



Apprendre les langues et la littératie par l'art

Fondements théoriques et méthodologiques,
programme de formation

Maarit Mutta & Pauliina Peltonen (University of Turku)

Augustin Lefebvre & Julia Nyikos (De l'Art et D'autre)

Veronika Hackl (Stand 129)

Veronika Varhegyi (Elan Interculturel)

Traduction: Emilie Brigouleix et Augustin Lefebvre

www.lali-project.eu



Table des matières

| | |
|---|----|
| Préface..... | 3 |
| 1 Introduction | 4 |
| 2 Art et médiation culturelle | |
| 2.1 Introduction à la médiation culturelle | 5 |
| 2.2 Nouvelles tendances dans la médiation culturelle | 5 |
| 2.4 Médiation culturelle et acquisition du langage..... | 7 |
| 3 Approches interculturelles de l'apprentissage du langage | |
| 3.1. Introduction à l'interculturalité..... | 9 |
| 3.2 Les différences culturelles dans la communication | 10 |
| 3.3 Les différences culturelles affectant le processus d'apprentissage | 11 |
| 3.4 Le processus d'acculturation | 12 |
| 3.5 Comment les stratégies d'acculturation sont-elles connectées à l'apprentissage de la langue?..... | 13 |
| 4 Approche actionnelle de l'apprentissage de langue : | |
| les apprenants en tant qu'acteurs sociaux | |
| 4.1. Introduction à l'approche actionnelle..... | 14 |
| 4.2. Contextes d'apprentissage et types d'apprentissage..... | 15 |
| 4.2.1 Les contextes d'apprentissage hybride | 15 |
| 4.2.2 L'apprentissage comme activité sociale..... | 17 |
| 4.3 L'apprentissage digital et mobile..... | 18 |
| 5 Tâches, apprentissage et enseignement de la langue dans LALI | |
| 5.1. Définition d'une tâche d'apprentissage de langue dans LALI | 20 |
| 5.2 Compétences cibles pour les deux groupes d'apprenants | 21 |
| 5.2.1 Niveaux cibles pour le groupe approfondissement de la littératie (AL) | 22 |
| 5.2.2 Niveaux cibles de compétence pour le groupe approfondissement de la langue et de la littératie (GLL) | 22 |
| 5.3. Les tâches de LALI – études de cas | 23 |
| 5.4. Faciliter l'apprentissage de langue..... | 25 |
| 6 Synthèse..... | 27 |
| Bibliographie | 27 |

Préface

Dans les sociétés postindustrielles, l'emploi et l'inclusion sociale dépendent foncièrement de l'acquisition de compétences élémentaires et « douces », et notamment de la maîtrise de la langue maternelle et/ou locale, de la communication interculturelle et des compétences sociales. La recherche montre que les adultes les moins formés et qualifiés sont marginalisés tant économiquement que socialement; ils occupent des emplois peu rémunérés, et à cela s'ajoute une perte d'estime de soi dû à un niveau élémentaire en littératie¹. Par ailleurs, sur un plan macro-économique, un pourcentage important de personnes ayant un niveau élémentaire de littératie contribue à une baisse du Produit Intérieur Brut (PIB) (Organisation de Coopération et de Développement Economiques [OCDE]/ Statistiques du Canada, 2000). Une enquête menée en France en 2011 a par ailleurs montré que seuls 7.7% des adultes âgés de 16 à 65 ans atteignaient le plus haut niveau de littératie, contre 11,8% en moyenne dans les autres pays membres de l'OCDE (OCDE, 2011). En outre, la proportion d'adultes ayant les résultats correspondant au niveau le moins élevé de littératie est plus importante en France (21,6%) que dans les autres pays membres de l'OCDE, en moyenne de 15,5% (OCDE, 2011). De ce fait, il est crucial de développer de nouveaux outils pédagogiques visant à promouvoir les compétences élémentaires et douces chez les adultes moins qualifiés, et à former les migrants dans la langue et la culture du pays d'accueil. La portée de ces outils concerne tant le plan individuel (croissance personnelle) que social (pour une société plus juste et plus équitable).

Le projet LALI intègre l'apprentissage des langues et de la littératie dans le contexte culturel en proposant des activités à réaliser à la fois dans les musées et en classe. Ainsi, en plus des sessions en classe, l'apprentissage est transposé dans un environnement concret et réel, et précisément au musée, qui offre des conditions stimulantes pour un apprentissage en groupe. L'art (c'est-à-dire une composante centrale de la culture) devient alors une ressource essentielle pour favoriser l'intégration sociale et linguistique. Ce manuel appartient à l'ensemble des outils et productions destinés aux professionnels, disponibles sur le centre de ressources en ligne créé par LALI (<http://www.lali-project.eu/>). De plus, LALI a développé une application mobile appelée Art App, dans le but de faciliter et de renforcer l'apprentissage fait au sein des musées. Plus particulièrement, l'Art App aide les enseignants à préparer les activités in situ, faci-

lite la mémorisation et la pratique du langage et de la littératie, tout en donnant aux participants l'occasion de mettre en pratique leurs compétences numériques. LALI propose également aux formateurs² un outil d'évaluation vidéo et une panoplie d'outils pour leur permettre d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et d'analyser et adapter leurs approches et méthodes aux spécificités des participants, entre les ateliers. Les enregistrements vidéo aident les formateurs à adapter en permanence leur enseignement, ce qui leur permet d'optimiser la communication avec les participants pendant le projet. Les enregistrements vidéo des sessions réalisées au musée et le visionnage des extraits sélectionnés par les formateurs, aideront les participants à améliorer leurs performances et à enrichir leur vocabulaire de base dans une langue et culture étrangères. Cette approche permet également des suivis individualisés et la création de parcours d'apprentissage individuels (Eloranta & Jalkanen, 2015). Ce manuel fournit le cadre théorique et le programme de l'approche LALI. Les membres du projet LALI qui ont collaboré à ce manuel espèrent que les lecteurs le trouveront inspirant et qu'il contribuera à faciliter l'intégration des apprenants débutants dans la société.

*Maarit Mutta & Pauliina Peltonen (University of Turku)
Augustin Lefebvre & Julia Nyikos (De l'Art et D'autre)
Veronika Hackl (Stand 129)
Veronika Varhegyi (Elan Interculturel)*

*Les parties 1, 2, 3 ont été traduites par Emilie Brigouleix,
les parties 4, 5, 6 par Augustin Lefebvre*

1 Éducation pour tous. Paris : Éditions Unesco, 2006. p 145

2 Tout au long de ce manuel, nous faisons référence aux formateurs. Cependant, dans le contexte d'un musée, au lieu d'un formateur, un facilitateur (par exemple, un médiateur artistique) pourrait être présent pour guider la séance d'apprentissage. Tout le matériel sera disponible pour tout autre enseignant, éducateur et professionnel impliqué dans l'enseignement aux adultes peu qualifiés.

1 Introduction

L'approche interdisciplinaire LALI offre une nouvelle articulation entre l'approche actionnelle de l'apprentissage des langues (Conseil de l'Europe, 2001, Ellis, 2003) et les propositions de médiations interculturelle et artistique, pour élaborer une méthodologie innovante d'enseignement des langues étrangères, de littératie et d'amélioration des compétences douces (*soft skills*).

En résonance avec l'approche actionnelle de l'apprentissage, les membres de l'équipe du projet LALI considèrent les apprenants comme des acteurs sociaux engagés dans des activités intellectuelles, émotionnelles, culturelles, et auto-gérées, ainsi que dans le choix autonome de ressources, leur permettant de participer à des interactions didactiques dans les musées et en classe. LALI s'appuie sur une approche d'apprentissage basé sur un phénomène (*phenomenon-based learning*, Silander, 2015) qui implique une approche holistique des phénomènes du monde réel à partir d'une diversité de points de vue (Silander, 2015 ; pour plus d'informations, voir section 4.2.2). Ce concept est basé sur l'apprentissage par résolution de problèmes, car l'étude d'un phénomène implique de poser des questions et d'y répondre de manière collaborative (Silander, 2015). Dans LALI, les activités de médiation interculturelle et artistique offrent des ressources précieuses pour générer un apprentissage basé sur un phénomène. Plutôt que d'offrir une réponse unique, les apprenants interprètent la question (par exemple, « quelles émotions la peinture provoque-t-elle? »), recueillent des informations supplémentaires, proposent des solutions possibles, négocient, évaluent les options et présentent leurs conclusions avec leurs pairs et les enseignants. Par conséquent, LALI crée une expérience holistique de littératie et d'apprentissage des langues en encourageant la participation active de l'apprenant dans différents types de situations interactives, telles que « l'apprenant - apprenant », « l'apprenant - enseignant » et « l'apprenant - œuvre d'art. »

LALI se préoccupe des besoins et de l'inclusion sociale des adultes les moins qualifiés et ayant un faible niveau de littératie, principalement des migrants arrivés récemment ou n'ayant pas acquis la langue locale ni un niveau satisfaisant de littératie malgré un long séjour dans leur environnement de résidence.

LALI leur offre la possibilité de poursuivre leur apprentissage et leur insertion professionnelle en proposant des outils pédagogiques qui visent à développer les compétences de base (langue, littératie et, dans une moindre mesure, compétences numériques), à créer des environnements collaboratifs pour l'apprentissage et à valoriser leurs identités culturelles propres.

Les apprenants moins qualifiés sont divisés en deux groupes cibles, comme indiqué ci-dessous : 1) des apprenants adultes de la culture locale ou des apprenants de différentes cultures ayant une maîtrise de locuteur indépendant de la langue locale mais un niveau élémentaire de littératie (groupe d'approfondissement de littératie [AL]) ; et 2) des apprenants adultes de différentes cultures ayant un niveau élémentaire de compétence orale et de littératie dans la langue locale (groupe d'approfondissement de la langue et de littératie [ALL]).

Les compétences des utilisateurs de langues sont basées sur les critères définis dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001), qui est une base communément utilisée « pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues, de programmes d'études, d'examens, de manuels, etc. à travers l'Europe » (p. 1). On peut distinguer trois principaux niveaux utilisateurs, comprenant chacun deux sous-catégories : utilisateur élémentaire (A1-A2), utilisateur indépendant (B1-B2) et utilisateur expérimenté (C1-C2 ; Conseil de l'Europe, 2001, p. 23). Ceux-ci peuvent être divisés en sous-catégories selon l'environnement et le but de l'apprentissage ; ces différenciations plus précises sont également utilisées dans LALI. En outre, les quatre compétences de base (compréhension, lecture, écriture et expression orale) ne peuvent pas toujours être prises en compte au même degré. Par exemple, si le niveau de littératie du groupe recruté est très faible, l'acquisition des compétences de base (lecture/écriture) sera au centre de l'attention, alors que si le groupe recruté maîtrise déjà les compétences de base de lecture/écriture, des compétences plus complexes seront au centre de l'attention (par exemple, l'accent sera mis davantage sur l'acquisition des connaissances de base en histoire de l'art et les aspects culturels dans les activités d'écriture). La section 5.2 fournit une description plus détaillée des compétences cibles des apprenants.

Les aspects centraux de LALI sont présentés dans les sections suivantes. Dans un premier temps, la médiation artistique et culturelle est abordée dans la section 2, suivie d'une discussion sur l'interculturalité dans la section 3. La section 4 porte sur l'apprentissage des langues. La section 5 concerne les activités proposées et les compétences cibles pour chaque groupe d'apprenants.

Une synthèse est finalement présentée dans la section 6.

2 Art et médiation culturelle

LALI offre une approche spécifique de l'apprentissage de langue à travers l'art, pour créer des situations non-formelles d'acquisition de la langue (en combinant des caractéristiques de l'apprentissage formel et informel; voir la Section 4.2.1) et des « soft skills » (compétences douces). Cette section introduit la manière dont LALI conçoit le champ de la médiation culturelle, ainsi que les méthodes spécifiques d'action qui permettraient de constituer un pont entre l'apprentissage des langues et de l'art. En outre, les pratiques déjà en place dans les pays participants sont présentées, afin de rendre visible le point de départ de la méthodologie LALI.

2.1 Introduction à la médiation culturelle

Ce manuel emploie généralement le terme de « médiation culturelle » plutôt que « médiation artistique » car le premier est plus inclusif. L'expression « médiation artistique » se rapporte souvent à la médiation dans les musées d'art et aux invitations à l'immersion dans la créativité artistique, tandis que la médiation culturelle inclut d'autres institutions, telles que les musées d'histoires (naturelles). Le terme de *médiation* plutôt que qu'*éducation est employé pour faire référence à l'expression allemande « Kulturvermittlung » ou au terme français « médiation culturelle »*. Même si le terme anglais *art mediation* est une construction approximative traduite d'autres langues, il est fréquemment employé en contexte international. Ces choix sont faits pour souligner la manière dont les membres de l'équipe LALI conçoivent les enjeux du sujet ; la méthode LALI offre une médiation entre une œuvre d'art - ou un objet culturel - et les visiteurs du musée. Le but n'est pas nécessairement d'éduquer le visiteur, mais de construire un espace de dialogue, d'échange et d'interprétation.

2.2 Nouvelles tendances dans la médiation culturelle

Le musée d'art moderne, qui a émergé au cours du 19^{ème} siècle, a envisagé les visiteurs comme des individus manquant de connaissances et d'expérience pour comprendre l'art. Ces visiteurs ont été réduits à de simples éléments d'une masse indifférenciée, un large public ayant potentiellement besoin d'instructions et d'explications scientifiques relatives aux œuvres d'art exposées. Dans la suite logique de cette conception, la présentation des objets, ainsi que les textes explicatifs et pédagogiques leur étant associés, ont convergé en vue de la transmission d'un sens unique et fixe. Au cours des deux dernières décennies, d'autres approches ont émergé pour parvenir à une compréhension

plus nuancée des besoins réels du visiteur de musées : le public n'est plus perçu comme une masse indifférenciée, mais comme l'addition de groupes d'individus qui interrogent les questions de narration, de différence, d'identité et d'opinion. Les dispositifs de présentation tendent toujours davantage à s'adapter à des publics plus hétérogènes et multiculturels. En même temps, la nature et le concept même du savoir ont subi d'importants changements. L'idée de départ selon laquelle le savoir est une entité unifiée, objective et transposable, s'est vu être transformée au profit de nouvelles conceptions de la notion de savoir. Celui-ci peut désormais être perçu comme le résultat d'une pluralité de points de vue et de discours, où le développement même des chemins de pensée pourrait être plus utile que les solutions obtenues. Non seulement la connaissance, mais aussi la compréhension de la culture, cessent d'être des répertoires monolithiques et immuables de sujets canoniques. La culture tend à devenir « un espace aux frontières multiples et hétérogènes où se croisent des histoires, des langues, des expériences et des opinions différentes » (Hooper-Greenhill, 2000, p. 127). Ainsi, la médiation - en particulier la médiation culturelle - peut être comprise comme « une forme de production culturelle plutôt que comme la transmission d'un savoir-faire, d'un ensemble de connaissances ou de valeurs » (Hooper-Greenhill, 2000, p. 127). Elle implique une série de révisions du processus de médiation et des attitudes des médiateurs et des participants. Le sens d'une œuvre d'art n'est plus seulement défini par les conservateurs et les historiens de l'art, mais peut également être complété et construit par les visiteurs. Les approches non scientifiques sont de plus en plus appréciées, prises en compte, voire privilégiées, et désormais considérées comme partie intégrante de l'histoire de la réception d'une œuvre d'art.

