

**QUEL LIEN ENTRE LA DIDACTIQUE DU FOS ET LA FORMATION OEPRE
DESTINÉE AUX PARENTS D'ÉLÈVES ALLOPHONES ?**

Mariama Bayo Khalli

LHUMAIN, ED58, Université Paul Valéry Montpellier III

Mots-clés

allophones – didactique des langues et des cultures – formation sociolinguistique –
français sur objectifs spécifiques – OEPRE

Keywords

allophones – French for Specific Purposes – Language teaching and learning –
sociolinguistics – OEPRE

Résumé

Cette contribution a pour objectif de déterminer si le dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE) » ouvre ou non un nouveau champ didactique du FOS. Ce dispositif pensé par les pouvoirs publics se matérialise sous la forme d'ateliers linguistiques et civiques ciblant les parents d'élèves allophones afin qu'ils gagnent les compétences linguistiques mais aussi le savoir-être qui leur permettront d'être actifs dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Notre travail de recherche terrain s'accorde à positionner la formation OEPRE sous l'ombrelle du FOS de par ses caractéristiques pédagogiques et de par son contenu discursif. L'analyse démontre des possibilités d'emprunt de l'OEPRE au FOS mais détecte un certain fossé entre l'offre de formation et les besoins réels des parents participants.

Abstract

The article questions whether the “*Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE)*” scheme opens up a new didactic field for teaching French for Specific Purposes (FSp). This government initiative takes the form of linguistic and civic workshops aimed at allophone parents, enabling them to acquire the language skills and interpersonal skills they need to play an active role in their children's schooling. Our research in the field shows that *OEPRE* training falls under the FSp umbrella, both in terms of its pedagogical characteristics and its discursive content. Our analysis shows that OEPRE can be borrowed from FSp, but also reveals a certain gap between the training offered and the real needs of participating parents.

Introduction

En continuum ou en parallèle aux formations linguistiques aux champs de plus en plus spécialisés destinés aux apprenants migrants, le dispositif Ouvrir l'école aux Parents pour la Réussite des Enfants (désormais OEPRE) encadré par la Circulaire de 2017 qui n'est qu'une modification de l'OEPR (Ouvrir l'école aux Parents pour Réussir l'Intégration) déployé en 2008, a pour but de permettre aux parents d'élèves les plus éloignés du système scolaire d'acquérir les compétences linguistiques et culturelles qui feront d'eux des acteurs dans la scolarité de leurs enfants. L'une des finalités des ateliers, mise en évidence dans le texte officiel OEPR de 2008, était aussi de faciliter l'insertion professionnelle des femmes. Cependant, cet objectif ne figure plus explicitement dans le texte prescriptif de référence.

Les ateliers fournissent d'une part une formation linguistique portant sur les communications parent-école et d'autre part sur les compétences relevant du savoir-être, qualité requise à la coéducation qui exige une participation des parents dans la vie scolaire.

Les parents allophones dont les compétences langagières sont encore fragiles ou non acquises ne peuvent pas exercer pleinement leurs droits en tant que coéducateur scolaire. Pour le sociologue Périer (2023 : parag.11) , « la maîtrise de la langue constitue d'emblée un empêchement » ou un obstacle majeur à leur implication dans ou avec l'école.

Les parents allophones ressentent un besoin de se familiariser avec l'environnement scolaire, physiquement et administrativement car l'école est en elle-même un microcosme qui possède sa propre culture et ses propres codes. Comprendre le fonctionnement du système scolaire en France devient aussi vital pour les parents d'élèves migrants et immigrés qu'ils aient été scolarisés ou non dans le pays d'origine. En effet, l'accompagnement scolaire nécessite certes des compétences langagières mais aussi des compétences socioculturelles.

Pour répondre à ces besoins, les pouvoirs publics ont mis en place le dispositif OEPRE, organisé sous forme d'ateliers ayant lieu dans les salles de classe des écoles primaires ou secondaires des écoles qui en font la demande. Lié à un besoin localisé, souvent dans les écoles d'éducation prioritaire, les parents s'y inscrivent sur la base du volontariat, sans distinction de leur statut migratoire. La didactique du français enseigné aux parents d'élèves en contexte scolaire dans le cadre du dispositif OEPRE n'est pas clairement définie. On suppose qu'il puise dans les didactiques du FLE (à terme, certains parents peuvent se présenter à l'examen du DILF), du FLS (par rapport au statut de langue seconde et langue d'enseignement) et du FLSCO (au regard de la langue de l'école).

Pradeau (2018), qui s'est penchée sur le champ didactique de la formation linguistique destinée aux migrants, conclut qu'il ne s'agit pas d'un champ spécifique puisque les approches retenues, fonctionnelles et communicatives, découlent du FLE. Son article portait

cependant sur des formations généralistes de français destinées aux migrants, et faisait partie intégrante de sa thèse sur les politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrants.

À l'instar de Pradeau, nous nous demandons si la formation OEPRE relèverait d'un champ didactique spécifique. Il est certain que le FLE, trop généraliste, n'entre pas en ligne de mire. De par son objectif précis, nous proposons de vérifier si le FOS pourrait se présenter comme sous-champ didactique. Il s'agirait de qualifier le dispositif d'un point de vue théorique et terminologique car déterminer un champ didactique permettrait « de transformer des problématiques pratiques et théorico-pratiques en questionnement scientifique » (Schneuwly, 2004 : parag. 31) et de pouvoir définir des lignes directrices dans le cadre de la recherche scientifique. En outre, on se pose la question d'une possible transposition didactique du FOS vers l'OEPRE.

