à recouvrir celui de l'illettrisme :

- Le dispositif des « Compétences Clés »⁶, qui s'inscrit dans le cadre européen définissant les compétences de base pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il s'adresse principalement aux personnes qui ont besoin de développer des compétences de base pour faire aboutir leur projet professionnel. Le développement de compétences langagières écrites fait partie du programme de formation (voir domaine 1 des Compétences Clés).
- La certification CléA⁷, mise en place par le Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (COPANEF) est destinée aux personnes qui ne possèdent pas de certification. Ce programme de certification s'appuie sur un référentiel qui décrit 7 domaines de compétences. Le domaine 1 fait explicitement référence à des compétences langagières.

Mis à part ces deux dispositifs, la formation linguistique d'adultes francophones demeure un secteur fragmenté qui ne bénéficie pas d'un cadre d'intervention unifié. Selon Leclercq (2017) une des raisons de cette situation s'explique par la difficulté des acteurs de la formation de base à cibler et définir son public, qu'il s'agisse de la formation d'adultes natifs ou non natifs. Certains travaux et notions issus de la didactique des langues permettent d'établir des délimitations nécessaires à la compréhension du public et de ses enjeux d'apprentissage. Les liens entre didactique des langues et formation

⁶ Le programme « Compétences Clés » vise la maîtrise d'une ou plusieurs des cinq compétences fondamentales suivantes : la compréhension et l'expression écrite, les compétences de base en mathématiques, sciences et technologies, la communication en anglais, la bureautique et internet ainsi que l'aptitude à développer ses connaissances.

⁷ La certification CléA et son référentiel s'inscrivent dans la continuité d'autres dispositifs et notamment du référentiel élaboré par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) : le Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (RCCSP).

linguistique d'adultes faiblement qualifiés sont complexes mais leur étude nous apporte des éléments de réflexion pour saisir l'évolution de ce segment éducatif particulier.

1.1.2 Formation linguistique d'adultes et didactique des langues

1.1.2.1 L'apparente homogénéité du public : clarification didactique

Comme le montre Leclercq, « il n'existe pas de cadre unifié pour une politique de formation aux compétences de base, s'adressant à la fois aux publics issus de l'immigration et aux publics de langue maternelle française » (2017, p.22). Ce secteur, qui se situe au centre de conflits idéologiques et politiques de la société française, est à la fois considéré comme spécifique aux politiques d'intégration linguistique des migrants et comme le lieu privilégié de la formation post scolaire des adultes faiblement qualifiés. Cette alternance de mouvements de sectorisation/désectorisation (Leclercq, 1995) est à l'origine de malentendus et de confusions conceptuelles concernant les enjeux d'apprentissage du public ciblé.

Dans les années 80, lors de la découverte de l'illettrisme, le mouvement de lutte contre ce phénomène s'ajoute aux actions d'alphabétisation des publics migrants. Depuis cette époque, différentes appellations se côtoient au sein de la formation linguistique de base: « alphabétisation », « post-alphabétisation », cours de « FLE », « remise à niveau », « lutte contre l'illettrisme », etc. Adami (2001) et Vicher (2009) nous alertent sur la nécessité de clarifier certains termes. En effet, les notions d'« alphabétisation » et d'« illettrisme » sont marquées par des représentations sociales en évolution (Etienne, 2007) et ne permettent pas de cerner le profil des apprenants inscrits en formation de base. Ainsi, l'« illettrisme » tend parfois à recouvrir la situation de tous les adultes en difficultés à l'écrit et l'« analphabétisme », la situation de l'ensemble des migrants non francophones maîtrisant mal l'écrit, qu'ils aient été scolarisés dans leur pays d'origine ou non. Cependant, l'enseignement/apprentissage de compétences scripturales implique des pistes de travail distinctes selon le public auquel il s'adresse. C'est pourquoi une clarification didactique est nécessaire. Nous reprendrons les distinctions faites par Adami en 2001 (p.9):

- l'illettrisme concerne les adultes francophones, c'est-à-dire scolarisés en France, quelle que soit leur nationalité ou l'origine ethno-géographique de leurs parents ; ils possèdent un minimum de maîtrise de l'écrit, même pour ceux qui sont le plus en difficultés ;
- l'analphabétisme concerne les personnes ne sachant ni lire ni écrire, *dans aucune langue que ce soit* ; en France, ils sont non francophones dans la quasi-totalité des cas ;
- l'apprentissage du Français Langue Etrangère concerne les non francophones qui ont la particularité d'être faiblement scolarisés dans le domaine décrit ici.

Comme mentionné précédemment, l'existence de ces profils d'apprenants n'a pas toujours fait l'objet de réelles distinctions, tant bien au niveau terminologique qu'au niveau du cloisonnement des dispositifs. De plus, au-delà de ces différences, les adultes inscrits dans des parcours de formation FL2I partagent une réalité commune : ils sont en « insécurité langagière » (Adami et André, 2014). Ce terme, qui témoigne de la nouveauté avec laquelle on envisage leurs difficultés nous éclaire sur leur situation langagière : « ils possèdent des répertoires langagiers trop incomplets ou trop peu variés pour faire face avec efficacité aux situations de communication auxquelles ils participent, notamment celles inédites pour eux, hors de leurs espaces habituels d'interaction » (Adami et André, 2014, p.71). Qu'ils soient natifs ou non, lecteurs/scripteurs dans leur langue maternelle et/ou en français à différents degrés, les adultes qui participent aux formations linguistiques de base ont l'objectif commun de développer des savoirs et savoir-faire, des habiletés et des compétences dans le vaste domaine de la communication écrite et orale en langue française (Leclercq, 2017). Ce second apport didactique est utile pour mesurer les enjeux d'apprentissage des adultes en insécurité langagière mais il ne doit pas conduire aux amalgames (Adami, 2001). C'est en construisant une compréhension fine des caractéristiques du public inscrit dans les dispositifs de la formation de base et en identifiant les éléments qui les rapprochent et les distinguent, qu'il sera possible d'élaborer des stratégies didactiques adaptées.

1.1.2.2 Formation linguistique de base et DDL : des relations paradoxales

L'évolution du cadre réglementaire que nous avons présentée est à mettre en relation avec les transformations en termes d'approches éducatives qui sont intervenues au cours des dernières décennies. Comme le souligne Adami, le champ de la formation linguistique des adultes faiblement qualifiés a construit « ses propres pratiques et ses propres références sans lien théorique ou concret avec le champ scolaire et, jusqu'au milieu des années deux-mille, sans lien avec la didactique du FLE » (2018, p.3). Cela peut sembler paradoxal dans la mesure où les acteurs de la formation linguistique de base sont confrontés à des situations d'enseignement/apprentissage qui visent le développement de compétences langagières et plus particulièrement de compétences scripturales. Pour comprendre ces liens complexes et contradictoires, il est une nouvelle fois nécessaire d'identifier des points de convergence et de divergence entre la formation linguistique des adultes natifs et non natifs.

Le contexte migratoire et économique des années 70/80, que nous avons présenté plus haut, donne progressivement naissance à une prise de conscience des besoins des publics migrants en situation d'intégration et à un changement de paradigme concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères/secondes. L'approche communicative et les théories qui la sous-tendent redéfinissent la place de l'apprenant dans son processus d'apprentissage, accentuent la notion d'actes de paroles et démontrent l'importance de prendre en compte les différentes composantes de la

situation de communication (Moirand, 1982). Ce contexte particulier permet petit à petit la stabilisation de plusieurs pôles de la didactique du français (FLE, FLS) et, par ricochet, entraîne une certaine « perméabilité » de ses concepts dans le champ éducatif de la formation linguistique d'adultes (Leclercq, 2017). Ces changements de paradigmes sont apparents à plusieurs niveaux : l'évolution de la formation de formateurs, le développement des activités de réseaux et de chercheurs et la conception et diffusion de nouveaux supports pédagogiques (Leclercq, 2017). Concernant cette dernière dimension, on constate la multiplication des référentiels destinés à la formation d'adultes inscrits dans des parcours FL2I. Elaborés par différentes instances, leur intérêt premier est de décrire les savoirs et compétences à maîtriser et développer pour être autonome dans des situations de la vie quotidienne et professionnelle. Bien que les savoirs et compétences présentés ne soient pas tous explicitement liés à la langue, ces référentiels permettent cependant de constater l'évolution des conceptions concernant l'activité langagière du sujet : une conception communicative, une conception littéraire/psychosociale et une conception actionnelle/praxéologique (Guernier, 2012). Le passage de la notion de « savoirs de base » à celles de « compétences de base » et « compétences clés »⁸ témoigne également de nouvelles représentations concernant la transmission des savoirs et savoirs langagiers :

- « Les formations s'orientent désormais vers l'acquisition de compétences (pratiques, sociales, langagières, techniques, etc.) et non de contenus disciplinaires ». (Adami, 2018, p.4)
- « On part de la conscientisation des acquis pour aller vers « le développement (éventuel) de ce que la personne sait faire ou souhaite apprendre à faire pour réussir en autonomie d'autres tâches ou une tâche similaire dans d'autres contextes ... ». (Vicher, 2009, p.11)

Ces transformations conceptuelles reflètent le contexte historique de la construction du secteur de la formation de base ainsi que le développement progressif des liens mis en lumière par la recherche articulant maîtrise de la langue et intégration/insertion sociale et professionnelle. Cependant, nous pouvons constater que les référentiels que nous venons d'évoquer, représentatifs des progrès en ingénierie des compétences, ont souvent été utilisés « tardivement et avec parcimonie » (Leclercq, 2007, p.35). De plus, s'il est vrai que l'empreinte des travaux de la DFLE/DFLS dans le secteur de la formation linguistique des migrants se constate avec un certain « retard » sur les pratiques de formation (Leclercq, 2017), que dire des actions destinées à la lutte contre l'illettrisme ? Adami nous alerte sur cet « angle mort de la didactique du français » (2020, p.9). Bien qu'il existe aujourd'hui un nombre grandissant de travaux dans les domaines de la psycholinguistique, sociolinguistique et des sciences de l'éducation⁹, la question de l'illettrisme s'intègre difficilement à la recherche en didactique du français, langue étrangère ou langue première, laissant ainsi aux organismes de formation et à leurs

⁸ Les notions dont il est ici question sont issues d'un ensemble de travaux mais renvoient directement à trois référentiels distincts : le référentiel des « Savoirs de Base » (SB), le référentiel des « Compétences Clés pour l'Apprentissage Tout au Long de la Vie » (CCATLV) et le « Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle » (RCCSP).

⁹ Ces travaux seront présentés dans la deuxième partie du cadre théorique de cette étude.

formateurs les problématiques liées aux méthodologies d'enseignement et d'apprentissage de compétences langagières et scripturales. (Adami, *op.cit*).

1.1.2.3 Diversité de pratiques en formation

À la différence de l'enseignement scolaire, le secteur de la formation linguistique de base ne possède pas de « programmes » élaborés par l'institution (Guernier, 2012). Les référentiels que nous avons mentionnés précédemment (notamment les référentiels CCATLV, RCCSP et CLÉA) détaillent « les compétences clés dont un individu a besoin socialement ou professionnellement » (Vicher, 2009, p.11). Le terme « référentiel », lorsqu'il est associé au domaine langagier de la formation de base, est défini par Leclercq et Vicher comme un « support qui répertorie et formalise les compétences ou capacités attendues à la fin de séquences de formation, qui les situe sur une échelle ou les gradue selon les niveaux de maîtrise et qui mentionne les critères d'évaluation » (2012, p.96). S'il peut être utilisé comme un outil d'enseignement et d'apprentissage dans la mesure où il décrit les objectifs attendus et permet leur évaluation, il ne renseigne pas précisément sur la nature précise des contenus linguistiques à travailler avec les stagiaires inscrits en formation. Ainsi, on constate que les formateurs utilisent ces référentiels qu'ils jugent « complexes » mais identifient eux même les contenus linguistiques à enseigner et font leurs propres choix en termes d'applications pratiques (Leclercq et Vicher, *op.cit*).

À cette problématique s'ajoute celle des profils parfois très variés des intervenants (formateurs bénévoles, formateurs professionnels ayant suivi ou non une formation en didactique des langues). Le niveau de compétences et d'expériences d'enseignement des formateurs et animateurs peut être très différent en fonction du cadre institutionnel dans lequel ils interviennent (Adami, 2020). Cet écart de compétences se traduit parfois par des conceptions différentes concernant l'enseignement/apprentissage de l'écrit chez les formateurs.

Il résulte de cette situation une grande diversité de pratiques d'enseignement/apprentissage de compétences scripturales dans les dispositifs qui s'adressent aux adultes en insécurité à l'écrit. Bien que les pratiques réelles de formations soient difficilement observables (Adami, 2020), Lachaud (2020) propose un inventaire des demandes et attentes formulées par certains formateurs intervenants dans des dispositifs de (ré) insertion sociale et professionnelle. Les thématiques principales qu'elle identifie permettent de constater les problématiques d'apprentissage et d'enseignement auxquels les formateurs ne trouvent pas systématiquement de réponses didactiques adaptées : évaluation et positionnement des publics « en situation d'illettrisme », connaissance des profils linguistiques, techniques d'apprentissage et d'enseignement de l'écrit...

Pour conclure cette première partie, nous reprendrons la formulation proposée par Adami décrivant la formation linguistique d'adultes comme étant à la fois « un laboratoire et un enjeu ».

(2001, p.25). A notre sens, un laboratoire car elle est le lieu où se côtoient diverses pratiques de formation et où des ponts entre ces pratiques et la recherche en didactique des langues peuvent se construire ; un enjeu car la formation linguistique des adultes maîtrisant mal l'écrit est à la fois une réponse politique à des impératifs économiques de productivité et elle peut être en même temps une condition à l'« appropriation collective des moyens de production symbolique » (Adami et André, 2014, p.74).

1.2 L'apprentissage de compétences scripturales en langue maternelle à l'âge adulte

1.2.1 La littéracie : statut et fonction de l'écrit

1.2.1.1 Littéracie : évolution d'une notion pluridisciplinaire

À la suite de Leclercq (1999) nous proposons d'interroger les notions de « littéracie » et de « rapports au langage » pour tenter de comprendre les différents enjeux de la maîtrise de pratiques scripturales. Ces notions pluridisciplinaires ont fait l'objet de travaux dans de nombreux domaines des sciences humaines et sociales (psycholinguistique, sociolinguistique, anthropologie, sciences de l'éducation, didactique des langues etc.). Elles permettent d'adopter une approche holistique, nécessaire pour la compréhension des difficultés rencontrées par les adultes en insécurité langagière. C'est au milieu des années 90 que la notion de « littéracie »¹⁰ apparaît pour la première fois dans le secteur de la formation de base et de la lutte contre l'illettrisme (Leclercq, 2014). En 1995, l'OCDE publie un second rapport portant sur les résultats d'enquêtes menées à travers l'Europe: « Littératie, Economie et Société » (traduction française de l'enquête IALS, International Adult Literacy Survey, OCDE 1995 et 1997). Ces enquêtes avaient pour but de mesurer le niveau de compétences à l'écrit des adultes dans plusieurs pays industrialisés. Dans ce second rapport, l'OCDE propose deux définitions du terme « littératie » :

- Utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.
- Les capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail ou dans la collectivité. Dans sa dimension sociale, la littéracie inclut le rapport entre les individus et l'application qu'ils font de leurs capacités au sein de la société et, dans sa dimension individuelle, les processus de traitement de l'information dont se sert la personne dans sa vie quotidienne à l'égard de la lecture et de l'écriture. (Rapport OCDE, Littératie, Économie et Société, 1995)

Ces deux définitions mettent l'accent sur la fonctionnalité des compétences ainsi que sur la nécessité de les contextualiser (Barré de Miniac, 2002 ; Leclercq, 2014). La maîtrise de l'écrit contribue au développement personnel et professionnel et au bon fonctionnement de la collectivité et de l'individu au sein de la société. La répartition en cinq niveaux de compétences utilisée dans l'enquête IALS apporte également l'idée de progressivité ou plutôt de continuum : la maîtrise de l'écrit s'inscrit dans

¹⁰ Initialement écrit « littératie » lorsqu'il est traduit pour la première fois par l'OCDE en 1995, ce terme a été défini et utilisé dans plusieurs champs disciplinaires au cours des décennies précédentes. L'orthographe « littéracie » s'est progressivement imposée et c'est cette forme que nous choisirons d'utiliser dans cet écrit lorsque des travaux ne sont pas directement cités.

un processus continu de développement de compétences de plus en plus complexes. Ces définitions proposées par l'OCDE renvoient à une vision « techniciste » de la maîtrise de l'écrit. Elles constituent la première étape de la prise en compte institutionnelle de la notion de littéracie en France (Leclercq, 2014).

Sur le plan scientifique, certains chercheurs ont contribué à développer d'autres aspects de la notion de littéracie. Ce sont particulièrement les travaux d'anthropologie de J. Goody (1979, 1986, 1994) qui permettent d'envisager l'écrit dans de nouvelles dimensions. Selon Goody, parler de lecture et d'écriture c'est avant tout questionner la place occupée par l'écrit tant bien au niveau individuel qu'au niveau de la société toute entière. Ainsi, l'écrit n'est plus simplement perçu comme un ensemble de capacités instrumentales décrites par la psychologie cognitive. Les dimensions sociologiques et sociohistoriques des activités de lecture et d'écriture sont interrogées, faisant de la notion de littéracie un champ d'étude qui dépasse les cloisonnements disciplinaires, permettant de toucher à la fois les sphères personnelles, professionnelles et socioculturelles liées à l'apprentissage de ces pratiques (Barré de Miniac, 2002). Pour résumer les nombreuses dimensions que recouvre la littéracie, nous choisirons la définition proposée par Jaffré :

La littéracie [...] désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*, linguistiques et graphiques, au service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. (2004, p.31)

Enfin, il semble nécessaire d'ajouter à cette définition la dimension « spatiotemporelle » de la littéracie commentée par Collès qui permet d'introduire la notion de « littéracies » plurielles :

Les usages de l'écrit varient d'une société à l'autre et les niveaux de littéracie attendus varient d'autant. Selon les chercheurs, comme les usages de l'écrit et de leur fonctionnement varient sur l'axe spatiotemporel, il y aurait autant de types de littéracie que de cultures et de sous-cultures. (2007, p.68)

1.2.1.2 Enjeux de la littéracie

Dans toutes les sociétés où l'écrit est apparu on constate des transformations dans les modes de pensées et dans l'organisation sociale (Goody, 1979, 1986, 1994 ; Lahire, 2008 ; Faure 2011). L'étude de ces transformations, induites par les usages de l'écrit dans les sociétés à un moment donné, constituent des pistes pour expliquer l'insécurité des adultes maîtrisant mal l'écrit.

1.2.1.2.1 Littéracie et cognition : les opérations mentales permises par l'écrit

L'interaction écrite, en tant que mode et outil de communication, place les êtres humains dans une situation qui diffère de celle de l'interaction orale et donne lieu à une série d'obstacles auxquels le

scripteur doit faire face pour garantir l'intercompréhension avec le lecteur (Adami, 2001 ; Faure, 2011). Le contexte situationnel immédiat, la prosodie, le para-verbal, les reformulations et demandes de clarification sont autant d'éléments qui à l'oral permettent aux interlocuteurs de se comprendre. À l'écrit, le recours à ces éléments est impossible et le scripteur doit les compenser en anticipant les effets de son écrit pour en assurer l'intelligibilité. Il doit également prendre en considération le destinataire et ce qu'il sait de la situation tout en étant attentif aux marques de surface qu'impose le discours écrit (orthographe, transformations syntaxiques, marques morphologiques...). Le lecteur, quant à lui, doit être capable d'identifier le but de l'écrit, sa pertinence, ainsi que son rôle dans l'interaction. La communication écrite exige donc, en plus des capacités de codage et décodage, une mise à distance par rapport au discours écrit, des mouvements de contextualisation et décontextualisation et une série de calculs référentiels complexes. Parce qu'il permet l'observation de la langue et son ordonnancement, ce « passage du domaine auditif au domaine visuel » (Goody, 1979, p. 145) conduit à la découverte de nouvelles implications de sa propre pensée et de celle d'autrui en objectivant les caractéristiques du discours adressé. Réflexivité, abstraction, objectivation, analyse et mise à distance sont, selon J. Goody (1979, 1984, 1996), un ensemble de transformations cognitives que l'écrit permet et entretient, faisant de ce mode de communication un véritable « outillage de la pensée » qui change notre rapport au monde.

1.2.1.2.2 Littéracie et pouvoir : l'écrit et ses impacts sociaux et culturels

Comme l'ont montré notamment Goody (1979) et Lahire (2008), l'écrit modifie fondamentalement les modes de transmission et de diffusion de la connaissance et par conséquent les modes d'exercice du pouvoir politique et spirituel. Bien qu'il ne soit pas question ici de penser une société uniquement fondée sur ses possibilités d'écriture¹¹, il convient cependant de reconnaître les transformations engendrées par ces pratiques sur les fondements de la vie collective dans les sociétés dites « littéraciées ». Nous ne reviendrons pas en détails sur ces transformations, ni sur les grands travaux en sociolinguistique du siècle dernier qui ont permis d'introduire les dichotomies de « langue dominante » / « langue dominée » ; « variété légitime » / « variété minorée », car d'autres chercheurs les ont interrogées avant nous pour soulever des constats que nous partageons :

L'accumulation, la diffusion et la transmission des connaissances, et l'accès à ce savoir, nécessitent la maîtrise de formes langagières et discursives spécifiques et cette appropriation passe par un apprentissage [...] La langue dominante d'aujourd'hui c'est aussi la langue des médias, de l'école, de l'université et de la recherche, de la technocratie. (Adami et André, 2014)

¹¹ Goody (1979) décrit les dangers du regard ethnocentrique parfois porté sur les sociétés qui ne font pas usage de l'écriture.

Bien qu'il ne s'agisse pas ici à proprement parler de « littéracie » les travaux que nous venons d'évoquer soulignent la nécessité grandissante d'accéder aux ressources symboliques et on reconnaîtra assez facilement l'existence des liens inextricables qui articulent savoir, pouvoir et leur instrument privilégié : l'écrit.

1.2.1.2.3 Littéracie et économie : la part langagière écrite du travail

La relation entre maîtrise de l'écrit et compétitivité économique a été mise en lumière il y a déjà plusieurs décennies par l'OCDE dans son rapport « Littératie, Economie et Société ». Bien qu'elle ait suscité des critiques (Leclercq, 2014), cette relation n'a cessé d'être questionnée depuis. Si le développement de compétences en lecture et écriture peut être considéré comme un épanouissement personnel (cognitif, social et culturel) pour l'individu, il reste néanmoins nécessaire « pour son adaptation au marché de l'emploi et aux exigences du milieu professionnel en lien avec la productivité » (Lachaud, 2020, p. 3). Boutet (2001) nous éclaire sur les exigences en matière de littéracie dans le monde professionnel et sur l'imbrication du langage écrit dans la réalisation des tâches. La modification du système de production (fin du Taylorisme et robotisation) et la dématérialisation de la communication au sein des entreprises (informatisation) ont entraîné « la mise en écrit de l'activité » (Boutet, 2001, p. 38). Ainsi, la maîtrise de la lecture et de l'écriture concerne progressivement toutes les strates de la hiérarchie sociale de l'entreprise et la réalisation de tâches nécessitant des compétences scripturales est exigée dans tous les secteurs professionnels, y compris ceux qui emploient les publics peu qualifiés. Cette progression de « la part langagière écrite » dans le monde professionnel entraîne un constat qui n'est pourtant pas nouveau: certains adultes et jeunes adultes ne possèdent pas les compétences écrites nécessaires pour accéder à un emploi ou pour faire face aux changements dans leur environnement professionnel.

1.2.2 Illettrisme et rapport à l'écrit des adultes en insécurité langagière

1.2.2.1 L'illettrisme : un phénomène transformé en problème social public

Déclarée « grande cause nationale » en 2013, la lutte contre l'illettrisme est sur le devant de la scène médiatique depuis plus de 30 ans (Extramiana, 2014). Le néologisme « illettrisme »¹² a lui-même suscité un fort engouement médiatique lorsqu'il apparaît officiellement pour la première fois en 1984 dans un rapport adressé au premier ministre intitulé « Des illettrés en France » (Espérandieu,

¹² Terme introduit par ATD Quart Monde en 1978 dans un message d'alarme à la population et aux pouvoirs publics. Ce message d'alarme rend compte de la première distinction faite entre « analphabétisme » et « illettrisme » (termes définis plus haut) ; ATD Quart Monde : organisation internationale non gouvernementale de lutte contre la grande pauvreté et l'exclusion sociale, fondée par le père Joseph Wrezinski dans les années 60.