Tout ceci invite à reconsidérer le statut et le rôle des participants lors des programmes de médiation culturelle ; de visiteurs passifs et académiques, ils deviennent des acteurs qui peuvent créer de nouvelles voies ou des fragments de compréhension, et qui représentent ou

même aident à réaliser le pluralisme des valeurs liées à l'art. Ainsi, le rôle des médiateurs culturels consisterait à combiner la diversité des pratiques, des langues et des contextes pour remettre en question les frontières homogènes des récits culturels dominants. En ouvrant les institutions artistiques et culturelles à de multiples identités et stratégies d'interprétation, de nouvelles façons de concevoir les musées et d'orienter les pratiques émergent. Les travailleurs des musées peuvent devenir des « passeurs de frontières » (border-crossers) en mettant à disposition différents récits, en faisant le pont entre les disciplines, et en travaillant dans les espaces liminaux que les pratiques muséales modernistes ont produit » (Hooper-Greenhill, 2000, p. 140). Les avantages de cette approche seraient alors perceptibles, non seulement à court terme, mais aussi à long terme. L'avantage immédiat serait d'offrir la possibilité de concevoir des activités de plus en plus adaptées aux besoins particuliers et divers de chaque groupe de visiteurs. En favorisant la diversité des sensibilités et des pratiques, l'avantage à long terme résiderait dans la possibilité d'introduire des discours parallèles et d'élargir les champs d'interprétation du patrimoine culturel et artistique de l'humanité.

Lors du *Troisième Symposium international pour la Médiation Culturelle*, qui a eu lieu en janvier 2017 à St Pölten (Autriche), Birgit Mandel de l'Université Hildesheim (Allemagne) a souligné une fois de plus que la « Kulturvermittlung » - médiation culturelle - devrait vraiment être perçue comme une pratique médiatrice, pour rapprocher les gens par l'art et la culture. La médiation culturelle ne devrait pas porter sur la médiation entre une institution et la société ; elle devrait plutôt servir de médiateur entre divers publics. Elle a également souligné le potentiel ambigu, symbolique et émotionnel de l'art ; du point de vue du projet LALI, cela offre la possibilité d'explorer les expériences et/ou les émotions des participants en plus des points de vue culturellement ancrés. Certains experts, comme Nina Simon (2010, p. 26), directrice du Santa Cruz Museum of Art & History et auteure du livre « The Participatory Museum », soulignent que l'interactivité est un concept clé dans une expérience muséale de qualité, et que les médiateurs devraient trouver de nouveaux moyens et formes pour donner la parole aux visiteurs. Cependant, l'interaction ne devrait pas se limiter à lier les individus au contenu ; au contraire, les médiateurs devraient créer des situations où les visiteurs du musée peuvent communiquer les uns avec les autres (Simon, 2010, p. 26). Cette communication et une éventuelle création d'un sens nouveau sont nécessairement entreprises par la mobilisation de ressources linguistiques. Ainsi, LALI concentre ses activités d'apprentissage des langues sur cette création commune de sens par la description, l'interprétation et l'échange de points de vue.

2.3 Focus sur la politique des publics

Le symposium susmentionné - en Autriche - a mis en lumière de nouvelles tendances, allant au-delà de l'idée de la médiation culturelle en tant que département spécifique d'une institution (artistique), qui consisterait principalement en des visites guidées classiques pour des groupes de touristes adultes ou en des programmes pour les scolaires. Opposés à cette image, les musées et les institutions culturelles ont dernièrement accordé un plus grand sens au lieu et à la société dans lesquels ils s'inscrivent. Dans ce contexte, on parle souvent de « politique des publics » ; les institutions s'adressent à de nouveaux publics et s'engagent donc dans de nouvelles pratiques. Au début, le terme « politique des publics » était souvent perçu comme en lien avec des considérations économiques, comme indiqué dans cette première définition :

L'objectif des professionnels de la politique des publics dans le marché de l'art est d'amener un nombre adéquat de personnes, issues du plus grand nombre possible de milieux sociaux, économiques et classes d'âge, à un contact pertinent avec l'artiste et, ce faisant, d'arriver au meilleur résultat financier étant compatible avec la réalisation de cet objectif (Keith Diggle, 1984, cité dans Commission européenne, 2017, p. 54).

Dès lors, la popularité de la politique des publics en tant que concept s'est largement développée et a été utilisée par toutes sortes d'institutions dans une variété de formes et à des fins diverses. Walker-Kuhne (2005) énumère certaines de ces fausses justifications pour la politique des publics, comme le fait de remplir une exigence de subvention, d'atteindre un objectif numérique spécifique ou de cibler un public pour une pièce de théâtre à caractère ethnique. Cependant, les experts répètent inlassablement que la politique des publics doit être un processus de transformation pour l'ensemble de l'institution. Il ne s'agit donc pas seulement d'un sujet de préoccupation pour les départements de médiation culturelle, qui accueillent généralement de nouveaux programmes de sensibilisation. Walker-Kuhne le définit comme « le façonnement et la consolidation de relations à long terme, fermement enracinées dans un fondement philosophique qui reconnaît et embrasse les distinctions de race, d'âge, d'orientation sexuelle, de handicap physique, de géographie et de classe » (2005, p. 10).

Dans ce contexte, Simon (2015) soulève la question apparemment provocatrice du besoin des institutions en matière de politique des publics. Elle montre clairement ce que le travail communautaire peut apporter à un musée et comment toute une institution peut se transformer de bas en haut. En même temps, elle souligne que toutes les institutions ne sont pas tenues d'avoir cet objectif : « Je souhaite que chaque musée soit clair sur ses objectifs, précis sur ses stratégies et ses mesures, et sans retenue dans leur poursuite » (Simon, 2015, premier paragraphe, section « Pourquoi »). Cette

question dépend toujours de la mission et du mandat de l'institution (par exemple, un musée pour l'art d'avant-garde ne s'adresse naturellement pas à un large public mais est destiné à servir quelques personnes intéressées ou spécialistes). La politique des publics est souvent lié au désir d'atteindre de nouveaux publics issus de milieux différents (par exemple, les migrants). Cependant, la recherche montre que les différences de classes sociales créent des frontières beaucoup plus palpables que les milieux culturels d'origine. Une étude sur la politique des publics publiée par la Commission européenne (2017) définit trois grandes catégories de publics : le public par habitude, le public par choix et le public par surprise. Pour le troisième, « la participation ne serait guère possible sans une approche ciblée, intentionnelle, et sur le long terme » (Commission européenne, 2017, p. 11). Les programmes de médiation culturelle sont plus susceptibles de surmonter ces barrières, notamment parce qu'ils se concentrent sur des groupes scolaires naturellement plus diversifiés que d'autres groupes de visiteurs.

Cependant, le fait que des enfants d'origines sociales et culturelles diverses se joignent à une visite scolaire dans un musée ne signifie pas que ce groupe devienne un futur «public par habitude» ou même «public par choix». Chris Dercon, directeur de la Tate Modern (Royaume-Uni), considère le progrès de la médiation culturelle comme un service aux visiteurs, au travers d'une médiation culturelle en tant que processus de consolidation de la communauté. Toutefois, il souligne également les limites de ce concept ; les participants aux projets collaboratifs ne deviennent pas des publics réguliers de l'institution. Il faut par ailleurs que le musée soit conçu comme un lieu de rencontre pour dépasser ces frontières. L'accent mis sur la participation et la co-création dans ce dispositif, qui est associé à la discussion sur la politique des publics dans la médiation culturelle, conduit à brouiller les frontières entre les médiateurs culturels et les artistes en raison des processus conjoints de pensée et de l'action artistiques. Ici, la discussion revient à Birgit Mandel qui souligne une fois de plus la nécessité de la médiation culturelle, non pas comme un ajout à l'institution, mais comme un possible réformateur de l'institution (voir ci-dessus, note 3 Symposium, 2017).

LALI se concentre sur les avantages linguistiques de l'acquisition de la langue dans les musées, ainsi que sur l'utilisation d'outils de médiation culturelle qui favorisent l'apprentissage non formel. LALI croit fermement au pouvoir de tels contextes d'apprentissage hybrides pour les apprenants de langues (cf. Section 4.2). Toutefois, les considérations relatives aux stratégies de la politique des publics jouent un rôle important dans ce modèle. Les institutions avec lesquelles les membres de l'équipe du projet LALI collaborent ont leur propre perception de l'utilité d'un tel projet pour leurs institutions et leurs visiteurs. La montée en puissance de la politique des publics en tant qu'axe stratégique pour les institutions contribue à la mise en œuvre de ces pro-

grammes. L'expertise des médiateurs culturels dans le développement de nouvelles formes de pratiques, le travail avec des personnes d'âges et de milieux différents, les relations avec les groupes, ainsi que leur force méthodologique, sont les clés du succès de l'ouvrage entrepris par l'équipe du projet LALI. Le plus souvent, l'innovation réside dans les départements de médiation culturelle au sein des institutions. Ils sont plus souples et plus désireux de toujours expérimenter de nouvelles approches, comme nous le verrons dans la section suivante.

2.4 Médiation culturelle et acquisition du langage

Avec la montée en puissance de la politique des publics comme point de mire des institutions culturelles, de nouveaux publics sont de plus en plus pris en compte, ce qui conduit à l'émergence de formats spécifiques pour les atteindre, tels que des programmes spéciaux pour l'acquisition des langues dans les musées. Néanmoins, il ne s'agit pas seulement de nouvelles perspectives pour les institutions. Comme l'a déclaré Johanna Grützbauch lors d'un entretien téléphonique (communication personnelle, 7 février 2018), responsable du département de médiation culturelle et des services des publics du musée de Graz en Autriche, les professeurs de langues et les formateurs prennent également conscience que le musée est une ressource précieuse pour leurs cours de langues. Les sorties en cours de langues s'effectuent alors souvent dans des musées et autres institutions culturelles. Les apprenants en langues sont confrontés à l'histoire (locale) ou à l'art, et ont ainsi la possibilité de s'exercer à parler en dehors de la salle de classe. Il est naturel que les institutions réagissent à cette évolution. Publié en octobre 2017, la plateforme sprachpartner.at rassemble et publie des informations sur les programmes des musées et des institutions culturelles autrichiens qui se concentrent sur l'acquisition des langues. Elle aide les enseignants et les formateurs (ainsi que les individus) à avoir une vue d'ensemble rapide de la programmation qui concerne leur région. La plateforme est née de l'initiative d'un couple de médiateurs culturels indépendants, et est maintenant soutenue par le Museumsbund Österreich, la fédération des musées d'Autriche, qui est en charge de la collecte des pratiques, c'est-à-dire de la compilation des activités des musées sur un seul site web. En demandant aux musées quelles sont leurs offres sur le thème de l'acquisition des langues, non seulement la plateforme rend visibles les programmes existants, mais elle incite également les institutions à en développer de nouveaux. C'est également le cas au Musée de Graz, qui a déjà proposé des visites guidées en langues simples et (comme indiqué précédemment) est très conscient du nouveau public d'apprenants en langues, et a donc développé le format «Apprendre l'allemand au Musée de Graz». Grützbauch (communication personnelle, du 7 février

au 7 janvier 2018) décrit le développement de cette offre comme « rendant visible une action préexistante et où nous avons trouvé une demande croissante ». D'autre part, le Musée de Salzbourg a développé un format pour les cours de langue dans les musées, qui sont dispensés par un professeur de langue habilité et un médiateur culturel. Des outils spécifiques ont été élaborés en coopération avec des professeurs de langues et des médiateurs culturels professionnels. Selon Nadja Al Masri-Gutternig, cheffe de projet, ce format a pour but de générer un groupe mixte et diversifié d'apprenants en langues et d'avoir des participants qui soient acteurs dans les musées. Le projet pilote a connu un grand succès et certains des anciens participants font actuellement des visites guidées ou du bénévolat au musée.

Les cas précédents ne sont que deux exemples parmi tant d'autres, qui montrent que l'acquisition d'une langue dans ou avec l'aide des musées est actuellement un enjeu croissant en Autriche. Cependant, la plateforme sprachpartner.at montre que la plupart des offres est encore centrée sur les enfants (parce que les formats de médiation culturelle sont généralement conçus pour les classes scolaires), alors que ceux destinés aux apprenants adultes (individuels) constituent toujours la minorité, bien qu'ils soient de plus en plus abondants. De nombreuses institutions sont conscientes du groupe cible que constituent les apprenants adultes, et sont ouvertes à l'inclusion de nouveaux formats dans leurs programmes.

En ce qui concerne l'apprentissage du français et la littératie, les musées de Paris offrent des possibilités limitées. Le Centre Pompidou organise des séances de conversation en français pour les étrangers. Le Louvre proposera bientôt des visites guidées en français simplifié. Le Petit Palais soutient les groupes socialement marginalisés avec de vastes programmes et une variété d'ateliers. Parmi ses réalisations, il convient de souligner l'existence d'une brochure accessible en ligne créée par de jeunes participants originellement illettrés. Au cours de leur littératie, ils ont appris à mettre des mots sur leur expérience muséale, et à composer des guides sur leur interprétation d'œuvres d'art représentant des êtres humains et des thématiques relatives à la réalité.

A Turku, en Finlande, les musées et la ville ont récemment organisé des événements, notamment pour les jeunes demandeurs d'asile et migrants. Le musée Aboa Vetus & Ars Nova a invité de jeunes demandeurs d'asile à une visite durant l'automne 2016 dans le cadre du pro-

jet de musée national, spécifiquement conçu pour des demandeurs d'asile (2016-2017). Le projet a été financé par le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, et 15 musées finlandais y ont participé. Sur la base de la visite d'Aboa Vetus & Ars Nova, une exposition (présentée début 2017) a été créée, et comprenait « les œuvres d'art des participants, des photographies des visites et une installation de mots » (Aboa Vetus & Ars Nova, 2018, premier paragraphe). Tout en apprenant l'histoire de Turku pendant les visites, les participants ont pu relier ce qu'ils apprenaient à leurs propres expériences. Les visites comprenaient également des ateliers d'art, où les participants ont pu apprendre un nouveau vocabulaire finnois. Turku a également organisé des journées « Apprendre à connaître la Finlande » pour les immigrés habitant la ville. L'objectif était de familiariser les immigrés avec la culture finlandaise et la vie quotidienne (Ville de Turku, 2016). Les excursions ont inclus des visites du château de Turku, du conseil municipal et des maisons de retraite, entre autres.

Ces exemples montrent que les petites institutions peuvent réagir plus rapidement aux réalités socio-politiques actuelles, ce qui s'explique facilement par la taille plus restreinte des structures. Cependant, l'initiative individuelle est toujours nécessaire pour lancer un tel processus. La politique des publics en tant que point d'intérêt d'une institution joue un rôle aussi important dans le succès de tels programmes que ce qui est attendu par certains membres du groupe cible. Seule une telle réciprocité permettra d'établir avec succès de nouvelles offres.

En s'appuyant sur ces pratiques déjà existantes et dans le cadre de son projet, LALI offrira de nouveaux outils aux médiateurs culturels et aux institutions pour la mise en œuvre concluante de programmes destinés aux groupes cibles d'apprenants adultes dans les musées. Des visites interactives qui encouragent les visiteurs à développer leurs propres interprétations des œuvres d'art seront organisées. Les institutions sont également invitées à adapter leur offre à un éventail de publics différents, en particulier le groupe cible des apprenants de langues. Cela permettra de mettre en évidence la dimension interculturelle qui sous-tend les activités d'apprentissage des langues. Les caractéristiques des groupes culturellement divers, qui sont examinées dans la section suivante, sont également prises en compte.

3 Approches interculturelles de l'apprentissage du langage

La section précédente a présenté de quelle manière la médiation culturelle dans les musées peut être une ressource dans l'apprentissage d'une nouvelle langue et de la littératie. Cette section se penche sur la dimension interculturelle de l'apprentissage de langue.