Nous reprendrons dans cet article les définitions du champ du FOS en les liant à la notion de langue de spécialité. À partir de ces définitions, nous détaillerons les différentes caractéristiques du FOS. Ce premier travail théorique permettra d'analyser notre corpus pour trouver des éléments pouvant répondre à notre problématique : Quel lien peut-on établir entre des ateliers destinés aux parents d'élèves allophones et la didactique du FOS ?

1. Caractéristiques générales et finalités du FOS

Faisant suite au français fonctionnel et au français instrumental des années 1970, les années 1990 voient naître une multitude de formations de français à visée professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2006) sous l'appellation de Français Langue de Professionnalisation, ou FLP aboutissant souvent à une certification dans les domaines du secrétariat, de l'hôtellerie-restauration etc. Il s'agit de formations qui s'adressent à un public francophone relevant du FLM. C'est cet élément qui marque la différence entre le FLP et le FOS, qui lui s'adresse à un « public non-natifs » (ibid, p.30). D'autre part, le FOS cible des compétences limitées. Ce sont ces deux critères qui nous indiquent que l'OEPRE correspondrait à une formation relevant du FOS. C'est ce que nous allons définir dans cette partie.

Le FOS, calqué sur le terme English for Specific Purpose, « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. [...] » (Cuq, 2003 : 48). Cette première définition permet, d'une part, de comprendre que le point de départ de l'enseignement du FOS est la détection d'un besoin avéré et d'autre part, que l'enseignement est adapté au public. Mangiante (2006 : 142) propose de caractériser le FOS en fonction de la présence des éléments suivants :

- Objectif précis

- Formation à court terme
- Centration sur certaines situations cibles
- Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
- Contacts avec les acteurs du milieu étudié
- Matériel à élaborer
- Évaluation extérieure au programme

L'idée d'adaptation du programme de formation, comme énoncé par Cuq (op. cit) est présente dans la définition de Mangiante (2017 : 21) qui explique que le FOS consiste pour les enseignants et concepteurs de cours à « se focaliser sur certaines situations de communication spécifiques correspondant aux besoins identifiés de leurs apprenants ». De par cette définition, il est évident que l'enseignant joue un rôle dans la mise en place des formations de FOS. Parce que le contenu de la formation est sélectif, Lehmann avançait que « ces publics apprennent DU français et non pas LE français » (Richer, 2008 : 21 citant Lehmann, 1993). Le partitif « du » dénote une spécificité du français en contraste au français général auquel le déterminant le est attaché. En pratique, les programmes sont construits à partir de documents authentiques qui reflètent les situations auxquelles les apprenants seront confrontés (Dufour et Parpette, 2018). La didactisation des documents authentiques fait suite à leur collecte in situ, dans l'entreprise, dans l'institution ou lors de cours magistraux lorsqu'il s'agit du français sur objectif universitaire. Des travaux empiriques, par exemple dans le domaine de l'aide à la personne (Lefelle, 2021) ou du FOU (Bordo, Goes et Mangiante, 2020) pour ce qui concerne l'intégration d'étudiants dans des filières universitaires françaises démontrent que la conception de programmes FOS/FOU n'est possible qu'à partir d'une analyse des pratiques langagières. Les situations de communication, orales et écrites, mettent en lumière des discours qui révèlent les caractéristiques de la « langue de spécialité ». Les langues de spécialité, selon Galisson et Coste (DDL, 1979 : 511), se classent selon le champ d'expérience : scientifique, technique et professionnelle. À ces trois champs s'ajoute une autre catégorie ne pouvant s'apparenter aux trois autres et qui concerne les « expériences particulières de l'individu vivant en société ». Ce dernier champ renvoie aux contextes variés où l'individu fera face à des situations de communication spécifique, comme l'école, terrain auquel nous nous intéressons. La finalité du FOS est de préparer les apprenants à leur intégration professionnelle, universitaire ou scolaire. Dans le cadre des ateliers OEPRE, les parents seront préparés à remplir leur rôle de parent d'élève (inclusion scolaire des familles allophones) en acquérant des compétences transversales d'ordre culturelles et sociolinguistiques (ponctualité, règles de politesse par exemple), qui elles, pourront être transférées vers des aspects de la vie sociale, notamment professionnelle.

2. Caractéristiques spécifiques du FOS

2.1. Genre discursif des langues de spécialité

D'après Beacco (2013 : 189-190), le genre discursif est une « représentation métalinguistique des formes de la communication propres à une communauté de communication donnée ». Dans la sphère professionnelle, les filières s'entendent dans un langage propre au métier et le jargon permet à une communauté de spécialistes de communiquer. Les spécificités de la communication existent tant au niveau du fond (la langue) qu'au niveau de la forme. Comme l'avancent Galisson et Coste (1979 : 512), « la syntaxe des langues de spécialité privilégie l'utilisation de certains modèles ou de certaines tournures (par exemple la forme passive, la nominalisation, etc., pour le français) ». Maingueneau (2004) s'aligne avec cet argument en introduisant le terme de genres institués de mode. Ils sont régis par une contrainte de fond et de forme. On ne peut pas parler d'auteur (fiche admin, acte notarié..). Cette langue spécialisée comprend une terminologie qui lui est propre mais aussi des symboles linguistiques (Lerat, 1995 : 21). Pour Lehmann (1997 : 23), le point de focalisation de la langue spécialisée est le discours :

ce qui importe, en la matière, est que les apprenants soient placés au contact de ces discours et de leurs situations d'usage. En termes de démarche didactique, il s'agit alors de construire un environnement (ou décor, ou paysage) langagier représentatif de ce qui attend l'apprenant à l'issue de son apprentissage, environnement qu'il sera invité à fréquenter librement

Entre langage et discours, les didacticiens s'accordent à considérer l'aspect spécialisé comme un ensemble de codes en usage lors de certaines interactions dans un espace délimité. L'école correspond à cet espace où les échanges s'opèrent par un langage qui lui est propre. S'agit-il d'un langage oral ou écrit ? On se demande ici en quoi il consiste et si, au-delà de l'aspect langagier, d'autres dimensions peuvent prendre part à la construction de cette « langue spécialisée ».