Lion et Bénichou, 1984). Ce rapport conduit quelque mois plus tard à la création du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) qui sera remplacé en 2000 par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), un groupement d'intérêt public (GIP) associant professionnels et pouvoirs public. Cette apparente effervescence de l'action sociale et politique proposée autour de la question de l'illettrisme cache pourtant les réticences d'une nation et de ses pouvoirs publiques à admettre la réalité suivante : malgré la quasi disparition de l'analphabétisme, malgré l'institutionnalisation historique de l'école publique, gratuite, laïque et obligatoire pour tous les enfants français, « au pays de J. Ferry, de Voltaire et d'Hugo, une part importante de la population éprouve des difficultés de lecture et d'écriture » (Adami, 2001, p.8).

Aujourd'hui, l'illettrisme est décrit par l'ANLCI comme la situation des « personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante »¹³. L'ANLCI décrit quatre degrés qui positionnent les personnes au regard de leur utilisation de l'écrit et de leur rapport aux compétences de base.¹⁴ A cette description s'ajoutent deux référentiels que nous avons déjà mentionnés (RCCSP et CLEA) et qui mettent en évidence les compétences qu'il est utile pour un individu de maîtriser afin de favoriser l'accès et le maintien dans l'emploi (compétence de raisonnement logico-mathématique, compétences numériques, compétences liées à l'autonomie, etc.). Selon l'ANLCI, les chiffres recueillis dans le cadre de l'enquête IVQ¹⁵ permettent d'affirmer que 7 % de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation d'illettrisme. Les différentes enquêtes qui ont été menées fournissent des informations concernant l'âge, le sexe, l'origine géographique ou l'activité salariale des adultes et jeunes adultes en insécurité à l'écrit¹⁶. Cependant, aucune d'elle ne donne d'information sur la « position sociale » de ces individus. Adami met en lien les travaux de différents auteurs et établit un constat qui nous renseigne sur cette question :

La première donnée, incontestable puisque mesurée de façon récurrente et convergente (Peugny 2013), est le taux d'échec très important des élèves d'origine populaire à l'école et cet échec, comme l'a montré Lahire (1993a), est étroitement lié aux compétences des élèves à l'écrit. On retrouvera sans doute ces enfants les plus en difficultés dans les chiffres des Journées Défense Citoyenneté (JDC) [...] D'un autre côté, les adultes en insécurité à l'écrit, du fait même de cette insécurité, ne peuvent occuper des emplois nécessitant un recours quotidien à l'écrit. Les

¹³ Dernière définition en date de l'illettrisme proposée par l'ANLCI. Accessible à www.anlci.gouv.fr

¹⁴ Ces 4 degrés sont décrits le Cadre Nationale de Référence (CNR) de l'ANLCI, 2003 ; accessible à www.anlci.gouv.fr.

¹⁵ Enquête IVQ (Information et Vie Quotidienne) réalisée par l'INSEE et l'ANLCI et conduite entre 2011 et 2012 : elle est le renouvellement d'une première enquête conduite en 2004. Les chiffres sont accessibles à www.anlci.gouv.fr.

¹⁶ Il s'agit ici des enquêtes menées par l'ANLCI, l'INSEE, l'OCDE et dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC).

personnes en insécurité à l'écrit se retrouveront donc presque exclusivement dans des métiers ou des postes de travail où le recours à l'écrit est limité ou ponctuel, voire inexistant. (2020, p.10)

Les emplois évoqués par Adami renvoient aux catégories socioprofessionnelles auxquelles appartiennent les enfants en échec scolaire dont parle Lahire (1993). Pourtant, malgré ces preuves, le lien entre faible maîtrise de l'écrit à l'âge adulte et appartenance à ce que les sociologues appellent « les classes populaires » n'a toujours pas été clairement ou plutôt officiellement établi. Si l'on comprend aisément la volonté de ne pas tomber dans le déterminisme social en attribuant l'existence de pratiques à certaines catégories de la population, ces données sont essentielles pour « comprendre les rapports à l'écrit des personnes dites en situation d'illettrisme » (Adami, 2020, p. 10).

Qu'il s'agisse de la réalisation d'enquêtes ou du lancement de nouvelles actions éducatives, la mobilisation des pouvoirs publics dans la lutte contre l'illettrisme s'accompagne à chaque fois de nouvelles définitions de la situation des personnes concernées¹⁷. Celles-ci témoignent de la difficulté avec laquelle la société française envisage ce phénomène. On remarque dans ces définitions et dans les écrits institutionnels qui les accompagnent les traces d'un discours misérabiliste et populiste¹⁸. Dans son ouvrage, Lahire (2005) dénonçait déjà la vision misérabiliste, dramatique et déficitaire de l'illettrisme véhiculée par la presse et par les instances politiques, qui insistaient sur la dimension « handicapante » de la faible maîtrise de l'écrit et de ses conséquences sur la vie sociale et culturelle de l'individu. Le discours populiste sur l'illettrisme, quant à lui, va à l'encontre de cette vision purement déficitaire en avançant l'idée que les personnes maîtrisant mal l'écrit possèdent des compétences langagières sous-estimées (compétences importantes à l'oral, stratégies de contournement efficaces). Ainsi, ce qui est perçu comme un déficit est en fait la conséquence de la norme « écrite » et de son poids sur nos conceptions de la langue. Ces deux visions de l'illettrisme imprègnent les discours et les représentations et tendent parfois à aggraver ou minimiser la réalité : toutes les personnes concernées par l'illettrisme ne sont pas en marge de la société ; des stratégies, des compétences et des pratiques de l'écrit sont présentes mais elles ne suffisent pas à adopter un comportement langagier autonome dans toutes les situations de la vie sociale et professionnelle.

1.2.2.2 Rapports à l'écrit des adultes en insécurité langagière

Au-delà des actions institutionnelles qui s'inscrivent dans la lutte contre l'illettrisme, le constat de ce phénomène a permis de questionner la notion de « rapport à l'écrit » dans des perspectives à la fois sociolinguistiques, psychologiques ou encore anthropologiques. Qu'il s'agisse

¹⁷ Ici, on se réfère notamment aux deux définitions de l'illettrisme proposées par le GPLI en 1995 et l'ANLCI en 2003.

¹⁸ Grignon et Passeron (1989) décrivent l'alternance d'une vision misérabiliste et populiste au sein des discours concernant l'illettrisme.

d'interroger la place de la littéracie dans nos sociétés (Goody, 1979), les relations entre écrit et ordre social (Bautier, 1995 ; Lahire, 2005, 2008), l'appropriation de l'écrit par les adultes et les enfants (Dabène, 1987 ; Gombert et Colé, 2000, Besse *et al.*, 2004), ou encore la diversité de pratiques scripturales des publics francophones faiblement qualifiés (Leclercq, 2007 ; 2008), ces travaux nous éclairent sur nos représentations et sur l'existence d'un ensemble de pratiques scripturales qui traduit des spécificités, des différences et des inégalités face à l'écrit. Selon Leclercq (1999), la notion de rapport à l'écrit se trouve au point d'interaction de ces différentes disciplines. L'étude de cette notion nous donne l'occasion de nous éloigner des représentations généralistes de ce qu'est « la situation d'illettrisme » et nous permet d'envisager un ensemble de dimensions en interaction (sociales, affectives, cognitives) au sein duquel l'individu construit son rapport à la langue écrite.

Concernant les adultes francophones faiblement qualifiés, certains auteurs nous permettent de mieux cerner la nature et l'origine de leurs difficultés à l'écrit (Emé *et al.*, 2011a ; Emé *et al.*, 2011b) ainsi que leur parcours, leurs pratiques quotidiennes et leur fonctionnement face à des tâches de lecture et d'écriture (Leclercq, 2007, 2008). Comme le fait remarquer Leclercq (2008), on constate chez les adultes peu scolarisés des parcours de vie différents (facteurs familiaux, sociaux, psycho affectifs) et une grande variabilité intra individuelle de pratiques et stratégies textuelles et scripturales (allant du déchiffrement de mots connus, au repérage d'indices dans les textes, capacités d'imitation, de transposition et de production simple). L'existence de cette variabilité nous éloigne d'une vision « socialement déterminée » des rapports à l'écrit. Même si l'« habitus de classe »¹⁹ représente un élément essentiel dans le développement des pratiques scripturales, celles-ci se structurent et se restructurent au cours des expériences de la vie (Leclercq, 2015). Il est donc nécessaire de saisir à la fois les spécificités de pratiques dans certains milieux mais également les singularités individuelles des personnes appartenant à ces milieux.

L'interaction de tous ces éléments constitue la nature même du rapport à l'écrit des adultes en insécurité langagière. Le manque de maîtrise à l'écrit peut alors être expliqué par un ensemble de facteurs sociaux, cognitifs et affectifs à la fois individuels et collectifs. Si la formation éducative de ces adultes doit conduire à la transformation de leurs pratiques scripturales, celle-ci doit nécessairement passer par la transformation de leur rapport à l'écrit. Même s'il semble difficile de prendre en compte chacun de ces éléments pour élaborer des propositions didactiques adaptées, on peut cependant faire un constat : certaines pratiques sociales de l'écrit sont parcellaires et ne permettent pas le développement d'opérations mentales qui sont pourtant nécessaires aux pratiques scripturales. Ces opérations ou processus cognitifs, déjà décrits par Vygotsky (1997)²⁰ et Goody (1979) semblent occuper un rôle fondamental dans la maîtrise et la pratique de l'écrit. Lahire (2008)

¹⁹ Pour une définition de la notion d' « habitus de classe », voir Bourdieu 1979.

²⁰ Vygotsky (1934) explique que le langage écrit permet le développement de « fonctions psychiques supérieures ».

étudie les rapports au langage des classes populaires qu'il décrit comme « oral/pratique ». Il identifie une certaine difficulté de mise à distance par rapport à la langue. Cette capacité de distanciation nous renvoie une nouvelle fois aux opérations mentales permises par le langage écrit. Il convient alors de décrire précisément la nature de ces processus cognitifs dont l'absence apparaît comme étant à la fois la cause et la conséquence de l'insécurité scripturale des adultes maîtrisant mal l'écrit.

1.2.3 Illettrisme et acquisition de compétences langagières

1.2.3.1 Définition cognitive et linguistique de l'illettrisme

Bien qu'il n'existe pas à ce jour de travaux qui font état de l'ensemble des difficultés rencontrées par les personnes en insécurité langagière, plusieurs études, notamment en psychologie, nous renseignent sur le fonctionnement cognitif et cognitivo-linguistique des personnes en situation d'illettrisme (Emé *et al.*, 2011a, Emé *et al.*, 2011b). Selon ces études, on constate chez les adultes en insécurité langagière plusieurs difficultés liées à l'acquisition du langage écrit et *oral* :

- **Des difficultés d'ordre méta-phonologique** : les phonèmes sont mal reconnus/distingués.
- **Des difficultés dans le traitement phonologique des mots écrits** : les graphèmes ne sont pas ou peu reconnus et donc pas associés aux phonèmes entraînant ainsi des erreurs phonologiques de lecture et de transcription (ces difficultés peuvent être expliquées en partie par les difficultés d'ordre méta-phonologique).
- **Des difficultés de compréhension des aspects formels du langage** : le manque de connaissances morphologiques et la faible maîtrise de formes syntaxiques complexes empêchent la compréhension et la production de certains énoncés.
- **Des difficultés d'ordre pragmatique** : le contexte de la situation de communication n'est pas systématiquement pris en compte entraînant ainsi des incompréhensions, notamment concernant le langage non littéral ; la cohérence et le marquage des relations entre les énoncés posent problème en production et réception.

Toutes ces difficultés entraînent un certain nombre de stratégies pas ou peu efficaces en lecture: procédure de lecture orthographique des mots (reconnaissance de formes graphiques enregistrées dans la mémoire à long terme qui n'implique pas d'activités de décodage phonologique), mobilisation de ressources non textuelles pour accéder au sens d'un écrit et prise d'indices aléatoire pour reconstruire le sens, etc. Ces stratégies témoignent de compétences et d'une certaine connaissance de l'écrit et de son fonctionnement mais elles sont coûteuses d'un point de vue cognitif et ne permettent pas systématiquement de gérer de manière efficace les enjeux d'une situation de communication.

Selon Emé *et al.* (*op.cit*), ces difficultés sont liées à de faibles compétences métalinguistiques²¹. La compétence ou conscience métalinguistique, selon Gombert, peut se définir comme « un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant 1. Les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2. Les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique » (1990, p 27). En d'autres termes, les compétences métalinguistiques renvoient à des connaissances linguistiques (phonologique, syntaxique, morphologique) qui sont mises en œuvre par une activité contrôlée consciemment par le système cognitif. Par conséquent, l'usage de l'écrit et son apprentissage, qui nécessitent « le développement d'une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être manipulées intentionnellement » (Gombert et Collé, 2000, p.120), impliquent la mobilisation des compétences métalinguistiques. Comme l'avaient avancé Vygotski (1997) et Goody (1979), des opérations mentales spécifiques sont bien à l'œuvre lors des activités de lecture et d'écriture. Ces opérations requièrent des compétences métalinguistiques qui sont à la fois le point de départ et le résultat des activités de lecture et d'écriture.

Les différents travaux que nous venons de citer permettent de constater que l'illettrisme ne se réduit pas à un déficit dans la manipulation de l'écrit mais peut être associé à un déficit langagier plus global (Langbach, 2020) et à une faible capacité de mise à distance de la langue et de son fonctionnement (Gombert et Colé, 2000). Si la prise de conscience des connaissances sur la langue et le contrôle intentionnel des traitements linguistiques (activités métacognitives) ne sont pas d'emblée nécessaires pour l'acquisition et l'utilisation du langage oral, elles le sont en revanche en ce qui concerne l'écrit. Ces activités « méta », qui impliquent un niveau élevé d'abstraction, d'élaboration et de contrôle sont à l'œuvre lors de tâches de lecture et d'écriture et leur développement est donc fondamental pour entrer dans l'écrit. Tous les travaux précédemment cités nous permettent d'établir la conclusion suivante : il est nécessaire d'envisager la langue dans son contexte et de réfléchir sur son fonctionnement (du point de vue de l'activité du locuteur et non pas seulement la description de la langue) pour développer une « conscience métalinguistique », élément essentiel à la maîtrise des pratiques scripturales.

1.2.3.2 Le continuum écrit/oral pour l'apprentissage de compétences scripturales

Les concepts d' « insécurité langagière » et de « sécurisation langagière » proposés par Adami et André (2014) reflètent la dimension transversale des compétences qu'un individu doit maîtriser pour s'insérer dans le monde social et professionnel (Langbach, 2020). La « sécurisation langagière »

²¹ Les études citées soulignent également un manque de compétences méta pragmatiques des personnes en situation d'illettrisme. On choisira ici d'envisager les compétences méta pragmatiques comme inhérentes à la composante métalinguistique selon la classification de Gombert (1996).

devenir le processus ou « continuum » par lequel un individu faiblement qualifié consolide et acquiert des compétences langagières (linguistiques, interactionnelles et sociales) pour devenir autonome et efficace lors d'interactions sociales et professionnelles. L' « insécurité langagière » permet de prendre en compte la dimension orale de la communication, aspect largement sous-traité dans la description des difficultés langagières des personnes en situation d'illettrisme (Langbach, 2020). Depuis les années 1970 des travaux montrent pourtant que les personnes faiblement scolarisées/qualifiées, engagées dans des interactions endolingues, peuvent éprouver des difficultés à mobiliser les moyens linguistiques nécessaires pour comprendre et produire du discours sans ambiguïté à l'oral (Bernstein, 1975 ; Bautier, 1995 ; Bentolila, 1996). Depuis ces premiers constats, d'autres études en psycholinguistique (Emé *et al.*, 2011a, Emé *et al.*, 2011b) ont confirmé ce manque de capacités en l'associant (comme pour l'écrit) à une absence de conscience des fonctions du langage.

Certains spécialistes de l'enseignement de la lecture chez les enfants comme Giasson (2012) ou Goigoux et Cèbe (2003) avancent l'idée que l'oral peut constituer un outil d'étayage à l'apprentissage progressif de la lecture et de l'écriture. Selon eux, pour entrer dans l'écrit, les premières acquisitions doivent être d'ordre métalinguistique afin d'assurer la clarté cognitive nécessaire à l'apprentissage. Pour déclencher le processus de mémorisation, l'enfant doit prendre conscience de la nature des objets à apprendre. Ainsi, le fait de mettre en place des tâches d'analyse du langage en se fondant sur les acquis à l'oral pourrait donc constituer un levier pour l'entrée dans l'écrit. Guernier *et al.* (2016) proposent d'approfondir l'analyse des analogies entre discours écrits et oraux et avançant la notion de « continuum écrit/oral ». En citant les travaux de Dabène (1987) et Goody (1979), les auteurs affirment que certaines habiletés dites « littéraciques » (compétences pragmatiques, compétences discursives, compétences relatives à la maîtrise du temps et de l'espace) appartiennent au domaine de l'écrit et de l'oral, fondant ainsi l'idée que « la maîtrise des formats textuels oraux est une composante de la maîtrise des formats textuels écrits » (Guernier *et al.*, 2016). De ce fait, un entraînement à la maîtrise du discours oral et des compétences « littéraciques » qu'il requiert permettrait déjà une conscientisation et une appropriation partielle de certaines compétences associées aux pratiques scripturales. En d'autres termes, comme le souligne Langbach (2020, p.3) en proposant d'envisager la réciprocité de ce processus, « améliorer les compétences à l'oral des publics faiblement scolarisés améliorerait l'acquisition du code écrit et inversement ».

1.2.3.3 Acquisition de compétences langagière et apprentissage tout au long de la vie

Le développement de compétences métalinguistiques semble donc nécessaire pour permettre aux adultes faiblement qualifiés d'acquérir des compétences langagières écrites et orales assurant un certain degré d'autonomie dans diverses situations de la vie quotidienne. Selon Bautier (2016) il est également essentiel de présenter la langue comme un outil de réflexion, de mise à distance et de

questionnement des objets du monde pour construire des connaissances. Les travaux de Bautier (*op.cit*) questionnent les liens entre acquisition/utilisation du langage et apprentissage et font écho aux courants socioconstructivistes mais aussi aux théories d'Halliday (1993), qui envisage le langage comme la condition et le moyen par lequel l'expérience se transforme en savoir. Pour opérer cette transformation, cette nouvelle appréhension du monde, il est donc nécessaire d'apporter aux adultes faiblement qualifiés des outils langagiers qui leur permettent une telle mise à distance. Il s'agit de se détacher de l'aspect spontané/expressif du langage pour entrer dans une dimension plus réflexive. Dans cette perspective, si l'on considère les relations étroites entre langage et apprentissage, il est effectivement question de permettre aux personnes faiblement qualifiées, par le biais du langage, de développer de nouvelles stratégies qui mènent à la construction de nouvelles acquisitions.

1.3 Des interventions didactiques pour développer des compétences langagières

Nous l'avons vu, l'écrit ne peut être résumé par un ensemble de capacités instrumentales qui permettent de réaliser des tâches. Il s'agit d'un outil conceptuel dont l'utilisation est située dans un contexte social et culturel. L'individu, qui est un être cognitif, affectif et social construit son rapport à la langue par le biais de découvertes, d'expériences et de situations dans un environnement propice ou non à l'entrée dans l'écrit. Une des conditions favorables à l'acquisition de compétences scripturales repose sur le développement de la conscience métalinguistique du futur lecteur/scripteur.

Les travaux que nous avons mentionnés nous offrent désormais la possibilité d'aborder la question de l'intervention didactique avec des adultes francophones en insécurité langagière. Cependant, comme nous l'avons montré, les actions de formation destinées à ce public ne bénéficient pas d'un cadre d'intervention unifié, laissant ainsi aux formateurs la responsabilité de construire des méthodes pédagogiques adaptées. Même si la didactique des langues et ses apports théoriques ont progressivement investi le secteur de la formation de base (Leclercq, 2017), on constate que certaines conceptions de la langue écrite et de son apprentissage continuent à poser problème au sein des dispositifs. Le recours à la grammaire de type scolaire, par exemple, représente un des obstacles à l'élaboration de véritables propositions didactiques.

1.3.1 Problématiques d'enseignement de compétences scripturales en formation d'adultes

1.3.1.1 Quelle place pour la grammaire ?

Gombert (1996) propose de distinguer deux terminologies de l'adjectif « métalinguistique » en fonction du champ de recherche dans lequel il est utilisé. Ainsi, pour les linguistes, le terme « métalinguistique » vient du substantif « métalangue » qui correspond à l'utilisation de la langue pour faire référence à elle-même. En d'autres termes, selon cette définition, les activités métalinguistiques utilisent la métalangue, correspondant aux mots employés pour l'enseignement de la grammaire scolaire française. En psycholinguistique, les activités métalinguistiques correspondent à un sous domaine de la métacognition et font référence aux activités de réflexion sur la langue et son utilisation. Ces activités ne nécessitent pas automatiquement un recours à la métalangue ou à des explications grammaticales.

Cette clarification nous permet d'aborder un point essentiel : est-il nécessaire de recourir à la grammaire traditionnelle et à son vocabulaire pour apporter aux adultes francophones faiblement

qualifiées les compétences métalinguistiques essentielles pour entrer dans l'écrit ? C'est en partie la question que pose Adami (2001, 2018) en s'attardant sur la place de la grammaire dans les formations d'adultes. Comme nous venons de le mentionner, les activités métalinguistiques, dans le champ de la psycholinguistique, ne requièrent pas nécessairement l'usage de la métalangue traditionnellement employée dans l'enseignement de la grammaire explicite de type scolaire. De plus, cette forme d'enseignement décontextualisée, qui attire l'attention du locuteur sur la forme linguistique au détriment du sens, est une totale « abstraction terminologique » pour les publics faiblement scolarisés qui envisagent le langage dans une dimension orale/pratique (Adami, 2018 p.90). La grammaire de l'école française nécessite des références conceptuelles qui relèvent de compétences métalinguistiques et ce sont précisément ces compétences qui font défaut chez les adultes en insécurité langagière. L'utilisation de la grammaire scolaire dans les formations d'adultes semble donc être une contradiction didactique dans le sens où cette pratique exigerait des compétences qu'elle n'enseigne pas. Il est également nécessaire d'ajouter que le parcours scolaire difficile des publics faiblement qualifiés peut entraîner un rejet des pratiques d'enseignement/apprentissage proches de celles qui les ont mis en échec lors de leur scolarisation (Lerclerc, 1999 ; Guernier, 2009 ; Leclercq et Bellegarde, 2015).

L'enjeu d'une solution didactique adaptée consiste donc à mettre en place des activités métalinguistiques et à intégrer des formes de métalangue sans avoir recours à un enseignement grammatical explicite. Adami (2018) souligne cet enjeu et suggère la potentialité des travaux exploitant les corpus en didactique des langues. L'utilisation de corpus, basée sur l'observation et l'analyse de productions orales et écrites authentiques, représente une piste intéressante pour étudier les régularités de la langue sans recours systématique à la métalangue, permettant ainsi de conscientiser l'apprentissage en intégrant l'analyse d'une forme linguistique dans son contexte d'utilisation. Nous démontrerons tout le potentiel de cette approche dans la dernière partie du cadre théorique de cette recherche.

1.3.1.2 Des conceptions persistantes qui nuisent au développement de compétences

Le recours à la grammaire explicite en formation d'adultes ne représente pas le seul obstacle au développement de compétences langagières. Adami (2004) montrent que le discours de certains formateurs et animateurs laisse entrevoir la difficulté de construire une démarche didactique autour de l'écrit. Dans le cadre d'une enquête, il analyse une série de brochures publiées à l'occasion de la préparation d'un concours d'écriture²² destiné à des adultes en insécurité à l'écrit (natifs et non natifs). Ces brochures donnent la parole à des acteurs de la formation de base issus de différentes structures de

²² Il est ici question du concours *Ecritures, Parcours d'une parole collective* qui est devenu par la suite *Les Défis de l'Écriture*. Dans le cadre de ce concours, les participants écrivent autour de thèmes imposés. Les textes produits sont ensuite retravaillés par les formateurs/bénévoles.

formation (associations, organismes publiques), qui s'expriment sur l'écrit, l'écriture et sur leurs expériences pédagogiques dans le cadre d'ateliers d'écriture. Selon lui, « Les expériences relatées confirment la difficulté des animateurs à aborder l'écriture et son épaisseur. Entre le déclenchement et le produit final, on ne retrouve la trace que de la sempiternelle correction. » (Adami, 2004, p.29). Ce qu'Adami entend par « déclenchement » renvoie à une série de propos qu'il a pu observer. Les formateurs, dans leurs récits, évoquent la nécessité de « déclencher » l'écriture chez les apprenants, de trouver la « clé » qui va « libérer » les scripteurs. Cette préoccupation centrale ainsi que les discours analysés par Adami laissent entrevoir une conception particulière de la langue écrite : l'écriture est en chacun de nous, elle est l'outil graphique qui permet d'exprimer la langue pensée et parlée. L'entrée dans l'univers de l'écrit est possible dès que l'on a passé le cap du déchiffrement et de la correspondance graphie-phonie. Une fois le processus lancé, le scripteur peut s'exprimer librement et expérimenter le plaisir et la beauté des mots. Il ne restera ensuite qu'à régler les détails de surface comme l'orthographe et la grammaire. Ce que nous montrent ces discours, au-delà des éternelles représentations subjectives et esthétiques de la langue écrite, c'est qu'en dehors des aspects linguistiques, toutes les autres dimensions de l'écrit disparaissent. Bien qu'il s'agisse ici d'ateliers d'écriture « libre »²³, on constate cependant un déséquilibre dans cette approche de travailler la langue écrite : la production devient une fin en soi et les étapes de cette construction, les compétences travaillées pendant cette élaboration et les objectifs didactiques passent au second plan.