3.1. Introduction à l'interculturalité

Les cercles noirs (en Figure 1) correspondent au langage écrit de la culture extraterrestre dépeinte dans le film de science-fiction *Premier contact* (*Arrival*), sorti en 2016. Ces aliens écrivent toujours sous la forme de cercles, qui reflètent leur vision du temps circulaire, et non pas linéaire comme elle peut l'être dans la culture occidentale. L'héroïne du film, linguiste, apprend à communiquer avec les aliens à travers leur écriture ; à mesure qu'elle progresse, elle développe une vision du futur - elle acquiert une perception circulaire du temps. En apprenant le langage des aliens, elle accède à une manière unique de percevoir le monde, qui lui était complètement inaccessible auparavant.

L'idée d'un relativisme linguistique est empruntée à Benjamin Whorf (1956), et se réfère généralement à l'hypothèse Sapir-Whorf. Cette dernière exprime la conviction selon laquelle chaque culture habite un univers linguistique unique, qui correspond aussi à un univers distinct de sensations et d'idées. Un des exemples fréquemment cités est celui des langues Eskimos, avec leur

17 mots pour décrire chaque type de neige. Apprendre ce langage donnerait accès à la pensée et à la perception du monde unique des Eskimos, inaccessible de toute autre manière. Pour Baumeister (2005, p. 54), l'idée est à tel point « scandaleusement et incroyablement trompeuse » qu'il a formulé une « hypothèse Anti-Whorf » qui se concentre sur l'observation suivante : les langues peuvent tout à fait être traduites dans une autre langue, et décrivent majoritairement « un univers basique de concepts », mais avec des mots et des règles grammaticales différents.

Comme toujours, le diable se cache dans les détails. Pour un Hongrois, apprendre la langue française n'ouvrira pas sur un monde inattendu et entièrement différent de perceptions, mais réserve cependant quelques surprises. Par exemple, les Français emploient le verbe actif « patienter » pour dire « être patient » (*be patient*), traduit subjectivement par « ne rien faire d'une manière active ». Ils ont une façon unique d'utiliser jusqu'à huit caractères pour écrire un mot qui ne consistera finalement qu'en quatre sons prononcés. La culture importe, et pour trouver des différences culturelles, il n'est pas



Figure 1. Écriture extraterrestre dans *Premier Contact*³

³ Image prise sur <https://www.pinterest.co.uk/pin/291326669639107713/?!p=true>.

nécessaire de franchir les frontières nationales. Les différences culturelles peuvent apparaître entre des populations urbaines et rurales, de différentes régions, ou quartiers d'une même ville, de différents genres, orientations sexuelles, aussi bien qu'en tant que groupes associés à des aptitudes physiques, orientations sexuelles, et subcultures musicales différents, entre autres. La diversité culturelle peut se jouer de deux manières différentes. Premièrement, elle peut impliquer des différences dans les valeurs et pratiques ; par exemple, dans certaines cultures, on se salue en s'embrassant ou en se serrant la main, on s'incline dans d'autres, tandis que dans d'autres cultures encore on se salue à travers des chorégraphies sophistiquées de tapes et contacts de mains et d'épaules. Deuxièmement, à chaque fois que des personnes peuvent être catégorisées comme appartenant à des cultures spécifiques, les dynamiques de catégorisation et d'identités sociales apparaissent. Les catégories activent les stéréotypes et les idées préconçues ; une personne ne voit pas l'autre comme un individu unique, mais comme une personne d'un certain âge, genre, ou appartenance ethnique, et pourvu de toutes les caractéristiques qu'on peut y associer. Cependant, on doit être prudent avec ces deux perspectives, en se rappelant que l'appartenance à un groupe particulier ne définit pas l'autre personne. Chaque personne a une manière unique d'intégrer les différentes cultures dont elle est membre, jonglant avec des identités multiples dans chaque situation et dans ses interactions avec les autres, en ajoutant une note unique à chaque identité à travers son expérience de vie personnelle. Une approche interculturelle pertinente permettrait aux gens d'éviter deux erreurs possibles - ignorer les facteurs culturels lorsqu'ils sont présents, ou forcer une explication culturelle là où il pourrait s'agir d'autres facteurs (par exemple, la personnalité, la situation). Souvenez-vous de ces deux risques en lisant ce manuel. En résumé, la culture est un facteur important, et elle affecte l'apprentissage de la langue et de l'écriture de trois manières au moins. Ces trois perspectives sont abordées dans les sections qui suivent. Premièrement, il s'agit d'explorer les différences culturelles de communication. Quelle diversité peut-on observer dans la façon dont les gens issus de différentes cultures communiquent? Deuxièmement, il s'agit de discuter les dimensions des différences culturelles qui peuvent avoir un impact sur les apprentissages collectifs de la langue, dans les cours de langue ou dans la médiation culturelle par exemple. Troisièmement, le concept d'acculturation est abordé, en explorant le processus d'adaptation et de changement traversé par les migrants au cours de leur expérience au sein d'un nouvel environnement culturel.

3.2 Les différences culturelles dans la communication

Les personnes issues de différentes cultures n'habitent pas différents univers, et de nombreuses façons, leurs

expériences sont plus similaires qu'elles ne sont différentes. Les différences qui se manifestent ne sont cependant ni négligeables, ni superficielles. Mais surtout, les variations peuvent impliquer des défis spécifiques dans le processus d'apprentissage de la manière de communiquer dans d'autres langues. De plus, chaque personne possède une multiplicité d'identités culturelles (nationale, régionales, de genre, religieuse, professionnelle, d'âge, etc.). Commençons par explorer la diversité dans la communication. Être capable de connaître, d'interpréter et d'employer les expressions appropriées correspond aux « compétences socio-linguistiques » (Burlinson, 2007, p.106; Hymes, 1972) ; si le comportement non-verbal est aussi inclus, il est possible de discuter la compétence de communication interculturelle. Une telle compétence doit tenir compte d'au moins quatre types de différences, qui sont les suivantes :

- La préférence pour le style formel ou informel. Le style dominant en France est bien plus formel qu'en Hongrie ou en Finlande. En France, on attend des gens qu'ils ajoutent un « Monsieur » ou « Madame » à leur salutation; « Bon après-midi » seul pouvant être considéré comme impoli. Cela n'implique pas que les français soient généralement plus polis. Cela traduit simplement le fait qu'ils attribuent (statistiquement et généralement) plus d'importance à la forme, où à la manière dont les idées sont formulées.
- Les répertoires de communication non-verbale diffèrent notablement. Dans certaines cultures, on attend un contact visuel direct (se regarder dans les yeux); et qui, s'il n'est pas effectué, éveille des soupçons et laisse penser à un manque d'honnêteté. La durée des silences tolérée pendant les conversations diffèrent également grandement, parmi d'autres choses. Il existe différentes prescriptions pour toutes les facettes de la communication non-verbale : la kinésique (gestuelle, position du corps, etc.), l'haptique (le toucher), la proxémique (la distance), l'apparence physique, vocale (modulation de la voix, rythme, silences, etc.), la chronémique (étude de la temporalité) et artefacts (utilisation d'objets et leur disposition) (Afifi, 2007). Les différences ne résident pas seulement dans la signification des différentes gestuelles, mais aussi dans l'importance de leur utilisation dans la communication. Les Italiens ont généralement tendance à accompagner leurs messages verbaux de gestes plus amples et plus nombreux que les Japonais (voir Kendon, 2004, pour un aperçu de l'emploi de la gestuelle dans l'interaction sociale). Parallèlement, les Japonais attribuent une importance notable à la communication non-verbale, mais l'utilisent à une échelle plus réduite, et remplacent la communication verbale peut-être même plus souvent que ne le feraient les Italiens.
- Hall (1976), propose la distinction entre les styles de communication en « contexte riche » et en «

contexte pauvre». Le modèle du contexte haut implique que les éléments contextuels, tels que le vêtement, les artefacts, les postures et la gestuelle tiennent une place plus importante dans le décodage du message. Dans le cadre de « contextes pauvres », le sens est principalement véhiculé par la communication verbale. Le modèle du contexte riche suggère que les participants d'un certain environnement doivent nécessairement connaître un grand nombre de normes, pour interpréter le message d'autres membres, quelles que soient les ressources mobilisées pour produire le message (parole, gestuelle, etc.).

- Le fait que les gens soient autorisés à montrer leurs émotions dans les interactions, ou au contraire priés de cacher leurs sentiments, est aussi une variable culturelle. Cette dimension d'extériorisation des émotions diffère du ressenti de celles-ci, mais les cultures où l'on manifeste, dans la manière de communiquer, ces émotions intériorisées, peuvent percevoir les autres cultures comme froides ou insensibles.

De plus, les codes culturels de communication ne sont pas indépendants des autres orientations de valeurs, représentations et normes qui caractérisent une culture donnée. Pour cette raison, les moyens de communication que les gens emploient sont souvent très difficiles à changer. Ce ne sont pas de simples modèles de comportement choisis arbitrairement, mais ils constituent le sommet de l'iceberg des normes, valeurs et représentations sous-jacentes qui s'expriment dans l'interaction. Prenons cet exemple :

Une formatrice désire accueillir tous les nouveaux étudiants en se présentant à eux avec une poignée de main. Elle tend aussi la main vers Abdullah, mais il ne la prend pas.

Dans cette situation, le nouvel élève serait techniquement capable de serrer la main de l'enseignant. Ce qui l'empêche de le faire, c'est la représentation de la nécessité de séparer les sexes. Selon ses croyances culturelles, la différence entre les hommes et les femmes est importante et ne devrait pas être réduite. Une façon d'honorer ce désir de différenciation est d'établir des règles de communication différentes pour les interactions hommes-hommes et hommes-femmes. Certaines de ces différences (par exemple, le sexe, la hiérarchie ou l'orientation temporelle) peuvent influencer la façon dont les gens communiquent, et elles affecteront également le processus d'apprentissage des langues.

3.3 Les différences culturelles affectant le processus d'apprentissage

Comme expliqué dans la section précédente, les différences culturelles influencent la manière dont les gens communiquent, soit par le biais de normes et de règles spécifiques relatives aux différents moyens de commu-

nication, soit en reflétant les valeurs culturelles sous-jacentes. Ces orientations et différences de valeurs peuvent également avoir un impact sur la manière dont les adultes sont capables de s'engager dans des activités d'apprentissage des langues, et elles peuvent engendrer des défis que le formateur devra relever. Les dimensions suivantes vont très probablement interférer dans le processus :

- **Tendance à accentuer ou à atténuer la séparation ou la distinction entre les genres.** Les cultures qui prônent la distinction entre les genres, tendent à faire différentes prescriptions concernant la présentation de soi (code vestimentaire et manière de parler), communication, rôles sociaux et choix professionnels. Elles peuvent aussi prescrire une séparation physique des genres et interdire le contact physique entre hommes et femmes lorsqu'ils n'appartiennent pas à la même famille. Les cultures orientées au contraire vers la réduction des différences de genre auront les préférences opposées, comprenant des présentations de soi similaires, des rôles interchangeable, des choix professionnels non discriminants, et une préférence pour les groupes mixtes. Dans le contexte de la formation, cette dimension peut avoir un impact sur la manière dont les étudiants se comportent vis à vis des formateurs / formatrices et co-étudiant.es.
- **Refus ou acceptation de la hiérarchie.** Les membres d'une société dans laquelle la hiérarchie importe beaucoup auront une tolérance plus grande aux différences dans la distribution de pouvoir, et accepteront plus facilement l'instruction ou l'explication venant de quelqu'un ayant une posture d'autorité, et défieront probablement moins l'autorité. Dans le contexte de la formation, cette dimension aura un impact sur la manière dont les étudiants répondent à leur formateur, qu'ils expriment ou non un désaccord, posent une question, etc..
- **Orientation vers l'individualisme ou le collectivisme.** Les personnes ayant une orientation individualiste auront tendance à exprimer avec assurance leurs propres désirs et besoins, tandis que les personnes ayant une orientation interdépendante/collectiviste se concentreront sur le travail de groupe et l'harmonie entre les membres. Dans le contexte de la formation, cette dimension aura un impact sur la motivation des étudiants à s'exprimer devant les autres, à formuler leurs propres opinions et à se démarquer.
- **Orientation vers le relationnel ou la tâche.** Les personnes axées sur la mission se concentreront sur leurs objectifs plutôt que sur leurs relations avec les autres. Cette différence apparaîtra pendant les moments de collaboration, et en particulier durant les conflits. Les participants orientés vers le relationnel seront plus conciliants, lorsque

les membres du groupe axés sur la mission n'hésiteront pas à s'opposer au statu quo s'ils considèrent que la tâche peut être améliorée.

- **Orientation temporelle monochrome ou polychrone** : Une orientation linéaire implique une prise de parole séquentielle ; les gens attendent que l'orateur actuel ait fini avant de commencer à parler ; sans quoi ils auront l'air impoli. Une orientation polychrone peut permettre aux gens d'intervenir sur une phrase de l'orateur, sans attendre que la personne ait fini. Dans le contexte de la formation, cette dimension aura un impact sur la gestion du temps, que les étudiants arrivent exactement à l'heure, ou que le début et la fin de la session soient considérés comme flexibles et négociables.

3.4 Le processus d'acculturation

Même si vous n'avez jamais entendu parler du concept d'acculturation, vous pouvez avoir des intuitions et suppositions sur le sujet plus vaste - comment les migrants changent ou devraient changer à travers leur contact avec un nouvel environnement culturel. Examinez les exemples suivants et déterminez si certaines options semblent meilleures que les autres :

1. Le fils de migrants chinois vivant à Paris décide de ne pas avoir d'amis chinois, et cherche une petite amie parisienne. Ayant mis de côté ses amis chinois, mais n'ayant pas encore réussi à se faire d'amis français, il passe finalement un certain temps tout seul.
2. Une femme vénézuélienne prend des cours auprès d'un acteur pour pouvoir se débarrasser complètement de son accent étranger, afin que personne ne se rende compte qu'elle est étrangère.
3. Un couple de migrants chinois travaillant dans le secteur de la restauration essaie de trouver une charmante jeune femme chinoise pour leur fils.
4. Une femme migrante arrivée en France depuis 20 ans n'a jusqu'à présent qu'une connaissance élémentaire de la langue française. Elle n'en avait jamais vraiment eu besoin jusqu'à une date récente.
5. Une jeune femme décide de suivre la coutume musulmane de porter le voile à l'âge de 18 ans, pour manifester son identité de musulmane française moderne et de femme féministe.
6. Des jeunes d'origines culturelles diverses et vivant dans un quartier de migrants ont développé une langue qui intègre des mots issus de leurs différentes langues et qui est marquée par un accent particulier qui n'est pas directement lié à l'une de leurs langues d'origine. Ils l'utilisent non seulement entre eux, mais aussi lorsqu'ils interagissent avec les membres de la société dominante.

L'ambition derrière le concept des stratégies d'acculturation est de tenter d'expliquer méthodiquement la manière dont les gens changent dans leur nouvel environnement culturel. Berry (1980) est le créateur du

modèle qui devait devenir le modèle plus cité. Berry propose de classer les stratégies d'acculturation des migrants et des membres des minorités en fonction de leurs réponses aux deux questions suivantes : «Est-il important d'entretenir des relations avec les membres du nouvel environnement ?» «Est-il valorisé d'entretenir des relations avec l'environnement culturel d'origine ?» De ces deux questions émergent quatre stratégies d'acculturation : marginalisation, assimilation, séparation et intégration.

