

**MULTIMODALITE ET TRANSMODALISATION, DES PISTES
DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

Julie Prévost

Laboratoire ATILF, CNRS-Université de Lorraine

Mots-clés

allophone – inclusion – multimodalité – pratiques - transmodalisation

Keywords

allophone – inclusion – multimodality – practices - transmodalisation

Résumé

L'institution offre une scolarisation particulière aux élèves dits *allophones* pendant un an (deux ans s'ils n'ont jamais été scolarisés antérieurement) : une prise en charge spécifique axée sur la l'apprentissage de la langue avec inclusion en cours ordinaires. Au-delà de cet empan temporel (particulièrement restreint), ces élèves sont affectés en cours ordinaires. Cependant, leurs besoins éducatifs particuliers perdurent. Il faut alors aux enseignants déployer une pédagogie différenciée. Plus spécifiquement, les professeurs de lettres doivent didactiser pour répondre au mieux à ces besoins, hétérogènes Nous proposons de faire état de pratiques de terrain pour inclure de manière efficiente les élèves allophones en cours disciplinaire de français.

Abstract

The institution offers a special education to migrant pupils ('allophone') for one year (two years if they have never been to school before): specific care focused on learning the language with inclusion in ordinary classes. After this (particularly limited) period, these pupils are assigned to ordinary classes. However, their special educational needs persist. Teachers therefore need to deploy differentiated teaching methods. More specifically, teachers of French as a foreign language have to develop teaching methods to best meet these heterogeneous needs. We propose to report on practices in the field to efficiently include allophone pupils in subject-based French lessons.

Introduction

La recherche montre que la scolarisation différenciée des élèves allophones a des effets disparates (Guedat-Bittighoffer, 2015 ; Armagnague-Roucher, & Rigoni, 2018 ; Mendonça Dias, 2020) parce que les dispositifs (UPE2A¹) sont producteurs de scolarités variables (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016) parfois entravantes (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2012 ; Mendonça Dias, 2020) ou (trop) calibrées (Prévost, 2021). Une année scolaire avec une double inscription en cours ordinaires et en UPE2A est allouée aux apprenants allophones au cours de laquelle ils doivent apprendre à parler, lire et écrire le français et maîtriser la (méta)langue de scolarisation – alors même qu'ils sont sortis de certains cours ordinaires pour aller en FLS². Clavé-Mercier et Schiff montrent une ambivalence des UPE2A « entre un impératif d'« assimilation scolaire » par immersion rapide dans les classes ordinaires et un réflexe de « mise à l'écart » dans des dispositifs et filières spécifiques peu articulés aux enseignements généraux » (Clavé-Mercier et Schiff, 2018). Outre leur « retard scolaire » observé par la recherche (Brun et Lecaigec, 2019 ; Mendonça Dias, 2021), les élèves allophones rencontrent des difficultés pour suivre en cours ordinaires, notamment en français disciplinaire où « la littérature est [...] une part essentielle de l'enseignement » (*Bulletin Officiel*, 26 novembre 2015). En effet, si l'institution perdure à *inclure* « le plus rapidement possible » les élèves allophones après une année transitoire entre UPE2A et cours ordinaires, elle ne prescrit pas l'enseignement de la littérature en français langue seconde (FLS) (Prévost, 2020). Du plus, l'empan temporel alloué permet très difficilement aux enseignants de FLS d'aborder, en plus des compétences discursives référencées par le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL), les savoirs métalinguistiques, culturels et littéraires nécessaires pour suivre en cours de français ordinaires. Pourtant, la scolarité des élèves allophones est sanctionnée par les épreuves communes à tous et dans lesquelles le français a une position privilégiée voire de monopole (Vigner, 2015). Par exemple, en fin de cycle 4, au collège, le diplôme national du brevet nécessite des connaissances littéraires, culturelles et stylistiques pour mener une réflexion sur la littérarité du texte choisi³.

1 Pour Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, créés en 2012 (circulaire 2012-141).

2 A cela s'ajoutent les codes de l'école française, pas toujours explicites, et les notions culturelles.

3 Le sujet du DNB proposé en juin 2022 portait sur une des *Fables* de La Fontaine, « Le Lion et le Moucheron ». La première partie de l'examen valide la compréhension du texte (compétences d'interprétation sur le texte et sur un document iconographique) et les compétences grammaticales (questions et réécriture). La deuxième partie de l'épreuve est une dictée extraite de la fable d'Ésope « Le moustique et le lion ». La dernière épreuve consiste en un exercice de rédaction. Le candidat peut choisir entre un sujet d'imagination (« Le Moucheron « sonne la victoire » et « va partout l'annoncer ». Imaginez le récit que fait le Moucheron de son combat victorieux aux autres animaux. Vous mettez en évidence le caractère, les sentiments et les réflexions du Moucheron et vous pourrez montrer les réactions des autres animaux. Votre récit peut être rédigé à la première ou à la troisième personne du singulier. ») et un sujet de réflexion : « La littérature et les œuvres artistiques peuvent-elles nous aider à réfléchir sur notre propre comportement ? Vous répondrez à cette question dans un développement

L'empan chronologique pour l'enseignement-apprentissage du FLS étant très encadré institutionnellement, quels outils prioriser pour que les apprenants développent des compétences méta-discursives ? Quelle didactique privilégier (en UPE2A et en cours ordinaires) dans une visée inclusive sans tomber dans le surajustement didactique (Bautier & Goigoux, 2004) et accroître paradoxalement les inégalités scolaires (Feyfant, 2016) ?

Nous nous proposons d'aborder ici les apports de la multimodalité et de la transmodalisation dans l'enseignement-apprentissage du FLS/FLSco (en UPE2A et en cours ordinaires) pour rendre efficiente l'inclusion – notamment en français disciplinaire – des élèves allophones.

Cet article s'adosse à une auto-analyse de pratiques de classe en UPE2A-collège et en cours ordinaires de français. En tant que professeur de lettres modernes et professeur référent d'UPE2A en zone d'éducation prioritaire (REP+), nous souhaitons ici évoquer notre expérience du terrain car la formation initiale et continue achoppent sur la transférabilité entre didactique du FLS et didactique du français disciplinaire. Le recours à la multimodalité et à la transmodalisation nous apparaît comme un outil propice à l'inclusion des élèves allophones.