Leclère et Le Ferrec (2018) réalisent une enquête qui confirme en partie les constats faits par Adami (2004). Leur travail de recherche vise à faire émerger les conceptions de formateurs et futurs formateurs sur l'enseignement de l'écrit aux adultes peu ou non scolarisés. Les discours recueillis témoignent notamment :

- D'une difficulté à percevoir les aspects extralinguistiques des actes de lecture.
- D'une vision des apprentissages scripturaux centrée sur les activités de lecture et d'écriture, sans recours aux acquis langagiers oraux.
- D'une conception fragmentée des activités langagières engagées dans le processus d'entrée dans l'écrit (la progression en lecture et écriture est envisagée en termes d'acquisition d'habiletés techniques, sans associer technicité et accès au sens).

²³ Nous entendons ici par écriture « libre » que ces ateliers ne visent pas le développement de compétences écrites « utilitaires » directement applicables à des situations de la vie quotidienne ou professionnelle. Nous précisons par ailleurs que l'intérêt pédagogique d'une telle démarche peut être intéressant dans la mesure où cela permet de s'éloigner des écrits « utilitaires », qui constituent souvent une part très importante de la formation linguistique de base.

1.3.1.3 Rôle du formateur

Les résultats des enquêtes d'Adami (2004) et de Leclère et Le Ferrec (2018) sont le reflet de représentations largement répandues de l'écrit et de son apprentissage. Ces représentations ont la vie dure et elles ne s'arrêtent pas aux portes du secteur de la formation de base. On comprend bien cependant, toute la complexité du rôle du formateur qui exerce une activité « au carrefour de trois terrains d'intervention : la formation d'adultes, l'action sociale et l'action caritative » (Adami, 2020, p.7). L'apprentissage de compétences scripturales n'est jamais une fin en soi. Il permet aux adultes inscrits dans ces parcours de formation de se rapprocher d'un objectif d'insertion sociale et/ou professionnelle et c'est dans la poursuite de cet objectif que le formateur les accompagne. De plus, en ce qui concerne les organismes de formation, l'évolution de leur cadre institutionnel a eu des impacts sur le métier de formateur. Elle se traduit notamment par « l'augmentation des tâches administratives en lien avec les exigences des commanditaires et des financeurs » (Lachaud, 2020, p. 3). À ces deux premières « casquettes » s'ajoute finalement celles de l'ingénieur pédagogique et du formateur/animateur des séances, en charge de l'élaboration des contenus, des outils et des démarches d'apprentissage qu'il proposera pendant les séances à des stagiaires aux profils et aux objectifs parfois très différents.

Pour concevoir de telles démarches pédagogiques, il est tout de même nécessaire de garder à l'esprit que « l'illettrisme est d'abord un problème de compétences en lecture et en écriture et ce problème doit surtout, mais pas seulement, être résolu par une intervention didactique » (Adami, 2020, p.7). Dans la mesure où les acteurs de la « lutte contre l'illettrisme » sont confrontés à des situations d'enseignement/apprentissage visant le développement de compétences scripturales, leur champ d'action relève pleinement de la DFLM et des disciplines qu'elle intègre dans son champ de recherche (psycholinguistique, sociolinguistique, sciences de l'éducation...). Nous avons présenté les travaux en psycholinguistique qui soulignent le rôle des compétences métalinguistiques dans le processus d'apprentissage de compétences scripturales (Gombert, 1990 ; Gombert et Collé, 2000 ; Emé *et al.*, 2011a, Emé *et al.*, 2011b), ainsi que les travaux issus de la DFLM qui positionnent la langue orale comme un outil d'étayage des compétences écrites (Goigoux et Cèbe, 2003 ; Giasson, 2012 ; Guernier *et al.*, 2016). L'ensemble de ces recherches représente des pistes intéressantes en vue de l'élaboration d'une nouvelle approche didactique. Nous proposons maintenant de présenter le potentiel de méthodologies et d'outils issus de la didactique des langues étrangères.

1.3.2 Des outils didactiques au service de l'apprentissage de la langue

1.3.2.1 Les corpus en DDL

Depuis plusieurs années, la recherche en DDL s'oriente vers l'exploitation de corpus à des fins didactiques (Johns, 1991). Cette orientation spécifique peut être expliquée par l'utilisation de documents authentiques en DDL, l'évolution de la linguistique de corpus et le développement des nouvelles technologies (André, 2017).

Selon Abé *et al.* (1979, p. 3) : « on peut définir le document authentique, de façon négative, comme tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde. En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication ». L'intérêt d'utiliser des documents authentiques en contexte d'enseignement et apprentissage de langues a notamment été souligné par Holec (1990) et s'est établi comme véritable principe didactique. L'utilisation de documents authentiques permet à l'apprenant d'être exposé à la réalité langagière des situations de communication et de développer les savoirs et savoir-faire langagiers nécessaires à la communication en langue cible. Ces documents peuvent être écrits : articles de presse, pages web, affiches publicitaires, mail, sms, etc. ; et multimodaux : documentaires, films, émissions de radio et de télé, etc. L'utilisation de documents authentiques en DDL remet en cause le recours aux documents pédagogiques qui contiennent des discours « fabriqués », éloignés de toute réalité langagière. Comme le souligne André (2020, p.3), « aujourd'hui aucune méthodologie sérieuse ne devrait proposer à des apprenants une exposition à une langue construite. C'est prendre le risque qu'elle ne corresponde à aucune réalité socio-interactionnelle ».

Afin de cerner la notion de corpus dans une perspective linguistique et didactique, nous choisirons la définition proposée par Sinclair (2005) : « A corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research ». Pour résumer, un corpus c'est donc une grande collection de données langagières *informatisées*, sélectionnées à partir de « critères »²⁴, pour représenter le plus fidèlement possible une langue ou une variété de langue. Si cette définition s'applique particulièrement bien à l'exploitation des corpus en DDL, car les données rassemblées permettent un accès à des échantillons représentatifs de la langue cible, elle renvoie initialement au domaine de la « linguistique de corpus » qui vise à étudier le langage et son fonctionnement en contexte, à l'oral et l'écrit.

²⁴ Ici, la notion de « critères » renvoie à des critères extralinguistiques. La nature de ces critères a été discutée, notamment par Sinclair (2005).

La linguistique de corpus a bénéficié des avancées technologiques intervenues au cours des dernières décennies, notamment en ce qui concerne le stockage, la gestion, la manipulation et l'interrogation des données (André, 2019). Si le traitement des corpus écrits a été grandement facilité par ces avancées, il en va de même pour le traitement des corpus oraux et multimodaux qui exige de grandes capacités de stockage et de calcul pour permettre la manipulation des données. Il existe ainsi plusieurs corpus de français parlé en interaction qui offrent la possibilité d'étudier tous les aspects de la langue et d'identifier ses usages réels en contexte. On citera par exemple les corpus de linguistes²⁵ TCOF, ESLO, OFROM et CLAPI²⁶. Les données langagières orales qu'ils contiennent ont fait l'objet d'un travail de transcription et deviennent ainsi « a collection of pieces of language text in electronic form », selon la définition de Sinclair (2005) que nous avons présentée plus haut. Ces corpus, dans la mesure où ils permettent un accès à une langue authentique orale et écrite (transcription), réelle et située, peuvent être utilisés à des fins didactiques (Boulton et Tyne, 2014). L'« approche sur corpus », qui consiste précisément à exploiter ces données dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage de langues, nous permet d'ajouter aux corpus déjà mentionnés (corpus de linguistes) de plus petites bases de données, créées pour des objectifs didactiques précis. André (2019, p.68) schématise l'approche sur corpus de la manière suivante :

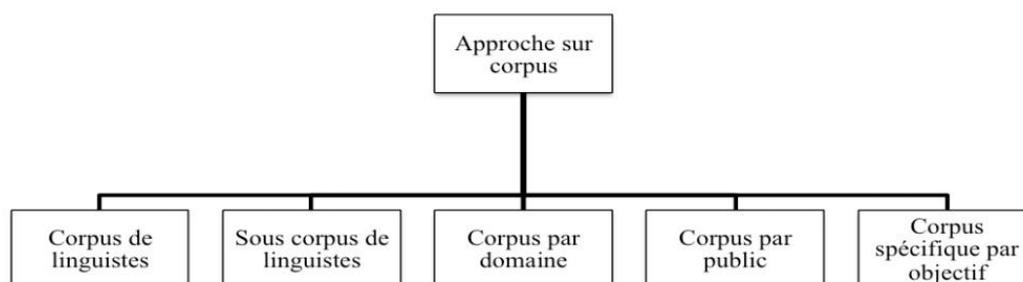


Figure 1 : L'Approche sur Corpus, André (2019)

L'exploitation des corpus de linguistes peut s'avérer complexe dans certaines situations d'apprentissage en raison du grand nombre de données qu'ils regroupent. Pour pallier cette difficulté il est possible de créer des corpus et sous corpus en fonction d'un domaine (professionnel ou universitaire), d'un type de public (public d'adultes allophones inscrits dans des parcours d'intégration) et par rapport à un objectif didactique spécifique : c'est par exemple le cas de Jannot (2017), qui crée un corpus dans le but d'exposer des apprenants à des interactions de service dans des lieux culturels. Des dispositifs d'apprentissage comme FLEURON et CLAPI-FLE²⁷ intègrent des corpus créés spécifiquement à des fins didactiques. Ils permettent d'interroger des données au sein

²⁵ Ces corpus ont été constitués par des (socio)linguistes dans le but d'accroître les connaissances sur le fonctionnement de la langue en interaction.

²⁶ Les corpus sont respectivement disponibles aux adresses suivantes : <https://tcof.atilf.fr/> , <http://eslo.humanum.fr/> , <http://www11.unine.ch/>, <http://clapi.icar.cnrs.fr/> .

²⁷ Les corpus sont respectivement disponibles aux adresses suivantes : <https://fleuron.atilf.fr/> <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/>

d'un ensemble d'enregistrements audio et vidéo. Ils rassemblent donc différents types de données (écrites, orales, vidéos), mais également un certain nombre de métadonnées qui renseignent notamment sur la situation de communication des enregistrements (genre de discours, locuteurs, lieu de l'interaction, etc.). Notre étude s'intéresse particulièrement à l'utilisation de ce type de dispositif dans un contexte d'apprentissage de langues (corpus multimédias qui contiennent des données, des métadonnées et plusieurs outils de traitement) et notamment au corpus FLEURON, dont nous ferons la présentation détaillée dans la deuxième partie de notre étude.

1.3.2.2 L'apprentissage Sur Corpus (ASC)

Ainsi, l'utilisation de corpus représente pour les apprenants un moyen d'être exposé à une langue authentique, réelle et située, permettant ainsi d'envisager les différents paramètres de situations de communication diverses (Hymes, 1972). Concernant les corpus oraux et multimédias, les types d'expositions et activités cognitives réalisées à partir des données peuvent avoir pour objectif de développer divers savoirs et savoir-faire langagiers (écrits et oraux), mais également de travailler des compétences socio-langagières et socio-interactionnelles (André, 2020). On constate l'existence de deux méthodologies d'exploitation des corpus à des fins didactiques. La première consiste à observer des documents extraits de corpus pour mener avec les apprenants une « analyse interactionnelle conjointe », permettant d'étudier les enjeux pragmatiques, linguistiques et socioculturels d'une situation de communication. La seconde, basée sur l'approche du « *data-driven learning* » (Johns, 1991), en français « *apprentissage sur corpus* » ou « ASC », (Boulton et Tyne, 2014) repose sur des principes fondamentaux qu'André (2019) synthétise en trois points :

- l'accès direct aux données par l'intermédiaire d'un concordancier ;
- l'approche inductive ;
- la redéfinition des rôles de l'apprenant et de l'enseignant.

L'idée d'associer un corpus et un concordancier pour interroger des données à des fins didactiques apparaît pour la première fois en 1984 dans les travaux de chercheurs anglo-saxons (Higgins et Johns, 1984). Le concordancier, d'abord créé pour faire de la linguistique de corpus, est un outil qui permet de rechercher les occurrences d'un ou plusieurs items (par exemple des mots ou groupes de mots) à l'intérieur d'une base de données. Les résultats de cette recherche s'affichent verticalement en alignant les lignes de concordance qui contiennent le ou les items recherchés. Le principe fondateur de cette approche est de permettre à l'apprenant d'interroger les données d'un corpus en focalisant son attention sur la structure et les régularités de la langue. En observant et en analysant les occurrences de mots ou de formes plus longues dans leur contexte et cotexte

d'utilisation, l'apprenant fait des découvertes en s'informant sur la langue à partir de données authentiques (Boulton et Tyne, 2014).

Pour illustrer le fonctionnement d'un concordancier, voici un exemple des résultats obtenus dans FLEURON après avoir lancé la recherche du mot « puisque » dans le concordancier :

| Concordancier | | puisque | <input type="checkbox"/> mot exact | Rechercher |
|--|--|----------------|---|------------|
| Concordancier (23) | | Ressources (1) | | CNRTL |
| A gauche du mot | | Mot recherché | A droite du mot | |
| A : | | puisque | c'est elle qui vous conseillera pour les cours à prendre | |
| E : merci A : donc vous euh ben vous irez une semaine hein E : oui A : | | puisqu | 'après | |
| A : effectivement la copie de la carte européenne | | puisque | tu en as une | |
| A : hein | | puisque | chaque étudiant est encadré par un professeur ERASMUS | |
| A : | | puisqu | 'ils sont au nombre de quarante-deux | |
| A: afin de réserver une chambre pour ces étudiants | | puisqu | 'ils sont prioritaires | |
| A1 : | | puisque | en France assurer son logement est également une obligation | |
| A1 : | | puisque | vous êtes toujours couvert par votre pays d'origine | |
| A1: donc tous les étudiants sont invités on reçoit principalement des étudiants de l'association | | puisque | | |
| A : | | puisqu | 'en fait tous les étudiants de sciences du langage vont venir ici me rencontrer | |
| A : Barbara XX est au courant hein | | puisque | on a on a élaboré ce document ensemble E : oui | |
| A: suivre cette formation en fait vous devez suivre cette formation | | puisque | c'est dans c'est dans votre licence | |
| A: mais vous arrivez toujours à vous débrouiller | | puisque | les cours ont lieu jusqu'à vingt heures | |
| A: visibilité c'est pas la peine de détailler ce que vous savez faire | | puisque | | |
| A: voilà parce que s- il me semble que en Algérie mais là je voilà c'est à re-vérifier voilà | | puisqu | 'il y a beaucoup de pays E: ouais bah c- c- ça se vérifie c'est pas grave OK | |

Figure 2 Recherche du mot "puisque" dans le concordancier de FLEURON

Comme mentionné, cette méthodologie conduit à dégager certaines régularités dans un discours ou dans des fragments langagiers. Dans ces travaux, Johns (1991) préconise la mise en œuvre de trois phases lors des séances d'ASC :

- (1) observation des données avec le concordancier : les apprenants observent un ou des items dans la liste d'occurrences et analysent leur distribution au sein des énoncés ;
- (2) classification des données observées : les apprenants identifient les items dont le fonctionnement est similaire et les regroupent dans des catégories distinctes ;
- (3) généralisation des principes de fonctionnement de la langue : grâce à leurs observations et à leurs analyses, les apprenants induisent les règles de fonctionnement des items recherchés.

L'exposition systématisée à des données *via* des occurrences (Gaskell et Cobb, 2004) et la découverte des règles de fonctionnement (si elles n'ont pas été explicitées avant) placent l'apprenant dans une démarche de raisonnement inductif (Boulton *et al.*, 2013). Cette conceptualisation « exemplariste » de l'appropriation (Boulton *et al.*, 2013 p.26), qui invite l'apprenant à créer ses propres règles de fonctionnement de la langue à partir de situations authentiques et non fabriquées s'oppose aux méthodes « scolaires » et explicites d'enseignement de la grammaire en langues étrangères: découverte de la règle donnée par l'enseignant et systématisation sous formes d'exercices (modèle déductif de l'apprentissage). On notera finalement les rôles particuliers induits par cette situation d'apprentissage. En conceptualisant lui-même ses observations, l'apprenant prend le rôle du « chercheur »²⁸. Dans cette perspective, l'enseignant « accompagne » l'apprenant dans ses recherches en lui fournissant un contexte d'apprentissage propice à la construction des savoirs et de ce fait, au développement de nouvelles stratégies d'apprentissage (Johns 1991).

Les conceptions méthodologiques initiales de l'ASC ainsi que les premières expérimentations menées dans ce domaine concernent principalement l'utilisation de corpus écrits pour développer des compétences écrites en langue anglaise (voir Higgins, Johns 1984 ; Ahmad et al. 1985). Depuis, ces méthodologies ont été adaptées à d'autres langues, d'autres publics et d'autres types de corpus en DDL. André (2019) fournit une présentation détaillée de ses recherches qui visent à mettre un concordancier au service de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Elle montre que cette méthodologie peut prendre différentes formes pour s'adapter au niveau des apprenants ainsi qu'aux conditions et objectifs d'apprentissage. Dans le cadre de ses recherches, elle propose notamment d'utiliser le corpus FLEURON (corpus multimédia) et son concordancier multimodal (texte-vidéo) pour développer les compétences interactionnelles d'étudiants étrangers (André et Ciekanski, 2018). Cette démarche permet d'observer divers aspects de la langue parlée (phonétique, prosodie, syntaxe, lexicale) dont de nombreux phénomènes interactionnels, permettant ainsi le développement de la conscience langagière des étudiants. Les résultats de ses différentes recherches sont encourageants et prouvent une nouvelle fois que l'exploitation de corpus à des fins didactiques peut être intégrée aux côtés d'autres méthodologies dans les formations linguistiques.

1.3.2.3 L'apprentissage sur corpus en FLM

Depuis peu, l'apprentissage sur corpus intéresse également des chercheurs dans le domaine de la DFLM. Leray et Tyne (2016) ont réalisé une première expérimentation qui consiste à utiliser la démarche de l'ASC avec des enfants francophones âgés de 7 à 12 ans, scolarisés du CE2 à la sixième. Cette expérimentation a pour but de tester l'ASC et ses effets sur le développement d'automatismes

²⁸ Gavioli (2001) et Bernardini (2004) parlent de « learner as researcher ».

graphiques (lecture et écriture) et sur l'acquisition de l'orthographe, plus particulièrement celle des homophones de la langue française. Pour réaliser leur étude, Leray et Tyne ont choisi des corpus écrits mais également oraux, qui jusqu'en 2016 (année de l'expérimentation) ont été principalement utilisés pour développer des compétences orales (André, 2020). Bien que l'exploitation de corpus avec des débutants suscite de nombreuses questions (Boulton, 2007), Leray et Tyne (*op.cit*) soulignent l'absence de l'ASC dans les méthodologies d'apprentissage en FLM et rappellent leur potentialité et les résultats prometteurs obtenus en langues étrangères (Boulton, 2008). Les stratégies mises en œuvre par les élèves ne sont pas décrites dans cette étude mais les résultats chiffrés des expérimentations qui ont été conduites permettent de prouver que cette démarche provoque des effets positifs sur l'apprentissage de l'écriture en langue maternelle. Leray et Tyne concluent leur enquête en avançant que « la question de l'exposition aux formes écrites comme moyen d'avancer dans la maîtrise de l'orthographe semble suffisamment pertinente pour que l'on s'y intéresse par le biais de l'ASC » (*op.cit*, p.134).

André (2020) détourne une nouvelle fois la démarche de l'ASC de son public « traditionnel » en proposant l'utilisation de corpus multimédias à des adultes francophones en insécurité langagière à l'écrit. Le but de son expérimentation consiste à réaliser avec ces adultes des activités méta-langagières en analysant des discours oraux authentiques dans le corpus FLEURON. L'utilisation conjointe des vidéos, du concordancier et des transcriptions/sous-titrages a permis aux stagiaires de la formation d'analyser des formes graphiques dans leur contexte d'utilisation (focalisation sur la forme et sur le sens) pour construire eux-mêmes des règles de fonctionnement de la langue écrite. À l'instar de Leray et Tyne (2016), André (2020), propose un travail sur les homophones en utilisant les principes de l'ASC pour engager les apprenants dans une analyse distributionnelle (observation de la distribution des éléments linguistiques qui constituent le co-texte des homophones recherchés dans le concordancier). Les observations et analyses réalisées à partir des occurrences doivent une fois encore permettre de développer des compétences lexico-syntaxiques. Cependant, l'objectif ici n'est pas de produire des résultats quantitatifs prouvant l'amélioration des compétences scripturales mais de constater que malgré l'absence de métalangue et de conscience grammaticale, il est possible de conduire avec ce public des activités de réflexion sur la langue et sur son fonctionnement. Les résultats de cette expérimentation sont à leurs tours prometteurs. André (2020) souligne que les activités réalisées nécessitent un long travail d'explication autour de FLEURON et de son concordancier mais que malgré cette difficulté, le public accueille la démarche avec intérêt. L'enregistrement des séances de travail sur corpus et leur transcription montrent que les stagiaires commencent à identifier eux-mêmes des astuces de production graphique, prouvant ainsi le développement de compétences métalinguistiques.

1.4 Synthèse du cadre théorique et rappel des questions de recherche

Les différentes recherches menées en psycholinguistique ont permis de prouver une corrélation entre maîtrise de la langue écrite et développement de compétences métalinguistiques (Gombert, 1990 ; Gombert et Collé, 2000 ; Emé *et al.*, 2011a, Emé *et al.*, 2011b). Bien que ce constat ne soit plus à remettre en cause, des propositions didactiques concernant le développement de ces compétences avec des adultes en insécurité langagière à l'écrit restent à élaborer (Adami, 2020). En effet, si la pratique de la lecture et de l'écriture nécessitent et entretiennent des processus cognitifs qui entraînent la transformation des rapports à la langue et au savoir (Bautier, 1995 ; 2016 ; Lahire, 2008), il devient nécessaire de casser ce « cercle vicieux » pour permettre à ces adultes de développer des stratégies efficaces d'acquisition et d'utilisation de la langue écrite. Bien que la maîtrise de l'écrit ne constitue pas une fin en soi (Adami, 2020), elle représente cependant une condition essentielle à l'insertion sociale et professionnelle des adultes en insécurité langagière (Adami, André, 2014). Pour aborder la question de l'intervention didactique auprès de ce public, plusieurs points sont à prendre en considération :

- L'enseignement de compétences scripturales au sein des dispositifs de formation linguistique pour adultes francophones peut difficilement s'appuyer sur l'utilisation immédiate et systématique de supports écrits ou sur le recours à la grammaire explicite de type scolaire (Adami, 2018).
- L'oral peut être envisagé comme un outil d'étayage des compétences scripturales, permettant à l'apprenant de conscientiser le fonctionnement d'un mode de communication déjà partiellement maîtrisé (Goigoux et Cèbe, 2003 ; Giasson, 2012 ; Guernier *et al.*, 2016).
- Les compétences langagières doivent être travaillées à partir de contenus authentiques, situés et motivants (Holec, 1990) « en gardant comme point de mire l'objectif de la communication et non le système linguistique en soi et pour soi » (Adami, 2018, p. 93).

L'approche sur corpus (André, 2019) et l'utilisation de la démarche de l'ASC répondent à ces considérations et offrent de réelles possibilités d'intervention didactique. Les corpus oraux et multimédias permettent une exposition à une langue parlée authentique, réelle et située. L'ASC et ses principes méthodologiques d'observation, de catégorisation et de généralisation s'inscrivent dans une approche inductive et conscientisée de la langue et de son fonctionnement sans recours systématique à la grammaire explicite et à la métalangue. L'apprentissage sur corpus multimédias, contenant vidéos et sous-titrage, permet l'analyse de régularités lexico-syntaxiques en attirant l'attention sur des correspondances entre formes graphiques et phoniques d'un message.