- **La marginalisation** a lieu lorsque les individus ne s'engagent ni avec la culture dominante, ni avec leur culture d'origine. Cela peut être dû à des possibilités limitées d'interaction avec les membres de la culture d'accueil (souvent pour des raisons d'exclusion ou de discrimination), ou encore à un manque d'intérêt pour le maintien de la culture. Cette situation peut conduire à l'isolement des deux groupes culturels (culture d'accueil et culture d'origine). Dans le premier exemple, le jeune Chinois se trouve (au moins temporairement) dans cette situation. La stratégie de marginalisation a été associée à des troubles psychosomatiques et d'adaptation (Berry, 1994).
- **L'assimilation** se produit lorsque les individus rejettent leur culture, minoritaire, et adoptent les normes culturelles de la culture dominante ou de la culture d'accueil. Ils recherchent une interaction quotidienne avec la culture d'accueil, et leur ambition est d'être reconnus comme membres à part entière de la culture majoritaire. Entre autres effets, l'assimilation a été accompagnée d'un affaiblissement du système immunitaire (Schmitz, 1992 ; Ward, Bochner et Furnham, 2001, p. 93), et on constate souvent des niveaux plus élevés de stress et d'insatisfaction liés à l'acculturation (p. ex. LaFromboise, Coleman, Hardin et Gerton, 1993, p. 397). On suppose que la raison de cette corrélation entre l'assimilation et le mal-être est dû au fait que l'assimilation complète est rarement possible. Les marqueurs visuels, les noms et les accents mettent souvent en évidence l'identité d'origine, étrangère, des immigrants, et ceux-ci sont encore perçus comme des étrangers, même après de nombreuses années passées dans le pays d'accueil. Ceux qui entreprennent un processus d'assimilation sont souvent confrontés à un écart entre la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et le retour qui leur est fait par les membres de la société d'accueil.
- **La séparation** se produit lorsque les individus rejettent la culture dominante ou la culture d'accueil, en faveur de la préservation de leur culture d'origine. Dans ce cas, ils se concentrent sur le maintien de leurs propres valeurs et évitent autant que possible le contact avec la culture majoritaire. La séparation est souvent facilitée par l'installation dans des enclaves ethniques. Le phénomène de séparation a été associé à des niveaux élevés de

névrose, d'anxiété et de troubles psychotiques, de problèmes cardiovasculaires, ainsi que de dépendance aux drogues et à l'alcool (Schmitz, 1992). La séparation peut être une stratégie pour trouver une identité positive, dans un environnement culturel dans lequel un groupe social d'immigrants est discriminé, ou sous-évalué. Il s'agit alors de s'isoler des représentations négatives du groupe dominant.

- **L'intégration** se produit lorsque les individus sont capables d'adopter les normes culturelles de la culture dominante ou de la culture d'accueil, tout en conservant leur culture d'origine. L'intégration mène au biculturalisme, dont elle est souvent synonyme. Dans ce cas, une personne maintient simultanément un certain degré d'intégrité culturelle et participe à un plus vaste réseau relationnel. La personne s'accroche à certains aspects de sa propre culture, comme les normes et les valeurs centrales, mais s'engage aussi dans le nouvel environnement culturel. La recherche (cf. Berry, 1997) montre que ceux qui emploient la stratégie d'intégration (en s'engageant et en devenant compétents dans les deux cultures) s'adaptent généralement mieux que ceux qui sont principalement orientés vers une culture (en utilisant soit l'assimilation ou la stratégie de séparation) et beaucoup mieux que ceux qui ne s'engagent dans aucune des deux cultures (la marginalisation).

3.5 Comment les stratégies d'acculturation sont-elles connectées à l'apprentissage de la langue?

La Théorie de l'Accommodation Communicative (TAC) (*Communication Accommodation Theory* (CAT)) proposée par Giles et Ogay (2007), aide à identifier l'impact des stratégies d'acculturation sur la manière dont les gens acquièrent et manient une langue. L'adaptation se réfère au « mouvement constant de rapprochement et d'éloignement des autres » (Giles & Ogay, 2007, p.295). La convergence est employée pour devenir plus similaire à l'autre, en signifiant une approbation de l'autre et une connexion avec lui. Le risque tient dans la potentielle perte d'identité sociale, continuité ou distinction. La convergence incarne un mouvement similaire à « l'assimilation ». En contraste avec celle-ci, la divergence accentue la différence entre les interlocuteurs, indiquant une désapprobation et un besoin de séparation, et signifiant son caractère distinctif pour s'affirmer. Cela peut être connecté à la stratégie de séparation.

Il est important de noter que la stratégie de convergence n'est pas supérieure à celle de la divergence; les deux ont leur place dans la relation active aux autres. En réalité, c'est précisément un niveau optimal de convergence et de divergence que les gens cherchent généralement à atteindre, ce qui tend vers une stratégie d'intégration, de connexion et de validation du bagage culturel apporté, mais aussi du bagage acquis de manière harmonieuse ou créative. Le sixième exemple, de jeunes issus de banlieue, incarne une telle stratégie, même si pour un observateur superficiel, cela pourrait s'apparenter à un simple échec de l'acquisition du langage.

Finalement, et plus généralement, la prise de conscience des différentes stratégies d'acculturation et de leurs impacts sur le bien-être des personnes, aidera le formateur à créer un programme qui œuvrera au mieux en faveur de l'intégration - offrant un espace de reconnaissance des identités originales et invitant à une connexion positive avec le nouvel environnement culturel.

4 Approche actionnelle de l'apprentissage de langue : les apprenants en tant qu'acteurs sociaux

L'objectif de LALI est d'organiser des tâches de médiation culturelle dans les musées qui permettent aux participants de produire une interprétation libre des œuvres d'art (Section 2) tout en tenant compte de la dimension interculturelle de l'apprentissage d'une langue seconde (Section 3). Dans cette perspective, l'approche actionnelle pour l'apprentissage des langues étrangères répond tout à fait aux objectifs de LALI. Cette approche est présentée dans la section suivante.

4.1. Introduction à l'approche actionnelle

LALI adopte une approche actionnelle pour l'apprentissage de langue inspirée de la perspective développée dans le CECR (Conseil de l'Europe 2001, section 2.1). Cette approche est centrée sur les apprenants, qui sont considérés comme des acteurs sociaux engagés dans des tâches inséparables d'un contexte social plus large (dont le langage n'est qu'un des aspects). Cette approche suppose que l'*usage* et l'*apprentissage* du langage sont interconnectés :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECR, 2001 p.15)

Outre les compétences spécifiquement langagières, les apprenants recourent à des compétences générales qui comprennent : a) un *savoir* (ou *connaissance déclarative*), qui est accumulé au cours de l'apprentissage formel

(savoir académique) ou des diverses expériences (savoir empirique) et qui inclut notamment le savoir socioculturel et la conscience interculturelle (Conseil de l'Europe 2001, p.16) ; b) les *habiletés* et *savoir-faire* (ou maîtrise procédurale) qui désignent l'automatisation des compétences acquises à travers la répétition de pratiques et qui incluent les compétences sociales et professionnelles, les routines, aussi bien que les compétences interculturelles ; c) le *savoir-être*, qui renvoie à des caractéristiques individuelles comme les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les dispositions mentales et les aspects de la personnalité qui influencent les processus d'apprentissage ; enfin, d) le *savoir apprendre*, qui mobilise les savoirs précédents, incluant notamment les consciences phonétique, linguistique et communicative, et les dispositions à s'ouvrir sur l'altérité, que celle-ci désigne des individus ou le monde entendu dans un sens large (Conseil de l'Europe 2001, p.17).

Dans cet ensemble, il faut détailler ce qu'on entend par *compétences à communiquer langagièrement* (les compétences liées spécifiquement au langage, Conseil de l'Europe 2001, p.17, pour plus de détails voir p.86 et suiv.). Ces compétences comprennent : a) les *compétences linguistiques* d'ordre lexical, grammatical, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique (i.e. la connaissance du système de la langue) ; b) les *compétences sociolinguistiques* qui renvoient à la maîtrise des marqueurs linguistiques des relations sociales, des registres de langues, des conventions de politesse, ainsi que l'ensemble des variations d'ordre dialectal ; c) les compétences pragmatiques, qui renvoient à l'usage situé de la langue et son adéquation à des contextes spécifiques (ibid. p.18).

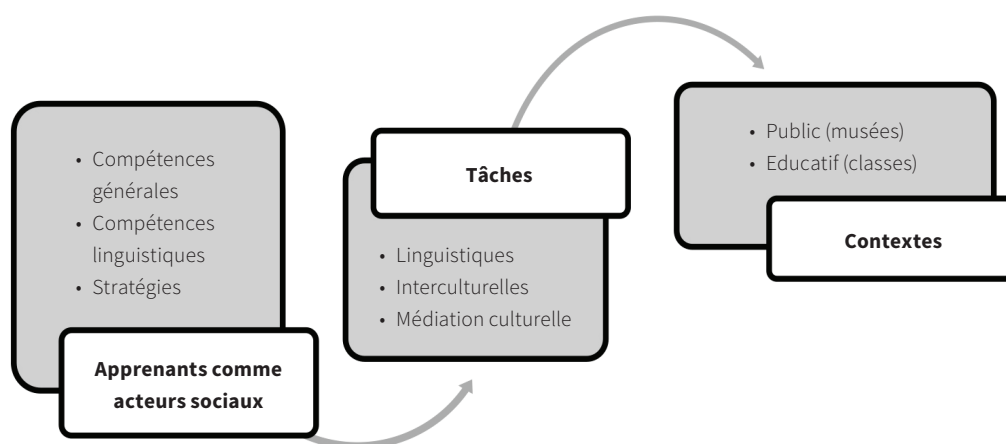


Figure 2. L'approche actionnelle de l'apprentissage dans LALI (basé sur le Conseil de l'Europe, 2001).

LALI adopte l'idée centrale développée dans le CECR que l'apprenant est un *usager* de la langue (voir chapitre 4 du CECR, p.39). Les apprenants mobilisent leurs compétences générales et leurs compétences langagières lorsqu'ils s'engagent dans différents types de tâches situées dans des contextes spécifiques (voir Figure 2). Le CECR classe les différents contextes d'apprentissage en *domaines* dont il distingue quatre types : le *domaine personnel* (vie privée de l'individu, ses relations, ses activités personnelles quotidiennes ou épisodiques) ; le *domaine public* (qui renvoie à son engagement de citoyen ou de membre d'un organisme, mais aussi à sa fréquentation de lieux comme le musée) ; le *domaine professionnel* (son métier ou sa profession) ; le *domaine éducatif* (qui renvoie à l'implication de l'individu dans un système éducatif, quel qu'il soit, *ibid.* p.41). Comme le montre la Figure 2, les domaines éducatif et public sont particulièrement pertinents pour LALI, dans la mesure où le projet implique à la fois un enseignement en classe et des visites au musée pour les groupes cibles. Dans les salles de classe et dans les musées, les participants s'engagent dans différents types de tâches contenant des composants linguistiques, interculturels et de médiation culturelle qui favorisent l'apprentissage linguistique et l'apprentissage de la littératie. Lorsqu'ils se livrent à ces différents types de tâches, les apprenants peuvent utiliser différentes stratégies (liées au langage ou non) en complément de leurs compétence générale et langagière (*ibid.* p.19).

4.2. Contextes d'apprentissage et types d'apprentissage

Dans la section précédente, nous avons vu que d'après le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) les opportunités pour l'apprentissage de la langue et la communication émergent dans les différents contextes (ou domaine) où les apprenants réalisent des tâches qui peuvent mobiliser des composants linguistiques. Ces contextes d'apprentissage variés sont donc en relation avec des types d'apprentissage variés, ce qui amène les auteurs du CECR à reprendre la distinction entre l'acquisition du langage et l'apprentis-

sage du langage (Conseil de l'Europe, 2001, Section 6.2.1., voir aussi Krashen, 1981). L'*acquisition* du langage est conçue comme advenant spontanément dans le cours d'une exposition au langage dans l'interaction sociale, elle renvoie « à la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication » (Conseil de l'Europe, 2001, 108). L'*apprentissage* du langage est conçu comme advenant dans un cadre éducatif formel : « au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel » (*ibid.*). Il est possible d'autre part d'établir une distinction entre apprentissages explicite et implicite. Traditionnellement, l'apprentissage explicite (i.e. conscient, basé sur des règles) a été associé à l'apprentissage en classe, alors que l'apprentissage advenant dans des contextes dits naturels est plutôt vu comme étant implicite (i.e. sans attention particulière, par exemple dans la participation à une conversation). Cela dit, les contextes d'apprentissage hybride (e.g. les musées) permettent de combiner les apprentissages explicite et implicite (pour plus de détails, voir section 4.2.1). Les contextes d'apprentissage hybride peuvent aussi désigner des environnements l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage digital (e.g. Blin & Jalkanen, 2014 ; Lintunen, Mutta & Pelttari, 2017, voir aussi section 4.3).

4.2.1 Les contextes d'apprentissage hybride

A mi-chemin entre contextes d'apprentissage explicite et implicite, les musées peuvent être appréhendés comme offrant la possibilité de combiner des apprentissages formel et informel. Pour Eshach (2006), l'apprentissage formel est associé en principe à l'apprentissage dans l'institution scolaire, alors que l'apprentissage informel advient hors les murs de l'école. Pourtant, dans certains environnements hors de l'école, comme les musées, la distinction entre formel et informel n'est plus si évidente. Les musées peuvent en effet

devenir le contexte d'activités hautement structurées. L'apprentissage non-formel est conçu comme advenant « de façon planifiée mais hautement adaptable dans les institutions, organisations et situations au delà des sphères de l'éducation formelle et informelle », de façon opposée à l'apprentissage informel, qui advient spontanément dans des contextes moins structurés (Eshach, 2006, p.173, nous traduisons). Etant donné sa nature planifiée et son contexte institutionnel, l'apprentissage non-formel peut aussi être rapproché de l'apprentissage *hors programme* (*extracurricular learning*), qui advient en contexte éducatif, alors que l'apprentissage *extramural* (*extramural learning*) qui advient hors de la classe est similaire à l'apprentissage implicite et à l'apprentissage informel (voir Sylvén & Sundqvist, 2017, p ii). Dans la mesure où les musées offrent un environnement pour un type d'apprentissage qui combine des éléments formels et informels, les musées peuvent être considérés comme des contextes d'apprentissage hybride. Comparé à l'apprentissage informel, l'apprentissage non-formel est généralement plus structuré (il implique des tâches spécifiques), il est préétabli plutôt que spontané et peut impliquer un guidage (e.g. par un guide ou un enseignant). Il ressemble en cela à l'apprentissage formel (Eshach, 2006, p.174). D'un autre côté, l'apprentissage non-formel peut être perçu comme plus proche de l'apprentissage informel que de l'apprentissage formel dans la mesure où il est non-sequentiel (i.e. absence d'ordre préétabli) et volontaire (i.e. le choix de l'apprentissage est effectué par les apprenants eux-mêmes, il n'est pas imposé) et qu'il n'implique pas d'évaluation (Eshach, 2006, p.174 voir aussi la section 5.4.). La figure 3 illustre les relations entre les apprentissages formel, non-formel et informel.