Après un bref cadrage théorique, nous aborderons la dichotomie entre cours de français ordinaire et cours de FLS qui appelle une ingénierie didactique différente – donc à repenser pour mieux accompagner les élèves allophones. Cela nous conduira à présenter, dans une perspective inclusive, quelques ressources numériques utiles pour didactiser des notions complexes ainsi que des pratiques de classe pour rendre accessibles les textes littéraires aux élèves allophones.

1. Cadrage théorique

Le texte littéraire occupe une large place dans l'enseignement du français et les textes patrimoniaux ne sont pas toujours accessibles aux élèves allophones dont le répertoire linguistique et culturel est en émergence. La réception de ces œuvres patrimoniales nécessite une didactisation qui peut prendre appui sur différents outils. La multimodalité vient compléter et/ou étayer la lecture du texte, la transmodalisation la remplace dans une version plus accessible car illustrée.

1.1. Multimodalité

Nous considérons la multimodalité dans une conception sémiotique avec la superposition de différents codes complémentaires (visuels, sonores, tactiles, gestuels ou mixtes) comme un moyen de mettre à disposition des élèves allophones plusieurs représentations du savoir ciblé. « Le terme de "multimodalité" est fondé sur la métaphore d'un message communicatif perçu

organisé, en vous appuyant sur des exemples pris dans les œuvres littéraires et artistiques que vous connaissez. ».

comme composé par plusieurs ensembles d'informations circulant sous des formats sémiotiques, ou "modes" divers, constituant une signification globale. » (Polo & Colletta, 2020 : 10). La multimodalité crée un environnement favorable à l'acquisition de nouveaux savoirs, notamment pour les élèves allophones qui ont eu une scolarité heurtée ou incomplète et qui ne partagent pas les mêmes codes culturels.

L'évolution des outils numériques contribue fortement à l'émergence de la multimodalité au sein des classes (Prévost, 2022b). L'accès à Internet et le développement des équipements permettent des usages nouveaux et des pratiques différenciées, en particulier depuis l'enseignement à distance imposé par la crise sanitaire mondiale de 2020-2021⁴. Le développement des outils numériques à l'école donne lieu à des pratiques de classes dynamiques favorisant l'accès au sens (Prévost 2022c ; 2023a).

1.2. Transmodalisation

Nous entendons la transmodalisation au sens proposé par Lacelle *et al.* (2016), comme la transposition d'un texte en image fixe ou mobile et/ou en son, voire sa réécriture sous un autre format. Le support transmodal se substitue au texte source dans une visée adaptative privilégiant la réception de l'œuvre littéraire, au détriment peut-être, de sa littéarité – sur lequel nous reviendrons. Les adaptations qui intègrent l'image fixe (albums, bandes-dessinées, romans graphiques) ou animée (films, dessins, capsule vidéo) ou le son (lecture enregistrée sur MP3, les livres-audio, traduction automatique) et plus particulièrement les versions adaptées de textes littéraires ou patrimoniaux mises à disposition par quelques éditeurs relèvent de la transmodalisation communément admise en didactique – alors que l'institution scolaire les a longtemps dévalorisés ou considérés comme appartenant à la culture de masse. Pour notre part, nous ajoutons à ce concept transmodal iconographique les réécritures textuelles simplifiées (versions adaptées aux besoins pédagogiques particuliers, schémas, cartes mentales...) et nous ne tenons pas compte du geste (qui entre dans la transmodalité) – alors que le langage du corps est par ailleurs souvent mobilisé par les enseignants.

2. Dichotomie entre enseignements consécutive des catégorisations de français disciplinaire, langue seconde et de scolarisation

2.1. Enseignement du français disciplinaire comme accès au patrimoine littéraire

4 Force est de constater que les équipements au sein des établissements et des familles manquent encore et qu'il y a toujours des inégalités territoriales (Le Mentec et Plantard, 2014 ; Plantard, 2021) car « La fracture ne se réduit pas, elle se déplace. Elle est un révélateur des inégalités sociales et économiques qui résistent aux idéologies mouvantes et volatiles de la société de l'information. » (Plantard, 2021 : 100).

Dans le secondaire, les cours disciplinaires de français (CDF) sont pris en charge par des enseignants de lettres modernes/anciennes et reposent les programmes officiels et sur les attendus du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*⁵ (Socle). Peu d'entre eux se voient comme professeurs de « langue vivante » (Armand, 2003 ; Chevrel, 2003), sans doute parce que leur formation initiale met en exergue des connaissances littéraires. En CDF, la place donnée au texte littéraire – qu'il soit fictionnel ou non (Herschberg-Pierrot, 2003) – est très importante dans une visée culturelle patrimoniale. Pour Privat, « la raison d'être de l'enseignement est de transmettre un patrimoine (national mais réputé de portée universelle) qui de droit s'impose à tous » (Privat, 1995 : 133). Dans ce cadre, Arh observe des « résistances au renouvellement des corpus littéraires [...] assez fortes, tant du côté de l'institution que de ses acteurs » si bien que le texte littéraire est « un objet "intouchable" et officiellement prescrit » (Arh, 2015, p.114). Les derniers programmes en vigueur envisagent les textes littéraires comme des modèles (ni clos ni exhaustifs) à étudier sous forme de lectures analytiques. Il s'agit d'un examen conjoint du sens et du style, en lien avec leur intertextualité, elle-même intrinsèquement liée à la notion de genres littéraires définis par leurs finalités rhétoriques, esthétiques et morales (Jey, 2015). L'étude de la langue en CDF repose également sur le texte littéraire « au service de la compréhension du système de la langue » :

Les exercices et entraînements d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire, sollicitant mémorisation et réflexion, donnent lieu à des séances spécifiques, en résonance avec l'écriture, l'oral et la lecture structurées autour des problématiques indiquées en « culture littéraire et artistique ». S'agissant de l'étude la langue, au cycle4, la connaissance de la terminologie des éléments de la phrase et du texte est mise au service de la compréhension du système de la langue (MEN, 2020, p. 21)