Nous souhaitons dans cette étude poursuivre les expérimentations menées en DFLM afin de tester les effets de l'ASC sur l'apprentissage de compétences scripturales (Leray et Tyne, 2016 ; André, 2020). En prenant appui sur ces recherches et notamment sur celle d'André (2020), nous aurons pour objectif de déterminer si l'exploitation d'un corpus multimédia, dans le cadre de la démarche de l'ASC, permet le développement de compétences métalinguistiques avec des adultes en insécurité à l'écrit. Dans le cadre de cette étude, nous tenterons de répondre à une série de questions :

- 1. La démarche de l'ASC convient-elle aux adultes en insécurité à l'écrit ?**
- 2. Comment se manifeste le développement de la conscience métalinguistique chez les adultes en insécurité à l'écrit ?**
- 3. Cette démarche permet-elle de construire des habitudes analytiques sur la langue écrite et sur son fonctionnement ?**

Nos tentatives de réponse à ces questions auront pour but de poursuivre les expérimentations menées par André (2020) en apportant de nouveaux éléments de réflexion. Nous souhaitons notamment comprendre comment et par le biais de quel processus, la démarche de l'ASC entraîne la construction des outils conceptuels qui permettent d'entrer dans l'écrit sans recours systématique à la grammaire explicite de type scolaire.

2. Méthodologie de recherche

Le cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche nous a conduits à élaborer une problématique générale ainsi qu'une série de questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses. Il convient maintenant d'aborder la démarche de recherche mise en place pour atteindre cet objectif. Nous présenterons dans un premier temps le contexte de notre recherche avant d'aborder les outils et les contenus pédagogiques choisis pour mener nos expérimentations. Enfin, nous présenterons la démarche didactique que nous avons mise en œuvre pour recueillir les données de cette étude.

2.1 Contexte de la recherche

2.1.1 Présentation du terrain

2.1.1.1 Le dispositif OCB au sein du Greta Lorraine Centre

Les expérimentations de ce travail de recherche ont été réalisées dans le cadre d'un stage de fin d'étude, au sein d'un dispositif de formation du Greta Lorraine Centre²⁹. Ce dispositif, intitulé Objectif Compétences de Base (OCB) est financé par la Région Grand Est et piloté par le Greta Lorraine dans le cadre d'une réponse à un appel d'offre émanant de la région. Le dispositif OCB a pour but de conduire à la maîtrise d'une ou plusieurs compétences de base pour sécuriser le projet d'insertion professionnelle des bénéficiaires de la formation. Afin de décrire les modalités et le type de public visé par cette action de formation, nous nous réfèrerons à un document de présentation accessible sur le site du Greta Lorraine³⁰. Nous ne reprendrons ici que les grandes lignes de ce document, auxquelles nous ajouterons quelques informations complémentaires.

Tout d'abord, en ce qui concerne le public visé, la formation s'adresse à des adultes francophones ayant été scolarisés en France et plus particulièrement à :

- un public de demandeurs d'emploi de niveaux 3 et infra 3 ;
- des personnes en situation d'illettrisme ;
- des salariés en contrat aidé, en activité saisonnière, ou dont la durée hebdomadaire de contrat est inférieure à 18 heures (sous certaines conditions).

²⁹ Les groupements d'établissements (Greta) sont les structures de l'éducation nationale qui organisent des formations pour adultes dans de nombreux domaines professionnels. Une présentation détaillée du fonctionnement des Greta est accessible à <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-adultes-l-education-nationale-3035>. Le Greta Lorraine Centre correspond à un secteur géographique délimité du Réseau des Greta de Lorraine faisant partie de l'Académie Nancy-Metz et de la région Académique Grand Est.

³⁰ Un document PDF de présentation du dispositif OCB est accessible à <https://www.greta-lorraine.fr/objectif-competences-de-base>.

Ensuite, concernant l'entrée en formation, le public est orienté vers le dispositif par un « prescripteur », notamment par les organismes Pôle Emploi, La Mission Locale et Cap Emploi. Une fois l'inscription réalisée, le dispositif OCB prévoit un maximum de 20 heures hebdomadaires de formation « individualisée ». Le nombre d'heures de formation (300h maximum, 120h minimum) est déterminé en fonction du projet professionnel et des objectifs à atteindre par les « stagiaires »³¹ qui rejoignent le dispositif. A la suite d'un premier entretien de positionnement, les stagiaires intègrent un ou plusieurs modules relatifs au socle de connaissances et compétences CléA³² :

- le module 1, (**D1**) : Communiquer en français ;
- le module 2, (**D2**) : Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique ;
- le module 3, (**D3**) : Utiliser les techniques usuelles de l'information de la communication numérique.

Ces trois modules correspondent aux trois premiers domaines (**D**) du socle CléA. Les stagiaires inscrits dans le dispositif OCB assistent à une ou plusieurs séances par semaine de **D1**, **D2** ou **D3** en fonction de leurs objectifs. Les autres modules relatifs au socle CléA (**D4**, **D5**, **D6** et **D7**) sont intégrés à l'intérieur des trois premiers et leur contenu est travaillé pendant les séances de **D1**, **D2** et **D3**. Chacune de ces séances représente 3h30 de formation.

Enfin, le système d'entrée/sortie permanente qui caractérise ce dispositif consiste à permettre à chaque personne de rejoindre et quitter la formation à tout moment en fonction d'impératifs, notamment liés au démarrage d'un autre dispositif de formation ou d'une activité professionnelle.

2.1.1.2 Le public de la recherche

Les stagiaires³³ que nous avons rencontrés sur notre lieu de stage correspondent en partie au public visé par le dispositif OCB : ils sont à la recherche d'un emploi ou envisagent de rejoindre une formation diplômante correspondant à leur projet professionnel ; pour la plupart, ils ont été scolarisés en France³⁴ et ont un niveau de scolarisation ou formation qui correspond aux niveaux 3 et infra 3 du cadre national des certifications professionnelles. Comme nous l'avons précisé, les stagiaires du dispositif OCB participent à des séances de D1 et/ou D2 et/ou D3. Néanmoins, la plupart des stagiaires sont inscrits dans le premier domaine « communiquer en français » en raison de leurs difficultés à l'écrit. Ils assistent donc à au moins une séance de D1 par semaine, lors de laquelle ils sont amenés à travailler principalement des compétences écrites. Un total de *quinze stagiaires* a participé aux

³¹ Les adultes qui suivent des formations linguistiques sont appelés « stagiaires » dans le monde professionnel. Nous conserverons cette appellation.

³² Le socle CléA renvoie au référentiel CléA que nous avons présenté dans la première partie du cadre théorique de cette étude.

³³ Pour répondre aux règles d'anonymat d'un travail de recherche, un prénom fictif a été donné à chaque stagiaire.

³⁴ Certains des stagiaires inscrits sur le dispositif OCB ont des besoins identifiés en FLE et relèvent d'autres formations linguistiques.

expérimentations menées dans le cadre de nos recherches. Ils ont tous assisté à des séances de D1 sur deux des trois sites OCB du Greta Lorraine Centre (Nancy et Lunéville) au cours des mois d'avril et mai 2021. Nous précisons toutefois que pour la constitution de notre recueil de données, nous avons sélectionné uniquement les stagiaires scolarisés en France, dont le français est la langue maternelle. Le profil scolaire, social et professionnel des *dix stagiaires* retenus pour notre étude est présenté dans le tableau ci-dessous :

| Prénom | Sexe | Age | Niveau de scolarisation | Commentaires (anciennes expériences et projets professionnels) |
|---------------|-------------|------------|--|---|
| Sylvie | F | 49 | Niveau 3 ; CAP DEAVS (diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale) | Ancienne auxiliaire de vie ; En reconversion professionnelle pour des raisons d'ordre médical ; Recherche d'emploi (agent d'accueil/secrétariat) |
| John | H | 29 | Niveau Infra 3 ; scolarisation jusqu'en 3 ^{ème} classique | Recherche d'emploi (agent d'entretien des espaces verts) |
| Sabrina | F | 53 | Niveau 3 ; CAP Coiffure | Recherche d'emploi (agent d'accueil/secrétariat) |
| Alain | H | 54 | Niveau infra 3, scolarisation jusqu'en 5 ^{ème} classique | Expériences professionnelles dans le secteur de l'industrie ; Souhaite rejoindre une formation diplômante dans ce même secteur et obtenir un emploi aidé Travailleur handicapé (physique) |
| Océane | F | 21 | Niveau 3 ; CAP Vente | Pas d'expérience professionnelle ; souhaite rejoindre une formation diplômante (métiers de la petite enfance) |
| Louis | H | 27 | Niveau Infra 3 ; scolarisation en primaire jusqu'au CM1 puis en institut médico-éducatif (IME) | Expérience professionnelle dans le secteur du bâtiment par l'intermédiaire de boîtes intérimaires ; souhaite devenir autoentrepreneur dans ce même secteur |
| Christine | F | 58 | Niveau 3 ; CAP « Mesure Couture Flou » | Ancienne agent d'accueil dans un garage automobile ; Recherche d'emploi (agent d'accueil) |
| Luc | H | 27 | Niveau 3 ; CAP ECMS (Employé de Commerce Multi Spécialités) | Stages dans le milieu de la vente ; Souhaite intégrer un bac pro « Métiers du Commerce et de la Vente » |
| Amélie | F | 26 | Niveau infra 3 ; scolarisation jusqu'en 3 ^{ème} classique | Série de stage de découverte dans différents secteurs (espaces verts, vente, accueil) Souhaite rejoindre une formation diplômante (métiers de la vente) |
| Elise | F | 32 | Niveau infra 3 ; scolarisation en primaire puis en institut médico-éducatif (IME) | Souhaite développer ses compétences à l'écrit pour accompagner au mieux ses enfants dans leur scolarité |

Tableau 1 : Présentation des stagiaires sélectionnés pour le recueil de données

2.2 Choix des outils et des contenus pédagogiques

Après cette présentation du contexte de nos recherches nous allons maintenant montrer comment nous avons choisi les outils et les contenus pédagogiques qui constituent la base de nos expérimentations et de notre recueil de données. Pour expliquer ces choix, nous décrirons dans un premier temps les compétences scripturales du public.

2.2.1 Les compétences scripturales des stagiaires

Les dix stagiaires qui ont été présentés dans le tableau ci-dessus font face à des difficultés à l'écrit que nous tenterons de décrire en présentant une série de productions réalisées lors de leur première séance de D1.

Suite à un premier « pré-positionnement » effectué lors d'un entretien individuel, les stagiaires rejoignent les modules de formation. Lors de la première séance de D1, le formateur propose aux stagiaires plusieurs séries d'activités de « positionnement » afin d'identifier plus précisément leur degré de maîtrise de l'écrit. Les stagiaires relevant d'un niveau 3 sont amenés à réaliser une série d'activités dont la tâche finale consiste à décrire la BD ci-dessous. Des extraits issus de plusieurs productions de stagiaires sont présentés à la suite de la BD. Chaque extrait montre les premières lignes écrites par les stagiaires.

Ecrivez un petit texte à partir de cette bande dessinée

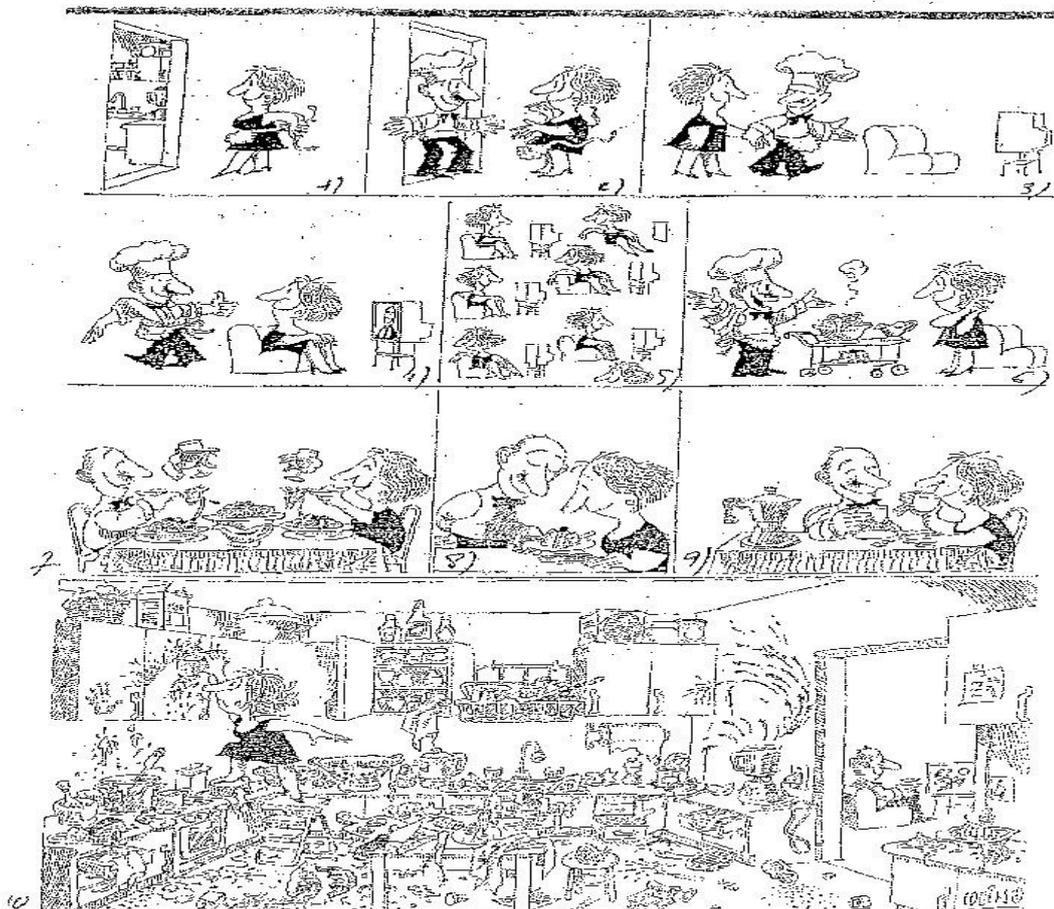


Figure 3: Activité de positionnement (BD) niveau 3

Dans les image sa explique que la dame
Elle feusai boucop de ~~memage~~ memage et sont
Marie il feusai que regarde la télé.

Figure 4 : Extrait de production écrite stagiaire 1

je ~~me~~ prend mon tablier et me dirige vers la cuisine
mais mon marie se mes devant la porte pour pas
que je rentre dans la piece et me prend la main
pour me diriger vers le canapé je m'installe sur
le canapé et mon marie se dirige vers la cuisine
se prend la télécommande et allume pour regarder une
émission. 30 minute plus tard mon marie reviens
avec des plats et les mis sur la table.

Figure 5 : Extrait de production écrite stagiaire 2

la seroeuse retrouve son mari qui lui prépare
un repas. Elle patiente dans le salon. Les
mangent des pâtes et parler préparent
un café puis découvre ensuite une
cuisine désordonné et lui ce retrouve
devant la télévision.

Figure 6 : Extrait de production écrite stagiaire 3

Robert a invité sa copine à
partager un repas dont c'est lui
qu'il prépare, il l'accueille et l'a
fait asseoir dans le fauteuil et
allume la télévision pendant qu'il
cuisine.

Figure 7 : Extrait de production écrite stagiaire 4

hier soir mon mari ma fait le diner.
le repas était agréable, la soirée
c'était bien passé. jusqu'à ce que
je vois la cuisine, qui ~~était~~ ^{étaient}
un vrai champ de bataille. bob

Figure 8 : Extrait de production écrite stagiaire 5

Ces productions sont utiles pour identifier un certain nombre de problèmes rencontrés par les stagiaires et notamment :

- des problèmes de maîtrise du geste graphique ;
- des problèmes de transposition phonie-graphie ;
- de nombreuses difficultés d'ordre syntaxique et morphologique : fonctionnement du verbe, accord des noms, des adjectifs et des participes, ponctuation, accentuation, concordance des temps du récit, utilisation des marqueurs de relation, construction de phrases complexes, etc. ;
- des difficultés liées à la maîtrise du lexique (nombreuses répétitions) ;
- des confusions dans l'interprétation de la situation présentée dans la BD et/ou dans la description écrite de cette situation: rôle des personnages, temporalité, liens entre les différentes cases, etc.

Une des difficultés récurrentes que l'on peut également constater est celle de l'orthographe des mots grammaticaux et notamment des homophones (m'a/ma ; a/à ; son/sont ; ce/se ; met/mes).

Bien qu'elles nous permettent déjà d'identifier plusieurs degrés de maîtrise de la langue écrite, ces productions ne sont pas représentatives du niveau de l'ensemble des stagiaires. Sur les dix stagiaires que nous avons présentés (voir tableau 1), trois d'entre eux ont d'importantes difficultés dans le traitement phonologique des mots écrits. Ces difficultés sont un obstacle dans le développement de processus efficaces de codage et décodage. D'autres activités ont été proposées à ces stagiaires lors de leur première séance. Les images ci-dessous montrent les activités réalisées par le stagiaire qui possède les compétences scripturales les plus faibles :

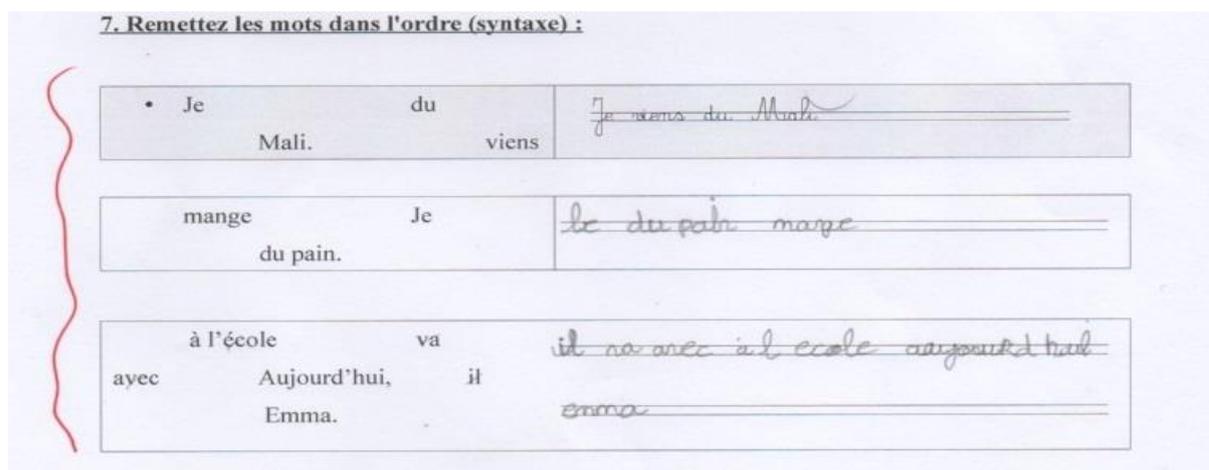


Figure 9 : Exemple 1 d'activité de positionnement niveau infra 3

Téléphone :

Date de naissance : 17-04-1994 Age : 26

Lieu de naissance :

12. Expliquez votre projet en quelques lignes :

.....

.....

.....

Recours à un téléphone mobile pour renseigner cette partie.

Figure 10 : Exemple 2 d'activité de positionnement niveau infra 3

Les figures 9 et 10 nous permettent de constater que même si le stagiaire n'est pas entré dans un processus de décodage phonologique (qui lui aurait permis de remettre les mots du premier exercice dans l'ordre), il a cependant eu recours à une procédure de lecture orthographique pour reconnaître les mots « âge » et « date de naissance ». Pour garantir l'anonymat du stagiaire, nous n'avons volontairement pas inclus la partie dans laquelle il devait renseigner son nom et son adresse. Cette partie a également été remplie correctement après que le stagiaire se soit servi de son téléphone pour recopier les informations (voir le commentaire en rouge du formateur sur la figure 10).

2.2.1.1 Le choix des homophones

Ce travail d'analyse des difficultés des stagiaires a révélé deux aspects essentiels de leur maîtrise de la langue écrite :

- Il existe un déficit dans le traitement phonologique des mots écrits concernant les stagiaires qui possèdent les compétences scripturales les plus faibles (les correspondances entre graphie et phonie ne sont pas ou que partiellement acquises).
- On note dans les productions des stagiaires maîtrisant davantage l'écrit une instabilité des procédures lexico-syntaxiques. Ces confusions laissent à penser que l'orthographe n'est pas envisagée dans une dimension sémantique mais une dimension « utilitaire » de codage des mots.

Ces constatations représentent la première étape de l'élaboration de notre démarche didactique car elles nous ont conduit, à l'instar de Leray et Tyne (2016) et d'André (2020), à envisager l'étude des homophones grammaticaux comme le moyen de faire découvrir aux stagiaires les liens entre *forme* et *sens* d'un mot et ainsi de favoriser le développement d'une conscience métalinguistique. De plus, les extraits d'activités que nous avons présentés (de la figure 4 à la figure 8) témoignent bien d'une difficulté à choisir la bonne orthographe des homophones et donc à utiliser les bonnes procédures pour réaliser ce choix.

2.2.1.2 Le choix de FLEURON

Comme l'a montré André (2020), il est possible de travailler les homophones avec FLEURON. Avant de décrire plus précisément la place de FLEURON dans nos expérimentations, nous allons apporter des précisions concernant les origines et le fonctionnement de ce dispositif.

2.2.1.2.1 Origines

Le projet de recherche FLEURON (Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques) a vu le jour dans les années 2000 au sein de l'Équipe Didactique des langues et sociolinguistique de l'ATILF³⁵ suite à la volonté commune de croiser plusieurs projets et thématiques de recherche : enseignement/apprentissage des langues en autonomie, utilisation des nouvelles technologies en DDL, importance des différents styles d'apprentissage, etc. (André, 2016). Ce projet s'est concrétisé par la mise en ligne d'un dispositif d'apprentissage qui met à disposition des ressources authentiques multimédias et des outils d'exploitation de ces ressources. Comme l'explique André (2019, p.124), « l'idée originale et originelle de FLEURON était de créer un dispositif numérique utilisable en autonomie pour apprendre à comprendre et à s'exprimer à l'oral grâce à des documents authentiques ». Le public visé par ce dispositif est un public d'étudiants étrangers, préparant une mobilité en France et souhaitant anticiper les éventuels problèmes d'intégration occasionnés par la maîtrise de la langue dans un contexte universitaire et par l'absence de connaissance de ce contexte (démarches administratives, vie sur le campus, etc.).

2.2.1.2.2 Ressources et outils

Le corpus multimédia de FLEURON rassemble de nombreux enregistrements vidéo qui permettent d'observer les usages réels de la langue dans des situations de communication non fabriquées avec des locuteurs qui réalisent des activités interactionnelles spécifiques. Ces ressources sont organisées par thématiques pour faciliter la recherche des utilisateurs :



The image shows a screenshot of the FLEURON interface for multimedia resources. At the top, there is a dark red header with the text "Ressources multimédias". Below the header, the text "Choisir une catégorie :" is displayed. The main content is a grid of 14 dark red buttons with white text, arranged in 5 rows and 3 columns. The last cell in the bottom row is empty.

| Ressources multimédias | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Choisir une catégorie : | | |
| Démarches administratives | Démarches à la préfecture | Etudiants Erasmus |
| Aides sociales | Questions pédagogiques | Santé |
| Explications du système universitaire | Utiliser les transports | La vie sur le campus |
| Témoignages | Culture et lieux de culture | Etudiants en Doctorat |
| Vie en dehors du campus | | |

Figure 11: Interface des ressources multimédias dans FLEURON

³⁵ Anciennement CRAPEL : Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

Lorsqu'un utilisateur sélectionne une vidéo pour la visionner, il a la possibilité de faire apparaître ou de masquer les *sous-titres* de la vidéo, de consulter la *transcription* complète mais également de se renseigner sur certains paramètres de la situation de communication en cliquant sur l'onglet « *description* » :

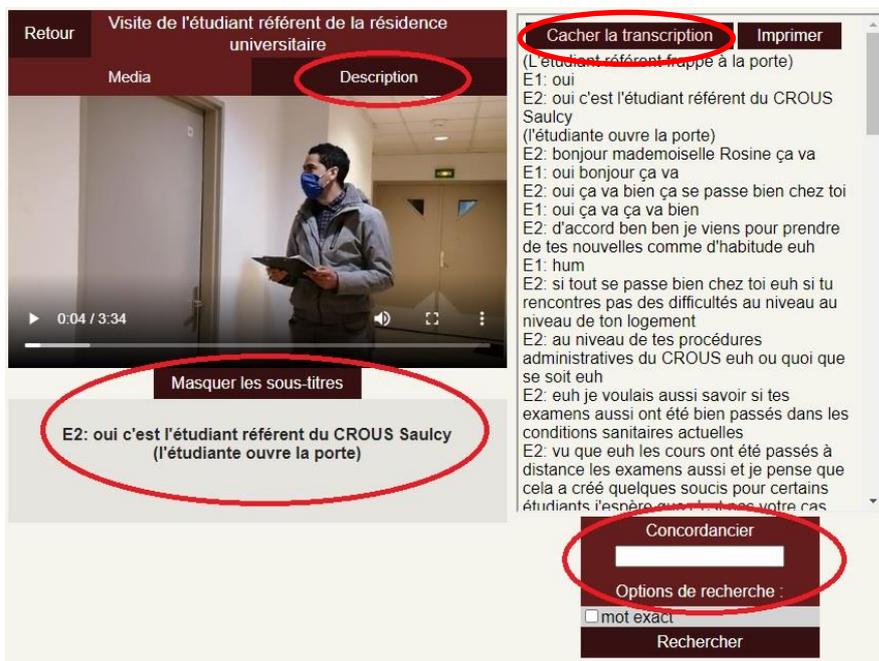


Figure 12: Présentation des outils qui accompagnent les vidéos de FLEURON

Ces outils, qui facilitent la prise en main du dispositif sont complétés par un *concordancier* dont nous avons expliqué le fonctionnement dans la section 1.3.2.2. Cependant, la particularité du concordancier de FLEURON « réside dans le fait qu'il soit aligné son-texte-vidéo » (André, 2020, p. 173). Si l'on reprend l'exemple de « *puisque* », lorsqu'un utilisateur lance la recherche de ce mot dans le concordancier, il a accès à toutes les occurrences du mot (voir Figure 2). En cliquant sur une des occurrences, l'utilisateur est directement redirigé vers la ressource correspondante, au moment même où cette occurrence est prononcée :



Figure 13: Alignement son-texte-vidéo du concordancier de FLEURON

Si cette fonctionnalité est particulièrement intéressante dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE car elle permet d'identifier des modes spécifiques d'élaboration du discours oral en interaction (qui seraient difficilement observables en s'appuyant uniquement sur des occurrences écrites), elle n'est pas moins utile pour travailler d'autres aspects de la langue avec un public différent. Avec un public d'adultes natifs en insécurité à l'écrit, « la transcription du corpus représente l'outil didactique de travail » (André, 2020, p.14). En effet, l'utilisation du concordancier et le visionnage des vidéos accompagnées de leurs sous-titres peuvent permettre plusieurs types d'observations :

- la transposition phonie-graphie et la segmentation des mots ;
- la mise en orthographe des mots prononcés ainsi que leur fonction dans les discours oraux (et notamment des homophones grammaticaux).