2.2. Place de la culture-civilisation en enseignement du FOS

Les notions de culture et de civilisation sont souvent utilisées de manière interchangeable, comme synonymes. Or, si les termes sont adjoints, il peut être présumé qu'une certaine proximité doit les lier sans les amalgamer. En effet, le sociologue Rocher (1992 :101-127) distingue culture et civilisation sur deux plans. Pour l'auteur, la civilisation désigne d'abord « un ensemble de cultures particulières ayant entre elles des affinités ou des origines communes » mais « peut aussi être appliqué aux sociétés présentant un stade avancé de développement ». La civilisation semble à son sens englober un ensemble de cultures. Certaines cultures se rapprochent par une Histoire partagée d'où la notion de civilisation

dans le sens le plus élargi. Quel rapport peut-on élaborer avec le FOS ? La culture est liée à la langue, et vice-versa. Sturge Moore (1997 : 17) avance que « langue et culture sont indissociables » au point de voir la langue affectée par des éléments culturels. Ainsi, l'auteur explique que la culture générale liée au contexte de la langue étudiée est chargée de connotations et de dénnotations. Citons comme connotation la « Pomme d'Adam » ou comme dénnotation le mot « caisse » utilisé pour voiture. On s'attend alors que les connotations, les dénnotations ou expressions de type terminologiques entrent dans le vocabulaire d'une activité ou d'un métier. Dans le cas de l'école, il s'agira des termes liés aux disciplines scolaires, aux activités de chaque discipline (dictée, calcul, méthodologie, etc.), en somme, ce qui relève du FLSco pour l'élève et qui par effet de proximité sera exposé au parent d'élève, notamment dans le cadre de l'aide aux devoirs.

Denizot (2020) associe à la culture scolaire des pratiques, des contenus, des représentations construites par l'école et ses acteurs. Elle se compose donc de disciplines scolaires (Chervel, 1998), mais aussi, selon Auger et Le Pichon (2021), de normes académiques (les devoirs à la maison, les punitions...), de normes sociales (le vouvoiement, les attitudes face à l'enseignant...) et de normes institutionnelles (la cantine, la piscine...).

À partir du contexte scolaire et de ses objectifs communicationnels, les besoins sociolangagiers se définissent.

2.3. Notion de besoins

Richer (2007 : 26) relève que « Les acteurs du FOS se singularisent, en ce qui concerne les apprenants, par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers dictés par une nécessité de maîtrise d'un réel professionnel ». Nous nous demandons si cette nécessité est perçue par les parents d'élèves et s'ils sont conscients de leurs besoins. Toujours relatif à la problématique des besoins, Coste et Al. (1976) avancent que :

Les besoins des individus peuvent rester exprimés en partie [...] ils se modifient, notamment en cours d'apprentissage, ils ne sont pas tous de nature pragmatique et linguistique. Ainsi on peut, dans un premier temps, déclarer vouloir apprendre une langue étrangère en vue d'un objectif fonctionnel puis, plus tard, désirer s'exprimer oralement dans cette langue. Mais ces intentions pratiques servent peut-être de paravent à des besoins latents plus déterminants (Coste et al. 1976 : 16).

En somme, les besoins, subjectifs, ne sont pas toujours connus de l'individu et peuvent faire l'objet de changements au gré du temps.

3. Les ateliers OEPRE, quels critères du FOS ?

3.1. Hypothèses de recherche

À partir des caractéristiques du FOS que nous venons de répertorier, nous dressons ici une liste d'hypothèses que notre travail de terrain permettra de vérifier. Nos hypothèses (colonne de gauche) prennent source dans les éléments définissant le FOS selon les didacticiens (colonne de droite) :

Hypothèses	Auteurs (op.cit.)
1. La formation est de courte durée, les objectifs sont précis, le public spécifique	Mangiante et Parpette (2004)
2. Les besoins sont définis	Mangiante et Parpette (2004)
3. La centration est faite sur certaines situations ciblées (tâches-cibles)	Beacco (2010)
4. Le discours est spécialisé	Lehmann (1997), Richer (2003), Mangiante (2017)
5. La culture-civilisation tient une place dans les enseignements	Beacco (2010)

Tableau 1. Hypothèses

3.2. Méthodologie

Les données empiriques recueillies sur la période 2021/2023 et analysées dans cet article font partie d'un ensemble de travaux de recherche en cours (prévu d'être achevés en 2024) portant sur l'inclusion des parents d'élèves migrants et immigrés à l'école. Le terrain privilégié dans notre étude est le dispositif OEPRE qui a permis de former un corpus composé de documents authentiques, de notes d'observations répertoriées dans un carnet de recherche, de réponses à un questionnaire et des séries d'entretiens semis-directifs. Nous avons conduit une série d'observations d'ateliers *in situ* qui ont fait l'objet d'enregistrements transcrits. Les parents participants aux ateliers (n=14), les formatrices (n=3) et les chefs d'établissement (n=2) forment notre « échantillon ». La finalité de notre travail de recherche est de faire le lien entre les objectifs d'un dispositif de formation émanant des pouvoirs publics et les besoins des parents d'élèves allophones en termes d'inclusion scolaire, linguistique, culturelle et sociale au biais de deux ancrages. L'ancrage dans la sociolinguistique nous permet de nous rapprocher des problématiques liées à l'inclusion et à la valorisation des identités plurilingues et pluriculturelles. L'ancrage dans la didactique des langues et des cultures nous mène à poser un regard sur l'adéquation entre les besoins prédéfinis par le prescrit et les données empiriques. Dans cet article, nous nous concentrons sur la partie didactique de notre recherche afin de répondre à la problématique des apports du FOS aux ateliers OEPRE.