Plus spécifiquement au collège, les programmes de français (cycle 4) insistent sur la nécessaire articulation entre l'écriture et l'étude des œuvres littéraires : l'élève doit être capable de « formuler par écrit sa réception d'une œuvre littéraire ou artistique » (MEN, 2020). La littératie scolaire recouvre donc diverses compétences : « les exigences de lecture, de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation des écrits scolaires » (Delarue-Breton et Bautier, 2015 : 2) et « suppose l'utilisation par les élèves de documents complexes, visant l'élaboration d'un texte (oral ou écrit) de savoir » (idem). Cette orientation littéraire nécessite de la part des apprenants une connaissance de la métalangue qui constitue une difficulté supplémentaire pour les élèves allophones inclus en cours ordinaires, du fait de leur faible maîtrise de la langue française et/ou de leur parcours

5 <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

scolaire antérieur, d'autant que les textes littéraires ont habituellement peu de place en cours de FLS/FLSco où le français est objet d'étude et peu langue-outil (Prévost, 2020 ; 2023a).

2.2. Enseignement du FLS comme langue de communication

Le cours de FLS s'ancre globalement dans une approche pédagogique communicative – puisque les élèves doivent être inclus en cours ordinaires « le plus rapidement possible » (circulaire 2012-141), dès qu'ils ont atteint le niveau A1 du CECRL. La priorité donnée à la communication rend presque secondaire l'apprentissage explicite des structures de la langue et des enjeux stylistiques. Aussi l'institution considère-t-elle le FLS comme « une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le français langue maternelle (FLM) [...] non seulement la langue de la communication quotidienne, mais aussi celle des apprentissages et des expériences spécifiques » (MEN, 2009 : 94). La catégorisation didactique est poreuse et le concept de français langue de scolarisation (FLSco) superpose des compétences de langage et de discours et des compétences procédurales (les savoir-faire, les méthodes de travail ou les activités propres aux disciplines) et métalinguistiques. En effet, pour justifier l'inclusion « dès que possible » (circulaire 2002-100), les objectifs scolaires en UPE2A calqués sur le CECRL sont complétés par ceux des programmes des classes d'âge de référence des élèves concernés et sur les préconisations du Socle (les élèves allophones doivent passer les mêmes examens que leurs pairs natifs).

Or, le temps alloué à l'enseignement du FLS/ FLSco est extrêmement restreint, on l'a dit. Cela implique nécessairement pour les enseignants de prioriser certains apprentissages en fonction du parcours scolaire antérieur et du projet d'orientation des élèves et selon leurs propres ressources (Prévost, 2021) – la formation continue liée aux besoins éducatifs particuliers des élèves allophones faisant défaut (Armagnague *et al.*, 2019 ; Graveleau, 2019 ; Mendonça Dias, 2013 ; 2016). Les UPE2A bénéficiant d'une relative autonomie dans leur organisation (au niveau national, académique, régional et local) liée à des contraintes économiques (en termes de moyens humains et matériels) et au recrutement des enseignants (non) spécialistes⁶, elles peuvent aboutir à des « dispositifs éducatifs spécifiques contraints et contraignants » (Armagnague *et al.*, 2019 : 150) mais aussi à des espaces de liberté didactique et pédagogique. Du point de vue des règles de vie de classe, la recherche montre que les professeurs de FLS se saisissent globalement de « décrochages communicatifs » (Escoffier, 2021) pour « raccrocher » les élèves au cours, (re)mobiliser leur attention, développer des compétences interculturelles qui n'ont pas de place en CDF où le dialogue entre enseignant et classe est centré sur l'apprentissage et peut aboutir à délaisser certains apprenants. Cette

⁶ La Certification complémentaire académique a pour objectif de valider des compétences ne relevant pas du champ du concours de recrutement des professionnels (note de service n° 2019-104 du 16-7-2019).

liberté d'expression personnelle dont s'emparent les élèves en cours de FLS est sans doute accrue du fait que l'enseignement soit peu contraint (par l'absence de programmes) et/ou réalisé en groupes (restreints) de besoins et/ou parce que l'enseignant référent occupe une place à part pour les élèves (Guedat-Bittighofer, 2015).

Il apparaît donc une dichotomie entre le CDF et cours de FLS dans leurs contenus comme dans les modalités organisationnelles. Une transférabilité entre didactiques devrait gommer cette fracture et permettre une inclusion plus efficiente.

2.3. Transférabilité didactique nécessaire pour la réussite des élèves

L'institution scolaire considère les enseignants de lettres comme les plus aptes à prendre en charge des élèves allophones car « dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. » (MEN, 2012). Or, il apparaît que les enseignants de lettres sont peu formés à l'enseignement du FLS. S'ils le sont, c'est parce qu'ils ont passé le CAPES de lettres modernes avec option français langue étrangère (FLE) ou suivi un cursus universitaire en FLE (Graveleau, 2019 ; Mendonça Dias, 2013, 2016). Dès lors, il s'agit d'un positionnement didactique qui ne permet pas toujours d'articuler les savoirs et compétences du Socle, des programmes et du CECR.

Des enseignants peuvent ne pas avoir conscience de leurs besoins ou peuvent mettre beaucoup d'énergie à construire une progression peu efficiente pour des élèves allophones inclus dans leurs cours car reposant partiellement et de manière non coordonnée sur des attendus communicationnels éloignés des compétences évaluées par le Socle et de la langue comme outil pour apprendre (Macaire et Prévost, 2022 ; Prévost, 2021). Les compétences communicatives ne suffisent pas à suivre activement un CDF ni à en comprendre les enjeux. Cependant, la didactique du CDF peut se nourrir de la contrainte allophone, dès lors qu'elle repose sur une ingénierie didactique spécifique et que des stratégies et des étayages sont privilégiés. Il s'agit, dès lors, de réinterroger la catégorisation allophone centrée essentiellement sur la question linguistique pour la reconsidérer comme une catégorie hétérogène⁷.