Ces possibilités d'observation correspondent aux besoins que nous avons identifiés chez les stagiaires du dispositif OCB. Avec ce public, la réalisation d'activités autour des homophones à partir du concordancier de FLEURON pourrait entraîner une prise de conscience de l'existence de différents concurrents graphiques pour une même forme phonique et développer la compréhension des liens qui articulent lexicale et syntaxe.

Nous concluons cette section en ajoutant que l'interface simple et ergonomique du dispositif FLEURON est particulièrement adaptée aux activités d'observation de la langue et de son fonctionnement dans un contexte authentique et peut convenir à un public qui éprouve des difficultés à utiliser les outils numériques. De plus, le travail autour des occurrences transcrites, étayé par l'observation de ces mêmes occurrences dans du discours oral authentique permet d'ancrer les activités dans une dimension « orale/pratique » de la langue qui correspond davantage à notre public.

2.3 Vers le recueil de données

Le choix des outils et des contenus pédagogiques de nos expérimentations a donc été déterminé par l'observation des difficultés des stagiaires sur le lieu de stage et par la pertinence des démarches mises en place par Leray et Tyne (2016) et André (2020) dans le cadre de leurs travaux visant à exploiter la méthodologie de l'ASC en FLM. Pour tenter d'apporter des réponses à notre problématique de recherche, nous avons conçu plusieurs séquences pédagogiques d'apprentissage autour des homophones grammaticaux à partir du dispositif FLEURON. Le but de ces séquences est d'expérimenter la méthodologie de l'ASC avec les stagiaires du dispositif OCB pour les engager dans un processus de réflexion sur la langue et son fonctionnement.

2.3.1 Expérimentations

2.3.1.1 Organisation générale

Trois groupes de stagiaires ont participé aux expérimentations mises en place dans le cadre de cette étude : **le groupe 1** (OCB D1 Nancy) ; **le groupe 2** (OCB D1 Lunéville – matin) et **le groupe 3** (OCB D1 Lunéville – après midi). Comme mentionné dans la section 2.1.1.1, le dispositif OCB permet des entrées et sorties permanentes au sein de la formation. Par conséquent, la constitution de ces trois groupes de stagiaires a évolué au fil des séances de D1 (module 1 : communiquer en français) lors desquelles nous avons proposé des activités d'ASC à partir du concordancier de FLEURON. Pour notre étude, nous avons conçu un total de quatre séquences³⁶ d'ASC portant chacune sur une série d'homophones :

- Séquence 1 : /sɔ̃/ → *son* et *sont*
- Séquence 2 : /a/ → *a* et *à*
- Séquence 3 : /sə/ → *se* et *ce*
- Séquence 4 : /se/ → *sait/sais*, *ses*, *ces*, *c'est* et *s'est*³⁷

Les trois tableaux ci-dessous illustrent de manière détaillée le contenu, la durée et le nombre de participants pour chaque séance d'ASC que nous avons proposée aux différents groupes. Le profil des stagiaires de chaque groupe a été présenté dans le **Tableau 1** de la section 2.1.1.2.

| Groupe 1 – OCB (D1) Nancy | Nombre total de stagiaires FLE et FLM | Stagiaires FLM | Homophones | Durée de la séance |
|---------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|---|--------------------|
| Séance 1 | 3 | 1 stagiaire (Sylvie) | /sɔ̃/ : <i>son</i> et <i>sont</i> ; /a/ : <i>a</i> et <i>à</i> | 1h26min |
| Séance 2 | 3 | 1 stagiaire (Sylvie) | /sə/ : <i>se</i> et <i>ce</i> | 1h34min |
| Séance 3 | 4 | 1 stagiaire (Sylvie) | /se/ : <i>sais/sait</i> ; <i>ces</i> ; <i>ses</i> ; <i>c'est</i> ; <i>s'est</i> | 1h |

Tableau 2 : Organisation des séances d'ASC (groupe 1)

³⁶ Pour davantage de clarté, nous rappelons ici que chaque *séance* correspond à une *période d'ASC* dont la durée peut varier d'un groupe à l'autre (entre 45 min et 1h30 environ) ; une *séquence* renvoie à un ensemble d'activités articulées autour de la *même série d'homophones*, s'étalant parfois sur une ou deux séances.

³⁷ Dans la mesure où tous les stagiaires ne sont pas encore entrés dans des processus de codage/décodage efficaces, nous ne considérons pas ici les oppositions traditionnelles de prononciation de la voyelle E en position finale : /e/ et /ɛ/.

| Groupe 2 - OCB (D1) Lunéville matin | Nombre total de stagiaires FLE et FLM | Stagiaires FLM | Homophones | Durée de la séance |
|--|--|---|--|---------------------------|
| Séance 1 | 4 | 3 stagiaires (Sabrine – Christine – Océane) | /sɔ̃/ : <i>sont</i> et <i>son</i> ; /a/ : <i>a</i> et <i>à</i> | 1h19min |
| Séance 2 | 3 | 3 stagiaires (Sabrine – Christine – Alain) | /sɔ̃/ : <i>sont</i> et <i>son</i> ; /a/ : <i>a</i> et <i>à</i> ; /sə/ : <i>se</i> et <i>ce</i> | 1h28min |
| Séance 3 | 2 | 2 stagiaires (Christine – Alain) | /sə/ : <i>se</i> et <i>ce</i> ; /se/ : <i>sais/sait</i> ; <i>ces</i> et <i>ses</i> | 1h12min |
| Séance 4 | 3 | 3 stagiaires (Sabrine – Christine – Alain) | /se/ : <i>sais/sait</i> ; <i>ces</i> et <i>ses</i> | 45min |

Tableau 3 : Organisation des séances d'ASC (groupe 2)

| Groupe 3 - OCB (D1) Lunéville après midi | Nombre total de stagiaires FLE et FLM | Stagiaires FLM | Homophones | Durée de la séance |
|---|--|--|---|---------------------------|
| Séance 1 | 4 | 3 stagiaires (Luc – Louis – Amélie) | /sɔ̃/ : <i>son</i> et <i>sont</i> | 1h12min |
| Séance 2 | 4 | 3 stagiaires (Louis – John – Amélie) | /sɔ̃/ : <i>son</i> et <i>sont</i> ; /a/ : <i>a</i> et <i>à</i> | 1h19min |
| Séance 3 | 4 | 4 stagiaires (Luc – Louis – Amélie – John) | /sə/ : <i>se</i> et <i>ce</i> | 1h9min |
| Séance 4 | 5 | 4 stagiaires (Luc – Amélie – Elise – John) | /sə/ : <i>se</i> et <i>ce</i> | 52min |

Tableau 4 : Organisation des séances d'ASC (groupe 3)

Comme le montre les tableaux, chaque série d'homophones (séquence) a fait l'objet d'une à deux séances d'ASC maximum. Le contenu, le nombre et la durée des séances varient en fonction des groupes pour principalement deux raisons :

- les groupes sont composés de profils parfois très hétérogènes concernant la maîtrise de la langue écrite ;
- les activités d'ASC sont « coûteuses » d'un point de vue cognitif et interviennent dans un contexte où chaque stagiaire a déjà travaillé en autonomie pendant plusieurs heures avant la réalisation des activités d'ASC.

Nous avons donc choisi de consacrer plus ou moins de temps à certaines séries d'homophones en adaptant le contenu des séquences au niveau et aux besoins des stagiaires. Ainsi, les groupes 1 et 2 ont travaillé sur les quatre séries d'homophones mais le groupe 2 n'a pas analysé toutes les formes des homophone en /se/ (seulement *sais/sait*, *ces* et *ses*). Avec le groupe 1, il n'a pas été nécessaire de revenir sur le fonctionnement de certaines formes de cette même série car les stagiaires ont précisé que leur principale difficulté concernait l'orthographe des formes *c'est* et *s'est*³⁸. Le groupe 3, qui rassemble plusieurs stagiaires en grande difficulté à l'écrit, n'a pas travaillé sur cette dernière série d'homophones.

2.3.1.2 Aspects techniques

Malgré les quelques différences de rythme et de contenu entre les groupes, certains aspects « techniques » de nos expérimentations sont restés identiques. Lors de chaque séance :

- nous avons réalisé nous même les manipulations sur FLEURON ;
- l'écran de l'ordinateur sur lequel nous avons réalisé les manipulations a été projeté sur un mur devant les stagiaires ;
- des enceintes ont été utilisées pour amplifier le son des vidéos projetées ;
- les stagiaires disposaient de supports écrits pour garder une trace des activités réalisées et faire un exercice de systématisation³⁹.

Voici une capture d'écran qui illustre la configuration de la salle lors d'une séance d'ASC :

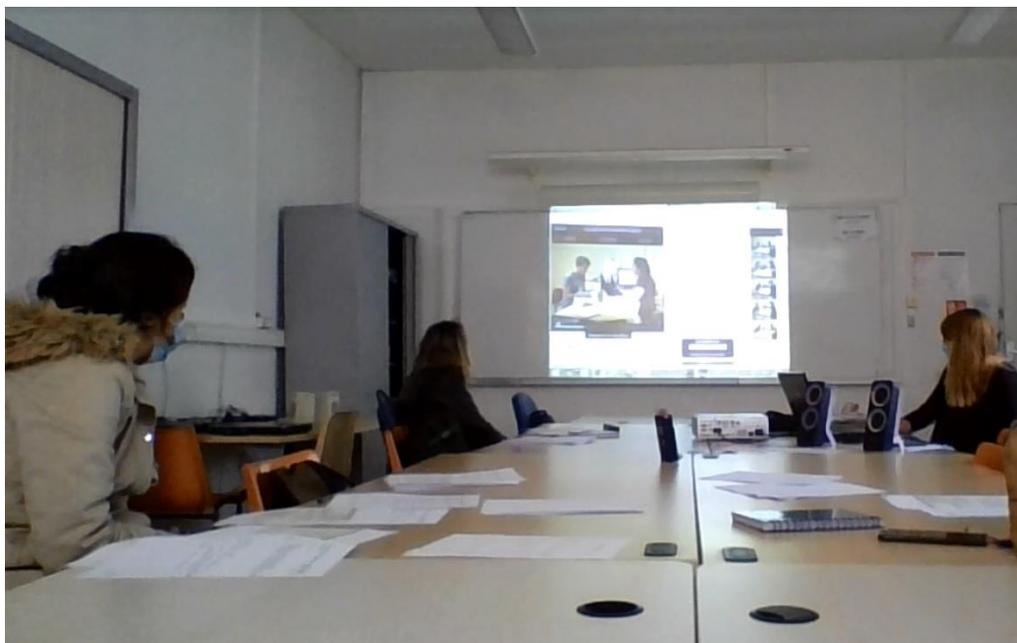


Figure 14 : Configuration de la salle lors d'une séance d'ASC

³⁸ Ces modifications de contenus sont également visibles dans les différents supports disponibles en Annexes

³⁹ Les supports prévus pour chaque séquence sont en [Annexe 2](#), [Annexe 3](#), [Annexe 4](#), [Annexe 5](#)

2.3.1.3 Démarche didactique

2.3.1.3.1 Présentation de l'outil aux stagiaires

La présentation de FLEURON et de son fonctionnement aux stagiaires a constitué une étape importante de ce travail de recherche. Chaque première séance d'ASC a débuté par de nombreuses explications qui ont été rappelées au cours des séances suivantes. Dans un premier temps, nous avons discuté avec les stagiaires de la problématique des homophones en leur expliquant qu'il n'était pas forcément nécessaire de passer par « la grammaire scolaire » pour comprendre leur fonctionnement. Nous avons ensuite présenter FLEURON en suivant à chaque fois les mêmes grandes étapes :

- **Étape 1** : But du dispositif et présentation des ressources dans « l'interface des catégories ».
- **Étape 2** : Visionnage d'une ou plusieurs vidéos, contextualisation de la situation de communication et explication du caractère « authentique » de la vidéo.
- **Étape 3** : Présentation des outils autour de la vidéo (sous-titres, transcription).
- **Étape 4** : Explication du fonctionnement du concordancier.
- **Étape 5** : Explication de l'intérêt pédagogique du dispositif en lien avec les homophones.

Pour illustrer ces différentes étapes, nous proposons quelques extraits de transcription⁴⁰ issus d'une même séance au cours de laquelle nous expliquons le fonctionnement de FLEURON à une stagiaire qui découvre le dispositif :

Extrait 1 et 2 : Etape 1

CM FLEURON c'est ce site internet FLEURON ça a été créé par des chercheurs de l'université de lorraine mon université ce site il a été créé pour au départ des étudiants étrangers + ces étudiants en général ils aimeraient bien avoir une idée de comment ça se passe en France avant d'arriver en France

CM dans FLEURON vous avez les ressources multimédias et là vous avez plein de catégories vous avez démarches administratives aides sociales culture et lieux de culture utiliser les transports et chacune de ces catégories quand vous cliquez dessus elle vous donne accès à des vidéos

Extrait 3 : Etape 2

CM ((lance de la vidéo)) là on a un étudiant qui achète un sandwich dans le food truck de la fac OK ce qu'il faut savoir de ces vidéos c'est **que chaque vidéo elle a pas été tournée par des comédiens c'est pas des acteurs qui jouent on a posé une caméra dans un coin et on a laissé les choses se faire**

Extrait 4 : Etape 3

CM donc ce qui est bien avec FLEURON c'est qu'on a nos vidéos et en plus de nos vidéos on a les sous-titres vous voyez là en dessous en fait quand les gens parlent en même temps qu'ils parlent vous

⁴⁰ Pour ce travail de recherche, nous avons établi des conventions de transcription (disponibles en [Annexe 1](#)). Toutes les transcriptions qui seront présentées à la suite de cette section suivent ces mêmes conventions.

pouvez lire ce qui est en train d'être dit et sur le côté de la vidéo on a la transcription c'est-à-dire que tout ce qui est dit dans la vidéo est écrit là sur le côté

Extrait 5 : Etape 4

CM moi maintenant ce qui m'intéresse le plus avec FLEURON c'est ce petit truc là qui s'appelle le concordancier + le concordancier il fonctionne comme un moteur de recherche un peu comme google si vous tapez un mot dans la barre de recherche ((tape le mot sait dans le concordancier)) il va vous donner toutes les fois où ce mot il a été dit et donc la première ligne ((montre et lit la première occurrence)) on sait pas parce qu'elle peut rester que trois mois ((reprend les explications)) et si j'ai envie d'aller voir dans la vidéo je clique sur le premier sait et il me donne dans la vidéo le moment exact où on prononce le mot ((lance la vidéo))

Extrait 6 : Etape 5

CM et ce qui va être bien c'est que comme tout ce qui est dit est écrit ben là je vois que dans la phrase que je cherchais on utilise s a i t mais si je veux chercher un autre (sé) par exemple c apostrophe e s t je vais le taper dans le concordancier et je vais pouvoir voir dans quel genre de phrase il s'utilise et **ce que ça me permet de faire c'est de savoir dans quel cas on utilise l'un et dans quel cas on utilise l'autre**

Le but des expérimentations a donc été présenté clairement aux stagiaires. Il s'agissait de trouver de « nouvelles méthodes » pour améliorer leur écriture sans recours aux explications de type scolaire mais en utilisant de nouveaux outils.

2.3.1.3.2 Principes méthodologiques des séquences d'ASC à partir de FLEURON

Les principes méthodologiques des séquences d'ASC que nous avons mises en place reposent sur les différentes phases préconisées par Johns (1991) : observation des données, catégorisation des données observées et généralisation à partir de la catégorisation. Pour mener nos expérimentations à partir du concordancier de FLEURON, nous avons dû cependant nous adapter à certaines particularités liées à l'étude des homophones. En effet, le principe d'utilisation du concordancier de FLEURON, qui consiste à interroger une base de données en recherchant une *forme graphique définie*, implique déjà un « découpage » des données dans le cas d'un travail autour des homophones grammaticaux. Les différents concurrents orthographiques (exemples : c'est ; s'est ; ces ; ses) d'une même forme phonique (/se/) devront être recherchés les uns après les autres si l'on souhaite réaliser une analyse distributionnelle de ces formes dans les lignes de concordance. Cette caractéristique de fonctionnement du concordancier nous a menés vers la construction de séquences pédagogiques d'ASC reposant sur plusieurs phases d'observation et d'analyse visant à induire le fonctionnement des homophones grammaticaux. Pour illustrer ces phases, nous présenterons la première séquence d'ASC réalisée avec les stagiaires du dispositif OCB. Les trois autres séquences que nous avons élaborées suivent le même fonctionnement. Nous reviendrons cependant sur les cas de homophones *se/ce* qui ont nécessité un travail en amont et des manipulations particulières lors des séances avec les stagiaires.

La première séquence, proposée à chacun des groupes, visait à analyser le fonctionnement des homophones *SON/SONT* à partir du concordancier de FLEURON. Pour cette première expérimentation, nous avons volontairement choisi de travailler autour d'une paire d'homophones déjà partiellement maîtrisée par certains stagiaires afin de faciliter la découverte de FLEURON et de son fonctionnement. Pendant les activités d'ASC, les stagiaires ont eu un support à disposition pour écrire des exemples, prendre des notes et réaliser un exercice qui consiste à entourer le bon homophone (Annexe 2). Le but est de permettre aux stagiaires de garder une trace des activités. Aucune tâche de réception ou production écrite n'a été réalisée sur ce support. Toutes les activités d'analyse ont été conduites à l'oral et certains énoncés produits par les stagiaires ont été reformulés et écrits sur un tableau, permettant ainsi aux stagiaires les plus en difficulté à l'écrit de simplement copier quelques énoncés s'ils le souhaitaient. Cette séquence a suivi différentes phases que nous présentons ci-dessous :

1^{ère} phase : Étude d'une première forme graphique (*SON*)

- **Étape 1** : observation des lignes de concordance contenant le mot *SON*

Cette première étape consiste à interroger le corpus multimédia de FLEURON à l'aide de son concordancier en recherchant le mot *SON*. Les résultats de cette recherche sont projetés, en face des stagiaires, à l'aide d'un vidéoprojecteur. Nous lisons nous-même plusieurs occurrences en donnant quelques éléments de contexte pour faciliter la compréhension. Voici quelques extraits des premiers résultats obtenus :

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|---|---------------|--|
| A : je vais vous noter hein | son | nom E : hum hum d'accord |
| E1: sur le site il y a plusieurs bâtiments E2: oui E1: et il faut trouver | son | chemin E2: il faut trouver et |
| A : vous avez déjà entendu | son | nom E : oui hum j'ai un rendez-vous avec elle cette semaine A : oh bah c'est très bien c'est très bien c'est parfait |
| A : on vous a donné | son | nom E : non |
| E : vous pouvez écrire A : je vous note hein | son | adresse mail |
| A : elle est dans | son | pays E : ouais |
| E : on peut avoir une réponse A : ben il me faudrait euh vous n'avez pas la photocopie de | son | passeport euh |
| E2 : il y a c'est-à-dire que elle peut réaliser | son | inscription A : oui je oui |

Figure 15 : Extrait de la liste des occurrences de *SON* dans FLEURON

- **Étape 2** : Analyse du contexte et cotexte des occurrences

Nous cliquons ensuite sur plusieurs occurrences pour diffuser des extraits vidéo. La vidéo est calée au moment où le mot *SON* est prononcé. Pour mieux cerner le contexte, il est possible de consulter la description de la vidéo, de lire quelques lignes de transcription ou de remonter la vidéo quelques secondes avant que le mot *SON* soit prononcé. La capture d'écran ci-dessous illustre ces différentes possibilités. Elle représente ce qu'on peut voir à l'écran en cliquant sur la première occurrence.

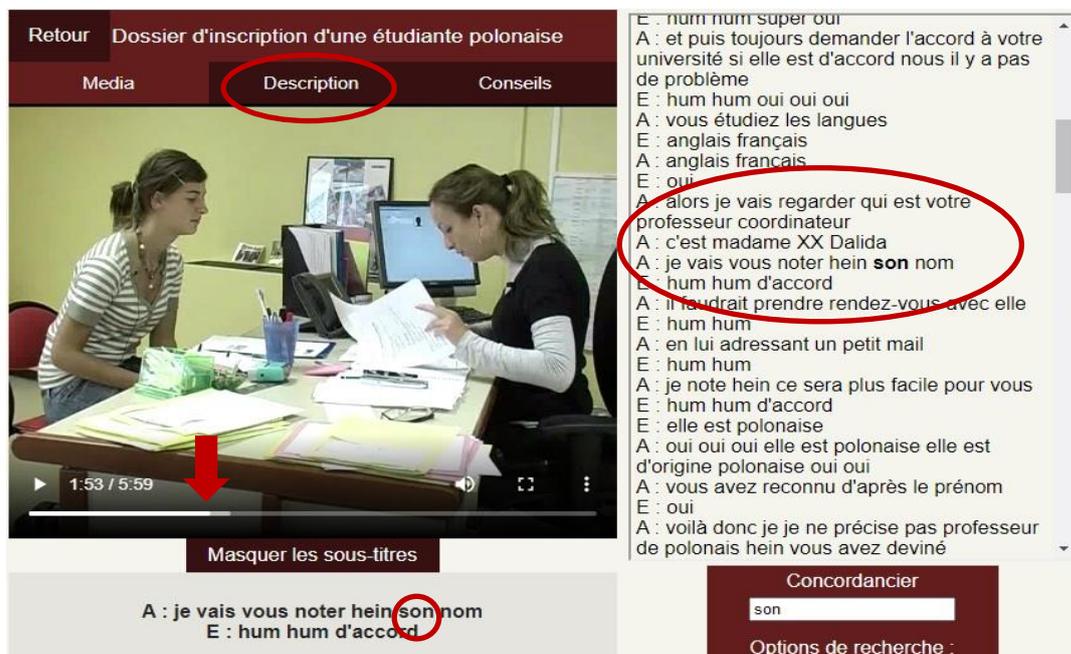


Figure 16 : Visualisation de l'occurrence dans la ressource vidéo de FLEURON

En retournant dans la liste des occurrences, il est possible d'analyser la distribution du mot *SON* dans les différents énoncés en attirant l'attention des stagiaires sur certains éléments du cotexte. Comme on le voit dans la figure ci-dessous, le mot *SON* est toujours suivi d'un nom :

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|---|---------------|--|
| A : je vais vous noter hein | son | nom E : hum hum d'accord |
| E1: sur le site il y a plusieurs bâtiments E2: oui E1: et il faut trouver | son | chemin E2: il faut trouver et |
| A : vous avez déjà entendu | son | nom E : oui hum j'ai un rendez-vous avec elle cette semaine A : oh bah c'est très bien c'est très bien c'est parfait |
| A : on vous a donné | son | nom E non |
| E : vous pouvez écrire A : je vous note hein | son | adresse mail |
| A : elle est dans | son | pays E : ouais |
| E : on peut avoir une réponse A : ben il me faudrait euh vous n'avez pas la photocopie de | son | passport euh |
| E2 : il y a c'est-à-dire qu'elle peut réaliser | son | inscription A : oui je oui |

Figure 17 : Illustration d'une analyse distributionnelle via le concordancier de FLEURON

Lors de cette première phase, les stagiaires sont invités à recopier quelques exemples sur la première page de leur support (Annexe 2) et à analyser le fonctionnement de *SON*. Nous accompagnons ce processus d'analyse en faisant de nombreux allers-retours entre la liste d'occurrences et les ressources et en focalisant l'attention des stagiaires sur certains éléments (contexte et cotexte des occurrences). Les questions que nous posons permettent aux stagiaires de verbaliser leur compréhension du fonctionnement de ce premier homophone. Les énoncés oraux produits par les stagiaires au cours de leur analyse sont éventuellement reformulés, complétés et copiés au tableau. Chaque stagiaire est libre de recopier sur son support les éléments d'analyse qui lui conviennent le mieux.