3.3. Vérification des hypothèses

3.3.1. Hypothèse 1 : Des objectifs précis, un public bien ciblé

Le cadre institutionnel propose la mise en place de ce dispositif d'aide à l'inclusion aux parents étrangers primo-arrivants (public prioritaire) mais aussi à tous les autres parents allophones ou non. Le Ministère de l'Intérieur stipule dans la circulaire de 2017 que l'OEPRE a pour objectif de permettre aux parents allophones :

- l'acquisition des fondamentaux du français (comprendre, parler et écrire),
- la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française,
- la compréhension du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents.

Tous les parents allophones peuvent s'inscrire aux formations OEPRE mais elles s'adressent particulièrement aux « parents étrangers allophones primo-arrivants y compris les bénéficiaires d'une protection internationale.

La formation porte sur trois aspects distincts mais interconnectés : langue, culture scolaire/civique et fonction du parent d'élève. Bien que la formation s'adresse principalement à un public allophone primo-arrivant, les chiffres issus d'une étude du Ministère de l'Immigration indiquent que 52% des parents ne sont pas primo-arrivants. D'autre part, une majorité de ces parents sont des femmes immigrées régularisées, avec des enfants nés en France et vivant en France depuis plusieurs années. Cette population francophone provient majoritairement de la région du Maghreb. Au regard de ces données nationales, nous retrouvons un schéma similaire parmi les parents présents en 2022/2023 (n=14) dans l'école où l'étude a été menée, les profils se décomposent de la manière suivante au moment de leur inscription aux ateliers (le nombre d'années en France est indiqué entre parenthèses) :

4 mamans Marocaines (> 5 ans) ; 1 maman Turque (> 20 ans) ; 1 maman Syrienne (5 ans) ; 1 couple Bangladais (3 ans) ; 1 maman Nigériane (3 ans) ; 2 mamans Albanaises (2 ans) ; 2 mamans Ukrainienne (< 1an) ; 1 maman Tibétaine (4 ans)

Les primo-arrivants au sens du prescriptif¹ sont des personnes signataires du CIR, régularisées et vivant en France depuis moins de cinq ans. Seulement 6 parents correspondent à des primo-arrivants (soit 43%), sachant que les Ukrainiens ne sont pas signataires du CIR puisqu'ils bénéficient d'une protection temporaire qui ne relève pas de l'OFII.

En ce qui concerne la durée, nous ne pouvons pas la qualifier de « courte » dans la mesure où la formation s'étale sur l'année scolaire, d'octobre à fin juin. Cependant, le nombre d'heures de formation est seulement compris entre 60 et 120 heures (2h ou 4h

¹ Selon le Bulletin officiel n° 15 du 13-04-2017

hebdomadaires) en fonction de la faisabilité matérielle. Le groupe enquêté bénéficie de 120 heures.

3.3.2. Hypothèse 2 : des besoins définis ?

Avant le déploiement du dispositif à l'échelle nationale, en 2008, les besoins ont été détectés à partir de petits groupes pilotes dans le cadre d'actions auprès de parents d'élèves allophones dans un collège de Seine-Saint-Denis. À cette issue, naît la « Mallette des parents »². C'est à partir des besoins répertoriés que l'on a mis en place un cadre-référentiel et des supports pédagogiques véhiculés par les CASNAV. Le cadre-référentiel pédagogique destiné aux formateurs ne contient que des grandes lignes directrices, c'est-à-dire un ensemble de préconisations sur un document de six pages divisé en cinq thèmes : informer et accueillir les parents (comment procéder), animer un atelier, se former et coopérer avec d'autres organismes. Le document fournit également des hyperliens vers des sites d'enseignement du français (TV5 monde, RFI, Canopé...). Il est donc laissé aux formateurs le soin d'identifier les besoins à l'échelle de l'école, en déterminant les attentes des parents en fonction d'un diagnostic. Lors de la première rencontre, le formateur apprend à faire connaissance avec les parents puisqu'il peut être intervenant extérieur à l'établissement scolaire. Les trois formatrices du groupe que nous avons suivis sont intervenantes extérieures de l'école, employées par une association d'aide à l'insertion ou bien employées directement par les écoles. Elles ne connaissent donc pas toujours les familles. Les caractéristiques de chaque parent participant (francophone ou non, scolarisé/alphabétisé dans la langue d'origine ou non, degré de connaissance du système éducatif français...) émergent en début de formation afin de proposer les parcours les plus adaptés en fonction des compétences déjà acquises et en fonction des objectifs. Pour ce faire, elles conduisent une évaluation diagnostique par le biais d'un entretien et/ou d'un questionnaire lors du premier atelier. C'est à ce stade que les motivations se décrivent. En général, les parents auront déjà indiqué sur les fiches d'inscription qu'ils souhaitent joindre les ateliers dans le but d'accompagner leur enfant. Or, c'est au cours de diverses conversations inopinées, après les ateliers, que les parents en dévoilent un peu plus sur leurs objectifs :

