



Article scientifique

Article

2022

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Interaction entre la langue d'origine et la langue de scolarisation dans
l'enseignement de l'oral en cours de portugais brésilien à Genève : la
présentation de soi

Silva-Hardmeyer, Carla; Aeby Daghe, Sandrine

How to cite

SILVA-HARDMEYER, Carla, AEBY DAGHE, Sandrine. Interaction entre la langue d'origine et la langue de scolarisation dans l'enseignement de l'oral en cours de portugais brésilien à Genève : la présentation de soi. In: Revista de Letras, 2022, vol. 41, n° 2.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:167358>

**INTERACTION ENTRE LA LANGUE D'ORIGINE ET LA LANGUE DE
SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN COURS DE
PORTUGAIS BRÉSILIEU À GENÈVE : LA PRÉSENTATION DE SOI**

**INTERAÇÃO ENTRE A LÍNGUA DE ORIGEM E A LÍNGUA DE
ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO DO ORAL EM CURSOS DE PORTUGUÊS
BRASILEIRO EM GENEVRA: APRESENTAÇÃO DE SI**

Carla Silva-Hardmeyer¹ & Sandrine Aeby Daghe²

RÉSUMÉ

Le profil hétérogène des identités linguistiques des élèves inscrits aux cours de portugais brésilien langue et culture d'origine (PLCO) en Suisse nous amène à interroger les usages des langues, notamment du français langue de scolarisation, dans l'enseignement de la langue d'origine. Une des préoccupations des enseignantes de PLCO est en effet celle du transfert des connaissances acquises en langue de scolarisation vers des connaissances nécessaires au développement de la langue d'origine (LCO). Dans cette contribution, nous présenterons une expérience d'enseignement d'une séquence didactique visant un genre oral, la présentation de soi, dans laquelle il a été possible d'identifier des usages alternés de la LCO et de la langue de scolarisation dans les situations d'enseignement proposées à 8 élèves de 5 à 12 ans dans une école brésilienne située à Genève-Suisse. Le fondement théorique s'inscrit dans la perspective de l'ingénierie didactique ayant pour base les concepts fondamentaux suivants : dispositif et séquence didactiques et capacités linguistiques (DOLZ & SCHNEUWLY, 2009 ; SILVA-HARDMEYER, 2020) ; gestes didactiques des enseignants (SILVA, 2013 ; SILVA-HARDMEYER, 2017) ; approche plurilingue, transfert et alternance des langues dans l'enseignement (LEOPOLDOFF MARTIN, & AEBY DAGHE, 2018 ; NOYAU, 2014 ; AEBY DAGHÉ & POGRANOVA, sous presse)

Mots-clés : genre de texte oral, séquence didactique, langue et culture d'origine, langue de scolarisation, alternance des langues, littérature plurilingue.

RESUMO

O perfil heterogêneo das identidades linguísticas dos alunos de português brasileiro língua e cultura de origem na Suíça nos conduz à interrogação sobre os usos das diferentes línguas do contexto, em particular, a língua de escolarização (francês) no ensino do português. Nesse contexto de ensino, uma das preocupações constantes dos docentes está em como fazer a transposição de saberes adquiridos nessas línguas aos saberes necessários para o desenvolvimento da língua de origem. Nesta contribuição, apresentaremos uma experiência de ensino de uma sequência didática do gênero oral "apresentação de si" em que foi possível identificar a alternância entre a língua de origem e a língua de escolarização nas situações de

¹ Docteur en Linguistique Appliquée et Étude du Langage pour la PUC/SP - Sao Paulo-Brésil. Chargée d'enseignement en spécialisé et en didactique des langues à l'Université de Genève.

² Docteur en Science de l'Éducation pour l'Université de Genève. Professeure en didactique des langues à l'Université de Genève.

ensino propostas. A sequência foi realizada com 8 alunos de 5 e 12 anos de uma escola brasileira situada em Genebra-Suíça. A fundamentação teórica enquadra-se na perspectiva da engenharia didática, tendo como bases os seguintes conceitos fundamentais: dispositivo e sequência didática e capacidades de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY 2009; SILVA-HARDMEYER, 2020); gestos didáticos dos professores (SILVA, 2013; SILVA-HARDMEYER, 2017); abordagem plurilingue, transferência e alternância de línguas no ensino (LEOPOLDOFF MARTIN, & AEBY DAGHE, 2018; NOYAU, 2014; AEBY DAGHÉ & POGRANOVA, no prelo).

Palavras-chave: *gênero de texto oral, sequência didática, língua e cultura de origem, língua de escolarização, alternância de línguas, literacia plurilingue.*

1. INTRODUCTION

En Suisse, la présence du multilinguisme dépasse l'utilisation des quatre langues nationales (allemand, français, italien et romanche) en raison des mouvements migratoires. À Genève, ville cosmopolite et siège de plusieurs institutions internationales associées aux Nations unies, le multilinguisme est très présent. Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2020), plus de 25% de la population résidente en Suisse est d'origine étrangère et dans le canton de Genève, la proportion est de 41%.