2^{ème} phase : Étude d'une seconde forme graphique (SONT)

Nous répétons les mêmes étapes lors de cette seconde phase afin d'analyser le fonctionnement de *SONT*. Cette phase s'inscrit également dans une démarche d'analyse comparative entre la première et la seconde forme étudiée. Nous effectuons quelques allers-retours entre les deux listes d'occurrences pour que les stagiaires puissent constater des différences de distribution des deux formes dans les énoncés.

3^{ème} phase : Exercice de systématisation

Nous proposons ensuite aux stagiaires un exercice qui vise à renforcer leur compréhension du fonctionnement des homophones analysés. Pour ce faire, nous diffusons cinq extraits vidéo (non sous-titrés) contenant les formes *SON* ou *SONT*, sélectionnés et enregistrés en amont des activités. Ces extraits sont également issus de FLEURON mais correspondent à des exemples qui n'ont pas été analysés avec les stagiaires. Après avoir donné quelques informations contextuelles lorsque cela est nécessaire, nous diffusons les extraits et demandons aux stagiaires d'entourer la bonne forme sur leur support, comme le montre la figure ci-dessous :



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone (**son/sont**)

| | | |
|-----------|------------|-------------|
| 1. | son | sont |
| 2. | son | sont |
| 3. | son | sont |
| 4. | son | sont |
| 5. | son | sont |

Figure 18 : Exercice de systématisation

Après la diffusion de chaque extrait, les stagiaires indiquent la forme qu'ils ont sélectionnée en justifiant leur choix. Les réponses sont éventuellement discutées en groupe lorsqu'il y a désaccord entre les stagiaires. Nous pouvons préciser dès maintenant que cette phase a certainement constitué une étape clé dans le processus de compréhension des stagiaires.

4^{ème} phase : Synthèse des règles de fonctionnement

Les trois phases précédentes, qui permettent l'observation, l'analyse et la catégorisation des homophones *SON* et *SONT* conduisent à la dernière phase de cette séquence d'ASC. Nous demandons aux stagiaires de produire une « synthèse » orale de leurs analyses en formulant des astuces permettant d'orthographier correctement les homophones (généralisation des règles de fonctionnement). Les énoncés produits par les stagiaires sont une nouvelle fois copiés au tableau et éventuellement reformulés et complétés par d'autres éléments que nous apportons. Sur le support écrit, les stagiaires disposent d'un encadré pour copier la totalité ou une partie de cette synthèse, en choisissant les éléments qui éclairent le mieux leur compréhension.

2.3.1.3.2.1 Les cas des homophones *SE/CE*

La séquence que nous venons de présenter a nécessité un travail de préparation : réalisation d'analyses distributionnelles en amont de la séance pour identifier les éléments utiles à faire repérer aux stagiaires, création des supports et des exercices, (pré)sélection d'exemples à montrer pendant la séance dans les lignes d'occurrences, etc. Ces tâches de préparation ont été réalisées pour toutes les autres séquences proposées dans le cadre de nos expérimentations. Elles ont été complétées par un travail particulier concernant les homophones *SE* et *CE*.

Pour l'analyse de ces homophones, nous avons souhaité sélectionner plus précisément l'input présenté aux stagiaires. Dans un premier temps nous avons réalisé les différentes étapes de la première phase présentée ci-dessus concernant la forme *SE* (observation des occurrences et analyse du contexte et cotexte pour comprendre le fonctionnement de cette première forme graphique). Voici un extrait des résultats de la recherche du mot *SE* dans le concordancier de FLEURON :

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|--|---------------|--|
| A : c'est bien tout | se | passé bien |
| A : ça va tout | se | passé bien E : oui ça va merci |
| E2: ouais et et au Mexique ça | se | passé pas comme ça E1: complètement euh |
| E1: en fait ce qui t'a le plus euh surprise c'était E2: oui E1: la radio euh E2: oui E1: où il a fallu | se | déshabiller |
| E2: et il fallait prendre le train il fallait demander où | se | trouvait le bâti- |
| E1: parce qu'en fait vous y allez euh ça ça | se | passé comment vous y allez en groupe ou tu étais toute seule |
| A : le voici il | se | cache |
| A : donc on | se | revoit jeudi 24 septembre à 15h30 E : merci |
| A : et puis donc bah on | se | revoit jeudi |
| A : c'est la 1ère fois qu'on | se | voit vous n'êtes jamais venue dans le bureau E : non |
| A : hein le semestre | se | termine fin juin |

Figure 19 : Extrait de la liste des occurrences de *SE* dans FLEURON

Dans un second temps, nous avons présenté aux stagiaires une seconde liste dont les occurrences ont été préalablement sélectionnées et assemblées pour illustrer un des usages du mot *CE* (voir figure ci-dessous). Nous avons réalisé les mêmes étapes d'observation et d'analyse afin d'identifier le fonctionnement du mot *ce* en tant que *déterminant démonstratif*⁴¹. Plusieurs ressources vidéo correspondant aux occurrences de la liste des exemples sélectionnés avaient été préparées en avance pour être diffusées lors de cette phase.

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|--|---------------|---|
| L1 : d'accord et | ce | type de fonct- de de service existe dans plusieurs villes en France on trouve des pôles européens ailleurs qu'à Nancy |
| L2 : et bon alors | ce | type de service euh en l'occurrence carte de séjour il faut savoir qu'avant euh les étudiants doivent aller L1 : à la préfecture L2 : à l'hôtel de police voilà à Lobau L1 : oui L2 : boulevard Lobau |
| A : c'est | ce | document qu'il faudrait me remplir E : hum hum A : juste juste les les... E : le jaune |
| A : sur la table là-bas et puis vous pouvez me rendre | ce | document |
| E2 : oui A : parce que dans | ce | département nous faisons deux choses |
| E2 : oui A : dans votre spécialité je suppose que c'est dans | ce | cadre là |

Figure 20 : Extrait de la liste d'exemples sélectionnés avec *CE* comme déterminant démonstratif

Les stagiaires ont ensuite réalisé un exercice de systématisation à partir de vidéos enregistrées (**phase 3**) dans lequel ils devaient choisir entre les formes *SE* (*pronom réfléchi*) et *CE* (*déterminant démonstratif*).

Nous avons répété ce même fonctionnement (observation + analyse d'un nouvel usage de *CE* et exercice de systématisation) en présentant aux stagiaires deux nouvelles listes d'occurrences préalablement sélectionnées. La première figure ci-dessous correspond à l'utilisation de *CE* en tant que *pronom* suivi d'un *relatif* (*CE* + *que/qui/qu'/dont*). La figure suivante renvoie quant à elle au *pronom CE* lorsqu'il est suivi du *verbe être* (*CE* sont/*CE* sera/*CE* serait/*CE* n'est).

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|---|---------------|--|
| E : bon en | ce | qui concerne les cours par exemple du sport |
| E2: euh mais | ce | que j'ai oublié de faire avant de partir |
| E2: et c'est pour ça qu'il faut vraiment vérifier | ce | qu'on reçoit de la de l'ambassade |
| E1: en fait | ce | qui t'a le plus euh surprise c'était E2: oui E1: la radio euh E2: oui E1: où il a fallu se déshabiller |
| A : sinon vous êtes euh est- | ce | que vous êtes allée au test de français de Monsieur Trompette |
| A : ça c'est différent oui cela | ce | que vous me montrez c'est le dossier |

Figure 21 : Extrait de la liste d'exemples sélectionnés avec *CE* (pronom) suivi d'un relatif

⁴¹ Ici, nous employons de termes de métalangage afin de décrire précisément la nature grammaticale des homophones. Ces termes n'ont pas été utilisés au cours de séances d'ASC menées avec les stagiaires.

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|--------------------------|---------------|---|
| A : je note hein | ce | sera plus facile pour vous E : hum hum d'accord |
| A : donc on vous demande | ce | n'est pas très cher euh l'adhésion E : hum hum |
| A : donc | ce | serait pour une inscription pour tout de suite ou pour le 2ème semestre |
| E : donc oui | ce | serait pour un renseignement euh |

Figure 22 : Extrait de la liste d'exemples sélectionnés avec *CE* (pronom) suivi du verbe être

Les listes d'occurrences que nous avons présentées aux stagiaires ont été à la fois projetées et distribuées avec les supports pour faciliter le travail d'analyse (voir [Annexe 3](#)). La phase finale de cette longue séquence a consisté en la réalisation d'une synthèse des différents usages de *SE* et *CE*. Pour les groupes 2 et 3, les activités autour de ces homophones ont été étalées sur deux séances d'ASC.

Cette démarche « en entonnoir », qui consiste à construire plusieurs listes d'occurrences pour illustrer des usages particuliers d'un même mot est coûteuse en termes de préparation. Néanmoins, elle permet en même temps de faciliter les processus d'observation et d'analyse des stagiaires qui peuvent parfois se sentir noyés dans de trop grandes listes d'occurrences. Nous avons également souhaité consacrer plus de temps à ces homophones à la demande de certains stagiaires qui n'étaient jamais parvenus à comprendre comment faire le bon choix pour les orthographier.

2.3.2 Les données recueillies

Toutes les séances d'ASC réalisées dans le cadre de nos expérimentations ont été filmées et enregistrées. Avant la première séance, mais également au début de chaque première séance pour les nouveaux stagiaires, il a été nécessaire d'expliquer le but de la démarche :

- nous souhaitons travailler à partir d'un nouvel outil pour « faire de la grammaire autrement » et pour les aider à améliorer leur écriture ;
- les enregistrements devaient principalement servir à nous assurer que nous avons présenté l'outil et la démarche correctement ;
- nous avons l'intention de les visionner ultérieurement pour observer les activités qui avaient bien fonctionné et ainsi améliorer notre façon de procéder.

Afin de garantir les droits des personnes enregistrées et filmées, des autorisations d'enregistrement⁴² ont été signées par chacun des stagiaires, en accord avec les articles 226-1⁴³ et 226-8⁴⁴ du code pénal (complétés par la loi « informatique et libertés⁴⁵ ») concernant l'enregistrement et l'utilisation de données sonores et visuelles. Le tableau ci-dessous reprend le nombre de séances d'ASC filmées avec chaque groupe et présente le total des données enregistrées (en heure). Au cours de ces expérimentations filmées, nous avons constitué un corpus de treize heures et seize minutes d'enregistrement.

| | Nombre de séances | Nombre d'heures enregistrées |
|--------------|-------------------|------------------------------|
| Groupe 1 | 3 | 4h |
| Groupe 2 | 4 | 4h44 |
| Groupe 3 | 4 | 4h32 |
| Total | 11 séances | 13h16 |

Tableau 5 : Total des données enregistrées (en heure)

⁴² Voir Annexe 6 : Autorisation d'enregistrement

⁴³ Accessible à <https://www.legifrance.gouv.fr>

⁴⁴ Accessible à <https://www.legifrance.gouv.fr>

⁴⁵ Accessible à <https://www.legifrance.gouv.fr>

3. Présentation des données recueillies, analyse et discussion

3.1 Présentation des données et méthodologie d'analyse

Notre travail d'analyse se fonde sur un corpus composé de onze séances d'ASC enregistrées. Nous rappelons que le but de notre étude consiste à déterminer si l'exploitation d'un corpus multimédia, dans le cadre de la démarche de l'ASC, permet le développement de compétences métalinguistiques avec des adultes en insécurité à l'écrit. L'analyse des données recueillies dans le cadre de notre recherche vise la compréhension des processus mis en œuvre par les stagiaires au cours de leurs activités d'observation et d'analyse des homophones à partir du concordancier de FLEURON. Cette approche « qualitative » d'analyse des données recueillies aura donc pour but de décrire et d'interpréter les processus observés plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques (Paillé & Mucchielli, 2012).

En raison du grand nombre de données recueillies, nous avons choisi d'établir une mise en forme intermédiaire de ces données brutes et immédiates afin de tenter de répondre au mieux à notre problématique générale et aux différentes questions que nous avons soulevées dans la section 1.4. Notre matériau empirique est constitué de données primaires et secondaires (Mondada, 2005). Les données primaires (ensemble des séances enregistrées) ont d'abord fait l'objet d'une sélection avant d'être mises en forme, devenant dès lors des données secondaires. Lors de ce travail de « réduction » du matériau d'analyse, nous avons visionné chacune des séances enregistrées pour transcrire les énoncés produits par les stagiaires pendant les activités d'ASC. Nous précisons toutefois que certains types d'énoncés n'ont pas été transcrits en fonction de critères précis :

- les énoncés « répétitifs » : qui sont une reformulation parfois exacte des énoncés produits précédemment (ils n'apportent donc pas de nouveaux éléments pour l'analyse) ;
- les énoncés produits par les stagiaires relevant d'un profil FLE ;
- les énoncés qui répondent à des questions fermées comme dans l'exemple ci-dessous :

CM ((diffuse un extrait vidéo dans FLEURON)) à votre avis là le sont c'est le même que dans les exemples d'avant // Ça veut dire la même chose //

JOH non

AMÉ non

Dans cet exemple, les stagiaires répondent à une question mais ne fournissent aucune explication quant à la raison d'être de la nouvelle forme graphique qui leur est présentée. Afin de comprendre au mieux les processus mentaux qui entrent en jeu dans l'observation et l'analyse d'une forme graphique nous avons donc fait le choix de transcrire uniquement les énoncés qui comportent des justifications, même si celles-ci sont approximatives ou erronées d'un point de vue grammatical, syntaxique ou sémantique.

Le tableau ci-dessous représente la mise en forme retenue pour organiser les énoncés transcrits (séquence des homophones en /sɔ̃/). Les transcriptions sont accompagnées de plusieurs éléments permettant une meilleure compréhension de leur contexte d'apparition : (1) la phase de la séquence au cours de laquelle l'énoncé a été produit, (2) le nom du stagiaire qui a produit l'énoncé et (3) la ou les lignes de concordance en lien direct avec les commentaires produits par les stagiaires. L'intérêt de cette démarche renvoie à plusieurs objectifs :

- la réduction des données à analyser ;
- le regroupement de plusieurs séances et de tous les stagiaires qui ont participé aux expérimentations d'ASC au sein d'un nouveau matériau d'analyse ;
- la visualisation globale du déroulement d'une séquence et des différentes étapes qui constituent le long processus d'observation et d'analyse des homophones ;
- le repérage « d'épisodes » significatifs qui pourront être analysés dans un contexte de transcription plus large.

| Phase | Stagiaire(s) | Transcription des énoncés produits par les stagiaires | Extrait de la/ des ligne(s) de concordance commentée(s) |
|--|--------------|---|---|
| Groupe 1 : OCB (D1) Nancy | | | |
| Phase 1 : étude de la forme graphique <i>son</i> | SYL | ((son)) on l'écrit comme ça parce-que c'est à elle | « je vais vous donner hein son adresse » |
| Phase 2 : étude de la forme graphique <i>sont</i> | SYL | ((sont)) on l'utilise quand ils sont plusieurs il vient du verbe être comme dans ils sont là c'est dans le passé pour dire ils sont venus | |
| Phase 3 : exercice de systématisation | SYL | S O N T parce qu'ils sont pas passés ((fait un geste vers l'arrière)) j'ai écrit sont avec t parce-que c'est les cours | « euh j'ai des faxes qui ne sont pas passés » « donc il faut choisir les cours qui sont utiles pour vous » |
| Phase 4 : synthèse des règles de fonctionnement | SYL | son c'est le sien quand on parle des choses de quelqu'un sont on l'écrit comme ça quand ils sont plusieurs et quand c'est le passé | |

| Groupe 2 : OCB (D1) Lunéville matin | | | |
|--|-----|--|---|
| Phase 1 : étude de la forme graphique <i>son</i> | CHR | son c'est possessif | « on vous a donné son nom » » « elle est dans son pays » « ben il me faudrait son passeport » |
| | SAB | ((observe le cotexte droit des énoncés)) après c'est toujours des choses | |
| | CHR | et on peut dire aussi que c'est des noms | |
| Phase 2 : étude de la forme graphique <i>sont</i> | CHR | au passé c'est ils étaient gratuits | « hum oui ils sont gratuits oui oui les cours sont gratuits hein » |
| | OCÉ | après sont il y a toujours un s comme dans ils sont gratuits avec s | |
| Phase 3 : exercice de systématisation | SAB | s o n t parce que c'est pluriel | « euh j'ai des faxes qui ne sont pas passés » « il faut qu'elle se rapproche de l'espace campus France de son pays » « pour venir déposer son dossier » |
| | CHR | son sans le t le premier parce que c'est le sien | |
| | OCÉ | le premier + ben parce qu'on parle de son dossier | |
| Phase 4 : synthèse des règles de fonctionnement | SAB | son c'est euh + c'est si ça appartient à quelqu'un | |
| | OCÉ | sont euh c'est + c'est ils étaient donc on peut le remplacer dans la phrase | |
| Groupe 3 : OCB (D1) Lunéville après-midi | | | |
| Phase 1 : étude de la forme graphique <i>son</i> | LUC | son c'est pour déterminer que c'est son appartenance | |
| | LOU | son comme c'est son chien le chien de la personne | |
| Phase 2 : étude de la forme graphique <i>sont</i> | LOU | qui sont venues + là c'est le passé | « vos collègues qui sont qui sont venues les années précédentes » |
| | AMÉ | sont c'est le verbe être | |
| | LUC | c'est aussi avec ce sont pour dire ce sont mes amis mais on peut pas dire ce sont ma famille | |
| Phase 3 : exercice de systématisation | AMÉ | avec le t parce que c'est les faxes qui sont pas passés | « euh j'ai des faxes qui ne sont pas passés » « ce sont des étudiants qui ont été élus par d'autres étudiants » |
| | LUC | s o n t parce que c'est ce sont | |
| Phase 4 : synthèse des règles de fonctionnement | LUC | son s o n c'est l'appartenance + euh et sont avec le t c'est le verbe | |
| | LUC | avec le sont on peut dire ils sont en voyage ou ils sont malades | |

Tableau 6 : Mise en forme intermédiaire des données (séquence des homophones en /sɔ̃/)

L'ensemble de notre corpus d'enregistrement a donc été transformé pour obtenir un tableau par séquence (quatre tableaux pour les quatre séries d'homophones travaillées). Nous ne présenterons ici que le tableau correspondant à la séquence des homophones en /s̃/ afin de fournir au lecteur un exemple de cette étape de transformation du matériau de recherche. Ce travail de mise en forme nous permettra dans la section suivante de procéder à l'analyse des données recueillies. Dans un premier temps, nous présenterons quatre synthèses, une pour chaque série d'homophones, reproduisant les observations et analyses menées conjointement avec les stagiaires pendant les séances d'ASC. Dans un second temps, pour procéder à une analyse plus fine, nous classerons les énoncés produits par les stagiaires à l'aide de « catégories conceptualisantes ». Selon Paillé et Mucchielli (p.315), « On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». L'intérêt de cette démarche sera donc de cerner la logique et les processus d'analyse des stagiaires au cours des activités réalisées pendant les séances d'ASC.

3.2 Analyse des données

3.2.1 Synthèses des séquences

Afin de donner un aperçu des activités réalisées par les stagiaires, nous présentons ici quatre synthèses qui retracent les éléments d'analyse dégagés par les stagiaires pendant les séances d'ASC. Les énoncés présentés dans les encadrés suivants sont inspirés des commentaires faits par les stagiaires mais ne reproduisent pas exactement les paroles prononcées pendant les séances. Ils sont le fruit de plusieurs phases d'observation et de réflexion que nous avons accompagnées avec les différents groupes au cours des séances portant sur la même série d'homophones. Ces synthèses sont complétées par quelques extraits des résumés élaborés par les stagiaires (transcriptions exactes) lorsqu'ils ont été invités à verbaliser les astuces permettant d'orthographier correctement les homophones.

3.2.1.1 Homophones en /s̃/

Synthèse :

- *son* exprime l'appartenance
- *son* est immédiatement suivi d'une chose (d'un nom) qui prend un s
- *sont* c'est le verbe être
- *sont* c'est quand il y en a plusieurs (exprime le pluriel)

- *sont* s'écrit avec un T dans « ce sont »
- *sont* on l'utilise pour faire le passé comme dans ils sont venus
- au passé ils *sont* devient ils étaient

Résumé des règles de fonctionnement :

Extrait 1 :

SYL sont on l'écrit comme ça quand ils sont plusieurs et quand c'est le passé

Extrait 2 :

OCÉ sont euh c'est + c'est ils étaient donc on peut le remplacer dans la phrase

Extrait 3 :

LUC son s o n c'est l'appartenance + euh et sont avec le t c'est le verbe

3.2.1.2 Homophones en /a/

Synthèse :

- *a* sans accent comme dans il y a
- *a* sans accent c'est avoir quelque chose comme elle a un rendez-vous
- *a* est précédé de il/elle/on/ça
- à la place de *a* on peut dire avait
- *a* c'est le verbe avoir
- *a* c'est pour faire le passé composé
- à avec l'accent on le met devant un lieu et devant un moment (à l'université) ; (à tout à l'heure)
- à avec l'accent c'est quand ça appartient à quelqu'un (c'est à moi)
- à avec l'accent c'est quand on a quelque chose à faire

Résumé des règles de fonctionnement :

Extrait 1 :

JOH a sans accent c'est il y a ou elle a quelque chose + a avec l'accent c'est pour dire à Nancy et à un moment

Extrait 2 :

AMÉ je me dis le a est-ce que je peux le remplacer par avait si ça marche je mets la a celui sans accent et si ça marche pas je mets un accent

3.2.1.3 Homophones en /sə/

Synthèse :

- *se* est suivi par des actions, des verbes
- *se* est précédé par il/on
- *se* c'est pour une action qu'on fait ensemble (on se revoit) ou soi-même (se déshabiller)
- *ce* est suivi par des choses, des objets et des moments (ce document, ce soir) ; des noms
- *ce* c'est pour dire celui-là (ce document, celui-là)
- *ce* est dans la question « est-ce que »
- *ce* est suivi par que/qui
- *ce* est suivi par des mots qui se ressemblent et qui commencent par un S (ce sera, ce serait)
- *ce* est suivi du verbe être
- à la place de *ce* on peut dire cela et parfois ça
- ce n'est pas grave c'est comme dire c'est pas grave

Résumé des règles de fonctionnement

Extrait 1 :

SAB se c'est avec une *** euh avec les actions avec on se voit c'est on se voit ensemble + ou se présenter c'est l'action qu'on fait nous même

Extrait 2 :

LUC après ce on a des objets des lieux ça sert à montrer quelque chose

Extrait 3 :

CHR ce il est suivi du verbe être et on peut le remplacer par cela pour faire le test

3.2.1.4 Homophones en /se/

Synthèse :

- *sais* est précédé par je
- *sais* est souvent suivi par « pas » et « que » (je sais pas/je sais que)
- je sais pas peut être remplacé par « je suis pas sûr »
- je sais vient du verbe savoir
- je sais au passé c'est je savais

- *sait* est précédé par il/elle/on
- *ses* c'est pour dire les siens
- *ses* est suivi d'un nom
- *ces* c'est le démonstratif
- *ces* c'est pour parler des choses qui sont là (ces chaises)
- *c'est* on le trouve dans la question « c'est ici ? »
- avec *c'est* on donne son avis « c'est bien/c'est nul »
- on peut remplacer *c'est* par c'était
- *c'est* vient du verbe être
- après *s'est* on trouve des actions, des verbes
- *s'est* on l'écrit avec les actions au passé (on s'est vu)

Résumé des règles de fonctionnement

Extrait 1 :

ALA je sais pas c'est comme je suis pas sûr ### ((la formatrice pose une question pour obtenir les explications concernant une autre forme graphique))
 c'est quand on parle des choses qui sont pas à nous comme ces feutres
 ((montre des feutres sur le bureau))

Extrait 2 :

SYL le premier c'est le verbe savoir et ses s e s c'est le + c'est les siens

Extrait 3 :

SYL on peut remplacer par c'était + c'est le verbe être

Les synthèses que nous venons de présenter permettent déjà de constater la diversité des activités d'observation et d'analyse qui ont été réalisées pendant les séances d'expérimentations. Cependant elles ne permettent pas de cerner précisément la nature des processus en jeu ni de mesurer l'influence de l'ASC sur le développement de ces processus. Dans la section suivante, nous aurons pour but d'apporter des réponses à ces questions en présentant une catégorisation et une analyse des commentaires produits par les stagiaires. Des éléments de contexte viendront compléter ces analyses pour nous permettre de comprendre le rôle de l'ASC et de ses principes méthodologiques dans le processus de compréhension mis en œuvre par les stagiaires.