Faïza (Maroc, arrivée en France il y a une vingtaine d'années) a quatre enfants scolarisés âgés de 11 à 19 ans, tous nés en France. Je l'ai rencontrée fin 2021 lors de sa première année en ateliers OEPRE. Elle était la plus active en classe, participait beaucoup plus que les autres parents. Cela s'explique par son niveau de compétences orales déjà bien avancé. Lorsque les cours ont repris pour l'année scolaire suivante, j'étais surprise de la revoir. Elle m'a avoué que la raison pour

² Données issues de l'entretien mené auprès de Marie Laparade, conseillère pédagogique et co-conceptrice de la « Programmation OEPRE » (référentiel pédagogique thématique, sous forme de livret destiné aux formateurs).

laquelle elle participait aux ateliers était liée à un projet professionnel. En effet, elle souhaitait devenir partenaire de son mari dirigeant d'une entreprise de transport. Seulement, pour obtenir le statut, elle devait passer un examen. C'est pour combler cette insécurité à l'écrit qu'elle s'est inscrite à la formation.

(extrait tiré du carnet de recherche, janvier 2023)

Il ressort clairement que d'une part le profil de cette maman ne correspond pas particulièrement à celui ciblé par la circulaire du fait de sa présence en France depuis plus de 5 ans (un des critères déterminants pour la qualification de primo-arrivant selon le Bulletin officiel n° 15 du 13-04-2017). D'autre part, elle n'a pas rejoint les ateliers pour accompagner ses enfants, mais tout simplement pour améliorer ses compétences à l'écrit dans l'optique d'augmenter ses chances au niveau professionnel. D'autres parents m'ont évoqué des motifs similaires. J'ai rencontré Hope, une maman Nigériane arrivée en France en 2019. Elle m'a expliqué qu'elle souhaite continuer le niveau A2 de l'OFII pour trouver du travail, dans n'importe quel domaine (extrait du carnet de notes, mars 2023).

Si les parents s'inscrivent aux ateliers sur une base volontaire, il existe un aspect coercitif qui émane des pouvoirs publics dans le sens où les signataires du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) sont incités à s'y inscrire. En effet, le Ministère de l'Intérieur considère l'OEPRE comme un dispositif en continuation du CIR et c'est dans le cadre de leurs démarches administratives que les parents prennent connaissance du dispositif.

Dev (Bangladesh), le seul homme ayant participé aux ateliers OEPRE sur les deux années de mes travaux dans deux établissements scolaires de la ville, explique qu'il venait pour écouter surtout et précise que c'est dans l'optique de trouver du travail : « I come to listen, because at home we speak Bangla, I don't speak French much, I need to speak better and maybe I could find a job » (extrait du carnet de notes, février 2022). Son épouse explique avoir été envoyée vers la formation par le Pôle Emploi. Tsewang (Tibet) me montre une petite note du Pôle emploi qui la réfère vers l'association de quartier qui organise et met à disposition des formatrices pour les ateliers OEPRE.

Au regard des résultats, il s'avère que dans ce seul groupe composé de 14 personnes, seulement quatre ont pour objectif d'apprendre le français dans le but d'accompagner leur enfant dans sa scolarité.

3.3.3. Hypothèse 3 : Centration sur certaines situations cibles

La formation prend en compte les situations de communication les plus récurrentes. Les formateurs s'appuient sur le référentiel OEPRE et les fiches pédagogiques du CASNAV pour présenter les documents authentiques directement obtenus à l'école. Il peut s'agir du cahier de liaison au collège, d'un menu de cantine, d'un mot de sortie qui feront l'objet d'une

didactisation. Ces documents authentiques forment « l'environnement » ou le « paysage langagier » dont parle Lehmann (op.cit).

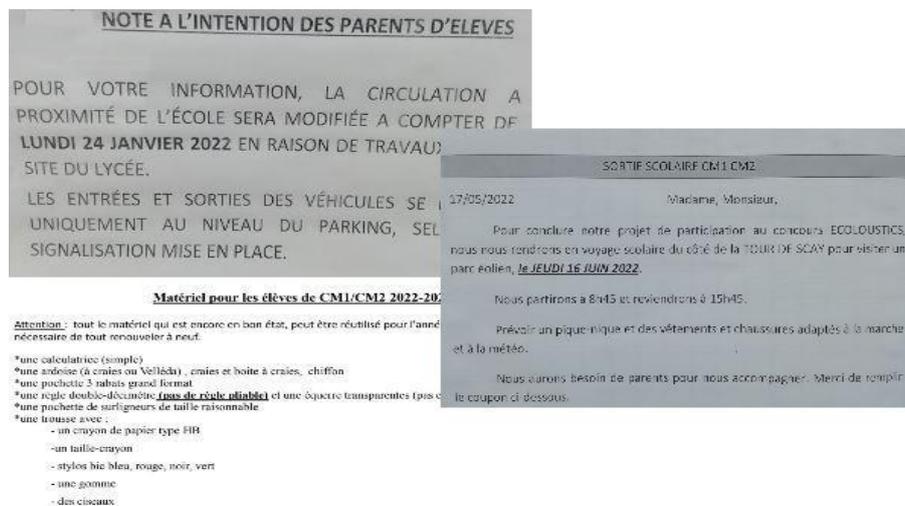


Figure 1. Environnement ou paysage langagier des écoles et collèges (données du corpus collectées sur le terrain)