La reconnaissance de l'importance des apprentissages non-formels et informels, au même titre que l'apprentissage formel, est un aspect signifiant de l'initiative prise en 1996 par l'OCDE de « l'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (« life-long learning for all », OECD, 2018). De la même façon, LALI combine différents types⁴ d'apprentissages et de contextes pour faciliter l'apprentissage de langue étrangère et l'apprentissage ou le développement des compétences de littératie. En complément de l'apprentissage formel effectué à travers des tâches en classe, LALI permet d'organiser des activités au musée qui favorisent l'apprentissage non-formel. Avant et après les visites, l'application Art App vient compléter l'apprentissage en offrant des tâches structurées qui favorisent le développement des compétences en langue étrangère et en littératie des participants, ainsi que leurs compétences digitales (voir aussi Section 2.2.). L'application aide aussi à franchir le fossé entre les contextes d'apprentissage formel et informel en créant des possibilités (ou affordances) pour emprunter d'autres trajectoires d'apprentissage grâce à un environnement digital personnalisé, avant et après les ateliers (voir aussi Lintunen et al. 2017). En proposant des tâches préparatoires, Art App facilitera la participation des apprenants aux ateliers, par exemple en les exposant à des items lexicaux et syntaxiques pertinents pour accomplir les tâches lors de la visite. En proposant des tâches post-visite, Art App aide les apprenants à réviser les nouveaux items qu'ils auront mobilisés au musée.

⁴ Du point de vue de l'enseignement, LALI combine aussi différents types d'instruction, favorisant différents types d'apprentissage.

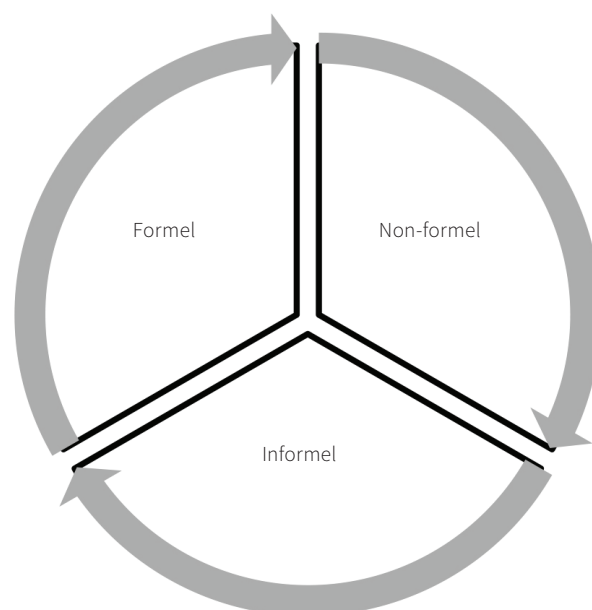


Figure 3. Relations entre les apprentissages formel, non-formel et informel.

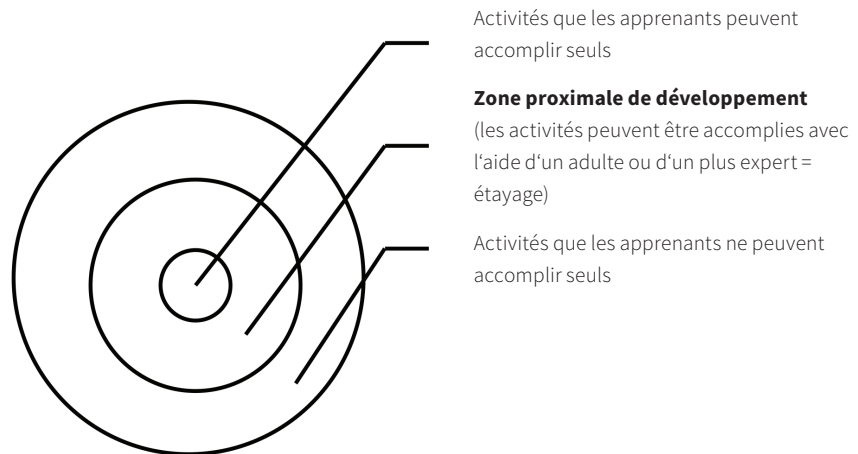


Figure 4. Zone proximale de développement.

4.2.2 L'apprentissage comme activité sociale

La participation active à l'interaction sociale (ou communicative) peut être considérée comme l'un des prérequis essentiels pour l'apprentissage de langue (Conseil de l'Europe, 2001, Section 6.2.2.2). Combiner des opportunités de pratique de la langue avec un enseignement explicite est présentée dans le CECR comme l'approche suivie par une majorité d'enseignants qui reconnaissent que « les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce que les enseignants enseignent et qu'il leur faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive ; ils admettent aussi que l'apprentissage est facilité, notamment dans les conditions artificielles de la salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante » (Conseil de l'Europe, 2001, section 6.2.2.2). Même s'il précise qu'il « n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière » (*Ibid.*, section 6.4.) le *Cadre de référence*, présente les différentes approches possibles et propose des suggestions. Une remarque centrale du CECR est l'importance pour l'apprenant d'être exposé et de participer à des interactions avec des locuteurs natifs de la L2 (et plus généralement à « l'utilisation authentique de la langue en L2 », *ibid.* p.110).

Les recherches ont montré que participer à des interactions avec des interlocuteurs plus compétents était particulièrement favorable à l'apprentissage linguistique dans la mesure où les interlocuteurs plus compétents peuvent proposer des feedbacks ou des corrections au dessus du niveau de l'apprenant. Par exemple, grâce à l'*étayage* (*scaffolding*, Wood, Bruner & Ross, 1976), qui désigne l'aide apportée par des interlocuteurs plus avancés (e.g. des enseignants ou des pairs plus compétents), les apprenants peuvent accomplir des activités ou des tâches qu'ils n'auraient pu accomplir seuls. Le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1978), central dans les approches socioculturelles de

l'apprentissage, montre comment l'étayage facilite le développement cognitif (e.g. Lantolf, 2000, 2011). La zone proximale de développement a été définie comme « la distance entre le niveau actuel déterminé par la résolution indépendante de problème et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problème dans le cadre du guidage d'un adulte, ou en collaboration avec des pairs plus expérimentés⁵ » (Vygotski, 1978, p.86, nous traduisons). En d'autres termes, la zone proximale de développement désigne l'écart entre ce que les apprenants peuvent faire à un moment donné par eux-mêmes et leur niveau potentiel de développement, qui peut être atteint grâce par l'étayage (voir Figure 4).

Ces considérations constituent les fondements de trois approches centrées sur les notions d'apprentissage social et interactif - l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage basé sur un phénomène (« *phenomenon-based learning* ») et l'enseignement réciproque. Dans l'*apprentissage collaboratif*, les étudiants sont des participants actifs, et le savoir est considéré comme un construit social ; l'apprentissage advient dans le cours d'activités collaboratives : « L'apprentissage collaboratif est une approche d'enseignement et d'apprentissage qui implique des groupes d'apprenants travaillant ensemble pour résoudre un problème, compléter une tâche, ou créer un produit⁶ ». (Laal and Laal, 2012, p.491). Ainsi, la notion d'étayage est essentielle : les apprenants s'aident mutuellement pour résoudre des problèmes. Les activités collaboratives mettent en évidence le rôle central de l'apprenant, l'importance de l'interaction, le rôle facilitateur du groupe de travail et l'intérêt d'intégrer des

⁵ “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotski, 1978, p.86)

⁶ “Collaborative learning (CL) is an educational approach to teaching and learning that involves groups of learners working together to solve a problem, complete a task, or create a product” (Laal and Laal, 2012, p. 491).

problèmes du monde réel dans les activités d'apprentissage (Cornell University Center for Teaching Innovation, 2018). L'apprentissage coopératif peut être vu comme un type particulier d'apprentissage collaboratif : « Dans les petits groupes, les étudiants peuvent partager leurs points forts et développer leur compétences plus faibles. Ils développent leurs compétences interpersonnelles. Ils apprennent à gérer les conflits. Lorsque les groupes coopératifs sont guidés par des objectifs clairs, les étudiants s'engagent dans de nombreuses activités qui améliorent leur compréhension des sujets qu'ils examinent⁷ » (Educational Broadcasting Corporation, 2004, troisième paragraphe, nous traduisons) D'après Johnson et Johnson (1999, pp.75-88), les éléments basiques de l'apprentissage coopératif incluent l'interdépendance positive⁸ (« positive interdependence »), la responsabilité individuelle⁹ (« individual accountability »), l'interaction stimulante en face à face¹⁰ (« face-to-face promotive interaction »), les compétences interpersonnelles¹¹ et de petit groupe (« interpersonal and small group skills »), et le développement du groupe¹² (« groupe processing »). Ces éléments montrent à quel point l'interaction entre les apprenants est essentielle pour atteindre les objectifs communs dans l'apprentissage coopératif.

L'idée de résolution collaborative d'un problème est également centrale dans *l'apprentissage basé sur un phénomène* (« phenomenon-based learning »). Comme le montre Silander (2015), dans l'apprentissage basé sur

un phénomène, les concepts sont étudiés de façon holistique, l'apprentissage est centré à la fois sur le fait de poser des questions et sur le fait d'y répondre. Cette approche est basée sur l'idée constructiviste de l'apprentissage, « dans laquelle les apprenants sont conçus comme des constructeurs actifs du savoir et l'information est conçue comme le résultat de la résolution de problèmes, émergeant de 'petits morceaux' dans un tout approprié à la situation en cours dans laquelle il est utilisé » (Silander, 2015, deuxième section, premier paragraphe). L'apprentissage basé sur un phénomène peut être décrit comme étant orienté vers un but, basé sur une enquête des apprenants, authentique (dans la mesure où le phénomène sur lequel l'activité est centrée est ancré dans le monde réel), holistique et contextualisé (opposé à des approches théoriques décontextualisées, Silander 2015). De plus, de façon congruente avec l'approche actionnelle de l'apprentissage adoptée par LALI, les apprenants sont encouragés à devenir des participants actifs construisant collaborativement leur savoir.

La construction collaborative du savoir est également mise en avant dans l'enseignement réciproque (« reciprocal teaching »). Cette approche pédagogique est centrée autour de quatre activités : résumer, questionner, clarifier et prédire, développée à l'origine pour des petits groupes de lecture par Palincsar et Brown (1984). Dans cette approche, les enseignants présentent les quatre activités et aident les étudiants à les intérioriser. C'est ensuite aux étudiants de prendre en charge le rôle de leader de la discussion et d'utiliser ces quatre stratégies pour diriger le groupe de discussion. Pour Stricklin (2011), cette approche « encourage la participation active des étudiants » (p.620), le rôle de l'enseignant consistant principalement à activer le savoir (avant la lecture), à contrôler et à guider les étudiants dans leur usage de stratégies et dans leur réflexion sur leurs usages des stratégies (après la lecture, voir aussi Reading Rockets, 2018). Dans LALI, cette approche peut varier et être mise en œuvre de différentes façons dans d'autres activités que la lecture. L'enseignement réciproque est un exemple qui reflète l'approche actionnelle et l'approche centrée sur l'apprenant adoptées dans LALI, créant une base idéale pour favoriser la collaboration et le développement de compétences sociales. D'autres approches pédagogiques impliquant la collaboration et l'étayage (e.g. la dictée à l'expert) qui sont adoptées dans LALI sont présentées section 5.1.

4.3 L'apprentissage digital et mobile

Les apprenants de langue étrangère acquièrent leur langue cible depuis des sources très variées. Les langues correspondant à des moyens dynamiques de communication (cf. van Lier, 2000), leur apprentissage peut être renforcé par une exposition dans l'interaction sociale. Comme nous l'avons vu Section 4.2.1, l'appren-

7 "In small groups, students can share strengths and also develop their weaker skills. They develop their interpersonal skills. They learn to deal with conflict. When cooperative groups are guided by clear objectives, students engage in numerous activities that improve their understanding of subjects explored" (Educational Broadcasting Corporation, 2004, third paragraph).

8 "Positive interdependence is the perception that we are linked with others in a way so that we cannot succeed unless they do. Their work benefits us and our work benefits them." (Johnson and Johnson 1999, p.70-71)

9 "Individual accountability exists when the performance of each individual student is assessed and the results are given back to the group and the individual. The purpose of cooperative learning groups is to make each member a stronger individual. Students learn together so that they can subsequently perform higher as individuals. To ensure that each member is strengthened, students are held individually accountable to do their share of the work". (Johnson and Johnson 1999, p.71)

10 "Individuals promote each other's success by helping, assisting, supporting, encouraging, and praising each other's efforts to achieve." (Johnson and Johnson 1999, p.71)

11 "Contributing to the success of a cooperative effort requires interpersonal and small group skills. (...) Persons must be taught the leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict-management skills just as purposefully and precisely as academic skills". (Johnson and Johnson 1999, p.71)

12 "Group processing exists when group members discuss how well they are achieving their goals and maintaining effective working relationships. Groups need to describe what member actions are helpful and unhelpful and make decisions about what behaviors to continue or change". (Johnson and Johnson 1999, p.71)

tissage de langue peut être implicite ou explicite, ces deux processus étant la plupart du temps interconnectés et indissociables. On peut considérer que les contextes d'apprentissage hybrides sont la combinaison des apprentissages formel et informel. Un environnement d'apprentissage digital ou mobile crée de nouvelles opportunités (ou affordances) pour l'apprentissage hybride de la langue cible.

De nos jours, les technologies et les environnements d'apprentissage digitaux font partie de la vie quotidienne des apprenants de langue étrangère (Erstad, 2010 ; Lintunen et al., 2017), mais ce n'est que récemment que cette numérisation a eu des répercussions sur les contextes d'apprentissage de langue étrangère (Blin & Jalkanen, 2014 ; Sunqvist&Sylvén, 2014 ; Thomas & Perterson, 2014). Par exemple, les études sur l'apprentissage de langue assisté par ordinateur (« computer-assisted language learning - CALL ») ont été accompagnées d'études sur l'apprentissage assisté par téléphone mobile (« Mobile-assisted language learning - MALL ») depuis une dizaine d'années. Alors que Chinnery (2006) aborde ces technologies au moment de leur émergence, Godwin-Jones (2017) montre plus récemment que malgré le développement technologique des téléphones mobiles et des smartphones, l'impact de l'apprentissage de langue assisté par les technologies mobiles sur l'environnement d'apprentissage formel a été peu étudié et que « la plupart des études publiées sur les outils mobiles au service de l'apprentissage de langue sont de nature expérimentale (sans aucun suivi) » (p.4). Il ajoute que ces études sont principalement conduites dans des contextes où des instructions sont produites, mais pas *hors de la classe* qui est pourtant

« le contexte le plus riche en potentialités pour l'apprentissage de langue dans la mesure où les étudiants peuvent s'engager dans des formes multiples d'apprentissage informel : non-planifié (« incidental » e.g. le jeu), instrumental, (e.g. utilisation d'un service ou d'une application d'apprentissage de langue), ou accidentel (e.g. l'alternance codique dans une vidéo Youtube). Dans tous les cas les activités seront choisies par l'étudiant, pas par l'enseignant. Cela peut être une puissante source de motivation menant à l'apprentissage en découverte

(« discovery learning ») et à une meilleure acquisition ou mémorisation (« deeper processing », Oxford et al., 2014). Cela offre également la possibilité à l'étudiant d'intégrer l'apprentissage de langue dans les sphères sociales ou professionnelles. *Ces opportunités informelles pour l'apprentissage de langue peuvent également émerger avec les applications.* Il s'agit d'une autre distinction qu'il est important de prendre en considération dans les projets MALL (voir supra), c'est-à-dire, comment le projet est empaqueté et délivré » (Godwin-Jones, 2017, p.5 ; nous soulignons).