Dans le contexte multilingue qui est le nôtre, l'enseignement de la langue d'origine s'avère primordial pour le développement de l'identité des individus qui composent la population résidant en Suisse. Dans cette perspective, la Suisse dispose d'une politique linguistique qui soutient le renforcement des pratiques qui valorisent l'enseignement des langues d'origine des immigrants, compte tenu du fait que « l'enseignement LCO permet à des élèves vivant dans un contexte bilingue ou multilingue d'acquérir, dans leur langue d'origine, des compétences qui vont au-delà de l'usage oral qu'ils font de leur langue au quotidien » (GIUDICI ET BÜHLMANN, 2014 : 12).

Les cours de langue et culture d'origine à Genève sont organisés sur la base d'initiatives diverses. Parfois, ils émanent d'institutions bénéficiant de l'appui du gouvernement du pays d'origine voire directement du gouvernement, parfois, ils sont proposés par des associations d'immigrants sans liens directs avec le gouvernement du pays d'origine. Actuellement³, dans le canton de Genève les cours de langue et de culture d'origine concernent 32 langues.

Selon Dolz (2019)⁴, la politique d'intégration de la Suisse vise à respecter le droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine et, à partir de 2003 (CIIP, 2003 ; CDIP, 2004), les langues de la migration sont amenées à intégrer le curriculum dans le cadre d'une approche coordonnée de l'enseignement des langues. Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer les bases d'une didactique intégrée. Dans le même esprit inspiré du projet CARAP, des modules de type *éveil aux langues* sont également proposés (LORINCZ et DE PIETRO, 2011).

L'enseignement de la langue d'origine dans un contexte multilingue implique une relation avec d'autres langues, que ce soit la langue de scolarisation, la langue du pays d'accueil, les diverses langues parlées par les membres de la famille et l'environnement (langues non familiales ou officielles présentes dans le contexte).

³ Année scolaire de référence 2022-2023. <https://www.ge.ch/document/7927/telecharger>

⁴ Séminaire de Recherche année académique 2018-2019.

Cette coexistence de langues donne à l'individu un répertoire langagier et linguistique avec des influences de différentes langues (PERREGAUX, 2002 ; et dans un autre contexte, FILLIOL, 2016). Un enfant né dans ce contexte peut développer des aptitudes dans différentes langues et donc avoir dans son identité linguistique des langues avec lesquelles il a un lien affectif fort ou non.

Dans cette perspective, on peut parler d'individus ayant une identité linguistique plurilingue. Il est important de valoriser les compétences acquises dans différentes langues lors de l'enseignement d'une nouvelle langue ou de l'amélioration de sa langue d'origine. Des approches plurielles des langues et des cultures *s'avèrent nécessaires et, pour cela*, des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles méritent d'être développées pour mettre en évidence les capacités linguistiques de l'individu plurilingue et contribuer à son développement.

Dans le cas du portugais langue d'origine, l'enseignement commence par le portugais européen (Portugal) pour les communautés portugaises de Suisse. Selon Silva-Hardmeyer, Aeby Daghe et Riccioppo (2022, à paraître), des cours pour l'enseignement du portugais brésilien comme LCO ont été proposés à partir des années 1990, d'abord par l'Association brésilienne pour l'éducation et la culture (basée dans le canton de Zurich, desservant les cantons de la Suisse alémanique), puis par l'Association Raízes (basée dans le canton de Genève, desservant les cantons de la Suisse romande). Il existe actuellement cinq associations officiellement reconnues par les cantons suisses pour dispenser l'enseignement du Portugais brésilien langue et culture d'origine (PLCO).

Dans cet article, nous nous intéressons à l'usage des langues (portugais et français) en alternance dans l'enseignement du portugais brésilien langue d'origine. Pour cela, nous présenterons la pratique développée par deux enseignantes de l'Association Raízes⁵ dans le cadre de l'enseignement de la production orale du genre « présentation de soi » déjà analysée dans un de nos articles (SILVA-HARDMEYER & SILVA, sous-presse). Nous cherchons à répondre à deux questions principales :

1. Comment le français (langue officielle du canton de Genève) et le portugais brésilien (LCO) sont-ils mobilisés par les enseignants et les élèves lors de la mise en place de la séquence didactique du genre de texte oral « présentation de soi » ?
2. Dans quelle mesure la séquence didactique a-t-elle contribué au développement des compétences linguistiques des élèves dans l'alternance entre les deux langues mobilisées ?

Notre proposition s'inscrit dans la perspective de l'ingénierie didactique en didactique des langues. Elle prend appui sur les concepts fondamentaux suivants : dispositif et séquence d'enseignement et capacités linguistiques (DOLZ & SCHNEUWLY 2009 ; SILVA-HARDMEYER, 2020) ; gestes didactiques des enseignants (DOLZ & SCHNEUWLY 2009 ; SILVA, 2013 ; SILVA-HARDMEYER, 2017) ; approche plurilingue, transfert et alternance des langues dans l'enseignement (LEOPOLDOFF MARTIN, & AEBY DAGHE, 2018 ; NOYAU, 2014 ; AEBY DAGHÉ & POGRAANOVA, sous presse).

Le choix de ce thème pour un article dans un livre en l'honneur de Joaquim Dolz est lié au fait que ce chercheur est un des précurseurs en didactique des langues du concept de séquence didactique pour l'enseignement de l'oral, ainsi qu'à ses contributions aux discussions sur l'enseignement de la langue d'origine et des langues minorisées.