Dans le même temps, l'enseignement du FLS doit se charger des attendus du CDF afin de contribuer à une inclusion efficiente des élèves allophones. La verbalisation métalinguistique, propice à la construction d'une réflexion sur la/les langue(s) du répertoire pluriel des

⁷ La catégorisation « allophone » gomme les difficultés scolaires, sociales et psychologiques rencontrées par ces enfants qui subissent une migration économique ou/et politique ou/et religieuse. Un élève allophone peut n'avoir jamais été scolarisé antérieurement (EANA-NSA) ou peu scolarisé (EANA-PSA) et les pays de transit n'offrent pas tous la possibilité de bénéficier d'une scolarisation. De surcroît, la situation socioéconomique des apprenants est extrêmement variable, souvent précaire (notamment pour les mineurs non accompagnés qui ont fui seuls leur pays) et pèse assurément sur les apprentissages (Prévost, 2021).

apprenants, préconisée notamment par Auger (2005; 2018; 2020) se développe progressivement dans les UPE2A. Mais d'autres travaux montrent que la mobilisation des répertoires plurilingues des apprenants peut aboutir, paradoxalement, à une insécurité pédagogique : « Valorisée formellement dans les textes officiels, la mobilisation de la langue d'origine participe concrètement à produire des formes d'insécurité pédagogique pour les enseignants et les élèves dont l'expérience communicationnelle se retrouve assujettie à un tâtonnement peu maîtrisé. » (Armagnague & Boulin 2021). La comparaison des langues ne suffit pas, évidemment, à produire des inférences ni à préparer les élèves à repérer les choix stylistiques des auteurs étudiés en classe ordinaire. La didactique du FLS/FLSco doit donc s'enrichir des méthodologies pédagogiques d'enseignement de l'écrit (carnets de lecteur/lecture ou d'écrivain, autobiographie de lecteur, journal de personnage...).

Aussi, dans un dernier temps, nous proposons d'évoquer des pratiques de classes de collège qui permettent d'aborder diverses notions linguistiques ou culturelles pour, dans une visée inclusive, faciliter l'entrée dans la littérarité des textes au programme et didactiser les œuvres et extraits littéraires. Il s'agit d'une auto-analyse de ressources multimodales et transmodales utilisées en UPE2A et en CDF et d'un retour sur un projet de création littéraire qui a pu être mené avec des élèves allophones en UPE2A grâce à la multimodalité.

3. Quelques pratiques de classe pour une inclusion efficiente des élèves allophones

On peut citer différentes ressources mobilisables en FLS, y compris sur les smartphones des apprenants⁸, et par extension, en CDF.

3.1. Ressources accessibles en ligne pour aborder la littérarité

Ainsi, la plateforme éducative numérique *Lumni*⁹ lancée en 2015 par *FranceTV Éducation* propose gratuitement pour les élèves et/ou les enseignants des cours, des dossiers thématiques, des capsules vidéo qui couvrent l'ensemble des disciplines scolaires de la maternelle à la terminale. Plus spécifiquement, elle propose de nombreuses adaptations multi/transmodales pour expliciter la langue, ses usages et ses normes, pour aborder la réflexion sur la langue et tendre vers la notion de littérarité (cycles 3 et 4). Plus particulièrement, les capsules vidéo *Un jour, une question*, destinées prioritairement à un jeune public, permettent d'aborder des questions d'actualité et de culture, dans un format court,

8 Le ministère Blanquer a interdit l'utilisation des téléphones portables au sein des établissements scolaires (<https://www.education.gouv.fr/interdiction-du-telephone-portable-dans-les-ecoles-et-les-colleges-7334#:~:text=L%27utilisation%20des%20téléphones%20mobiles%20à%20l%27école%20et%20au,bien%20s%27approprié%20la%20mesure>).

9 C'est une offre de l'audiovisuel public (Arte, France Médias Monde, France Télévisions, INA, Radio France et TV5Monde) : <https://www.lumni.fr>

propice à la didactisation et au développement de compétences culturelles utiles pour l'analyse littéraire. L'illustration animée y est explicite et la possibilité d'ajouter/soustraire les sous-titres et/ou de choisir la vitesse de la vidéo constituent des étayages particulièrement adaptés à un public allophone hétérogène. Certaines notions littéraires (portraits d'écrivains, genres littéraires, mouvements artistiques) font l'objet de cours asynchrones ou de vidéos explicatives, propices à développer/reformuler les connaissances culturelles et métalinguistiques nécessaires au CDF des cycles 3 et 4 (par exemple, pour traiter les objets d'études « Le monstre, aux limites de l'humain », « Récits de création ; création poétique » en 6^e ; « Regarder le monde, inventer des mondes » en 5^e ; « Vivre en société, participer à la société », « La fiction pour interroger le réel » en 4^e ; « Visions poétiques du monde » en 3^e). La plateforme *Le français facile avec RFI*¹⁰ propose plusieurs modules transmodaux dont le *Journal en français facile*. Son format court et adapté (niveau A2 du CECRL) permet bien sûr d'accéder plus aisément à l'actualité mais surtout de proposer un support transmodal accessible pour différencier l'approche de la presse et du style journalistique au programme du CDF en 4^e et /ou la caricature de presse étudiée en 3^e (« Vivre en société, participer à la société »). *Façon de parler (Le français facile avec RFI)* permet de réfléchir sur le lexique (jargons de métiers, argots, langages codés, interjections, langues régionales...) à partir d'un niveau B1 (comme source de débat, développement d'un réseau sémantique, mise en situation, activité de compréhension orale en autonomie etc.) et *Les mots de l'actualité* apportent un éclairage sur un mot/une expression issu(e) de l'actualité. Ce sont des modules pertinents pour traiter les notions de normes et d'usages de la langue à l'écrit et à l'oral, puisqu'un décalage voire des contradictions entre les modèles syntaxiques et grammaticaux et le fonctionnement textuel – l'un ne se substituant pas à l'autre – sont courants. Cette ressource permet d'étayer le questionnement sur la littérarité des textes très prégnants en CDF aux cycles 3 et 4.