En plus des documents authentiques fournis par les écoles, les formatrices utilisent toutes le manuel *L'école Ouverte aux Parents*³. S'il présente l'avantage de proposer des enseignements sous forme de dossiers thématiques (le carnet de correspondance, le bulletin scolaire etc) chacun assorti d'exercices couvrant les quatre compétences, il peut être considéré comme un vrai support d'apprentissage pour une partie seulement des parents qui ont déjà une familiarité avec les documents à codes littéraciques multiples. En effet, le manuel est assez complexe sur un plan tout d'abord langagier où les dialogues s'adressent au groupe entier (pas de distinction de niveau dans les dialogues, seulement parmi les exercices présentés sous forme de parcours allant de 1 à 4). L'exploitation devra alors faire l'objet d'une différenciation pédagogique. On reproche aux dialogues de ne pas être plus naturels car ils sont en fait des textes oralisés avec parfois des répliques « à rallonge » (plus de quatre phrases complexes). Puis, la difficulté se situe aussi au niveau de la forme avec la présence d'une grande hétérogénéité sémiotique puisque s'entremêlent des graphies différentes, des énoncés d'exercices plus ou moins difficiles. On voit à travers l'aspect méthodologique que les pratiques pédagogiques du formateur jouent un rôle de pivot dans l'enseignement de groupes à niveaux hétérogènes.

En classe, les parents sont directement confrontés à des tâches qui sont définies comme suit dans le CECRL : « Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en

³ Escoufier, D., Marhic, Ph., 2014, PUG

compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ». (CECRL, 2000: 15)

Pour illustrer ce segment, nous apportons un extrait de séquence pédagogique portant sur les différents événements qui ont lieu à l'école. Il est issu d'un enregistrement d'atelier OEPRE. La formatrice met en situation le groupe pour une production écrite :

F : vous avez reçu un mot pour participer aller / à une réunion pour une kermesse // quelle réponse réponse vous allez donner

P1: la réponse qu'on est là ou qu'on est pas là

F : [la réponse qu'on] est là ou qu'on est pas là on est d'accord maintenant vous allez la rédiger cette réponse vous savez déjà un peu puisqu'on a vu les mots d'excuse c'est à peu près toujours la même chose / allez-y ((mime l'écriture sur cahier aux apprenantes))

P2 : on va dire d'abord ?

P1 : ah on va le dire d'abord ?

F : écrit: !

F = formatrice

Pn = Parent apprenant n

(Extrait d'enregistrement d'un atelier OEPRE, décembre 2022)

La visée de cette séquence est d'amener le parent à une autonomie dans les actions et interactions à venir (signature d'un document scolaire à visée informative, rédaction d'un mot court) car l'apprenant est un acteur social qui mobilise ses compétences dans le but d'agir.

3.3.4. Hypothèse 4 : Le discours de l'école est spécialisé, parfois langue de scolarisation

Un ensemble de sigles et d'acronymes sont très souvent utilisés au sein de l'école, par tous les acteurs. Ils peuvent être perçus comme des références culturelles, du moins scolaires. Aussi, on parle de genre académique puisqu'il ne subit pas de variation diachronique et est caractérisé par des formulations récurrentes (Sauvage, 2017). Nous constatons une certaine stabilité au niveau du fond et de la forme des bulletins scolaires en France. Notre corpus comporte des bulletins émis en 1980 et plus récemment (2010 et 2017), le vocabulaire relatif au travail et aux résultats des élèves reste similaire (*sérieux, acquis, bon trimestre, rigoureux/euse, résultats catastrophiques...*). Les tournures sont également assez impersonnelles (*un travail personnel constant mais peu efficace. Se concentrer davantage sur l'apprentissage des leçons*) et injonctives (*soyez plus actif en classe ! Il faudrait participer*

davantage...). Pour illustrer la présence des sigles, acronymes et autres abréviations, la formatrice aborde le sujet lors de plusieurs séances et revient sur la notion de LV1 :

F : dans l'emploi du temps, en anglais on apprend à parler anglais et dans quel pays on parle anglais ? donc le royaume-uni mais aussi les états-unis / l'australie au canada malte / c'est en europe / un pays européen dans la mer méditerranée // pour le LV1 / qui a dit LV1 tout à l'heure ?

P1 : moi

F : LV1 qu'est-ce que ça veut dire ? qu'est ce qui existe d'autre comme LV ?

P4 : c'est elle vient ?

F : non , c'est un acronyme comme on a vu au début de l'année, comme C-P-E, ça veut dire Conseiller Principal d'Éducation ! Ou C-D-I, Centre de Documentation et d'Information / qu'est ce que ça peut vouloir bien dire LV ?

P3 : j'sais pas

F : L pour / langue / V / pour vivante / et 1 pour la première // celle qui compte le plus de points / parce que // il existe une LV2 ! donc langue vivante deuxième / deuxième langue vivante / on apprend combien de langues au collège ? on en apprend bien deux / en 6ème on en a qu'une je crois / à partir de la 5ème / on en commence une deuxième

(enregistrement, décembre 2021)

Il n'est pas étonnant que la formatrice ait prévu d'aborder ces termes puisqu'ils sont omniprésents comme ici, lors de la réunion de rentrée des sixièmes au collège :

Nous travaillons aussi avec les professeurs du collège qui sont les mêmes que dans les autres classes / c'est à dire SVT technologie musique arts plastiques EPS etc / le programme est le même qu'au collège mais adapté / le A de SEGPA ça veut dire adapté

(enregistrement obtenu sur un site d'hébergement de vidéos, 2022)

Les sigles de l'école distancient les individus n'ayant pas les compétences langagières et linguistiques de ceux qui les ont acquises si bien qu'une forme de complicité entre en jeu parmi les locuteurs avertis. *A contrario*, les récepteurs « extérieurs » au domaine de compétence risquent de se sentir exclus, surtout lorsqu'ils sont confrontés à un enchaînement de termes, comme nous l'avons entendu lors de conversations entre collégiens : « La prof d'EST est absente, c'est la CPE qui nous l'a dit pendant qu'on était au CDI ». Cette phrase chargée d'éléments culturels typiquement français aurait peu de sens ailleurs. Pour poursuivre avec un autre exemple, en Belgique on parle de syllabus pour nommer le cahier de texte, de régent pour un enseignant du secondaire.