L'impact de l'apprentissage non-planifié basé sur des jeux sur l'apprentissage de langue étrangère a été étudié dans les environnements informels et extramurales, montrant les aspects positifs du jeu sur l'apprentissage de langue étrangère et sur la motivation des apprenants (e.g. Neville, Shelton, & McInnis, 2009 ; Sundqvist, 2016 ; Sundqvist&Sylvén, 2014). Dans le cas de LALI, l'application Art App renforce l'apprentissage au musée ; elle permet de préparer l'apprentissage formel en classe et l'apprentissage non-formel au musée. L'application facilite l'apprentissage dans ces deux contextes (voir Figure 3) et permet aux apprenants de s'engager dans un type instrumental d'apprentissage de langue informel (e.g. utilisation d'un service ou d'une application d'apprentissage de langue). Etudier l'utilisation de la langue dans des environnements hybrides permet également aux chercheurs et aux enseignants de recréer les *profils* et *voies digitales* ou de *e-learning* des apprenants à travers différents niveaux éducationnels ou dans le cours de la vie quotidienne (voir par exemple, les environnements personnels d'apprentissage qui renvoient à la fois à la création de contenus sur internet et à des expériences personnelles qui permettent l'apprentissage dans différents contextes ; Attwell, 2007 ; Guth, 2009 ; Laakkonen, 2015). De façon cruciale, l'Art App favorise l'apprentissage en créant des opportunités (ou affordances) pour des contextes personnels d'apprentissage.

5 Tâches, apprentissage et enseignement de la langue dans LALI

La section 5.1 présente les tâches de LALI à un niveau général. La section 5.2. présente les niveaux de compétences cibles pour les deux groupes d'apprenants. La section 5.3. présente des cas de tâches spécifiques sur la base de deux œuvres d'art. La section 5.4. présente comment différents types de feedbacks peuvent appuyer l'apprentissage de la langue et de la littératie.

5.1. Définition d'une tâche d'apprentissage de langue dans LALI

Les deux contextes d'apprentissage de LALI - les classes et les musées - impliquent des types de tâches relativement différents.

1. En classe, les apprenants participant à LALI se préparent aux visites muséales et utilisent le contenu des visites pour lire, écrire des textes et en discuter.
2. Dans les musées, les tâches sont conçues pour permettre aux participants d'interagir entre eux (en accord avec la conception de l'apprentissage comme activité sociale, et des apprenants comme des acteurs sociaux, voir section 4). Ces tâches impliquent des séquences de question/ réponse (voir section 5.3 pour des exemples).

LALI propose des tâches qui rendent possibles les interactions entre les différents acteurs impliqués dans différents types de situations incluant apprenant-apprenant, apprenant-enseignant, apprenant-œuvre d'art. Dans les musées, les apprenants entreprennent des actions au cours desquelles ils mobilisent les ressources linguistiques pour produire du sens à partir de leur perception visuelle des œuvres d'art. Ces tâches peuvent être accomplies dans des formats de groupe variés, par deux, en groupe, avec ou sans l'enseignant. L'avantage des petits groupes est que la discussion n'est pas limitée par le nombre de participants et peut advenir avec peu de, voire sans, stress. L'inconvénient est que l'enseignant peut proposer moins de correction ou de guidage. Dans les groupes plus importants (plus de quatre participants), les avantages et les inconvénients sont inversés, l'enseignant peut proposer plus de corrections, mais les occasions de prendre la parole sont réduites. L'idéal consiste donc à alterner les interactions en sous-groupes et les interactions du groupe entier.

Les visites au musée offrent diverses possibilités d'inte-

raction, de la discussion libre à des tâches plus structurées. Dans les discussions relativement libres, le groupe d'apprenants peut être dirigé par le médiateur culturel, l'exposition et ses objets servent alors de point de départ pour des conversations non formelles. La conversation peut être centrée sur l'objet d'art (e.g. « qu'est-ce que c'est ? quelles sont ses couleurs ? ») ou mener vers des thèmes qui n'y sont pas directement liés, comme la vie à Paris ou à Turku, ou les expériences personnelles des participants. La conversation peut ne faire l'objet d'aucun guidage particulier et prendre n'importe quelle direction (voir l'exemple du musée de Graz, section 2.4). Les médiateurs ont la possibilité d'apporter leur expertise des objets et de leur contexte historique. Le format de la conversation est « ouvert » (i.e. la prise de parole est libre, n'importe quel participant peut se sélectionner pour produire un tour de parole à n'importe quel moment) dans le sens de la médiation culturelle plutôt que « dirigé » (i.e. la prise de parole est contrainte c'est l'enseignant qui distribue la parole, les autres participants ne peuvent pas se sélectionner sans la validation de l'enseignant) comme dans le cas d'une interaction formelle en classe. Il est également possible d'organiser des classes de langue plus développées au musée. Cela a été expérimenté au musée de Salzbourg où les cours organisés ont été structurés comme une classe de langue classique (un même groupe, 14 leçons, des tâches spécifiques, etc.), excepté le fait que la classe est située dans l'espace du musée et que ces objets deviennent le point de départ de l'apprentissage de langue.

Les tâches de LALI comprenant des instructions plus structurées que pour de simples conversations libres sont largement basées sur la collaboration ; lors de l'accomplissement de ces tâches, les apprenants abordent des problèmes issus du monde réel et s'engagent simultanément dans l'apprentissage de la langue cible. Dans la mesure où les tâches de LALI s'inspirent des approches

basées sur un phénomène (voir Section 4.2.2), la résolution de problèmes constitue un aspect essentiel de l'apprentissage dans la perspective de LALI. Les problèmes à résoudre dans LALI incluent les exemples suivants :

- décrire les personnages dépeints sur une image et leurs actions,
- comparer plusieurs œuvres d'art et trouver leurs ressemblances et différences,
- poser et répondre à des questions.

La Section 5.3 présente d'autres exemples basés sur des études de cas.

Les problèmes à résoudre peuvent également inclure la manipulation de courtes phrases ou de textes à connecter avec les œuvres d'art (e.g. l'activité de trouver une peinture montrant la tristesse, la surprise, etc.). Ensuite, par la parole, les apprenants expliquent pourquoi et comment ils ont choisi telle ou telle œuvre. Ces types de tâches peuvent comporter des discussions au cours desquelles sont comparés des éléments de la culture d'origine ou de l'expérience de l'apprenant avec l'œuvre en train d'être observée. La discussion peut être poursuivie si d'autres participants partagent également leurs expériences et savoir culturel sur le thème en cours.

Un autre exemple de tâche est la co-écriture. Dans la première phase, des participants répartis en paires décrivent une œuvre (un modèle pour effectuer cette description peut être proposé en appui) et écrivent à son sujet. Chaque paire décrit une œuvre différente. Dans la deuxième phase, l'animateur réunit tous les textes et les redistribue aux autres paires qui doivent lire les textes et retrouver l'œuvre qui y est décrite. Dans la troisième phase, l'ensemble du groupe discute des œuvres décrites, et l'animateur peut donner des éléments d'histoire de l'art pendant la discussion. Dans cette activité, les quatre compétences cibles de LALI sont mises en œuvre : écrire, lire, parler, écouter.

De la même façon, ces quatre compétences de bases sont développées dans la *dictée à l'adulte*, qui implique l'utilisation de ressources orales pour apprendre à écrire, en commençant par formuler oralement des phrases écrivables. Cette méthode a été développée dans les années 1960 par Laurence Lentin et son équipe à la Sorbonne Nouvelle Paris 3 pour aider les enfants à lire et à écrire (voir Lentin, 1998). Cette méthode a ensuite été mise en œuvre auprès d'adultes illettrés. Pour l'apprenant, la tâche consiste d'abord à verbaliser une histoire courte, (basée par exemple sur l'observation d'une peinture). L'apprenant dicte des phrases à l'expert qui vérifie et négocie avec l'apprenant l'écrivabilité. L'expert écrit alors, et seulement celles-là, les phrases qui répondent aux normes de l'écrit de la langue cible. L'expert et l'apprenant relisent ensemble le texte, avant que l'apprenant ne le recopie dans un cahier où de textes en textes, il se constitue une sorte de manuel personnalisé. Cette tâche peut également être accomplie en petits groupes où chaque apprenant produit une phrase, l'ensemble des phrases formant un texte qui sera ensuite recopié par

l'ensemble du groupe. Pour rendre la tâche plus interactive, un participant peut commencer par raconter son histoire et un deuxième la dicter à l'expert.

Un corpus détaillé de tâches pour apprendre une langue étrangère et la littérature par l'art sera disponible dans les ressources pour les enseignants sur le site du projet LALI (<http://www.lali-project.eu>)

5.2 Compétences cibles pour les deux groupes d'apprenants

Comme on l'a vu dans l'introduction, les apprenants ciblés par LALI sont divisés en deux groupes :

- le groupe « approfondissement de la littérature » (AL), dans lequel les apprenants adultes proviennent de la culture du pays « local » ou des cultures différentes et bénéficient d'une bonne compétence orale dans la langue locale mais un faible niveau en littérature.
- le groupe « approfondissement de langue étrangère et littérature » (ALL) dans lequel les apprenants proviennent de différentes cultures et disposent de faibles niveaux à l'oral et à l'écrit dans la langue locale¹³.

Les compétences de l'utilisateur de langue/ de l'apprenant sont définies sur la base des descripteurs proposés dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Le CECR (Ibid., p.25) propose les trois niveaux principaux suivants pour les utilisateurs d'une langue (chaque niveau étant subdivisé en deux catégories) : utilisateur élémentaire (A1-A2), utilisateur indépendant (B1-B2), utilisateur expérimenté (C1-C2). Ces niveaux peuvent eux-mêmes être subdivisés, par exemple une distinction plus fine peut être proposée pour une école secondaire ou pour des cours du soir pour adultes (Conseil de l'Europe, 2001, trad. anglaise, p. 32). Ces catégories intermédiaires sont utilisées dans les applications du CECR en Finlande dans les programmes du secondaire (Finnish National Board of Education - FNBE, 2003, 2016) et adaptées aux objectifs de LALI. Les sous catégories du FNBE sont A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, et C1.1 (FNBE, 2016, pp.252-261). En outre, les quatre compétences de base (écouter, lire, écrire, parler) sont chacune ciblées indépendamment dans LALI. En complément des niveaux pour chaque compétence de base (FNBE, 2003), nous utilisons la nouvelle application finlandaise du CECR (Conseil de l'Europe 2001), qui inclut les compétences interactionnelles, les compétences d'interprétation et de production (FNBE, 2016, pp. 252-261). Des trois compétences interactionnelles mentionnées dans la *Evolving Language Proficiency Scale*, nous avons choisi deux compétences qui sont au cœur de LALI : « interagir dans différentes

13 "Group processing exists when group members discuss how well they are achieving their goals and maintaining effective working relationships. Groups need to describe what member actions are helpful and unhelpful and make decisions about what behaviors to continue or change". (Johnson and Johnson 1999, p.71)

situations » et la « pertinence culturelle de la communication » (FNBE, 2016, pp. 252-261). Les niveaux cibles pour ces deux compétences, en complément des quatre compétences de bases, sont décrites dans les sections suivantes, séparément pour chaque groupe. L'annexe 1 présente ces niveaux de façon plus détaillée. Notons qu'il s'agit de niveaux cibles, d'un côté, tous les participants n'atteignent pas forcément ces niveaux, d'un autre côté, d'autres peuvent atteindre des niveaux plus élevés.

5.2.1 Niveaux cibles pour le groupe approfondissement de la littératie (AL)

Le niveau global visé pour le AL est A2-B1. Les descriptions de ce niveau sont basées sur le FNBE (2003, quatre compétences de base) et le FNBE (2016, compétences interactionnelles), bien que certaines compétences spécifiques à LALI aient été ajoutées. Les deux sont des applications locales des descripteurs de CECR (Conseil de l'Europe, 2001).

Ecouter

B1.2

- Peut comprendre les points principaux et les détails les plus importants de discussions formelles et informelles plus larges tenues autour d'elle, de lui.
- La compréhension requiert que soient utilisés la variété standard de la langue, un accent relativement familier, des répétitions occasionnelles et des reformulations. Les discussions rapides entre locuteurs natifs et les détails non familiers de certains thèmes causent des problèmes de compréhension.
- Dans le contexte de LALI, par exemple, une partie du vocabulaire utilisé pendant les visites au musée peuvent encore causer des problèmes de compréhension.

Parler

B1.1

- Peut décrire des éléments familiers avec quelques détails. Peut gérer les situations quotidiennes les plus communes et les échanges informels dans la langue. Peut communiquer sur des thèmes de pertinence personnelle y compris dans des situations légèrement plus complexes. Les présentations plus soutenues ou les thèmes plus abstraits causent des difficultés évidentes.
- Dans les situations de LALI, les apprenants peuvent contribuer de façon compréhensible aux discussions dans les musées et en classe.

Lire

A2.1

- Peut comprendre des textes simples contenant le vocabulaire le plus commun. Peut comprendre les

points principaux et quelques détails d'un texte.

- Dans le cas de LALI, les apprenants peuvent comprendre des textes courts (e.g. sur des thèmes liés à l'art) avec un vocabulaire et des structures de phrase relativement simples.

Ecrire

A2.1

- Peut réussir dans les situations d'écriture quotidiennes les plus routinières.

- Peut écrire des messages brefs et simples (des lettres personnelles, des notes) liés aux besoins quotidiens ainsi que des descriptions sous forme d'énumérations de thèmes familiers.
- Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent écrire des textes courts liés aux thèmes traités dans le projet (e.g. la culture et l'art). Ils peuvent utiliser du vocabulaire simple et concret pour accomplir les tâches proposées, tout en faisant des erreurs relativement fréquemment.

Interagir dans différentes situations

A2.2

- Peut se débrouiller dans de nombreux types de situation de communication quotidienne, et peut prendre de façon croissante l'initiative dans ces situations.
- Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent participer à des discussions aux thèmes du projet. Par exemple, ils peuvent élaborer des opinions ou des interprétations élaborées sur les œuvres d'art.

Pertinence culturelle de la communication

A2.2

- Peut utiliser des expressions simples pour des objectifs centraux, comme l'échange d'informations ou l'expression d'opinions, d'attitudes.
- Peut avoir une conversation polie/ respectueuse en utilisant des expressions communes et des routines de communication de niveau basique.
- Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent prendre en considération certaines différences culturelles et adapter en conséquence leurs contributions lorsqu'ils co-accomplissent une tâche dans un groupe multiculturel.

5.2.2 Niveaux cibles de compétence pour le groupe approfondissement de la langue et de la littératie (GLL)

Le niveau cible général pour le GLL est A1-A2. Certaines descriptions de niveau peuvent être trouvées dans la section précédente (5.2.1), dans la mesure où les niveaux se chevauchent.

Ecouter

A1.3

- Peut suivre des discussions liées à des situations concrètes ou à des expériences personnelles.

- Ne peut comprendre des messages simples dans la variété standard que lorsqu'ils sont produits à un débit plus lent que la normale et adressé personnellement à l'apprenant.
- Dans le contexte de LALI par exemple, une partie du vocabulaire utilisé pendant les visites au musée peut causer d'importants problèmes de compréhension.

Parler

A1.2

- Peut communiquer certains de ses besoins immédiats de façon limitée, demander et répondre dans des dialogues à propos de détails personnels basiques. Requiert une aide fréquente de son partenaire de conversation.
- Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent contribuer aux discussions dans les musées et en classe de façon brève et simple.

Lire

A1.3

- Peut lire des mots familiers et non familiers. Peut comprendre des messages très courts en lien avec la vie quotidienne et des événements routiniers.
- Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent comprendre des textes très courts (e.g. sur des thèmes liés à l'art) avec un vocabulaire et des structures de phrase simples.