3.2.2 Catégorisation des commentaires produits par les stagiaires

Lors des activités d'observation et d'analyse des homophones à partir du concordancier et des ressources de FLEURON, les stagiaires ont été amenés à verbaliser leur compréhension en produisant des commentaires « méta-graphiques ». Selon Jaffré, le terme « méta-graphique » renvoie à « l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques » (1995, p.108). Afin de construire notre analyse, nous avons choisi de retenir certains éléments récurrents, nous permettant de catégoriser ces commentaires. Le but de cette classification est d'appréhender de manière globale les différentes stratégies et processus mis en œuvre par les stagiaires. En reprenant les énoncés transcrits lors de la phase de « mise en forme intermédiaire » (section 3.1) nous avons ainsi élaboré trois grandes catégories de commentaires qui renvoient à des activités méta-langagières de nature différente : (1) les commentaires d'ordre morphologique et syntaxique ; (2) les commentaires d'ordre sémantique, (3) les commentaires reposant sur l'analyse des différences entre discours écrit et discours oral.

3.2.2.1 Commentaires d'ordre morphologique et syntaxique

Les commentaires produits par les stagiaires ont permis de mettre en évidence des opérations mentales reposant sur l'analyse morphologique et syntaxique des énoncés contenant les formes graphiques étudiées. Ces opérations sont notamment permises par l'observation de la distribution des homophones dans les lignes de concordance projetées pendant les activités d'ASC. Nous présentons ci-dessous plusieurs extraits commentés qui permettent d'observer ce type d'opération mentale :

Extrait 1 : *Les résultats de la recherche du mot SONT dans le concordancier de FLEURON sont projetés devant les stagiaires*

| | |
|-----|---|
| OCÉ | après sont il y a toujours un s comme dans ils sont gratuits avec s |
| CM | euh ouais oui mais c'est pour quoi le s là alors // |
| OCÉ | ben ils sont tous gratuits les cours |
| CM | donc il y en a plusieurs |
| OCÉ | oui plusieurs |

Ici, on constate que la stagiaire repère une régularité dans les concordances (marque grammaticale) et identifie la relation entre le verbe, son complément et son sujet (chaîne d'accords) sans utiliser de métalangage. Avec un peu d'aide, la stagiaire verbalise une compréhension implicite du

fonctionnement syntaxique du mot analysé et de ses liens avec les autres éléments linguistiques de l'énoncé.

Extrait 2 : *Les stagiaires observent une liste d'occurrences présélectionnées montrant l'utilisation de CE suivi du verbe être*

| | |
|-----|--|
| ALA | après le ce la fin c'est toujours les mêmes phrases +++ ce sera ce serait en fait c'est toujours un mot qui ressemble un peu |
| CM | euh c'est vrai c'est vrai qu'ils se [ressemblent] |
| CHR | [c'est toujours le verbe être] |

En plus de montrer différents niveaux d'analyse, cet exemple permet de remarquer la co-construction du processus de catégorisation mis en place par les stagiaires lors de l'étude des listes d'occurrences. Le premier stagiaire identifie une régularité morphographique dans les énoncés qui contiennent le mot *CE*, permettant à la seconde stagiaire de compléter l'analyse en précisant la catégorie grammaticale du mot suivant l'homophone étudié. Cet exemple illustre également les différences d'utilisation de métalangage entre les stagiaires d'un même groupe.

Au sein des commentaires que nous avons transcrits, on remarque un grand nombre de procédures de commutation et de transformation des énoncés. Les stagiaires qui n'ont pas recours au métalangage ou qui ont du mal à verbaliser les règles de fonctionnement des homophones utilisent parfois ces procédures pour montrer qu'ils sont capables de manipuler les règles que nous découvrons ensemble. L'extrait suivant illustre particulièrement bien ce phénomène :

Extrait 3 : *Nous demandons à un stagiaire d'expliquer la présence de l'accent sur le /a/ d'un énoncé que nous venons d'écouter « nous on a d'autres collègues qui sont à Metz ». Quelques minutes avant, une stagiaire expliquait que « a » pouvait être remplacé par « avait » dans une phrase puisqu'il venait du verbe « avoir ».*

JOH vos collègues qui sont avait Metz ça veut rien dire

Il s'agit ici d'un stagiaire qui n'utilise pas de métalangage pendant les activités d'ASC. Cependant, la manipulation linguistique qu'il réalise témoigne d'un traitement conscient des éléments linguistiques de l'énoncé ainsi qu'une identification implicite de la classe grammaticale de l'homophone analysé précédemment (*A du verbe avoir*). Le stagiaire semble également faire appel à son « intuition linguistique » pour vérifier la grammaticalité de l'énoncé transformé.

Les trois extraits que nous avons choisi de présenter ici sont représentatifs des explications d'ordre morphologique et syntaxique données par les stagiaires pendant les activités d'ASC. On remarque divers degrés d'utilisation de métalangage ainsi qu'un recours explicite ou implicite à la fonction morphologique et syntaxique des homophones étudiés au sein des listes de concordance.

3.2.2.2 Commentaires d'ordre sémantique

Un avantage considérable de l'ASC est le recours au contexte au sein duquel se trouvent les formes graphiques analysées. Ainsi, les stagiaires qui ne parviennent pas à identifier la fonction ou la classe grammaticale d'un mot de manière implicite ou explicite peuvent s'appuyer sur le sens de l'énoncé pour distinguer le fonctionnement des homophones grammaticaux. Les observations et analyses reposant sur des procédures de type morphosémantique représentent une stratégie utilisée par l'ensemble des stagiaires qui ont participé aux séances d'ASC. Même s'il est vrai que certains homophones se prêtent particulièrement à ce type d'analyse (*SES* → c'est les siens/les siennes), on constate que la prise en compte du contexte des énoncés observés conduit à la conceptualisation d'astuces pour orthographier correctement les homophones. Les trois extraits suivants, qui sont issus d'une même séance, permettent d'identifier clairement la mise en place de cette stratégie.

Extrait 1 : *Un stagiaire commente le sens du mot CES, présent dans une vidéo que nous venons de visionner : « alors ces écrans sont ici mais il y en a également à l'IUT Charlemagne » (dans la vidéo, la personne pointe les écrans du doigt)*

ALA ces écrans c'est comme ces chaises ces tables ces crayons qui sont là
 ((montre des objets dans la salle))

Extrait 2 : *Le même stagiaire revient sur le sens d'un énoncé provenant d'une autre vidéo que nous venons de visionner : « gardez-le on sait jamais hein » (dans la vidéo, une secrétaire de l'administration conseille à un étudiant de conserver un document).*

ALA Gardez-le on sait jamais c'est en fait on sera peut-être pas sûr mais le
 document on pourrait nous le réclamer

Extrait 3 : *Lors de la dernière phase de la séquence, on demande au stagiaire s'il pense avoir identifié des astuces pour orthographier correctement CES et SAIS/SAIT*

ALA je sais pas c'est comme je suis pas sûr

CM ouais donc ça c'est pour le premier avec le s + oui + et celui avec le c e s
 comme ça ((montre un exemple contenant le mot au tableau)) comment on
 peut savoir //

ALA c'est quand on parle des choses qui sont pas à nous comme ces feutres
 ((montre des feutres sur le bureau))

Ces trois extraits illustrent bien le processus de conceptualisation mis en œuvre par le stagiaire. Dans le premier extrait, le recours à des gestes permet d'attribuer un sens commun aux exemples qu'il produit et de faire le lien entre ses propres exemples et celui visionné à partir de FLEURON. Dans l'extrait numéro deux, l'analyse sémantique de la phrase le conduit à une reformulation permettant de remplacer « sait jamais » par « pas sûr ». Enfin, le troisième extrait montre la réutilisation des deux stratégies utilisées précédemment (le recours à des gestes et le remplacement d'un élément de l'énoncé) pour dégager ses propres astuces d'écriture. Il est important de préciser ici que le stagiaire qui produit ces commentaires se trouve en grande difficulté face à des tâches de lecture et d'écriture. La possibilité de visionner plusieurs vidéos contenant les lignes de concordance analysées avec le groupe entier permet au stagiaire de mener une réflexion sur les homophones par le biais de considérations sémantiques qu'il a pu développer à partir des énoncés écrits mais surtout oraux.

Le recours à des procédures morphosémantiques apparaît ici comme un outil puissant de réflexion et de conceptualisation du fonctionnement des homophones grammaticaux. Bien que cela ait conduit les stagiaires à développer des astuces efficaces, il convient cependant de préciser que dans certains cas, une « trop grande focalisation » sur le sens des énoncés a entraîné des analyses incorrectes. Dans l'extrait suivant on peut constater que le même stagiaire détourne le sens d'un énoncé en faisant l'amalgame d'une règle découverte précédemment.

Extrait 4 : *Les stagiaires réalisent un exercice de systématisation (phase 3) qui consiste à écouter plusieurs passages de vidéos en entourant le bon homophone (SAIS/SAIT ou CES). L'homophone SES a été travaillé en début de séance.*

Passage écouté : « Je vais pouvoir les garder combien de temps ces livres ? »

ALA bah là c'est pour lui les livres donc c'est les siens

Cette confusion entre les homophones *SES/CES*, qui appartiennent par ailleurs à la même catégorie grammaticale, laisse suggérer que le seul recours au sens des énoncés représente une limite dans certains cas. On admettra cependant que cette tentative d'explication témoigne d'un processus de compréhension en évolution.

3.2.2.3 Commentaires sur les différences entre discours écrit et oral

Les deux catégories de commentaires que nous venons de présenter (morphosyntaxiques et sémantiques) sont majoritaires dans l'ensemble des énoncés que nous avons transcrits à partir des données primaires de notre étude. Une dernière catégorie, qui s'apparente à la première, a néanmoins été dégagée au cours de nos analyses. Les deux extraits que nous présentons ci-dessous témoignent d'un processus de réflexion ancré dans la perception et l'analyse des différences entre discours écrit et discours oral. Ils sont issus d'une même séance portant sur les homophones en /sə/ au cours de laquelle nous avons observé et décrit l'utilisation de *CE suivi du verbe être* en montrant aux stagiaires une liste d'occurrence présélectionnées (voir Figure 14). La présence dans la liste de l'occurrence « ce n'est pas grave » nous a conduits à faire un détour pour évoquer avec les stagiaires l'utilisation du « n'/ne » dans une phrase négative. Le premier extrait montre comment nous avons « amené » la réflexion verbalisée par la stagiaire lors de la première séance.

Extrait 1 :

- | | |
|-----|---|
| CM | ((répète la phrase entendue dans la vidéo)) elle dit ce n'est pas grave s'il n'y a pas les codes + est-ce que vous à l'oral + c'est une question que je vous pose quand vous parlez vite vous dites toujours ce n'est pas grave ou euh ou alors vous dites autre chose // |
| SYL | ce n'est pas grave bah + bah c'est pas grave ((rires)) |

Cette courte parenthèse avait pour but de faire percevoir aux stagiaires des variations entre discours écrit et discours oral sans entrer dans une analyse complexe des éléments extralinguistiques qui influencent la construction syntaxique de certains énoncés. Les stagiaires ont ensuite réalisé l'exercice de systématisation de la phase 3 qui consistait à choisir entre les homophones *SE/CE*. L'extrait ci-dessous montre comment une des stagiaires du groupe transpose le phénomène langagier qui vient d'être observé (la transformation de *ce n'est* en *c'est* dans le discours oral) pour construire sa propre astuce concernant le fonctionnement de l'homophone *CE*.

Extrait 2 : *les stagiaires regardent une vidéo contenant l'énoncé « ce sont des choses qui sont parfois un peu complexes ». Sylvie propose une réponse en la justifiant.*

- | | |
|-----|---|
| SYL | ce sont des choses c'est comme dire c'est des choses donc c e |
|-----|---|

L'astuce pour orthographier *CE* proposée par Sylvie n'avait pas été évoquée lors de l'analyse distributionnelle qui a précédé cet exercice de systématisation. Le commentaire qu'elle produit pour justifier son choix graphique démontre une compréhension implicite de la fonction syntaxique de *CE* lorsqu'il est utilisé avec le verbe *être* et des variations de cette construction entre discours écrit et discours oral. Le commentaire de Sylvie nous a conduit par la suite à renouveler ce type de

manipulations linguistiques avec les autres groupes de stagiaires et nous a donné l'occasion de constater que l'analyse des variations syntaxiques entre discours écrit et oral pouvait également contribuer à l'élaboration d'astuces permettant d'orthographier correctement les homophones *SE/CE*.

3.3 Discussion et réponse aux questions de recherche

L'analyse des données recueillies nous conduits maintenant à répondre aux questions de recherche posées dans la section 1.4.

1. *La démarche de l'ASC convient-elle aux adultes en insécurité à l'écrit ?*

Un des objectifs principaux de cette recherche était de déterminer si la démarche de l'ASC pouvait effectivement convenir à un public d'adultes en insécurité à l'écrit. Par convenir, nous entendons que cette méthodologie didactique devait permettre de s'adapter à deux caractéristiques principales liées au public de notre étude : divers degrés de maîtrise de l'écrit et une faible conscience grammaticale, impliquant de fait un recours très limité à la grammaire explicative de type scolaire et au métalangage. L'analyse des données que nous avons recueillies nous permet d'assurer que l'ASC et ses principes méthodologiques donnent la possibilité de s'adapter à ce type de public et à ses difficultés.

L'étude et la catégorisation des commentaires méta-graphiques produits par les stagiaires ont permis d'observer un ensemble de stratégies d'observation et d'analyse reposant sur des opérations mentales de nature et de complexité différentes. Cette diversité peut être expliquée par l'exploitation du corpus multimédia FLEURON en lien avec la méthodologie didactique de l'ASC. L'observation verticale des lignes de concordances a permis aux stagiaires, même les plus en difficulté de constater des régularités dans les énoncés contenant les formes graphiques étudiées, conduisant ainsi à comprendre leur contexte d'apparition et éventuellement à développer des astuces d'écriture. Le concordancier multimodal, qui aligne son, texte et vidéo des ressources de FLEURON a été un précieux outil d'analyse pour l'ensemble des stagiaires. La possibilité de recourir à un contexte plus large, ancré dans un discours oral et situé a grandement facilité le processus de réflexion que nous cherchions à mettre en œuvre. Même si nous n'avons pas réalisé de travail statistique, nous avons cependant constaté qu'il existait une corrélation entre le niveau de langue des enquêtés et la nature des procédures mentales qu'ils utilisent pour comprendre et expliquer la graphie des homophones grammaticaux. Ainsi, les stagiaires qui n'étaient pas en mesure de comprendre le fonctionnement syntaxique d'un mot ont pu s'appuyer sur le contexte des énoncés pour développer leurs propres astuces à partir de raisonnements sémantiques. Par ailleurs, l'utilisation de métalangage ne semble pas influencer positivement le développement de stratégies de compréhension. Si certains stagiaires ont eu

recours à des termes de métalangage pour verbaliser leurs analyses, d'autres sont parvenus à conceptualiser des règles de fonctionnement linguistique sans recours à une terminologie spécialisée. Ces constats nous permettent de conclure que l'exposition volumineuse et contextualisée à des données langagières, *via* la démarche de l'ASC, a permis aux stagiaires d'induire des règles de fonctionnement de la langue en s'éloignant des modèles traditionnels et explicites de la grammaire traditionnelle.

2. Comment se manifeste le développement de la conscience métalinguistique chez les adultes en insécurité à l'écrit ?

Pour répondre à cette question nous souhaitons dans un premier temps rappeler la définition du terme « conscience métalinguistique ». Selon Gombert, elle peut être décrite comme « un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant 1. Les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2. Les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique » (1990, p.27). Nous avons montré au cours de nos analyses que les verbalisations des stagiaires permettaient de constater des activités de traitement conscient des éléments linguistiques et des concepts grammaticaux. Bien que les explications fournies soient parfois fragiles ou approximatives, que les concepts soient décrits sans recours au métalangage, les commentaires des stagiaires attestent d'un réel travail d'objectivation et de réflexion sur la langue et sur son utilisation, prouvant ainsi l'émergence d'une conscience métalinguistique.

Selon Pastré, "la conceptualisation est une activité qui procède par abstraction, c'est à dire par construction de ces objets très particuliers que sont les concepts (...) L'abstraction désigne alors un mouvement de l'esprit qui ne retient d'une totalité concrète qu'une propriété qu'on estime remarquable" (Pastré, 2011, p. 150). Les commentaires des stagiaires que nous avons transcrits et analysés nous ont permis d'identifier le processus de conceptualisation tel qu'il est décrit par Pastré ci-dessus. C'est bien l'observation des listes de concordances et l'analyse en contexte des homophones qui ont conduit certains stagiaires à dégager progressivement des règles de fonctionnement. Ce travail de conceptualisation démontre le développement de compétences métalinguistiques, impliquant des capacités d'abstraction et de distanciation par rapport à la langue.

Quel que soit le niveau de maîtrise de l'écrit des stagiaires, nous avons pu observer ce travail de mise à distance par rapport au langage. Les efforts de verbalisation de certains stagiaires ont permis l'objectivation de leurs réflexions, conduisant au développement de compétences lexico-syntaxiques. Pour d'autres stagiaires, et notamment ceux dont les compétences scripturales étaient les plus faibles, les activités d'ASC ont déclenché une prise de conscience de l'homophonie, c'est à dire l'existence de concurrents graphiques pour une même forme phonique. Au cours d'une séance, un stagiaire a fait

cette remarque « *et pourquoi si on les dit pareil on les écrit pas pareil ?* ». Nous considérons que ce commentaire peut être interprété comme un des signes du développement de la conscience métalinguistique. Pour ce stagiaire, les activités d'observation et d'analyse ont permis de constater que l'orthographe était porteuse de sens, permettant ainsi de « dépasser le stade de l'apprentissage de la lecture et des seules correspondances grapho-phonologiques ». (Tallet, 2016, p.176)

3. *Cette démarche permet-elle de construire des habitudes analytiques sur la langue écrite et sur son fonctionnement ?*

Plusieurs éléments que nous avons développés dans les paragraphes précédents permettent déjà de répondre à cette question. Nous avons montré que l'ASC et ses principes méthodologiques permettaient de conduire des analyses favorisant le développement d'astuces pour orthographier correctement les homophones. Nous souhaitons ici évoquer précisément la construction « progressive » des habitudes analytiques déclenchées par les activités d'ASC. Entre la première et la dernière séance, nous avons constaté une réelle évolution dans la participation et dans l'attitude des stagiaires. Petit à petit, le but des activités réalisées à partir de FLEURON a été compris et intégré et il est devenu plus facile de conduire les analyses. Concernant certains stagiaires, nous n'avons plus besoin d'attirer leur attention sur des régularités pour qu'ils les remarquent. D'autres stagiaires ont également pris l'habitude de recourir à des stratégies qu'ils n'utilisaient pas lors des premières séances. Bien que nous ne puissions pas justifier ces constats par des données quantifiables car nous avons choisi d'utiliser une approche différente pour répondre à nos questions de recherche, nous pensons cependant que d'autres études pourraient être menées dans le but de comprendre plus précisément comment l'ASC modifie les stratégies cognitives et métacognitives des adultes en insécurité à l'écrit.

Pour conclure cette discussion, nous souhaitons revenir sur un commentaire fait par l'un des stagiaires possédant les compétences scripturales les plus faibles. Au début d'une séance, il nous a confié que depuis la semaine précédente il écoutait attentivement lorsque les gens lui parlaient pour essayer de repérer les « petits mots » que nous avions vus ensemble et vérifier s'il était capable de trouver la bonne façon de les écrire. Cette remarque, qui peut sembler anodine, est selon nous une preuve de l'existence d'une conscience métalinguistique en évolution et de la mise en place d'habitudes analytiques sur la langue écrite et sur son fonctionnement. Les mots ne sont plus uniquement envisagés dans leur dimension orale et pratique mais également dans une dimension graphique, empreinte de sens. Dans cette perspective, nous pouvons conclure que les activités d'ASC semblent permettre à chaque stagiaire, quel que soit le degré de maîtrise de l'écrit, de progresser vers l'appropriation des outils conceptuels nécessaires au développement de pratiques scripturales, sans recourir systématiquement à la grammaire explicite et au métalangage qu'on lui associe.

Conclusion

Les expérimentations menées dans le cadre de nos recherches ont permis de poursuivre les travaux entrepris par Leray et Tyne (2016) et André (2020) en apportant de nouveaux éléments de réflexion sur l'influence de l'apprentissage sur corpus dans le développement de compétences scripturales en langue maternelle. Nos analyses tendent à confirmer que les principes méthodologiques de l'ASC, en lien avec l'exploitation d'un corpus multimédia, permettent aux adultes francophones en insécurité langagière et notamment scripturale de développer des stratégies de compréhension du fonctionnement de la langue écrite. Nous avons pu constater qu'il était possible de s'éloigner des rituels scolaires pour mener avec les stagiaires des activités de réflexion conscientes et délibérées sur la langue, mettant en jeu des procédures de raisonnement morphologique, syntaxique et sémantique. Quel que soit le degré de complexité des procédures en jeu, les commentaires produits par les stagiaires pendant les activités d'observation et d'analyse ont permis d'entrevoir le développement de compétences métalinguistiques et d'une réelle conscience des aspects du langage écrit travaillés. Malgré des difficultés pour verbaliser leur compréhension, une connaissance fragile ou inexistante des concepts grammaticaux, et malgré un recours limité au métalangage, les stagiaires des différents groupes sont parvenus à adopter une démarche analytique les conduisant à induire leur propres règles pour orthographier les homophones.

A la suite des études menées par Leray et Tyne (2016) et André (2020), les résultats de nos expérimentations ont également confirmé que l'ASC pouvait représenter une alternative didactique à l'enseignement de compétences écrites en langue maternelle. Les stagiaires des différents groupes qui ont participé à nos expérimentations ont suivi un cursus scolaire et éventuellement d'autres formations d'insertion visant l'acquisition des savoirs de base en communication, sans pour autant parvenir à s'approprier les compétences nécessaires à la maîtrise de l'écrit. L'ASC et ses principes méthodologiques d'observation, de catégorisation et de généralisation ont permis aux stagiaires de faire de la grammaire « autrement », sans devoir recourir systématiquement aux explications scolaires qui les ont jusqu'ici mis en échec. Grâce aux ressources multimédias de FLEURON, le recours au contexte des énoncés contenant les formes graphiques étudiées a permis de transformer le discours oral en véritable outil d'étayage de l'observation et de l'analyse de phénomènes langagiers à l'écrit. Bien que ne soyons pas allés au-delà de l'étude des homophones, nous pouvons à la suite d'André (2020), émettre l'hypothèse que d'autres aspects de la langue écrite pourraient être découverts et consolidés par le biais de l'ASC et l'utilisation de corpus multimédias avec ce même type de public.

Pour conclure, si de la démarche de l'ASC permet bien le développement de compétences métalinguistiques avec des adultes en insécurité à l'écrit, nous nous interrogeons quant à l'impact que de telles activités peuvent avoir sur leurs représentations de la langue et de son fonctionnement. L'analyse de la langue écrite via la démarche de l'ASC a-t-elle permis aux stagiaires de construire une image plus juste du savoir en question ? A-t-elle entraîné une restructuration de leur rapport à l'écrit ? Bien que nous ne puissions pas apporter de preuves scientifiques pour répondre à ces questions, nous pensons qu'une telle démarche peut participer à transformer la langue en un outil de réflexion, de mise à distance et de questionnement, permettant ainsi aux adultes en insécurité langagière de construire de nouvelles stratégies d'acquisition dans le vaste domaine de la communication écrite.