La puce à l'oreille décrypte des expressions françaises en donnant la parole à des enfants (qui font des hypothèses) et à des linguistes (pour la vulgarisation scientifique). Cette ressource permet d'aborder les enjeux de l'école française et les attendus à l'égard des apprenants que ne saisissent pas toujours les élèves allophones qui ont suivi une scolarité différente (école du par cœur, école théologique, école à la maison, classes multigrades etc.) ou n'ont pas été scolarisés avant leur migration¹¹. *La puce à l'oreille* peut être envisagée comme

10 RFI, Le français facile avec RFI, https://francaisfacile.rfi.fr/fr/podcasts/sélection/?utm_medium=acquisition&utm_source=google&utm_campaign=français_facile&utm_content=France&utm_term=fle

11 Des dispositifs spécialisés ont été créés pour recevoir les EANA-NSA. Pour notre part, nous coordonnons un dispositif ordinaire.

un étayage multimodal pour aborder les notions de polysémie, de synonymie et d'homonymie (niveaux A2/B1), largement convoquées en CDF aux cycles 3 et 4 (MEN, 2020 ; MEN, 2023). Enfin, pour aborder le travail de la langue tel qu'il est mené en cours ordinaire (MEN, 2020 ; MEN, 2023), la plateforme *TV5 Monde* propose des capsules vidéo et des exercices classés par niveaux (A1 à B2) et interroge les variétés de la langue française. Les comparaisons linguistiques ou les étymologies comparées peuvent servir à introduire la notion d'étymologie, largement sollicitée en CDF.

Ces ressources numériques exploitées dans une visée multi/transmodale sont des étayages intéressants pour didactiser des notions (grammaticales, stylistiques, culturelles) complexes et nécessaires pour une inclusion efficiente des élèves allophones en CDF.

3.2. Effets paradoxaux des outils multimodaux numériques

Toutefois, les ressources numériques mises à disposition par le service public, essentielles dans l'enseignement-apprentissage et la différenciation, peuvent aboutir à une (sur)charge cognitive voire à un épuisement cognitif pour les apprenants en situation de handicap notamment (Tricot, 2021) – la notion d'allophonie masquant parfois des troubles du langage (Prévost, 2018) : « La réalisation d'une tâche d'apprentissage implique chez l'élève la mobilisation de ressources cognitives, qui, quand elles sont toutes attribuées pour simplement réaliser la tâche requise, ne sont alors plus disponibles pour mettre en œuvre des mécanismes liés à l'apprentissage. » (Chanquoy *et al.*, 2007 : 8).

3.3. Étayages multimodaux au service de la création littéraire en UPE2A

Pour éviter une surcharge cognitive et permettre des décrochages communicatifs, les outils numériques peuvent être complétés/remplacés par des supports qui sollicitent d'autres sens. Nous illustrons notre propos par l'évocation d'un projet de création littéraire mené en UPE2A (Prévost, 2023a ; 2022a ; 2022b) avec des 12 élèves scolarisés de la 6^e à la 3^e et qui fréquentent notre dispositif de 2 à 8 heures hebdomadaires selon leurs besoins et leur parcours scolaire antérieur (certains entrant dans la langue ou dans l'écrit). Dans le cadre d'un appel à textes (*Une vie de château*) proposé par le Conseil départemental de Meurthe-et-Moselle (CD54), le *Labo des histoires Grand-Est* et le Château de Lunéville pour sensibiliser les jeunes au patrimoine local, nous avons mobilisé différentes ressources pour mener à bien ce projet ambitieux d'écriture collective. Elles ont permis de contextualiser le récit littéraire ancré à la cour de Stanislas¹². Ainsi, l'autrice et graphiste Pascale Débert qui animait deux ateliers d'écriture a utilisé une maquette en 3D de la maison d'Emily du Châtelet. Nous avons recouru à d'autres étayages multimodaux tout au long du projet. Par exemple, des fanons de

12 Il s'agit du duc de Lorraine, Stanislas Leszczyński, beau-père de Louis XV.

baleine qui servaient à former les corsets¹³ ont été mobilisés pour expliciter la mode féminine et, par extension, a permis d'aborder les notions de cour et de société tripartite. L'application du *Musée de la Toile de Jouy*¹⁴, des échantillons de tissus et de papiers peints style Louis XV ont permis d'illustrer la vie au XVIIIe siècle, les saynètes visuelles en simplifiant la perception. On a pu aborder avec ces élèves entrant dans la langue française le style Louis XV (donc les notions de style vestimentaire/ architectural/ de mobilier) et les mœurs à la Cour du Duc sans être (complètement) freinés par le lexique. Cette approche multimodale a rendu accessibles des notions historiques et culturelles complexes et a déclenché l'envie d'écrire des apprenants que nous ne pouvons développer ici. Disons cependant que le projet a abouti à un récit plurilingue épistolaire publié par le CD54 sous le titre *Une vie de château*¹⁵. Ce projet, plutôt ambitieux au vu du cadre spatio-temporel imposé à nos élèves, nous a demandé de renouveler nos pratiques pour donner toute sa place à la littérature en UPE2A et a connu une mise en route chronophage. Mais il a créé une dynamique de groupe, parfois difficile à engager dans les UPE2A qui fonctionnent en groupes de besoins. Chez les élèves débutants en français ou/et en difficulté, le projet a permis d'amorcer une posture de lecteur (et/ou d'auteur en langue première). Pour tous, il a développé les connaissances stylistiques, littéraires et culturelles et les compétences scripturales qui vont de pair.

La multimodalité nous apparaît comme un levier important pour l'enseignement-apprentissage du français (CDF/FLS/FLSco) et un appui nécessaire pour la création littéraire avec les élèves allophones. Outre le fait de familiariser les élèves aux outils numériques, l'apport d'outils complémentaires sonores/ audio/ tactiles ouvre le champ des possibles en UPE2A, amorce la curiosité des apprenants, notamment lorsqu'ils sont en difficulté (scolaire/ psychologique/ cognitive). Elle peut être mobilisée dans les CDF et dans les cours ordinaires au sens large.

3.4. Différencier avec la transmodalisation en CDF

En CDF, la transmodalisation nous apparaît encore davantage efficiente. Les écarts de performance des élèves nous conduisent à prendre appui sur la transmodalisation pour l'analyse des textes littéraires. Le travail de didactisation passe par une différenciation des supports, adaptés aux compétences des élèves allophones, tant sur le plan linguistique que culturel.