Ecrire

A1.3

- Peut réussir à écrire dans les plus familières et les plus prédictibles des situations liées aux besoins et expériences quotidiennes.
- Peut écrire des messages simples (cartes postales, des renseignements personnels, des dictées simples).
- Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent écrire des textes très simples consistant en quelques phrases en lien avec les thèmes développés dans le projet (e.g. art et culture). Ils peuvent utiliser un vocabulaire très simple et concret en accomplissant les tâches, tout en faisant un certain nombre d'erreurs.

Interagir dans différentes situations

A1.2

- Peut parfois se débrouiller dans les situations de communication les plus communes, en se faisant aider par son interlocuteur.
- Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent dans une certaine mesure participer aux discussions en rapport avec les thèmes du projet. Par

exemple, par de courtes contributions, ils peuvent exprimer certaines opinions ou interprétations des œuvres.

Pertinence culturelle de la communication

A1.2

- Peut utiliser un nombre restreint des expressions les plus communes de politesse dans des rapports sociaux de routine.
- Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent prendre en considération certaines différences culturelles et dans une certaine mesure, adapter leurs contributions en conséquence lorsqu'ils accomplissent leurs tâches dans un groupe multi-culturel.

5.3. Les tâches de LALI – études de cas

Cette section présente quelques exemples d'utilisation d'œuvres d'art pour l'apprentissage de la langue et de la littérature dans l'approche LALI. Les exemples sont basés sur deux œuvres d'art exposées au Louvre. La première est la peinture de Nicolas Poussin intitulée *Eliezer et Rebecca* (1648), la seconde est la *Harpe triangulaire* (Antiquité égyptienne, Nouvel Empire). L'approche comprend trois phases¹⁴. Premièrement, en classe, les apprenants se familiarisent avec le vocabulaire et les structures grammaticales nécessaires à la description de l'œuvre. Deuxièmement, au musée, l'animateur lance des discussions avec les participants en leur posant des questions, et d'autres types de tâches. Enfin, dans un troisième temps, un suivi est proposé en classe.

Eliezer et Rebecca

1) Préparation en classe

Le vocabulaire abordé en classe inclut :

- des substantifs en lien avec la peinture (e.g. un homme/ une femme ; une jarre ; des oiseaux ; un puits ; des bâtiments, etc.)
- des verbes en lien avec les actions visibles sur la peinture (e.g. se lever, parler, regarder, verser, observer, penser, montrer, etc.)
- des adjectifs en lien avec la peinture (couleurs, émotions)
- des adverbes de lieu (e.g. au milieu de, en face de, à la droite/ gauche de, etc.)

2) Les tâches au musée

Préparation. Exemple d'instruction : prendre le temps d'examiner la peinture. Observer les personnages et ce qu'ils sont en train de faire. Regarder les paysages et alentours. Y a-t-il des détails que vous aimez en particulier?

- a) Discussion avec un partenaire ou en petit groupe.

¹⁴ Le projet LALI propose également une analyse des visites au musée pour permettre aux animateurs/ enseignants d'améliorer, ou de réfléchir à, l'organisation de ces activités sur le terrain.

Quelles sortes de vêtements portent les personnages ? Que sont-ils en train de faire ? A quoi ressemblent les alentours ? Où la scène se situe-t-elle (quel continent/ pays, s'agit-il d'une ville, d'un village, de la campagne ? etc.). A quelle heure se déroule la scène, à quelle saison ? La scène se déroule-t-elle à une époque récente ou dans l'antiquité ? (compétence cible : production orale)

b) Qu'est-ce que l'animateur dit de la peinture ? (compétence cible : compréhension orale)

c) « Qui suis-je ? ». Choisir une des personnes et réfléchir à qui elle pourrait être. Donner un nom, une profession ou une autre caractéristique à ce personnage. Ensuite, chacun à son tour, imiter la position de cette personne sur la peinture. Qu'est-ce que cette personne est en train de dire ? Proposer une ou deux phrases (sans question ou commentaire !). **Les autres participants essaient de deviner de quel personnage il s'agit.** Ensuite, en groupe, discuter les points suivants : qui était ce personnage ? Qu'est-ce que ce personnage a dit et fait ? S'il reste du temps, continuer à parler de ces personnages (en utilisant les compétences interactionnelles de production et de compréhension orales) avec les activités suivantes :

- Si les participants ont choisi différents personnages : essayer de les regrouper comme sur la peinture et leur faire répéter leurs phrases. Est-ce que cela fait sens ? Les phrases s'assemblent-elles bien ?
- Si les participants ont choisi les mêmes personnages : quelles sont les différences dans ce qu'ils ont dit ?
- Sur ces bases, de nombreuses interprétations ou suggestions de l'histoire ont émergé. Essayer de développer ces interprétations dans le groupe : quelle pourrait être la scène suivante ? Qui arriverait ou partirait ? Que se passerait-il ensuite ? Que s'est-il passé avant ?

d) Créer un dialogue entre les personnages sur la toile (compétences de production et compréhension orales).

e) Par groupes de 3-4 participants, inventer ensemble l'histoire (ou une histoire) que l'on voit sur la toile. Partager chaque version avec l'ensemble du groupe (compétences de production et compréhension orales). Distribuer l'histoire représentée sur la peinture et discuter avec les participants si dans les traditions artistiques de leurs pays une telle histoire serait représentée.

- Finalement, examiner la forme artistique. Est-elle typique ? En quoi diffère-t-elle des représentations artistiques des traditions des participants ? (compétence culturelle)

f) observation de la communication non-verbale. Observer la peinture et les personnages représentés. Choisir des personnages en interaction. Qu'est-ce que les positions corporelles et leurs

gestes nous disent de leurs relations. Qu'est-ce qu'ils sont en train de communiquer ? Faire relever et répéter ces gestes corporellement par les participants. Qu'est-ce que ces gestes signifient dans les cultures respectives des participants. Demander aussi aux participants de montrer les gestes qui dans leur culture peuvent produire le même sens ou une intention ou émotion spécifique (compétences culturelle et interactive).

3) Suivi des activités en classe

- Créer un dialogue sur la base de la tâche d) initiée au musée. Lire le dialogue à l'ensemble du groupe.
- Ecrire une histoire basée sur la tâche e) initiée au musée. La lire à l'ensemble du groupe.
- Regarder des extraits des vidéos enregistrées lors des visites.

La Harpe triangulaire

Préparation en classe

En classe, le vocabulaire lié à l'objet est abordé, en particulier les verbes (qu'est-ce qui peut être fait avec l'objet) et les noms (par exemple les différents matériaux dont est fait l'objet).

Tâches au musée

Préparation. Prendre le temps d'observer l'objet en détail.

a) Discuter avec son partenaire ou en petit groupe (compétences de production et compréhension orales) :

- Quel est cet objet ? Si vous ne le connaissez pas, imaginez. De quoi peut-il s'agir ?
- Connaissez-vous quelque chose d'équivalent ? Cet objet vous rappelle-t-il quelque chose ?
- Est-ce que cet objet a une fonction spécifique ? Si oui, quelle est-elle ? Essayez d'imaginer autant de différentes fonctions que possible. Que feriez-vous avec cet objet ?
- A quoi servait cet objet à l'origine ? Où et quand a-t-il été produit ? Par qui ?
- Qui en était le propriétaire ? Où était-il placé ? Est-ce que son propriétaire était riche ou pauvre (argumenter votre réponse) ?
- Quand et à quelle occasion les anciens Egyptiens jouaient-ils de la musique ?

b) Inventer l'histoire (compétences de production et compréhension orales)

- Après avoir abordé les réponses aux questions, choisir une histoire dans le petit groupe. Imaginer tous les détails qui manquent à l'histoire, comme le nom du propriétaire, le prix de cet objet, etc. Ecrire l'histoire en 5-10 phrases. Chaque personne du groupe doit au moins écrire une phrase.
- Chaque sous-groupe présente son histoire à un autre sous-groupe. Chaque groupe écoute l'histoire de l'autre.

- Mise en commun au niveau de l'ensemble du groupe, disposé en cercle. Y a-t-il des similitudes, des différences entre les différentes histoires ?
- En extra : qu'est-ce qui a été le plus facile et le plus difficile à décider dans l'histoire ? Demander une réponse brève à chaque participant.
- c) Questions pour un musicien
 - Créer une conversation imaginaire. Quelle question poseriez-vous à un Egyptien ancien ou à un ancien Egyptien musicien ?

3) Suivi de l'activité en classe

- Existe-t-il un instrument de ce type dans votre culture ? Quand est-il utilisé ?
- Faites-nous écouter cinq extraits de harpe de différentes cultures. A laquelle pourrait-on associer le son de cet objet ?
- Quelles sont vos traditions culturelles concernant la musique ? Traditionnellement, quand et dans quel contexte écoute-t-on de la musique dans votre communauté ?
- Ecrire une histoire basée sur la tâche d) initiée au musée. La lire aux autres participants.
- Regarder des extraits des vidéos enregistrées lors des visites.

5.4. Faciliter l'apprentissage de langue

Le feedback est un élément essentiel pour faciliter l'apprentissage de langue, ils contribuent au développement cognitif et émotionnel. La majorité des études sur le feedback dans l'apprentissage de langue s'est focalisée sur le feedback correctif, c'est à dire sur la correction d'erreurs sur des productions écrites ou orales (e.g. Ellis,

2009a). D'après Wiggins (2012), un feedback utile et efficace doit être orienté vers un objectif identifié, tangible et transparent, exploitable, facile d'utilisation, approprié, continu et cohérent. Un feedback constructif est donc préférablement immédiat plutôt que détaillé et aussi concret que possible (Wiggins, 2012). Dans ses préconisations sur les feedback correctifs, Ellis (2009a, p.14) établit une liste d'aspects similaires et pointe l'importance de lier les feedback correctifs à des objectifs spécifiques, qui doivent être adaptés en fonction du contexte. Il insiste également pour que le feedback correctif soit produit et identifié en tant que tel, c'est-à-dire en tant que feedback correctif (en particulier dans le cas des productions orales ; Ellis, 2009a, p.14). Il est également essentiel de varier les stratégies de feedback. « Les enseignants devraient être préparés à varier qui, quand, et comment ils corrigent en fonction des besoins cognitifs et affectifs de l'individu apprenant » (Ellis, 2009a, p.14, nous traduisons). Le feedback devrait donc être adapté aux besoins de l'apprenant et être utile à chaque individu (e.g., Wiggins, 2012).

Différents types de tâches avec des objectifs variés peuvent aussi requérir différents degrés et types de feedbacks correctifs. Par exemple, dans le cas de la production orale, le focus sera plutôt sur le sens, alors que dans le cas de la production écrite, le focus est plutôt sur les formes correctes (en regard du standard) (e.g. Juurakko-Paavola, 2016). Les types de feedbacks oraux comprennent à la fois les stratégies implicites et explicites. Les stratégies implicites comprennent les remaniements (« recasts ») (les items incorrectes sont incorporés dans la phrase en étant corrigés d'une certaine façon), les répétitions (les items incorrects sont répétés avec emphase) et les demandes de clarifications (le fait que la phrase n'a pas été comprise est indiqué). D'autre part, les stratégies explicites comprennent les correc-

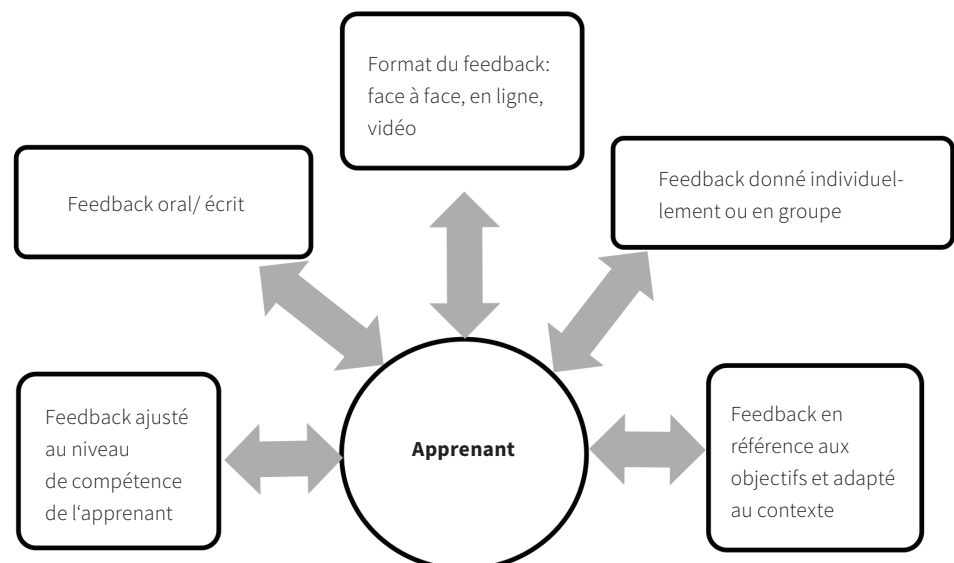


Figure 5. Les feedbacks d'une approche centrée sur l'apprenant proposés par les enseignants de LALI

tions (les items incorrects sont identifiés, indiqués et corrigés), les demandes de précisions (« elicitation ») (certaines parties de la phrase sont répétées avec une intonation montante indiquant que l'apprenant devrait proposer les items corrects) et les signaux paralinguistiques (e.g. des gestes indiquant les items incorrects) (Ellis, 2009a, pp.8-9). Par exemple, si un apprenant dit « I go there yesterday », l'enseignant peut demander une clarification (« What ? »), répéter la phrase (« I GO there yesterday ») ou proposer une correction explicite (« Not go, went. You should say « I went there yesterday. » ; les types de feedback, Ellis, 2009a, p.9).

Les feedbacks correctifs à l'écrit peuvent également être divisés en différents types. Dans les feedbacks correctifs directs, les erreurs sont corrigées ; dans les feedbacks correctifs indirects les erreurs sont indiquées (e.g. soulignées) mais pas corrigées (Ellis, 2009b ; voir aussi Rougier, 2014). Les feedbacks correctifs peuvent également impliquer des indications métalinguistiques (i.e. indication d'une erreur sur le code ou mention d'une catégorie grammaticale) et être focalisées (i.e. les corrections visent uniquement certains types d'erreur) ou non focalisées (i.e. les corrections visent toutes les erreurs sans distinction) (Ellis, 2009b). Par exemple, si des codes d'erreurs sont utilisés, l'enseignant peut écrire un code dans la marge (e.g. ww = wrong word, art= article ; Ellis, 2009b). Les enseignants peuvent aussi combiner différents types de feedbacks ; par exemple dans les feedbacks correctifs métalinguistiques directs, les erreurs sont corrigées avec des explications qui concernent les catégories grammaticales. D'autres exemples des différentes façons de produire des feedbacks correctifs à l'écrit sont disponibles en anglais dans Ellis (2009b) et en français par Rougier (2014). La figure 5 illustre les différents types de feedbacks proposés par les enseignants dans LALI. En accord avec les idées

d'apprentissage tout au long de la vie, d'autorégulation de l'apprentissage et d'approche actionnelle de l'apprentissage, un feedback approprié devrait encourager les apprenants à adopter une posture active dans leur apprentissage (voir aussi Pollori, 2017, pp. 13-14). Les différents types de feedbacks sont compilés Figure 5, qui illustre aussi le fait que les étudiants/ participants devraient pouvoir influencer les types de feedbacks qu'ils reçoivent. De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de demander aux étudiants leur opinion sur les feedbacks, par exemple leur type de feedback préféré (e.g., Juurakko-Paavola, 2016 ; Pollari, 2017). Les feedbacks peuvent aussi être produits à travers des formats variés (e.g., en face à face, sur une plateforme en ligne, par l'intermédiaire de la vidéo), de façon personnalisée, ou au niveau d'un groupe (e.g., Juurakko-Paavola, 2016). Bien qu'il soit possible d'organiser des feedbacks entre pairs, le niveau de compétence relativement faible des participants de LALI aura pour conséquence le fait que les sources principales des feedbacks seront les enseignants, qui pourront adapter les feedbacks aux niveaux spécifiques des apprenants. Les enseignants peuvent aussi prendre en considération la personnalité, l'origine culturelle - entre autres - des apprenants, et ajuster leurs feedbacks en conséquence. Cette idée de feedback centré sur l'apprenant est également essentielle dans les *feedbacks correctifs adaptés* (*adaptive corrective feedback*, e.g. Leontjev, 2014), dans la mesure où ils sont liés à la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978, voir aussi Section 4.2.2). Le feedback correctif adapté doit être ajusté à la zone proximale de développement de l'apprenant, dans laquelle celui-ci peut réaliser des tâches avec une assistance (Leontjev, 2014 ; voir aussi Ellis, 2009a).