⁵ L'Association Raízes est une association culturelle brésilienne créée en 1996 sans but lucratif et sans attaches politiques ou religieuses. Elle est reconnue d'utilité publique par les autorités cantonales de Genève.

2. CADRAGE THÉORIQUE

Dans cette partie de notre article, nous cherchons à définir les concepts théoriques qui sous-tendent le traitement des données et nos analyses.

2.1 MODÈLE DIDACTIQUE ET SÉQUENCE DIDACTIQUE DE GENRE DE TEXTE

Le modèle du genre et la séquence didactique sont des instruments initialement conçus dans le but de soutenir le travail des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation dans une perspective initialement monolingue (français) (DE PIETRO, 1997 ; DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001 ; 2004). Tant le modèle que la séquence didactique sont partie prenante dans les processus de transposition didactique, impliquant le passage d'un genre ancré dans des pratiques sociales et appréhendable en fonction de connaissances scientifiques à un objet enseignable dans un contexte donné (MACHADO & CRISTÓVÃO, 2006). Outre les connaissances linguistiques et psycholinguistiques relatives aux genres (au fonctionnement du genre pour les experts), cette modélisation prend en compte les connaissances des capacités langagières révélées des élèves ainsi que les résultats des apprentissages attendus et révélés dans les prescriptions officielles (SILVA, 2009). Le modèle didactique est donc « un objet descriptif et opérationnel construit pour appréhender le phénomène complexe de l'apprentissage d'un genre et ainsi guider ses pratiques ». (DE PIETRO et al. 1996/1997 ; p.108). Selon Schneuwly & Dolz (2004), l'élaboration de ce modèle implique de considérer les dimensions constitutives du genre de texte, en mettant en évidence les dimensions enseignables. Il se matérialise sous la forme d'une grille ou un schéma qui rend visible les dimensions constitutives du genre afin qu'il puisse être adapté et adopté comme objet d'enseignement pour développer de multiples capacités (communicatives et/ou linguistiques) chez les apprenants afin qu'ils puissent produire différents textes oraux ou écrits.

La structure de base de la séquence didactique est constituée du choix d'un projet de classe afin de motiver les élèves, de la présentation de la situation, de la production initiale, des modules d'activités et de la production finale Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004). Il s'avère toutefois que l'ingénierie didactique demeure souvent ancrée dans une perspective monolingue alors que l'exigence d'un enseignement bi-plurilingue est une préoccupation et un défi unanimement reconnu (DOLZ & IDIAZABAL, 2013 ; ALDEKOA, MANTEROLA & IDIAZABAL, 2020 ; DECANDIO & DOLZ-MESTRE, 2015).

2.2 AGIR ET GESTES DIDACTIQUES

Les interventions de l'enseignant visant l'enseignement-apprentissage d'un objet sont nombreuses. Selon SILVA (2013) et SILVA-HARDMEYER (2017), ces interventions verbales et non verbales constituent l'agir didactique de l'enseignant. Elles peuvent être regroupées en gestes didactiques. Nous corroborons ainsi la position théorique que cet agir didactique permet à l'enseignant de réaliser ses actions dans la classe, en mettant l'accent sur les interventions nécessaires pour qu'un objet d'enseignement se transforme en objet effectivement enseigné et appris.

Parmi les nombreux travaux sur les gestes professionnels des enseignants (BUCHETON & SOULE, 2009 ; CHABANNE, DESAULT, DUPUY & AIGOIN, 2009), nous retenons cinq gestes didactiques fondamentaux qui constituent l'agir didactique de l'enseignant avec une centration sur l'objet enseigné : le geste de planification (SILVA, 2013 ; SILVA-HARDMEYER, 2015 ; 2017 ; MESSIAS & DOLZ, 2015), le geste de mise en œuvre d'un

dispositif didactique, le geste de régulation, le geste de création de mémoire didactique, le geste d'institutionnalisation (SCHNEUWLY & DOLZ, 2009). Ces gestes didactiques sont reconnus non pas comme des gestes et postures physiques mais constitués ? à partir des actions langagières des enseignants, qui peuvent être accompagnées d'attitudes non langagières.

Ces gestes peuvent être définis comme suit :

- Planification : consistant à planifier des interventions ou des actions (SILVA, 2013). Selon Silva-Hardmeyer (2021), il est constitué de cinq éléments fondamentaux : choix de l'objet d'enseignement en fonction du contexte et du profil des élèves, anticipation des obstacles d'apprentissage en fonction des connaissances antérieures des élèves et des connaissances à acquérir, choix ou élaboration des activités scolaires, choix des supports et du matériel pédagogique, adéquation et choix de la forme sociale de travail (groupe, individuel, binôme, etc.). Un exemple concret sera donné dans la quatrième partie de cet article.

- Mise en place du dispositif didactique : consistant en des interventions de l'enseignant permettant à l'objet d'être réellement étudié en classe par les élèves. En d'autres termes, ce geste concerne la manière dont ce qui a été planifié par l'enseignant est effectivement proposé ou développé dans la classe. Un exemple d'intervention associé à ce geste est la verbalisation même de l'énoncé de l'activité scolaire sous la forme d'une consigne et l'explication donnée par l'enseignant pour sa réalisation. (SCHNEUWLY, 2009 ; MESSIAS & DOLZ, 2015).