Les éditions *CLE international* proposent la collection *Lectures CLE en français facile*. Il s'agit d'adaptations de textes patrimoniaux, reformulés avec un nombre limité de mots et généralement accompagnées d'illustrations. Les versions adaptées des textes perdent leur

13 P. Débert avait apporté des objets appartenant à E. du Châtelet (livres, factures...) et une boîte de fanons que les élèves ont pu manipuler.

14 *Musée de la Toile de Jouy*, <https://www.museedelatoiledejouy.fr/lapplication-numerique/>

15 *Une vie de château* t.2, pages 53-73, <https://www.calameo.com/read/0061172660ef5cb15d90b>

intérêt purement stylistique¹⁶ mais, dans une perspective didactique, la réécriture réduit considérablement les obstacles linguistiques et conduit l'élève allophone à développer une posture de lecteur, d'autant plus si sa scolarité antérieure a été heurtée, voire inexistante ou qu'il n'a pas pu accéder à la lecture de textes littéraires – cette activité pédagogique n'ayant pas lieu partout. Ainsi l'*incipit* de *La cafetière* de T. Gautier¹⁷ « L'année dernière, je fus invité ainsi que deux de mes camarades d'atelier, Arrigo Cohic et Pedrino Borgnioli, à passer quelques jours dans une terre au fond de la Normandie. Le temps, qui, à notre départ, promettait d'être superbe, s'avisa de changer tout à coup, et il tomba tant de pluie, que les chemins creux où nous marchions étaient comme le lit d'un torrent. » est réécrit en : « L'an dernier, on m'a invité, avec deux camarades, Arrigo Cohic et Pedrino Borgnioli, à aller quelques jours en Normandie. Il pleuvait beaucoup. Les chemins où nous marchions ressemblaient à un torrent¹⁸. ». Le lexique est calqué sur la langue orale (« l'an dernier », « on m'a invité », « il pleuvait beaucoup » ...) et le système du récit aux temps du passé est remplacé par une narration au passé composé (niveau A2) pour faciliter la lecture et l'accès au sens. En revanche, les notes de bas de page sur le lexique les complexifient¹⁹.

Hachette propose également une collection de textes patrimoniaux portés au programme des cycles 3 et 4 retranscrits en français simplifié, illustrés et accompagnés d'un étayage linguistique (définitions des mots jugés difficiles) et parfois d'une version audio. Cette dernière ne permet pas *en soi* d'accéder au sens (puisque les élèves allophones ont un répertoire linguistique en émergence), mais elle peut constituer une aide à la lecture simultanée pour le déchiffrement (des phonèmes complexes, des liaisons, repérages des lettres muettes...), pour écouter les sonorités de la langue, ses nuances et ses intonations.

Le recours à la transmodalisation réduit considérablement les obstacles linguistiques pour les élèves allophones (ou procéduraux pour les élèves allophones ayant des troubles du langage). De la même manière, les romans graphiques et bandes dessinées (BD) facilitent l'accès au sens et/ou au contexte historico-littéraire. Par exemple, le récit *Lancelot, le chevalier de la charrette* a fait l'objet de plusieurs adaptations pour la jeunesse. Ces romans graphiques²⁰

16 L'*incipit* adapté pour un niveau A1 du CECRL du conte « La bécasse » efface l'implicite sur la classe sociale (« salon », « grand perron », la goutte due aux nourritures excessives) du roi des chasseurs déchu. Le changement de temps (le plus-que-parfait, ancrant le récit dans un passé révolu, est remplacé par du présent, plus accessible) modifie l'ancrage du récit et le travail sur les allitérations en /p/ reprenant le bruit des plombs tirés ont disparu dans la version *LFF*. Ainsi, « Le vieux baron des Ravots avait été pendant quarante ans le roi des chasseurs de sa province. Mais, depuis cinq à six années, une paralysie des jambes le clouait à son fauteuil, et il ne pouvait plus que tirer des pigeons de la fenêtre de son salon ou du haut de son grand perron. » devient : « Le Baron des Ravots est le roi des chasseurs. Mais le vieil homme ne peut plus bouger ses jambes depuis cinq ou six ans. ».

17 Au programme en quatrième.

18 Avec la note de bas de page suivante : « Torrent : ruisseau de montagne en pente qui coule très vite ».

19 Un imagier aurait peut-être facilité la compréhension des référents du XIXe siècle.

20 *Lancelot, L'enfance d'un Chevalier* d'A. Ferrier et de C. Leguen, *Lancelot, Un Chevalier Charmant* de S. Duval, *Lancelot* de S. Gauthier & T. Labourot.

facilitent, grâce aux illustrations nombreuses, l'accès au contexte spatio-temporel et à la narration mais proposent un choix narratif et un éclairage différents sur la matière de Bretagne et la période historique illustrée, peu accessibles aux élèves allophones (Prévost, 2021). Certains éditeurs proposent des BD sans texte qui sont susceptibles de constituer une entrée en littérature facilitée. Par exemple, en tant que professeur référent d'UPE2A, nous avons proposé à une enseignante de français disciplinaire de faire lire, à un de ses élèves allophones, le conte *La Belle et la Bête* (étudié au cycle 3) dans une version publiée aux Éditions *Bamboo*. Il s'agit d'une version dessinée avec très peu de texte, un album destiné aux tout-petits mais qui correspondait aux compétences de cet élève, non lecteur et non scripteur (qui était inscrit en cours ordinaires parce que scolarisé depuis deux ans et pour se sociabiliser²¹). Seuls des titres sous forme de phrases simples sont apposés en haut de chaque planche. Ce format, éloigné de la BD traditionnelle qui joue des liens entre texte et image, permet d'inclure au CDF les élèves non-lecteurs ou en insécurité linguistique à cause d'un temps de scolarisation trop court ou/et à un trauma lié au parcours migratoire (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2018) ou/et à une situation de handicap. Le roman graphique et la BD conduisent à placer progressivement l'apprenant en posture de lecteur, sinon d'élève, puisque les illustrations permettent de compenser un répertoire linguistique en émergence et des compétences de lecture en construction²².