6 Synthèse

Dans l'approche développée par LALI, l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère et de la littérature, en classe et au musée, sont effectués dans le cadre d'une exposition « naturelle » (ou spontanée) à la langue et à la culture. Les tâches en classe complètent celles accomplies dans l'environnement non-formel du musée.

En articulant des éléments d'interculturalité, de médiation culturelle et d'apprentissage de langue de façon innovante, et en combinant les contextes d'apprentissage formel et non-formel, l'approche LALI permet le développement des compétences formelles de langue, en littérature et les compétences douces (« soft skills »).

LALI a pour objectif de familiariser les apprenants aux aspects interculturels de la communication, et de leur offrir la possibilité de développer une compétence interculturelle, d'apprendre à décoder des messages écrits, oraux et multimodaux ; et d'établir des relations entre les différents contextes d'apprentissage.

Pour répondre à ces objectifs, LALI mobilise l'approche actionnelle de l'apprentissage de langue, qui conçoit les apprenants comme des participants qui construisent un savoir à travers la résolution de problèmes. L'approche

actionnelle est combinée avec l'apprentissage basé sur les phénomènes qui propose d'étudier de façon holistique des phénomènes du monde réel, encourage la participation active des apprenants et leur permet de construire un savoir dans l'interaction sociale. De par ses tâches collaboratives et polyvalentes, l'approche LALI soutient les migrants et les personnes peu qualifiées à développer des compétences en langue et en littérature, promeut leur apprentissage et leur employabilité à venir.

L'approche LALI offre des ressources pour l'acculturation des migrants et des habitants locaux dont les compétences réduites en langue ou en littérature peuvent perturber l'intégration sociale. Le projet LALI soutient également tous les enseignants, éducateurs et autres professionnels impliqués dans l'aide des adultes les moins qualifiés à s'intégrer dans la société. Ce manuel, avec d'autres ressources créées dans le cadre de LALI, peut être utilisé comme point de départ pour favoriser l'apprentissage de la langue et de la littérature. Les éducateurs peuvent adapter les approches présentées ici à leurs contextes locaux.

Bibliographie

- Aboa Vetus & Ars Nova. (2018). *Turvapaikkana museo* [Museum as asylum]. Retrieved from <http://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>
- Afifi, W. A. (2007). Nonverbal communication. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 35–59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Attwell, G. (2007). Personal learning environments – the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1–7. Retrieved from https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/old/media11561.pdf
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. Oxford: Oxford University Press.
- Berry, J. W. (1980). Social and cultural change. In H. C. Triandis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology* (Vol. 5) (pp. 211–279). Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J. W. (1994). Acculturation and psychological adaptation. In A.-M. Bouvry, F. J. R. van de Vijver, & P. Schmitz (Eds.), *Journeys into cross-cultural psychology* (pp. 129–141). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–34.
- Blin, F., & Jalkanen, J. (2014). Designing for language learning: Agency and languaging in hybrid environments. *APPLES: Journal of Applied Language Studies*, 8(1), 147–170. Retrieved from <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/433>
- Burleson, B. R. (2007) Constructivism: A general theory of communication skill. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 105–128). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies. Going to the MALL: Mobile-assisted language learning. *Language Learning and Technology*, 10(1), 9–16. Retrieved from [http://lt.msu.edu/vol10num1/emerging/City of Turku](http://lt.msu.edu/vol10num1/emerging/City%20of%20Turku). (2016). *Maahanmuuttajille Suomi tutuksi Turun linnassa, valtuustossa ja vanhainkodissa* [Get to know Finland for immigrants]. Retrieved from https://www.turku.fi/uutinen/2016-04-28_maahanmuuttajille-suomi-tutuksi-turun-linnassa-valtuustossa-ja-vanhainkodissa
- Cornell University Center for Teaching Innovation. (2018). *Collaborative learning: Group work*. Retrieved from <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/collaborative-learning.html>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Educational Broadcasting Corporation (2004). *Concept to classroom – workshop: Cooperative and collaborative learning*. Retrieved from <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>
- Eloranta, J., & Jalkanen, J. (2015). Learning paths on elementary university courses in Finnish as a second language. In J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (Eds.), *Voices of pedagogical development: Expanding, enhancing and elaborating higher education language learning* (pp. 225–240). Dublin: Research-Publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2015.000294
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ellis, R. (2009b). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 56–72. Retrieved from <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05>
- Eshach, H. (2006). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of*

- Science Education and Technology*, 16, 171–190.
- European Commission. (2017). *Study on audience development – how to place audiences at the centre of cultural organisations*. Retrieved from <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/cc36509d-19c6-11e7-808e-01aa75ed71a1>
- Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 446–458). New York, NY: Routledge.
- Finnish National Board of Education. (2003). *National core curriculum for upper secondary schools 2003*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for general upper secondary schools 2015*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 293–310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2017/emerging.pdf>
- Guth, S. (2009). Personal learning environments for language learning. In S. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. London: IGI Global. doi:10.4018/978-1-60566-190-2.ch024
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books.
- Hooper-Greenhill, E. (2000) *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Juurakko-Paavola, T. (2016). *Kirjoittamisen arviointi* [Assessment of written language]. Lecture given in the course *Language Assessment*, September 21, 2016 (School of Languages and Translation Studies, University of Turku).
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Laakkonen, I. (2015). Doing what we teach: Promoting digital literacies for professional development through personal learning environments and participation. In J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (Eds.), *Voices of pedagogical development: Expanding, enhancing and elaborating higher education language learning* (pp. 171–195). Dublin: Research-Publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2015.000292
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495.
- LaFromboise, T., Coleman, H., Hardin, L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395–412.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 24–47). New York, NY: Routledge.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris: ESF Editeur.
- Leontjev, D. (2014). The effect of automated adaptive corrective feedback: L2 English questions. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 8, 43–66. Retrieved from <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/459>
- Lintunen, P., Mutta, M., & Pelttari, S. (2017). Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EuroCALL Review*, 25(1), 61–75. doi:10.4995/eurocall.2017.7145
- Neville, D. O., Shelton, B. E., & McInnis, B. (2009). Cybertext redux: Using digital game-based learning to teach L2 vocabulary, reading, and culture. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 409–424. Available doi:10.1080/09588220903345168
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)/Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264181762-en
- OECD. (2011). *Survey of adult skills (PIAAC): Country note – France*. Retrieved from [http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20\(FR\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20(FR).pdf)
- OECD. (2018). *Recognition of non-formal and informal learning*. Retrieved from <http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/recognitionofnon-formaland-informallearning-home.htm>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Pollari, P. (2017). To feed back or to feed forward? Students' experiences of and responses to feedback in a Finnish EFL classroom. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 11, 11–33. Retrieved from <http://apples.jyu.fi/article/abstract/492>
- Reading Rockets. (2018). *Reciprocal teaching*. Retrieved from http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching
- Rougier, N. (2014). *Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE. Glottodidactica*, XLI (1), 113–125.
- Schmitz, P. G. (1992). Personality, stress-reactions and disease. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 683–691. doi:10.1016/0191-8869(92)90239-L
- Silander, P. (2015). *Phenomenal education: Phenomenon-based learning*. Retrieved from <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz, Museum 2.0. Retrieved from <http://www.participatorymuseum.org/>
- Simon, N. (2015, April 29). Building community: Who / how / why. [Web log post]. Retrieved from <http://museumtwo.blogspot.fi/2015/04/building-community-who-how-why.html>
- Stricklin, K. (2011). Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. *The Reading Teacher*, 64, 620–625. doi:10.1598/RT.64.8.8
- Sundqvist, P. (2016). Gaming and young language learners. In F. Sundqvist, P., & Sylveń, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3–20. doi:10.1017/S0958344013000232
- Sylveń, L., & Sundqvist, P. (2017). Computer-assisted language learning (CALL) in extracurricular/extramural contexts. *CALICO Journal*, 34(1), i–iv. doi:10.1558/cj.31822
- Thomas, M., & Peterson, M. (2014). Editorial for the special issue Web 2.0 and language learning: Rhetoric and reality. *CALICO Journal*, 31(1), i–iii. doi:10.11139/cj.31.1.i-iii
- UNESCO : *Éducation pour tous*. Paris : Éditions Unesco, 2006, Chapitre 5, p 145
- Van Lier, L. (2000). From input to a ordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker-Kuhne, D. (2005). *Invitation to the party: Building bridges to the arts, culture and community*. New York, NY: Theatre Communications Group.
- Ward, C. A., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality*. New York & London: Massachusetts Institute of Technology & John Wiley & Sons.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100.

Annexe 1. Niveaux cibles de maîtrise pour les différentes compétences des deux groupes (basé sur le FNBE, 2003 (quatre compétences de base) et FNBE, 2016 (compétences de communication), avec des ajouts spécifiques pour LALI).

| | Groupes cibles | |
|-------------|---|---|
| | <i>Approfondissement de la littératie (AL)</i> | <i>Approfondissement de la langue et de la littératie ALL)</i> |
| Compétences | Niveau cible global: A2–B1 | Niveau cible global: A1–A2 |
| Ecouter | <p>B1.2 Peut comprendre les points principaux et les détails les plus importants de discussions formelles et informelles plus larges tenues autour d'elle, de lui. La compréhension requiert que soit utilisés la variété standard de la langue, un accent relativement familier, des répétitions occasionnelles et des reformulations. Les discussions rapides entre locuteurs natifs et les détails non familiers de certains thèmes causent des problèmes de compréhension. Dans le contexte de LALI, par exemple, une partie du vocabulaire utilisé pendant les visites au musée peuvent encore causer des problèmes de compréhension.</p> | <p>A1.3 Peut suivre des discussions liées à des situations concrètes ou à des expériences personnelles. Ne peut comprendre des messages simples dans la variété standard que lorsqu'ils sont produits à un débit plus lent que la normale et adressé personnellement à l'apprenant. Dans le contexte de LALI par exemple, une partie du vocabulaire utilisé pendant les visites au musée peut causer d'importants problèmes de compréhension.</p> |
| Parler | <p>B1.1 Peut décrire des éléments familiers avec quelques détails. Peut gérer les situations quotidiennes les plus communes et les échanges informels dans la langue. Peut communiquer sur des thèmes de pertinence personnelle y compris dans des situations légèrement plus complexes. Les présentations plus soutenues ou les thèmes plus abstraits causent des difficultés évidentes. Peut poursuivre un discours intelligible, même si des pauses ou des hésitations adviennent dans des séquences plus longues. Peut utiliser un vocabulaire quotidien relativement étendu ainsi que des phrases et expressions fréquentes. Peut utiliser une variété de structures syntaxiques. Les erreurs grammaticales sont communes dans les longues séquences de parole spontanée (comme le manque d'article ou de suffixes), mais empêchent rarement la compréhension. Dans les situations de LALI, les apprenants peuvent contribuer de façon compréhensible aux discussions dans les musées et en classe.</p> | <p>A1.2 Peut, de façon limitée, communiquer certains de ses besoins immédiats, demander et répondre dans des dialogues à propos de détails personnels basiques. Nécessite une aide fréquente de son partenaire de conversation. La parole contient des pauses et d'autres interruptions. Peut utiliser un vocabulaire très basique, quelques expressions et quelques items grammaticaux de base. Une grande variété d'erreurs advient dans la parole spontanée. Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent contribuer aux discussions dans les musées et en classe de façon brève et simple.</p> |
| Lire | <p>A2.1 Peut comprendre des textes simples contenant le vocabulaire le plus commun. Peut comprendre les points principaux et quelques détails de quelques paragraphes d'un texte. Dans le cas de LALI, les apprenants peuvent comprendre des textes courts (e.g. sur des thèmes liés à l'art) avec un vocabulaire et des structures de phrase relativement simple.</p> | <p>A1.3 Peut lire des mots familiers et non familiers. Peut comprendre des messages très courts en lien avec la vie quotidienne et des événements routiniers. Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent comprendre des textes très courts (e.g. sur des thèmes liés à l'art) avec un vocabulaire et des structures de phrase simples.</p> |
| Ecrire | <p>A2.1 Peut réussir dans les situations d'écriture quotidiennes les plus routinières. Peut écrire des messages brefs et simples (des lettres personnelles, des notes) liés aux besoins quotidiens ainsi que des descriptions sous forme d'énumérations de thèmes familiers. Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent écrire des textes courts liés aux thèmes traités dans le projet (e.g. la culture et l'art). Ils peuvent utiliser du vocabulaire simple et concret pour accomplir les tâches proposées, tout en faisant des erreurs relativement fréquemment.</p> | <p>A1.3 Peut réussir à écrire dans les plus familières et les plus prédictibles des situations liées aux besoins et expériences quotidiennes. Peut écrire des messages simples (cartes postales simples, des renseignements personnels, des dictées simples). Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent écrire des textes très simples consistant en quelques phrases en lien avec les thèmes développés dans le projet (e.g. art et culture). Ils peuvent utiliser un vocabulaire très simple et concret en accomplissant les tâches, tout en faisant un certain nombre d'erreurs.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| Interagir dans différentes situations | <p>A2.2 Peut se débrouiller dans de nombreux types de situation de communication quotidienne, et peut de plus en plus prendre l'initiative dans des situations de communication. Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent participer à des discussions sur les thèmes du projet. Par exemple, ils peuvent élaborer des opinions ou des interprétations élaborées sur les œuvres d'art.</p> | <p>A1.2 Peut parfois se débrouiller dans les situations de communication les plus communes, en se faisant aider par son interlocuteur. Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent dans une certaine mesure participer aux discussions en rapport avec les thèmes du projet. Par exemple, par de courtes contributions, ils peuvent exprimer certaines opinions ou interprétations des œuvres.</p> |
| Pertinence culturelle de la communication | <p>A2.2 Peut utiliser des expressions simples pour des objectifs centraux, comme l'échange d'informations ou l'expression appropriée d'opinions et d'attitudes Peut avoir une conversation polie/ respectueuse en utilisant des expressions communes et des routines de communication de niveau basique. Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent prendre en considération certaines différences culturelles et adapter en conséquence leurs contributions lorsqu'ils co-accomplissent une tâche dans un groupe multiculturel.</p> | <p>A1.2 Peut utiliser en nombre restreint les expressions de politesse les plus communes dans des rapports sociaux de routine. Dans le contexte de LALI, les apprenants peuvent prendre en considération certaines différences culturelles et dans une certaine mesure, adapter leurs contributions en conséquence lorsqu'ils accomplissent leurs tâches dans un groupe multiculturel.</p> |



www.lali-project.eu

Partners:



élan interculturel

www.elaninterculturel.com

De l'Art et D'autre

stand129

www.stand129.at



Turun yliopisto
University of Turku

www.utu.fi/en



inf.uni-sopron.hu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.