- Régulation : concernant les interventions de l'enseignant suite à l'identification d'un obstacle à l'apprentissage, d'un dysfonctionnement ou d'une réponse inadéquate d'un élève lors d'une activité scolaire (DOLZ, SILVA-HARDMEYER & TOBOLA COUCHEPIN, 2017)

- Création de la mémoire didactique : concernant les interventions liées à l'activation de la mémoire didactique, c'est-à-dire lorsque l'enseignant tente de reprendre des contenus déjà étudiés précédemment, en faisant la relation avec les nouveaux contenus à étudier. (SCHNEUWLY, 2009 ; SILVA, 2013)

- Institutionnalisation : correspondant aux interventions qui consolident les connaissances. Ce sont les interventions dans lesquelles l'enseignant assume le rôle de conceptualisation de l'objet d'enseignement, contribuant ainsi à la solidification des nouvelles connaissances créées à partir de l'étude de l'objet d'enseignement. (AEBY DAGHE, 2009).

Ces gestes sont importants pour notre étude afin de comprendre à quels moments et dans quelles interventions les enseignants utilisent la langue d'origine et la langue de scolarisation.

2.3 SITUATIONS DE CONTACTS DE LANGUE

Les situations de contacts de langue ont fait l'objet de nombreuses études dans une perspective linguistique et sociolinguistique (DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1989). Elles restent toutefois peu appréhendées dans des recherches didactiques (AEBY DAGHE & ALMGREN, 2014 ; POGGRANOVA, 2020 ; AEBY DAGHE & POGGRANOVA, à paraître) en dehors des expérimentations menées en contexte bilingue (dispositifs CLIL ou EMILE) (SERRA, 2010 ; GAJO & STEFFEN, 2015).

A quel moment d'une séquence didactique ces gestes d'alternance des langues interviennent-ils ? A quels gestes didactiques sont-ils principalement rattachés ? Telles sont les questions auxquelles nous chercherons à répondre.

3. PROCÉDURE MÉTHODOLOGIQUE

La procédure méthodologique adoptée dans cette recherche est principalement de nature qualitative. Les principes de notre étude ont un caractère interventionniste et sont centrés sur la perspective de l'ingénierie didactique. L'une des enseignantes qui conçoit et met en œuvre le dispositif didactique présenté ici est l'une des chercheuses qui analyse la pratique réalisée. L'objectif des enseignants était principalement de développer les compétences linguistiques des élèves pour la production du genre de texte, cependant, en analysant les résultats de la séquence mise en œuvre dans une autre recherche (SILVA-HARDMEYER & SILVA, sous presse), nous avons constaté que l'utilisation de la langue de scolarisation contribuait au développement linguistique des élèves en langue d'origine. C'est pourquoi nous proposons dans cet article de discuter de l'interaction entre les deux langues mobilisées, à savoir la langue d'origine et la langue de scolarisation.

3.1 CONTEXTE ET POPULATION

Cette recherche a été menée dans une école de langue à culture d'origine brésilienne du canton de Genève, rattachée à l'association Raízes⁶ dont le projet pédagogique suit un programme curriculaire élaborés par les coordinatrices⁷. Les supports pédagogiques sont conçus comme du *matériel pédagogique authentique* (SCHERER & RICCIPO, 2015), conçu et adapté aux situations d'enseignement spécifique à chaque contexte scolaire.

Notre étude a été réalisée dans une classe hétérogène avec des élèves de 5 à 12 ans présentant différents niveaux d'apprentissage du portugais.

3.1.1 Profil de la classe et des participants

La classe est organisée en deux groupes constitués :

- Cinq élèves âgés de 5 ans ayant un niveau similaire de maîtrise du portugais et s'exprimant avec facilité en portugais. Quatre d'entre eux maîtrisent la production orale. Un seul enfant a moins de contact avec la langue et s'exprime peu dans sa langue d'origine.
- Trois élèves âgés de 7 à 12 ans. Ils présentent une certaine hétérogénéité non seulement en termes d'âge mais aussi d'apprentissage des langues. En ce qui concerne la compréhension et la production orale, deux élèves ont une bonne compréhension et communiquent avec une certaine aisance en utilisant un vocabulaire riche en expressions portugaises, le troisième est dans une phase de développement de ces compétences.

Le contexte social hétérogène et multilingue du canton de Genève se traduit par la pluralité des langues parlées par les élèves qui suivent le cours de portugais brésilien comme langue d'origine. En effet, tous les participants ont en commun que l'un de leurs parents est d'origine brésilienne et donc de langue maternelle portugaise. La première langue de l'autre membre du

⁶ Cette association enseigne le POLH en Suisse depuis 1997, au service des cantons de Suisse romande. Actuellement, cette institution est active dans deux cantons : Genève et Vaud

⁷ Martine Scherer et Anna Paula Riccioppo, coordinatrices responsables pour l'élaboration du programme curriculaire.

couple peut varier et le français peut ou non être inclus comme première langue (selon l'origine du père ou de la mère). 40 % des élèves participants ont également le français comme langue d'origine, mais avec un statut officiel différent de celui du portugais brésilien, car il s'agit de la langue du contexte officiel parlée également dans les écoles. 60% des étudiants participants n'ont pas le français comme langue du contexte familial, bien qu'il puisse être mobilisé entre les membres de la famille.