3.5. Complexification paradoxale de l'accessibilité au texte littéraire

Comme pour la multimodalité, la transmodalisation pose la question de la complexification, paradoxale, de l'accessibilité au texte.

Les versions BD des textes littéraires posent la question de la diversité de parti-pris (analysable en classe). En effet, quand l'illustrateur reste proche du texte source, il en choisit des extraits synthétisés sous formes iconographiques et met ainsi en exergue un point de vue narratologique dont il faut avoir conscience. Quand il oriente considérablement la narration du récit par le choix des moments figés sous forme de phylactères, ces derniers requièrent des compétences lectorales voire sémiotiques. Le recours à la BD nécessite d'être guidé car sa lecture nécessite d'en maîtriser les codes implicites qui ne sont pas toujours connus des élèves allophones.

21 Nous ne pouvons ici développer sur les choix d'équipe sur les enjeux de l'inclusion, décidée au cas par cas, selon les difficultés/aisances des élèves, leur parcours antérieur, leurs traumas et les éventuelles situations de handicap – souvent occultées par l'allophonie (Prévost, 2018).

22 Des travaux documentent l'empan chronologique nécessaire à la maîtrise d'une langue pour suivre une scolarité ordinaire et l'évaluent à sept ans, voire dix ans (Germain & Séguin, 1998). Le temps alloué en UPE2A-collège pour apprendre à lire/écrire le français est insuffisant, surtout pour les EANA-NSA.

Conclusion

Nous avons abordé dans cet article la place importante donnée au texte littéraire en CDF et, consécutivement, la nécessité de le rendre accessible aux élèves allophones. Ils doivent en effet être inclus en cours ordinaires dans des conditions satisfaisantes. Or, l'empan temporel accordé par l'institution étant nettement insuffisant pour acquérir des compétences linguistiques et culturelles au vu de leur scolarité antérieure et/ou de leurs parcours migratoire (très souvent) heurté, il faut aux enseignants différencier/ adapter leurs pratiques.

La formation continue étant globalement inopérante (Cour des Comptes, 2023 ; Graveleau, 2019 ; Mendonça Dias, 2013) il leur appartient d'expérimenter des pratiques différentes sinon de nouveaux outils.

En tant que praticienne, nous mobilisons la multimodalité et la transmodalisation dans une visée inclusive en UPE2A et en CDF pour les élèves allophones inclus en cours ordinaires. Elles facilitent l'accès au sens et à la métalangue, permettent de développer une posture de lecteur sinon d'élève dès lors qu'un travail de didactisation est opéré. Si la version transmodale d'un texte littéraire l'appauvrit stylistiquement, amenuise sans doute les codes sociaux et culturels véhiculés par la littérature (Mercier ; 2010) et prive aussi les élèves des représentations du monde que la littérature reflète (Collès, 1994), ces réécritures (animées, dessinées, illustrées), comme les étayages multimodaux (redondants au texte ou apportent des éléments complémentaires sous des formats divers) façonnent l'inclusion des élèves allophones.

Du côté des enseignants, ces procédés peuvent être chronophages et nécessitent peut-être un renouvellement de pratiques. Pour autant, ces approches sont inclusives puisqu'elles permettent d'amorcer en UPE2A la découverte et l'analyse de la littérature au programme des cours ordinaires de français y compris dans l'étude de la langue et qui occupe une place privilégiée à l'école, comme le montrent les épreuves du diplôme national de brevet.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « Disputes » françaises*. Honoré Champion.
- Armagnague, M. et Boulin, A. (2021). Mobiliser en classe la « langue d'origine » des élèves primo-migrants : des effets ambivalents. *Agora débats/jeunesses*, 89, 7-21.
- Armagnague, M., Clavé-Mercier, A., Lièvre, M. et Oller, A.C., (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, volume(numéro), 147-172.
- Armagnague-Roucher, M. et Rigoni, I. (2018). Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 27-45.
- Armand, A. (2003). Professeur de lettres/professeur de français : à l'ombre d'une ancienne querelle, un enseignement rénové. *Études de linguistique appliquée*, (130), 167-177.
- Auger, N. (2020). Un modèle en sept étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones. *Administration & Éducation*, 166, 99-105.
- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 30(1), 57-66.
- Auger, N. (2005) *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. Éditions CNDP.
- Bautier E. et Goigoux R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *RFP*, 148, 89-100.
- Brun, L. et Le Caignec, É. (2019). 64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018. *Note d'information*, (19-52).
- Chanquoy, L., Tricot, A. et Sweller, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*.
- Chevrel, Y. (2003). Les Lettres modernes et la formation des professeurs de français. *L'information littéraire*, 55, 3-10.
- Circulaire 2002-100, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. 25 avril 2022. <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>
- Circulaire 2012-141, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. 2 octobre 2012. https://juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice_display&id=6981
- Clavé-Mercier, A. et Schiff, C. (2018). L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. *Raisons éducatives*, 22(1), 193-222.
- Cours des Comptes (2023) *La scolarisation des élèves allophones* <https://www.ccomptes.fr/system/files/2023-03/20230315-Scolarisation-eleves-allophones.pdf>
- Dawid (2014). *La Belle et la Bête*. Éditions Bamboo.
- Duval, S. (2013). *Lancelot, Un Chevalier Charmant*. Les Oiseaux de Papier.
- Delarue-Breton, C., Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, (190), 51-60.
- DGESCO A1-1 n°2008-0239, Circulaire A1-1 2008-0239, *Le DELF en milieu scolaire*. 11 juin 2008.
- Escoffier, S. (2021). Enseignement-apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-3.
- Etat de Vaud - Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie différenciée (s.d.). *Structures scolaires et schéma comparatifs des pays*. <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/parent-information-and-translated-documents-documents-traduits-dinformation-aux-parents/schemas-comparatifs-par-pays/>
- Ferrier, A., Et Leguen, C. (2022), *Lancelot, L'enfance d'un Chevalier*, Collection « La Table Ronde », Locus Solus.