Bibliographie

- Abe, D., Carton, F., Cembalo, S. M., & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, p.1-14.
- Adami, H. (2001). L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit. *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, 25. p.7-37.
- Adami, H. (2004). Représentations de l'écrit dans le discours des animateurs d'un concours d'écriture pour adultes en insécurité scripturale. *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, 27. p.5-40.
- Adami, H. (2008). Tests de sécurité pour salariés en insécurité à l'écrit : stratégies de lecture en contexte professionnel. *TransFormations*, 1, p.107-120. En ligne : <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/22>.
- Adami, H. (2018). Existe-t-il une vie didactique sans la grammaire ? *Les langues Modernes*, 3, p.85-92.
- Adami, H. (2020). La « lutte contre l'illettrisme » est-elle bien outillée ? Quelles ressources pour les formateurs et les apprenants ? *Revue TDFLE*, 75. En ligne https://doi.org/10.34745/numerev_1305
- Adami, H. & André, V. (2012), Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I), dans H. Adami & V. Leclercq (dirs.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 277-289.
- Adami, H. & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), p.71-83. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0071>
- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M. (1985). Using computers with advanced language learners : An example. *The Language Teacher*, 9(3), p.4-7.
- André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges Crapel*, 37, p.69-92.
- André, V. (2017). Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France. *Actes du troisième colloque international de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover »*, p.292-315.
- André, V. (2019). *Sociolinguistique des interactions verbales et exploitations didactiques* [Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2]. Tel.archives-ouvertes.fr. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03231366/document>

- André, V. (2020). Des corpus pour développer les compétences métalinguistiques des adultes francophones natifs en insécurité langagière. *Revue TDFLE*, 75.
En ligne : https://doi.org/10.34745/numerev_1308
- André, V., Ciekanski, M. (2018). Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON. Dans Dejean C., Mangenot F., Nissen E., Soubrié T. (dirs.). *EPAL - Échanger Pour Apprendre en Ligne, Juin 2018, Grenoble, France*. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01996477/document>
- Barré-de Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de la DFLM*, 30(1), p.27-33. En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1519>
- Bautier, E. (1995). Pratiques langagières, pratiques sociales. *De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, p.109-129.
- Besse, J.M., Luis, M.H., Paire, K., Petiot-Poirson, K. & Petit Charles, E. (2004). *Evaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit : guide pratique*. Paris, Retz.
- Bernardini S. (2004). Corpora in the classroom : An overview and some reflexions on future developments. In Sinclair J. (dir.). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Johns Benjamins, p.15-36.
- Boulton, A. (2007). DDL Is in the Details... and in the Big Themes. Dans Davies M., Rayson P., Hunston S., Danielsson P. (dirs), *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference: CL2007*. En ligne: <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2007/>
- Boulton, A. (2008). Esprit de corpus : Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et Corpus*, 3, p.37-46.
- Boulton, A., Canut, E., Guerin, E., Parisse, C. & Tyne, H. (2013). Corpus et appropriation de L1 et L2. *Linx. Revue des linguistes de l'Université Paris Nanterre*, 68-69, p.9-32.
- Boulton, A. & Tyne H. (2014). *Des Documents Authentiques aux Corpus. Démarches pour l'Apprentissage des Langues*. Paris : Didier.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 98(4), p.17-42. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ls.098.0017>
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-33. En ligne : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>
- Collès, L. (2007). La littératie comme pratique interdisciplinaire : le français comme langue usuelle et langue de scolarisation. *Le langage et l'homme*, 42(2), p.67-76.

- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Eme, E., Chaminaud S., Bernicot J. & Laval, V. (2011a). Capacités pragmatiques des adultes en situations d'illettrisme : compréhension du langage non littéral et connaissances métapragmatiques. *L'année psychologique*, 111, p.3-39.
- Eme, E., Nantes, N., & Delliaux, C. (2011b). Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(3). En ligne : <https://doi.org/10.4000/osp.3516>
- Espérandieu, V., Lion, A. & Bénichou, J-P. (1984). *Des illettrés en France. Rapport au Premier Ministre*. Paris : La documentation Française.
- Extramiana, C. (2014). Les politiques publiques des dix dernières années en faveur de la maîtrise du français. *Revue française de linguistique appliquée*, 14(2), p.41-55. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0041>
- Faure, M. F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174 (3), p19-26. En ligne: <https://doi.org/10.3917/ifa.174.0019>
- Gaskell, D. & Cobb, T. (2004). « Can learners use concordance feedback for writing errors? », *System*, 32, p.301-319.
- Gavioli, L. (2001). The learner as researcher: Introducing corpus concordancing in the classroom. Dans Aston G. (dir.). *Learning with corpora*, Houston: Athelstan, p.108-137.
- Giasson, J. (2012), *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Bruxelles, De Boeck
- Giret, C. & Guernier, M-C. (2017). De la lutte contre l'illettrisme à la recherche-action. Professionnaliser par une démarche coopérative et la recherche. Dans Guernier, M-C., Sautot, J-P. (dirs.), *Former des adultes à l'écrit : questions didactiques pour la professionnalisation des formateurs*, p.15-40. Dijon : Raison et Passions.
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J. L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères*, 28(1), p.71-92. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2422>
- Gombert J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE*, 8, p. 41-55.
- Gombert, J-E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans Michèle Kail (dir.), *L'acquisition du langage, 2: Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, p. 117-150. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. En ligne : <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0117>
- Goody, J., Bazin, J., & Bensa, A. (1979). *La raison graphique*. Editions de Minuit.

- Goody, J. (1986). *La Logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Grignon, C. & Passeron, J.C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Gallimard/Le Seuil.
- Guernier, M. C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *Lidil*, 45, p.73-92. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.3181>
- Guernier, M-C., Lachaud, M-H., Sautot., J-P. & Boganika, L. (2016). Les écrits professionnels dans la formation des adultes faiblement qualifiés : quelle didactique du français ? *Communication au colloque international Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives*. Metz : Université de Lorraine, 8, 9,10 avril 2015.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), p.93-116
- Higgins, J, Johns, T. (1984). *Computers in Language Learning*. Londres : Collins.
- Holec H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire. *Mélanges pédagogiques*, p.65-74.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. Dans Gumperz, J. & Hymes, D. (dirs.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell, p.35-71.
- Jaffré, J.-P. (1995), Compétence orthographique et acquisition, Dans Duacrd, D, R. Honvault, R & Jaffré, J.-P. (dirs.), *L'Orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan pédagogie, p.93-158.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans Barré-De Miniac, C. Brissaud, C & Rispaill, M. (dirs), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, p. 21-41. Paris : L'Harmattan.
- Janot, S. (2017). *Constitution d'un corpus multimédia pour travailler la compréhension orale. Étude menée auprès d'un public migrant* [Mémoire de master, Université de Lorraine].
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. Dans Johns, T. & King, P. (dirs.). *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, 4, p.1-16.
- Lachaud, M. (2020). Propositions didactiques pour la formation linguistique à visée professionnelle : approches réflexive et inclusive. *Revue TDFLE*, 75. En ligne : https://doi.org/10.34745/numerev_1310
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 107, p. 157-160.

- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme*. Paris, La Découverte.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.
- Langbach, V. (2020). Didactique du Français Langue Maternelle pour adultes : comment améliorer les compétences à l'oral des personnes en situation d'insécurité langagière. *Revue TDFLE*, 75. En ligne : https://doi.org/10.34745/numerev_1309
- Leclercq, V. (1995). Formation de base des adultes et didactique de l'écrit. *Perspectives documentaires en éducation*, 36, p.53-78.
- Leclercq V. (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF
- Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 14(2), p.8- 55. En ligne : <https://doi.org/10.3917/savo.014.0008>
- Leclercq, V. (2008). Introduction. Connaître les adultes peu scolarisés et peu qualifiés : des recherches pour comprendre et agir. *TransFormations*, 1, p.3-18.
- Leclercq, V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53(1), p. 99-109. En ligne : <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1052>
- Leclercq, V. (2015). (20/03/2015). *Formation linguistique des adultes en parcours d'insertion : vers une modélisation de la notion de rapport à l'écrit. [Conférence]*. Conférences du DU FL2I à Nancy. En ligne : <https://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=2120>
- Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, 2017(2), 24, p. 61-80.
- Leclercq, V., Vicher, A. (2012). Étude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base. *Lidil*, 45, p.93-105. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.3196>
- Leray, M., Tyne H. (2016). Homophonie et maîtrise du français écrit : apport de l'apprentissage sur corpus. *Linguistik online*, 78(4), p.131-150.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Mondada, L (2005). *Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situation de formation*. Lyon : PIREF.
- Nassau, G. (2020). La part langagière des compétences clés : analyse et propositions didactiques. *Revue TDFLE*, 75. En ligne : https://doi.org/10.34745/numerev_1304
- OCDE, (1995). Littératie, économie et Société. Résultats de la première enquête sur l'alphabétisation des adultes. *OCDE – Statistique Canada*.

- OCDE, (1997). Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. OCDE – Statistique Canada.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Dans Paillé, P & Mucchielli, A. (dirs.). Paris: Armand Colin. En ligne : <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0013>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Puf.
- Sinclair J. (2005). Corpus and Text – Basic Principles. Dans Wynne M. (dir.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Book. En ligne : <http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/index.html>
- Tallet, C. (2016). Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6e : bilan et perspectives. *Pratiques*, 169-170. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3011>
- Vicher, A. (2009). De la lutte contre l'illettrisme au développement des compétences clés. Un changement de terminologie ou de paradigme ? *Revue du Garf*, p.6-14.

Liste des tableaux et figures

Figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : L'Approche sur Corpus, André (2019)..... | 35 |
| Figure 2 Recherche du mot " <i>puisque</i> " dans le concordancier de FLEURON..... | 37 |
| Figure 3: Activité de positionnement (BD) niveau 3 | 45 |
| Figure 4: Extrait de production écrite stagiaire 1 | 46 |
| Figure 5 : Extrait de production écrite stagiaire 2 | 46 |
| Figure 6 : Extrait de production écrite stagiaire 3 | 46 |
| Figure 7 : Extrait de production écrite stagiaire 4 | 46 |
| Figure 8 : Extrait de production écrite stagiaire 5 | 46 |
| Figure 9 : Exemple 1 d'activité de positionnement niveau infra 3 | 47 |
| Figure 10 : Exemple 2 d'activité de positionnement niveau infra 3 | 48 |
| Figure 11: Interface des ressources multimédias dans FLEURON..... | 49 |
| Figure 12: Présentation des outils qui accompagnent les vidéos de FLEURON | 50 |
| Figure 13: Alignement son-texte-vidéo du concordancier de FLEURON | 50 |
| Figure 14 : Configuration de la salle lors d'une séance d'ASC..... | 54 |
| Figure 15 : Extrait de la liste des occurrences de <i>SON</i> dans FLEURON..... | 57 |
| Figure 16 : Visualisation de l'occurrence dans la ressource vidéo de FLEURON | 58 |
| Figure 17 : Illustration d'une analyse distributionnelle via le concordancier de FLEURON | 58 |
| Figure 18 : Exercice de systématisation | 59 |
| Figure 19 : Extrait de la liste des occurrences de <i>SE</i> dans FLEURON..... | 60 |
| Figure 20 : Extrait de la liste d'exemples sélectionnés avec <i>CE</i> comme déterminant démonstratif | 61 |
| Figure 21 : Extrait de la liste d'exemples sélectionnés avec <i>CE</i> (pronom) suivi d'un relatif | 61 |
| Figure 22 : Extrait de la liste d'exemples sélectionnés avec <i>CE</i> (pronom) suivi du verbe être | 62 |

Tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Présentation des stagiaires sélectionnés pour le recueil de données..... | 44 |
| Tableau 2 : Organisation des séances d'ASC (groupe 1)..... | 52 |
| Tableau 3 : Organisation des séances d'ASC (groupe 2)..... | 53 |
| Tableau 4 : Organisation des séances d'ASC (groupe 3)..... | 53 |
| Tableau 5 : Total des données enregistrées (en heure)..... | 63 |
| Tableau 6 : Mise en forme intermédiaire des données (séquence des homophones en /sʒ/)..... | 66 |

Annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 : Conventions de transcription | 89 |
| Annexe 2 : Support séquences 1 et 2 - Les homophones en /s̃/ et /a/ | 90 |
| Annexe 3 : Support séquence 2 - Les homophones en /sə/ | 94 |
| Annexe 4 : Support séquence 4 - Les homophones en /se/ (groupe 1 : Nancy) | 102 |
| Annexe 5 : Support séquence 4 - Les homophones en /se/ (groupe 2 : Lunéville matin) | 104 |
| Annexe 6 : Autorisation d'enregistrement | 108 |

Annexe 1 : Conventions de transcription

SYMBOLES DE TRANSCRIPTION

| | |
|-----------|---|
| + | Pauses |
| +++ | Pauses très longues |
| * | Syllabe incompréhensibles |
| *** | Suite de syllabes incompréhensibles |
| ### | Passage enregistré non transcrit |
| (...) | Variantes graphiques indécidables |
| ((...)) | Commentaires |
| e p e l é | Mots épelés (transcrits avec des espaces entre chaque lettre) |
| // | Montée intonative (question) |
| [] | Chevauchements |

Précisions :

- les locuteurs sont identifiés par leurs initiales (CM dans le cas de la formatrice) et par les trois premières lettres du prénom dans le cas des stagiaires (Sylvie → SYL) ;
- nous choisissons ici de respecter l'orthographe standard afin que les transcriptions soient le plus lisibles possibles, sans pour autant ajouter d'éléments non verbalisés (exemple d'ajout non verbalisé : il y a pas → il n'y a pas) ;
- les onomatopées ont été transcrites selon cette orthographe : euh, ah, bah, ben.

Ces conventions de transcription sont inspirées des conventions suivantes :

- *Conventions de transcription en vue d'un alignement texte-son avec transcriber* (Atilf –CNRS & Université de Lorraine), accessible à <https://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/TCOFConventions.pdf>
- Convention *ICOR* (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon), accessible à http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

Annexe 2 : Support séquences 1 et 2 - Les homophones en /sɔ̃/ et /a/

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones
avec *Fleuron*



HOMOPHONES
son/sont

Pour écrire **son/sont**

son

Des exemples:

.....
.....
.....
.....

Des astuces pour bien écrire **son**

sont

Des exemples:

.....
.....
.....
.....

Des astuces pour bien écrire **sont**

Pour différencier **son** et **sont**

1

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES
a/à

Pour écrire **a/à**

a

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **a** ?

à

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **à** ?

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones
avec *Fleuron*



HOMOPHONES
a/à

Pour écrire **a/à**

Pour différencier **a** et **à**

3

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES
son/sont
a/à



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone
(**son/sont**)

- | | | |
|----|------------|-------------|
| 1. | son | sont |
| 2. | son | sont |
| 3. | son | sont |
| 4. | son | sont |
| 5. | son | sont |



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone
(**a/à**)

- | | | |
|----|----------|----------|
| 1. | a | à |
| 2. | a | à |
| 3. | a | à |
| 4. | a | à |
| 5. | a | à |

Annexe 3 : Support séquence 2 - Les homophones en /sə/

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones
avec *Fleuron*



HOMOPHONES
se/ce

Pour écrire **se/ce**

se

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **se** ?

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES
se/ce

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|--|---------------|---|
| L1 : d'accord et | ce | type de fonct- de de service existe dans plusieurs villes en France on trouve des pôles européens ailleurs qu'à Nancy |
| L2 : et bon alors | ce | type de service euh en l'occurrence carte de séjour il faut savoir qu'avant euh les étudiants doivent aller L1 : à la préfecture L2 : à l'hôtel de police voilà à Lobau L1 : oui L2 : boulevard Lobau |
| A : c'est | ce | document qu'il faudrait me remplir E : hum hum A : juste juste les les... E : le jaune |
| A : sur la table là-bas et puis vous pouvez me rendre | ce | document |
| E2 : oui A : parce que dans | ce | département nous faisons deux choses |
| E2 : oui A : dans votre spécialité je suppose que c'est dans | ce | cadre là |
| A : c'est | ce | document qu'il faudrait me remplir E : hum hum A : juste juste les les... E : le jaune |
| E : euh en fait une partie est de | ce | côté et c'est la deuxième A : je comprends oui |
| E : donc je vais avec | ce | papier XX A : en salle G 08 |
| A : et puis là vous gardez pour vous | ce | papier ça indique que vous n'avez pas payé de de de frais vous n'avez rien payé |
| A : hein | ce | mot de passe et puis vous avez ici votre code INE E : oui |
| A : à | ce | mot E : ouais |
| E : ouais A : et puis donc vous avez votre carte d'étudiante | ce | soir |
| A : bah vous montrerez | ce | papier à monsieur Smith E : oui |
| A : les étudiants vont souvent dans | ce | petit magasin |
| A : donc vous me rapportez | ce | document complété |
| A : si ça vous arrange hein | ce | document |
| A : donc c'est | ce | papier qu'il faudra me compléter |
| A : pour euh je vous donne | ce | document |
| A : vous le complétez tranquillement dans votre chambre | ce | soir |
| A : et puis euh | ce | soir ou demain |
| A : hein par le campus lettres donc | ce | catalogue il sera ici je vous le diffuserai aussi par messagerie E : hum hum |

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES
se/ce

Pour écrire **se/ce**

Ce (ce document)

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **ce** ?



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone (**se/ce**)

- | | | |
|-----------|-----------|-----------|
| 1. | se | ce |
| 2. | se | ce |
| 3. | se | ce |
| 4. | se | ce |
| 5. | se | ce |

3

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES
se/ce

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|---|---------------|---|
| E : bon en | ce | qui concerne les cours par exemple du sport |
| E2: euh mais | ce | que j'ai oublié de faire avant de partir |
| E2: et c'est pour ça qu'il faut vraiment vérifier | ce | qu'on reçoit de la de l'ambassade |
| E1: en fait | ce | qui t'a le plus euh surprise c'était E2: oui E1: la radio euh E2: oui E1: où il a fallu se déshabiller |
| A : sinon vous êtes euh est- | ce | que vous êtes allée au test de français de Monsieur Trompette |
| A : ça c'est différent oui cela | ce | que vous me montrez c'est le dossier |
| E : et pour les cours maintenant les cours qu'est- | ce | qu'on doit faire |
| E : est- | ce | qu'il y a quelqu'un qui fait le le |
| E : est- | ce | que je peux prendre des cours de toute les niveaux |
| A : alors tout dépend | ce | que vous voulez comme tarifs |
| A : et donc euh E : par contre est- | ce | que on a la possibilité de payer en deux fois |
| A : est- | ce | que vous étiez déjà inscrit euh à l'université de Nancy 2 |
| E : par contre je ne sais pas si est- | ce | que l'école d'archi euh c'est pas aussi c'est aussi l'université Nancy 2 non |
| E : d'accord A : ou d'archi ou apportez tout | ce | que vous avez comme papiers E : d'accord A : ouais |
| E : nous | ce | qu'on veut c'est pré-inscription euh inscription annuelle |
| A : parce que moi | ce | que j'aimerais bien voir c'est c'est son passeport E : hum |
| E : c'est | ce | que je me suis dit aussi A : parce que les délais sont un peu courts entre la rentrée et puis la la réponse |
| A : parce que la session de rattrapage qui n'est pas finie E : je sais c'est | ce | qu'on m'a dit |
| A : d'accord et | ce | qu'il faut attendre c'est attendre la fin de la session 2 |
| E : d'accord A: alors | ce | que je vous propose c'est de E: dites-moi A: c'est de revenir euh demain |
| A : euh vous étiez... qu'est- | ce | que vous faisiez l'année dernière? |
| E: enfin ç- ça regroupe vraiment tout | ce | que vous m'avez dit là le bureau ERASMUS |
| A: si besoin s'ils sont loin de leur médecin et caetera on peut éventuellement leur prescrire | ce | dont ils ont besoin |

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES
se/ce

Ce (ce que / qui / qu' / dont)

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **ce** ?



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone
(**se/ce**)

- | | | |
|-----------|-----------|-----------|
| 1. | se | ce |
| 2. | se | ce |
| 3. | se | ce |
| 4. | se | ce |
| 5. | se | ce |

5

Je m'entraîne à écrire les homophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES
se/ce

| A gauche du mot | Mot recherché | A droite du mot |
|--|---------------|--|
| A : je note hein | ce | sera plus facile pour vous E : hum hum d'accord |
| A : donc on vous demande | ce | n'est pas très cher euh l'adhésion E : hum hum |
| A : donc | ce | serait pour une inscription pour tout de suite ou pour le 2ème semestre |
| E : donc oui | ce | serait pour un renseignement euh |
| A : parce que | ce | serait pour le 1er semestre |
| A : parce que E : ou nous on vous le ramène | ce | sera mieux hein |
| E2 : demain voilà E : ouais ouais cet aprem on au- | ce | sera faxé et demain on repasse A : hum |
| A : oui parce que lundi | ce | sera pas possible à cause du test de français |
| A : donc c'est vrai qu' effectivement si le rendez-vous peut être le matin | ce | serait mieux euh |
| A : je note hein | ce | sera plus facile pour vous E : hum hum d'accord |
| A : sur ce coupon | ce | sont les salles informatiques où il y a les ordinateurs |
| A : euh aller au cours la semaine prochaine | ce | serait bien il faudrait aller au test |
| A : hum payer une petite somme | ce | n'est pas euh énorme mais euh |
| E : | ce | serait bientôt A : mais je donnerai l'information plus tard hein je je vous enverrai l'information |
| A : donc | ce | sera proposé la L1 de socio |
| E : d'accord A : donc ça c'est | ce | sera à retourner euh à l'UFR euh d'AES |
| A : donc de toute façon | ce | sera euh le vingt quatre |
| A : et vous consultez régulièrement votre ENT de toute façon | ce | sera réglé euh |
| A : donc euh vraiment | ce | sont toutes les questions diverses |
| A : | ce | sont des activités extrêmement variées hein |
| A : | ce | sont des établissements qui disposent d'un encadrement administratif |
| A : que | ce | soit euh sur Paris |
| A : donc c'est mais bon tout de suite non | ce | n'est pas important tout de suite de le faire signer |
| A : euh | ce | n'est pas grave vous allez aux cours que vous avez choisi |
| A : | ce | n'est pas grave s'il n'y a pas les codes c'est déjà une 1ère euh |
| A : | ce | ce n'est pas grave vous le verrez après le 28 |
| A : ce | ce | n'est pas grave vous le verrez après le 28 |
| E2 : | ce | n'était pas dans le premier bâtiment du CHU Brabois E1 : en fait sur le site E2 : il faut aller |

Je m'entraîne à écrire les **homophones** avec *Fleuron*



HOMOPHONES
se/ce

Ce (sont / sera / serait)

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **ce** ?



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone (**se/ce**)

- | | | |
|-----------|-----------|-----------|
| 1. | se | ce |
| 2. | se | ce |
| 3. | se | ce |
| 4. | se | ce |
| 5. | se | ce |

7

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones
avec *Fleuron*



HOMOPHONES
se/ce

Pour écrire **se** / **ce**

Pour différencier **se** et **ce**

Annexe 4 : Support séquence 4 - Les homophones en /se/ (groupe 1 : Nancy)

Je m'entraîne à écrire les homophones
avec Fleuron



HOMOPHONES

c'est/s'est

Rappel *sais/sait – ses – ces*

c'est

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **c'est** ?

1

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES

c'est/s'est

s'est

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **s'est**?



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone
c'est - **s'est**

- | | | |
|----|--------------|--------------|
| 1. | c'est | s'est |
| 2. | c'est | s'est |
| 3. | c'est | s'est |
| 4. | c'est | s'est |
| 5. | c'est | s'est |

2

Annexe 5 : Support séquence 4 - Les homophones en /se/ (groupe 2 : Lunéville matin)

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES

sais/sait
ses/ces

Pour écrire **sais/sait**

sais

Des exemples:

.....
.....
.....
.....

Quand peut-on écrire **sais** ?

sait

Des exemples:

.....
.....
.....
.....

Quand peut-on écrire **sait** ?

sais et sait

1

Je m'entraîne à écrire les **homophones** avec *Fleuron*



HOMOPHONES

sais/sait
ses/ces

Pour écrire **sais/sait** – **ses**

ses

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **ses** ?



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone
sais/sait – **ses**

- | | | |
|-----------|------------------|------------|
| 1. | sais/sait | ses |
| 2. | sais/sait | ses |
| 3. | sais/sait | ses |
| 4. | sais/sait | ses |
| 5. | sais/sait | ses |

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones avec *Fleuron*



HOMOPHONES

sais/sait
ses/ces

Pour écrire **sais/sait** – **ces**

ces

Des exemples:

.....

.....

.....

.....

Quand peut-on écrire **ces** ?



Regardez les extraits vidéos et entourez le bon homophone
sais/sait – **ces**

- | | | |
|----|------------------|------------|
| 1. | sais/sait | ces |
| 2. | sais/sait | ces |
| 3. | sais/sait | ces |
| 4. | sais/sait | ces |
| 5. | sais/sait | ces |

3

Je m'entraîne à écrire les **h**omophones
avec *Fleuron*



HOMOPHONES

sais/sait

ses/ces

Pour écrire **sais/sait** - **ses** - **ces**

Des **A**stuces pour savoir comment les écrire...

4

Annexe 6 : Autorisation d'enregistrement

Autorisation d'enregistrement

Je soussigné(e)

Nom :.....

Prénom :

Adresse :
.....
.....

autorise

- l'enregistrement sonore et/ou visuel (et la transcription) du document intitulé :
.....
- son édition à des fins scientifiques
- sa diffusion et sa représentation

À..... , le.....

Signature