Le lexique constitue bien une part importante dans le domaine du FOS. Selon Cuq (2003 : 246) il correspond à « l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social [...] ou d'un individu ». Cette définition sous-entend que le lexique peut avoir une utilisation restreinte dans un contexte particulier. Dans le cas de l'école ou de la culture scolaire, le lexique ne pourrait être perçu comme un

ensemble de mots isolés mais plutôt comme un ancrage culturel, d'où le terme lexiculture utilisé par Galisson (1988 : 330) pour décrire les liens entre langue et culture comme une paire indissociable. Chargé d'éléments culturels, le lexique scolaire se détache de la langue générale de l'usage qu'il s'en fait, notamment dans l'appellation d'objets ou de matériel de bureau, qu'à l'école on appellera fournitures scolaires. Les listes regorgent de termes, parfois employés par métonymie, comme (le) *Velleda* ou encore (le) *TippEx* qui sont au départ des marques de produits. On retrouve une liste qui reprend du lexique et qui pourrait prêter à confusion de par la quantité d'homonymes : copies (simples/double), lutin (portevues...).

La part de la culture dans le FOS se manifeste aussi dans des enseignements dits civilisationnels, et c'est cette facette du FOS que nous allons maintenant aborder.

3.3.5. Hypothèse 5 : La culture-civilisation tient une place dans les enseignements du FOS

Dans la formation linguistique en contexte scolaire, les éléments culturels sont connectés à la culture scolaire en France. Comme la culture d'entreprise ou de métier aurait une place importante dans l'intégration de nouveaux salariés, la culture scolaire permettrait aux parents d'élèves allophones d'appréhender certains aspects de l'éducation scolaire à la française, des éléments qui forment des particularismes. Certains concepts nécessitent une explication compatible aux savoirs des participants. C'est ainsi que la formatrice se lance dans un éclairage sur le latin puisque les mamans n'en avaient pas connaissance. Elle met en œuvre une stratégie comparative pour donner du sens à une notion d'ordre culturelle, liée à la culture scolaire en France.

F : le latin c'est une langue que personne ne parle / plus personne

P1 : ça existe pas ?

F : si ça existe

F : ça existe mais c'était avant/ les gens le parlait avant / c'est comme l'arabe/ l'arabe à l'origine / hein / il était parlé d'une certaine façon/ donc aujourd'hui après des milliers d'années avec les peuples qui vont d'un territoire à un autre/ ben on parle pas le même arabe au Maroc / en Syrie/ au Soudan

P2 : on n'a pas le même accent

P1 : ben y'a la darija

F : et ben c'est la même chose aujourd'hui ce qui s'est passé avec le latin // le latin c'est l'arabe d'il y a très longtemps/ en même temps le vieil arabe / le vieux latin / ça a changé ça s'est transformé/ on appelle ça des dialectes/ le dialecte marocain/ le dialecte syrien et ben le latin il s'est divisé pour donner le français: l'espagnol: le portugais: l'italien: le roumain: le catalan: blablaba / y'en a des langues ! // c'est pourquoi on dit que c'est des langues latines / le latin a donné plusieurs langues

comme l'arabe d'y a longtemps a donné plusieurs arabes d'aujourd'hui / c'est le même alphabet c'est la même écriture / le latin c'est pareil c'est la même écriture

(enregistrement décembre 2022)

La comparaison du latin à l'arabe permet de créer un pont entre notion inconnue de la culture cible et notion connue, ou du moins présumé connue de la culture d'origine. Les parents ont finalement pu avoir une meilleure vision du latin comme matière d'enseignement au collège même si la formatrice n'a pas approfondi la notion en donnant des exemples plus concrets (mots d'origine latine que l'on peut retrouver dans plusieurs langues voisines aujourd'hui) ou en expliquant les bénéfices de l'apprentissage du latin à partir de la classe de 5ème.

4. Discussion

En faisant un rapprochement des ateliers OEPRE au concept du FOS, il est possible de décrire plus finement les objectifs du dispositif et donc d'élaborer des contenus didactiques qui répondent plus précisément aux besoins. Si un manuel particulier a été édité, il ne répond cependant pas à la demande spécifique de tous les publics, tant la classe présente une grande hétérogénéité. Toujours suivant un questionnement au niveau méthodologique, la programmation propose un cheminement progressif à travers les enseignements potentiels mais ne reste qu'un guide pour le formateur. La situation d'enseignement-apprentissage en OEPRE relève du volontariat des parents, ce qui consiste un public non-captif. Pour cette raison, il n'a pas été pensé d'instaurer le référentiel pédagogique comme outil privilégié et obligatoire. La marge de manœuvre en termes d'enseignements est laissée aux formateurs qui s'adaptent à leurs publics. Les CASNAV proposent des fiches pédagogiques et des solutions afin d'accompagner les formateurs, mais ce sont des choix menés par la facilité d'accès. Ainsi, des outils créés par des organismes associatifs comme Dulala ou Radya sont souvent des ressources recommandées. À cela s'ajoutent des ressources institutionnelles pour l'enseignement de la partie civique tels que le Canopé ou Lumni. Ce constat nous permet de considérer les ateliers comme une formation dont les bords sont inachevés, dynamiques et à construire au biais d'initiatives portées par les formateurs, totalement autonomes dans leurs choix pédagogiques. C'est à ce niveau que nous pouvons voir se déployer des élaborations didactiques émanant du FOS.