3.1.2 Profil des enseignantes

Deux enseignantes participent à la recherche.

- Ens1 : enseignante expérimentée, avec une formation didactique et pédagogique pour l'enseignement des langues, toujours pour l'enseignement du portugais brésilien comme langue première/maternelle et langue et culture d'origine et du français comme langue de scolarisation.
- Ens.2 : enseignante de portugais comme première langue, langue étrangère et langue d'origine. Elle enseigne depuis cinq ans.

3.2 ÉTAPES DE LA RECHERCHE ET MODALITÉS DE RECUEIL DES DONNÉES

La recherche a été organisée en 7 étapes :

1. Élaboration du modèle didactique du genre par les enseignants.
2. Élaboration de la séquence didactique par les enseignants.
3. Mise en œuvre de la première étape de la séquence didactique.
4. Adaptation de la séquence didactique après la première étape de mise en œuvre.
5. Création d'une grille d'analyse pour l'évaluation des productions des élèves.
6. Évaluation des productions des élèves
7. Analyse de la prise de notes des enseignants et des planifications faites.

Le corpus analysé dans le cadre de la recherche est constitué du modèle didactique élaboré, de la séquence didactique, des plans des enseignants, du cahier de l'enseignant-chercheur, des enregistrements audiovisuels des productions initiales et finales des élèves et de l'enregistrement de l'activité de l'enseignante-chercheuse.

4. UN DISPOSITIF DIDACTIQUE QUI FAVORISE L'INTERACTION ENTRE LES LANGUES

Le dispositif didactique élaboré pour le développement de l'oral du portugais brésilien comme langue et culture d'origine est composé d'une séquence didactique constituée de 12 activités scolaires qui impliquent des supports oraux et écrits. Afin de construire la séquence didactique, les enseignantes ont d'abord réalisé un modèle didactique du genre oral choisi.

Figure 1: Modèle didactique de la « présentation de soi » élaboré par les enseignantes

Genre de texte oral	Situation de communication de référence et production scolaire	Dimension discursive (organisation du contenu thématique)	Dimension linguistico-discursive	Dimension paralinguistique
PRÉSENTATION DE SOI	<p>Qui : personne qui se présente dans le rôle social qu'elle joue. A qui : différents destinataires, en fonction de la sphère de circulation de la présentation de soi. Lieu de divulgation : varié, en fonction du contexte. Objectif : partager avec d'autres personnes des informations sur soi-même.</p> <hr/> <p>Situation de la communication de la production scolaire Qui : élève ou étudiant A qui : aux professeurs, aux camarades de classe, aux élèves d'une autre classe. Lieu de diffusion : Classes 1, 2 et 3 de l'Association Raizes. Objectif : partager avec des collègues suisses-brésiliens des informations vous concernant.</p>	<p>Texte qui a la caractéristique d'un texte autobiographique.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Message d'accueil initial ou salutation 2. Introduction : présentation d'informations telles que le nom, l'âge, le lieu de naissance, le lieu de résidence. 3. Corps du texte : informations sur ce que vous aimez, n'aimez pas, faites, loisirs, sport, animal préféré. 4. Partie final: phrase concluant la présentation. 5. Clôture 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formes d'adressages à quelqu'un 2. Les temps des verbes : présent, impératif. 3. Utilisation de la première personne du singulier. 4. Vocabulaire de la nourriture, des animaux, des loisirs, des sports. 5. Types d'adieux 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pause 2. Respiration 3. Intonation.

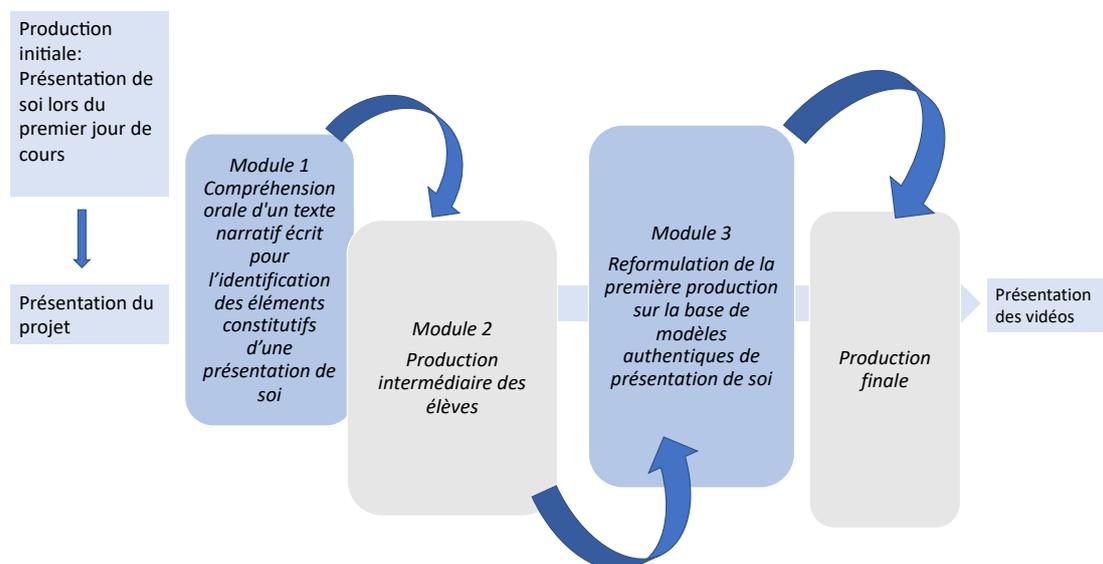
Source: Silva-Hardmeyer & Silva, sous-presse