- Feyfant A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (113).
- Franchi, M.-C., Mioche, A. et Tournier, É. (2019). *Rapports annuels des inspections générales (IGEN/ IGAENR) : Autonomie des établissements scolaires*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/272508.pdf>
- Gautier T., Claustres, F. *La cafetière*, Lecture CLE en français facile, CLE International.
- Gauthier, S. Et Labourot, T., (2021), *Lancelot*, Éditions Rue de Sèvres.
- Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLÉ International.
- Graveleau, E. (2019a). « La prise en charge des élèves allophones au lycée en France ». *Revue TDFLE*, (Hors-série n°8). https://doi.org/10.34745/numerev_1361
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation - L'Ère nouvelle*, 48(3), 83-107.
- Guedat-Bittighoffer, D. et Dat, M.A. (2012). L'apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) chez les ENAF (Élèves nouvellement arrivés en France) de 12 à 16 ans: quatre études de cas. Dans : Kamber, A., Skupien Dekens, C, *Recherches récentes en FLE* (P. 85-96). Perter Lang SA.
- Herschberg Pierrot, Anne (2003). *Stylistique de la prose*. Belin.
- Hugo, V, *Les Misérables*, Coll. « Lire en français facile (LFF A2) », Hachette.
- Jey, M. (2015). La transmission des lettres : la culture scolaire ». Dans C. Masseron, J.-M. Privat, Y. Reuter, *Littérature, linguistique et didactique du français – Les travaux "Pratiques" d'André Petitjean* (117- 124). PUS.
- Lacelle, N., Richard, M., Faucher, C. (2016). « *Analyse de pratiques de création artistiques et littéraires de jeunes à partir des concepts d'hybridité, de multimodalité et de transmodalité* ». *IFE-ENS Lyon*. <https://www.erudit.org/en/journals/recherchesImm/2016-v4-recherchesImm03729/1046992ar.pdf>
- Le Mentec M. et Plantard P. (2014), INEDUC pratiques numériques des adolescents et territoires. *Networks and Communication Studies*, 38(3-4), 217-238.
- Mendonça Dias, C. (2021). *La prise en compte de l'appropriation du français langue seconde dans l'enseignement. La francophonie au prisme de la didactique du français. Mise en dialogue des travaux de Jean-Pierre Cuq et des didacticiens de langue*. L'Harmattan.
- Mendonça Dias, C. (2020). Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Études de linguistique appliquée*, 197(1), 43-60.
- Mendonça Dias, C. (2016.) « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. ». *Les cahiers de la LCD*, 2, 47-62.
- Mendonça Dias, C., (2013). L'inauguration d'une option FLE/S au concours du CAPES. *Français Langues Seconde*. <http://www.francaislanguesseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/RANACLES-Mendonca-Dias-inauguration-de-loption-FLES-au-CAPES.pdf>
- Macaire, D. et Prévost, J. (2022). Transférabilité didactique pour une inclusion efficiente des élèves allophones en cours disciplinaire de français. *Repères*, (65), 165-183.
- Maupassant, G., *Contes de la Bécasse*, Coll. « Lire en français facile (LFF A2) », Hachette.
- MEN, Bulletin officiel n°25, *Enseignements primaire et secondaire, Programme d'enseignement*. 22 juin 2023. <https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo25>
- MEN, Bulletin officiel n°2, *Plan de relance - Continuité pédagogique*. 14 janvier 2021. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40100
- MEN, Bulletin officiel n°31, *Enseignements primaire et secondaire, Programme d'enseignement*. 30 juillet 2020. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771
- MEN, Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 37, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, Les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants*. 11 octobre 2012. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

- MEN *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
- Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101–116.
- Plantard, P. (2021). La fracture numérique : mythe ou réalité ?. *Éducation Permanente*, 226, 99-110.
- Plantard, P. (2019). Mythes, rites et tribus du numérique. *Éducation Permanente*, 219, 116-127.
- Polo, C. et Colletta, J.-M. (2020). La médiation multimodale du savoir. *Éducation et didactique*, 14(1), 9-29.
- Prévost, J. (2023a). Création littéraire et multimodalité : quels enjeux pour des scripteurs allophones?, *Langues Modernes*, 4, 48-55.
- Prévost, J., (2023b). La transmodalisation, un levier pour une inclusion efficiente des élèves allophones, *Le Français Aujourd'hui*, (220), Mars 2023, 77-88
- Prévost, J. (2022a). Des élèves allophones racontent la vie de château. *Les Cahiers pédagogiques, Éduquer au numérique*, 31-32.
- Prévost, J. (2022b). Le numérique au service de l'écriture de création littéraire en cours de FLS/FLSco. *Action didactique*, 59°, 102-117.
- Prévost, J. (2021). *Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques* [Thèse de Doctorat, Université de Lorraine]. <https://www.theses.fr/2021LORR0219/document>
- Prévost, J. (2020). Texte littéraire et apprentissage du FLE/FLS, Varia, Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDLC). *Les cahiers de l'Acedle*, 17(3). <https://journals.openedition.org/rdlc/8218>
- Prévost, J. (2018). Élèves allophones dys-: distinguer difficultés linguistiques et troubles spécifiques. *Langues Modernes*, (2), juin 2018, 66-71.
- Privat, J.-M. (1995). Socio-logiques des didactiques de la lecture. Dans J.-L. Chiss, J. David, Y., Reuter, *Didactique du français – État d'une discipline* (p. 133-153). Nathan Pédagogie.
- Tricot, A. (2021). Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique. *Raisons éducatives*, 25, 141–162.
- Troyes, C. et Mela, C. (trad.) (1996), *Lancelot, le chevalier de la charrette*, Livre de Poche.
- Troyes, C. et Poirion, D., (trad.) (2014), *Lancelot, le chevalier de la charrette*, coll. Classico-collège, Gallimard.
- Une vie de château*, <https://www.calameo.com/read/0061172660ef5cb15d90b>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Chapitre IX. Savoirs sur la langue et compétences langagières. Dans : M. Verdelhan-Bourgade, *Le Français de scolarisation: Pour une didactique réaliste* (p. 205-224). PUF.
- Verne, J. *Le tour du monde en 80 jours*, Coll. « Lire en français facile (LFF A2) », Hachette.
- Vigner, G. (2015). Le français, langue de l'école, langue à l'école ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 97-106.