Nos données ont démontré que les éléments du champ de la didactique du FOS sont présents mais que d'autres besoins émergent. Le parent d'élève devient aussi apprenant en contexte scolaire dans lequel certains implicites sont aussi présents : la posture enseignant/enseigné, les compétences cognitives requises à l'accès à la compréhension de certains documents tels que l'emploi du temps, la compréhension des consignes etc. Le parent

d'élève devient élève, temporairement, dans l'univers de l'école. Le discours du formateur en classe est parfois d'ailleurs le reflet de cette projection - « tu les colles sur ton cahier comme ça tu les perds pas », « il faudra prévoir des ciseaux » - tendant à entrer dans le champs du FLSco.

Conclusion

À l'issue de notre travail, il apparaît premièrement que le contexte d'enseignement-apprentissage du français à l'école à travers les ateliers OEPRE s'opère dans un but défini, sur une courte durée avec des situations cibles, ce qui répond positivement à nos hypothèses. Deuxièmement, il apparaît aussi que les motivations de certains parents d'élèves participants ne sont pas toujours en accord avec les besoins initialement cités par eux-même. Pour certains, l'OEPRE semble être une autre opportunité d'apprendre le français (de manière volontaire ou sous contrainte) puisqu'ils n'ont pas toujours pour objectif principal l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Évidemment, notre échantillon est bien trop limité pour pouvoir généraliser ce point qui serait intéressant à creuser. Mais, quoi qu'il en soit, la formation OEPRE démontre un lien étroit avec le FOS par un besoin de préprofessionalisation des parents en garantissant l'accès à un ensemble de compétences transversales.

En termes de travail à caractère scientifique, attribuer un champ didactique à une formation linguistique, au sens de Reuter et Al. (2013 : 135), c'est lui conférer un statut afin de le formaliser comme modèle didactique. Pour ce faire, il ne reste plus qu'aux formateurs de l'OEPRE à se rapprocher au plus près des besoins de chacun des parents participants pour faire de ces ateliers un vrai tremplin, vers l'école ou vers le monde du travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N., Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues, Construire des ponts entre les cultures*. ESF
- Beacco, JC. (2013). « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », *Pratiques*, 157-158 | 2013, 189-200.
- Bordo, W., Goes, J. , Mangiante, JM. (2020). *Le Français sur Objectif Universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*, Artois Presses Université
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, Belin
- Coste, D., Courtyllon J., Ferenczi V., Martins-Baltar, M., Papo E. (1976). *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. (1976). Conseil de l'Europe.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé Internationale
- Denizot, N. (2020). « Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2020, consulté le 01 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9470> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9470>
- Dufour, S., Parpette, C. (2018). « Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée », *ILCEA Online*, 32 | 2018, mis en ligne le 01 juillet 2018, consulté le 20 octobre 2023. URL: <http://journals.openedition.org/ilcea/4814> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ilcea.4814>
- Galisson R. (1988). « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée ». In: *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, volume 7, 1988. Hommage à Bernard Pottier. pp. 325-341.
- Galisson, R., Coste, D. (Dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Lehmann, D. (1997). « English for specific purposes (ESP) et français sur objectifs spécifiques (FOS) : le préalable du contenu préalable », *ASp* [En ligne], 15-18 | 1997, mis en ligne le 16 avril 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/2938> ; DOI : 10.4000/asp.2938
- Lefelle, M. (2021). Thèse dir. Mangiante, JM., *La perspective du genre professionnel dans le domaine de l'aide à la personne avec les personnes âgées*, Université d'Artois
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*, PUF
- Mangiante, JM. (2017). « Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU ». In Tyne, H. (Ed.), *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. Doi : 10.4000/books.pupvd.2816
- Mangiante, JM. (2006). « Français de spécialité ou FOS : deux démarches didactiques distinctes » dans *Linguistique Plurielle*, pp 137-151
- Mangiante, JM, Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette, pp.160, 2004, collection F, Gérard Vigner.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). « Apprentissage du français en contexte professionnel: état de la recherche » dans *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), 2006, p28-33.
- Pradeau, C. (2018). « L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique ? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2018, 63, pp. 156-163.

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Modèle didactique. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 135-138). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/dbu.reute.2013.01.0135>
- Rocher, G. (1992). «Culture, civilisation et idéologie», *Introduction à la Sociologie générale*. pp. 101-127. Montréal : Éditions Hurtubise HMH Itée, 1992, troisième édition.
- Richer, JJ. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée?, *Synergies Chine* n° 3 - 2008 pp. 15-30
- Richer, J-J. (2007). « Le FOS est-il soluble dans le FLE? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.) », in *Synergies Pérou*, N°2, 2007, pp 20-27.
- Sauvage, J. (2017). « Discours enseignant, dialogisme et idéologies académiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 14-2 | 2017, Online since 15 June 2017, connection on 12 Jun 2022. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/1869>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.1869>
- Schneuwly, B. (2014). « Didactique : construction d'un champ disciplinaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-1 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2016, consulté le 04 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1860> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1860>
- Sturge Moore, O. (1997). Le rôle de la culture dans l'enseignement des langues de spécialité. In: *Cahiers de l'APLIUT*, volume 17, numéro 1, 1997. pp. 15-27. DOI : <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1088>

Annexes

Annexe 1. Convention de Transcription

F formatrice

P n Parent apprenant n (P1,P2...)

XXX inaudible

[] chevauchement

MAJUSCULES accentuation et emphase intonative

/ // /// pause de 1 seconde ou moins, de 2 à 3 secondes ou de plus de 3 secondes

: :: allongement vocalique ou consonantique

(()) phénomène non transcrit