Pour l'élaboration de ce modèle, les enseignantes se sont basées sur des genres de référence publiés sur internet et les ont modélisés en fonction du projet qu'elles entendaient développer.

4.1 LA SÉQUENCE DIDACTIQUE ÉLABORÉE

La séquence didactique développée par les enseignantes dans le cadre de notre étude est constituée de 6 étapes comme le montre la figure 2 ci-dessous.

Figure 2: Schéma de la séquence didactique élaborée par les enseignantes.



Nous constatons que les enseignantes ont mélangé, dans leur séquence de production orale, des éléments de compréhension et de production écrite, comme nous le verrons dans la description de la séquence réalisée.

La phase de production initiale a été réalisée avant l'élaboration du modèle didactique et avant même la décision de proposer un projet de classe sur la présentation de soi. De fait, les enseignantes ont utilisé comme productions initiales, les productions des élèves réalisées lors d'une activité scolaire qui visait la présentation de soi en début de l'année scolaire. Cette situation a servi de déclencheur du projet. Selon Silva-Hardmeyer (2020), privilégier des situations d'enseignement pour diagnostiquer les besoins des élèves et élaborer des nouvelles situations d'enseignements fait partie de la pratique enseignante de cet établissement scolaire.

Tableau 1 : Étapes de la séquence didactique élaborée par les enseignantes

Séquence didactique du genre oral « présentation de soi »		
Étape	Activités scolaires	Supports didactiques
Présentation du projet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explication du projet : préparer une présentation de soi qui sera envoyée aux élèves d'une autre classe de l'association Raízes. 2. Activation de la mémoire en relation avec la présentation des élèves à leurs camarades de classe le premier jour de classe. 	Vidéo montrant la présentation des élèves dans le premier jour d'école.
Module 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation du livre "Os monstros mais medrosos do mundo" (Les monstres les plus effrayants du monde), indiquant que dans le livre il y a une présentation de soi et de l'autre faite par le personnage principal. 2. Lecture à haute voix par les enseignants et les élèves lecteurs de l'histoire "Les monstres les plus effrayants du monde". 3. Compréhension orale de l'histoire après discussion avec les questions de l'enseignant. 4. Identification des éléments qui composent la présentation de soi faite par les personnages de l'histoire. Parties de la présentation de soi 	Livre "Les monstres les plus effrayants du monde".
Module 2	<p><i>Production intermédiaire des élèves.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les élèves construisent un album de soi avec l'âge, ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, ce qu'ils font. En dessin pour les élèves non-lecteurs et à l'écrit pour les élèves lecteurs. 2. Présentation orale pour l'ensemble de la classe 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pâte à modeler. 2. Livre "Les monstres plus effrayants du monde".
Module 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identification des contenus et des parties qui constituent les présentations de soi par le visionnage des deux modèles de références. 2. Comparaison des contenus présents dans les présentations modèles avec la première production des élèves, par le biais d'une discussion collective. 	Deux vidéos de la présentation de soi réalisées par deux enseignantes de Raízes

Production finale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activation de la mémoire didactique reprenant les éléments qui composent une présentation de soi par le biais d'une discussion orale ; 2. Enregistrement de la production finale. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tableau blanc pour la prise de notes. 2. Caméra pour l'enregistrement audio et vidéo.
Phase finale du projet : les productions finales réalisées par les élèves ont été envoyées à une autre classe qui a donc décidé de développer la séquence pour se présenter également aux élèves de cette classe en envoyant des vidéos.		

Source : Silva-Hardmeyer & Silva (sous-presse)

C'est dans la mise en œuvre de la séquence didactique que l'utilisation des deux langues est devenue nécessaire pour le développement des compétences linguistiques des élèves : tant pour la compréhension des activités que dans la production du genre étudié.

De toute évidence, la langue la plus mobilisée par les enseignants est le portugais brésilien, utilisé lors des interventions suivantes :

Planification : lors de la planification, les enseignantes ont considéré les productions initiales et intermédiaires des élèves afin d'adapter leur enseignement aux besoins des apprentis. Seule la langue d'origine a été prise en compte ce qui a pour conséquence que les activités scolaires et les supports ont privilégié l'usage du portugais brésilien. Cependant, le choix de l'objet d'enseignement, le genre présentation de soi, porte sur un genre textuel également travaillé dans le contexte d'enseignement de la langue de scolarisation.

Mise en œuvre du dispositif : les enseignantes ont privilégié l'utilisation de la langue d'origine, notamment pour lancer les explications initiales et introduire chaque activité. Cependant, face à certaines incompréhensions de l'activité dues à l'utilisation du vocabulaire, elles ont recouru à la langue de scolarisation pour fournir les explications nécessaires, en alternant la langue d'origine et la langue de scolarisation.

Él 1 : C'est pour fait quoi ? (l'élève demande en français)

Ens : Je vais expliquer encore en portugais. Você vai escrever neste cartão alguns elementos para poder se apresentar para os colegas. Aqui, por exemplo, você coloca informações sobre você. Idade, por exemplo. Compreendeu ? Tu as compris ?

Él1 : ...

Ens1 : Ok. Tu dois écrire dans cette carte, les informations pour faire la présentation de soi aux collègues. Ici, tu vas mettre informations comme l'âge, où tu es née...

Régulations face à un obstacle à l'apprentissage : chaque fois que les enseignantes ont remarqué une difficulté dans la capacité des élèves à suivre l'activité, elles sont d'abord intervenues initialement dans la langue d'origine. Ici l'usage du portugais brésilien apparaît privilégié en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage au cœur des régulations.

El2 : Clara, como eu escreve « j'ai » ?

Ens1 : Olha só. (Professora fala lentamente) EU TENHO. Não ? (L'enseignante écrit sur un morceau de papier)

Institutionnalisation des contenus : à la fin de chaque activité, les enseignants font systématiquement un récapitulatif de l'activité en institutionnalisant ce qui a été travaillé dans la langue d'origine.

Ens2 : (en écrivant dans le tableau) Assim, na primeira parte vocês precisam falar a idade, onde nasceram e onde vocês moram. Primeira parte de uma apresentação de si.

Création d'une mémoire didactique : Les enseignants ont toujours repris le contenu et les activités réalisées dans le module précédent, ce qui constitue une reprise et une activation de la mémoire en portugais brésilien langue d'origine :

Ens1 : Vocês se lembram ? O que vocês falaram sobre vocês na aula passada ? Nós estamos nos preparando para apresentar para os colegas de outra classe. Vous avez compris ?

La langue de scolarisation – le français – a été convoquée par les enseignantes à l'occasion de quatre situations distinctes :

- dans des moments d'explications lorsque certains élèves ne comprenaient pas les consignes ou le contenu à travailler ;
- dans les situations d'anticipation de possibles incompréhensions de la consigne et du contenu ;
- dans les situation d'enseignement en vue de construire un lien entre l'objet étudié dans l'enseignement obligatoire et l'objet étudié dans le cours de langue et culture d'origine ;
- et, dans la répétition des propositions faites par les élèves dans la langue de scolarisation pour faire la transition vers la langue d'origine.

Concernant la mobilisation des deux langues par les élèves, nous avons constaté que les élèves avaient tendance à mobiliser les deux langues. Les élèves maîtrisant moins bien la langue d'origine se sont davantage attachés à la langue de scolarisation car ils la maîtrisaient plus facilement y compris en classe de langue et culture d'origine. Les élèves maîtrisant la langue d'origine ont utilisé la langue de scolarisation dans les discussions collectives afin que les élèves moins compétents puissent mieux comprendre le sujet de la discussion.

Les situations dont la langue de scolarisation était plus mobilisée pour certains élèves : dans le déroulement des productions initiales, lors de l'incompréhension de la consigne ou du contenu.

Entre la production initiale et la production finale, nous observons une diminution dans l'usage de la langue de scolarisation. Cependant, dans sept productions, les élèves ont maintenu certaines structures du français dans la construction de ces phrases, ce qui est une caractéristique présente dans la production langagière des individus plurilingues lors du développement d'une langue (AEBY DAGHE & ALMGREN, 2015). L'usage et la reproduction de certaines structures est commun lors de la transposition des connaissances d'une langue à l'autre, par exemple : « Eu faço pônei » à la place de « eu ando de pônei » en portugais. L'élève a suivi la structure du français « Je fais du poney »

5. NOTES CONCLUSIFS

Les observations faites sur l'utilisation du français comme langue de scolarisation dans les cours de portugais brésilien montrent une interaction importante entre les deux langues pour le développement des compétences linguistiques des élèves dans l'apprentissage du portugais brésilien, compte tenu du répertoire linguistique des élèves en langue française.

L'interaction et l'alternance entre les langues ont permis aux élèves de comprendre les activités scolaires et les caractéristiques du genre, la compréhension de l'histoire lue et la production finale d'un texte plus proche de la structure des textes portugais brésiliens, le tout en laissant des marques de l'identité linguistique de l'élève bilingue en conservant certaines structures de la langue française dans la construction des phrases.

En ce qui concerne l'utilisation des deux langues dans les interventions des enseignants, nous avons remarqué que cette utilisation n'était pas préméditée ou anticipée par les enseignants. Mais c'était une utilisation adaptée aux besoins au moment de la réalisation de la pratique. Ce qui nous fait nous interroger sur l'importance de créer des situations dans lesquelles ces usages sont même anticipés afin que l'objectif, tant pour les enseignants que pour les élèves et les parents, soit clair dans la perspective d'un cours dans la langue d'origine et non dans la langue de scolarisation.

Toutes ces observations nous amènent à réaffirmer l'importance de comprendre l'identité linguistique des élèves afin de favoriser le passage d'une langue à l'autre et l'apprentissage d'une langue à l'autre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AEBY DAGHE, S., ALMGREN, M. L'alternance des langues et les gestes didactiques dans l'enseignement en L1 et L2. In: *Faire société dans un cadre pluriculturel. L'école peut-elle didactiser la pluralité culturelle et linguistique des sociétés modernes ?*. Limoges : Lambert-Lucas, 2014. p. 103-114. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:48239>

AEBY DAGHE, S.; ALMGREN, M. Los gestos didácticos y la alternancia de lenguas en la enseñanza en L1 y L2 entre los 5 y los 11 años. In: I.M. Garcia-Azkoaga & I. Idiazabal (Ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, 2015. p. 79-100. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76728>

ALDEKOA, A., MANTEROLA, I. & IDIAZABAL, I. (2020). A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. *The Language Learning Journal*, 48(3), 259-271.

BUCHETON, D., & SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48.

CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. CIIP : Neuchâtel.

- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2004). Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. CDIP : Berne.
- CHABANNE, J.-C., DESAULT, M., Dupuy, C. & AIGOIN, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation, *Repères* [En ligne], <https://doi.org/10.4000/reperes.437>
- DOLZ-MESTRE, J. & SCHNEUWLY, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- DECANDIO, F., DOLZ-MESTRE, J. (2015). La correspondencia escolar electrónica: un enfoque didáctico para el desarrollo de la intercomprensión entre lenguas románicas. In: *La educación plurilingüe y el interaccionismo socio-discursivo*. Bilbao : Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU, p. 265-289. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76951>
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1988). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Actes du 3^e colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988. Université des sciences humaines et université Louis Pasteur. Strasbourg, 99-119.
- DE PIETRO, J.-F. et al. Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. In : *Vers une didactique de l'oral ? ENJEUX – revue de didactique du français* N. 39/40, Genève: CEDOCEF, Decembre 1996/Mars 1997.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- DOLZ-MESTRE, J., IDIAZABAL, I., (éd.). (2013) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Leioa : Universidad del País Vasco, 2013. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29566>
- DOLZ-MESTRE, J. & SCHNEUWLY, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- DORNELLES, R. Didatização de Material Autêntico. Curso de formação de materiais para o ensino de Português Língua de Herança. Sorbonne Nouvelle, 2021.
- FILLIOL, V. (2016). Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique. Contextes et didactiques. <https://doi.org/10.4000/ced.615>
- GAJO, L. & STEFFEN, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *The Canadian Modern Languages Review*, 71(4), 471-499.
- GIUDICI, A & BÜHLMANN. Les cours de langue et culture d'origine (LCO) : um choix de bonnes pratiques en Suisse. CDIP, 2014
- LEAL, A., SILVA-HARDMEYER, C. O Modelo Didático do Gênero Cartoon: uma ferramenta para o Ensino da Leitura e da Produção Textual. In: *Veredas*, 2017, vol. 21, n° 3, p. 137-153.
- LEOPOLDOFF MARTIN, I., & AEBY DAGHE, S. (2018). Quelles formes de littéracie en contexte plurilingue ? Le conte comme expression possible d'un "texte d'identité". *Forumlecture.ch*, 2, 1-15, 2018

MACHADO, A. R. "Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual." *Intercâmbio, São Paulo*, 2001, p. 137-147.

MACHADO, A. R. & CRISTÓVAO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis) curso* 6.3 (2006): 547-573.

NOYAU, C. Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Editions des Archives Contemporaines, 2014.

PERREGAUX, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin vals-asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 81-94.

POGRANOVA, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Berlin : Peter Lang, 2020. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:138140>

SCHERER, M. & RICCIOPPO, A. P. Formação para professores de POLH. Curso de formação ministrado pela Associação Raízes, Genebra, 2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J., (2009) *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes. SERRA, C. (2010). L'acquisition de concepts dans l'enseignement CLIL/EMILE : rôles et fonctions de la L1 et de la L2. In C. Vargas, J.L. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion, R. (Eds.) (2010). *Langues et Sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Études offertes à Alain Giacomi*. Paris : L'Harmattan, 105-118.

SILVA, C. M. R. "O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SILVA, C.(2013). O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA-HARDMEYER, C. (2015). Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: entre o gênero textual e a gramática. *Revista L@ el em (Dis-) curso*, 7, 121-157.

SILVA-HARDMEYER, C. (2017). O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. In G. S. Cordeiro, A. Gonçalves & EMD Barros. *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 83-118.

SILVA-HARDMEYER, C. (2020) Gêneros de textos orais no ensino de POLH: uma abordagem didática. In: C. Lira & J. Azevedo-Gomes, *O POLH na Europa: português como língua de herança*. Sagarana Editora.

SILVA-HARDMEYER, C. (2021). Les éléments constitutifs du travail de l'enseignant. Cours Apports Didactiques pour l'enseignement spécialisé. Document interne. Université de Genève.

SILVA-HARDMEYER, C.; SILVA, D. (sous presse). Ensinar o oral em classes heterogêneas de ensino de polh: entre a língua de herança e a língua de escolarização. Sagarana Editora.