

Universität Wien  
Institut für Romanistik  
110138-1 SE Fachdidaktik  
Les paysages linguistiques en cours de FLE  
Univ.-Prof. Dipl.-Journ.Univ. Dr. habil. Elissa Pustka, M.A.  
Semestre d'été 2024



universität  
wien

# La puissance de la langue, la langue des puissant.e.s ?

Évaluation d'une activité didactique autour du français à Vienne

Mémoire de séminaire

Kerstin Messerer, BEd

## Sommaire

1	Introduction .....	1
2	État de l'art .....	2
	2.1 Potentiel didactique des paysages linguistiques.....	2
	2.2 L'application <i>Lingscape</i> .....	3
	2.3 Les paysages linguistiques en cours de FLE : concepts didactiques	3
3	Méthode.....	5
	3.1 Concept didactique.....	5
	3.1.1 Mise en route.....	5
	3.1.2 La chasse au français avec l'application <i>Lingscape</i> .....	6
	3.1.3 Réflexion .....	6
	3.2 Groupes focus .....	7
4	Résultats.....	9
	4.1 Cadre didactique .....	9
	4.1.1 Niveau .....	9
	4.1.2 Objectifs d'apprentissage .....	9
	4.1.3 Temps nécessaire .....	10
	4.2 Mise en pratique .....	11
	4.2.1 Organisation et préparation.....	11
	4.2.2 La chasse au français au centre-ville : avantages et défis .....	13
	4.2.3 L'application <i>Lingscape</i> .....	15
	4.2.4 La langue d'instruction : français vs allemand.....	15
	4.3 Fiches de travail .....	16
	4.3.1 Exercices.....	16
	4.3.2 Différenciation .....	17
	4.4 D'autres idées pour les paysages linguistiques en cours de FLE....	17
5	Discussion .....	18
6	Conclusion.....	20
	Références .....	21
	Annexe.....	23

# 1 Introduction

En tant qu'enseignant.e de français se pose souvent le problème de créer un lien entre les sujets abordés en classe et le monde réel. Les paysages linguistiques sont un moyen potentiel pour introduire des matériels langagiers authentiques en cours de français langue étrangère (FLE). Pourtant jusqu'à maintenant ils ne jouent qu'un rôle subordonné en didactiques, notamment dans la pratique. La langue est toujours une forme de pouvoir et la visibilité d'une langue étrangère dans l'espace public lui confère une certaine importance (*cf.* Cenoz/Gorter 2008 : 268). C'est là que l'enseignement peut et doit intervenir de manière ciblée afin de mettre en évidence le prestige et la hiérarchisation des langues.

Ce travail vise à l'évaluation d'une méthode didactique développée pour traiter cette thématique à travers les paysages linguistiques de la ville de Vienne en cours de FLE. Au cœur du matériel se trouve une exploration du premier arrondissement de Vienne de la part des élèves à l'aide de l'application *Lingscape* (<https://lingscape.uni.lu/>) qui leur permet de documenter leurs découvertes de la langue française. L'idée fondamentale derrière le matériel didactique développé est la réflexion sur le statut social de la langue française ainsi que la déconstruction des stéréotypes associés. Le potentiel didactique du matériel sera examinée par deux groupes focus, composés de trois étudiant.e.s en enseignement FLE. L'objectif est d'améliorer le matériel didactique et de l'adapter le mieux possible au contexte scolaire. Mes questions de recherches sont les suivantes :

QR 1 : Quelle est l'attitude des futur.e.s enseignant.e.s de français langue étrangère sur le potentiel didactique de la méthode développée ?

QR 2 : Comment peut-on améliorer la méthode pour la pratique scolaire selon les futur.e.s enseignant.e.s de français langue étrangère ?

Afin d'encourager les enseignant.e.s à travailler avec les paysages linguistiques en cours de FLE, il est nécessaire de proposer du matériel didactique sur la base des recherches actuelles et de le faire évaluer pour l'adapter aux besoins des enseignant.e.s et des élèves. Ainsi, ce travail est effectué pour que le potentiel didactique des paysages linguistiques trouve plus facilement sa place dans les salles de classe.

## 2 État de l'art

Les paysages linguistiques en tant que domaine de recherche sociolinguistique sont bien établis (*cf.* Landry/Bourhis 1997). Etant donné le focus didactique de ce travail, je prendrai d'abord en compte les recherches sur les paysages linguistiques en cours de FLE, ensuite j'aborderai les recherches sur emploi de l'application *Lingscape* comme outil numérique en cours, enfin je présenterai les concepts didactiques existant pour travailler avec et sur les paysages linguistiques en cours de FLE.

### 2.1 Potentiel didactique des paysages linguistiques

De nombreuses études sur l'utilisation des paysages linguistiques en cours de langues ont été effectuées, notamment dans l'enseignement de l'anglais (*cf.* Gorter 2018 ; Shang/Xie 2020). Pourtant la recherche dans les pays germanophones, en particulier pour le cours de FLE n'en est qu'à ses débuts (*cf.* Brinkmann et al. 2021 ; Eibensteiner 2023). Sayer (2010), au Mexique, a exploré par exemple comment les paysages linguistiques bilingues peuvent être utilisés pour renforcer les compétences linguistiques des apprenant.e.s et leur compréhension des relations sociolinguistiques. D'après lui, cela encourage les élèves dans un premier temps à faire des liens entre la langue apprise dans la salle de classe et le monde réel et dans un deuxième temps à réfléchir de manière autonome et critique à l'usage des langues dans l'espace public (*cf.* Sayer 2010 : 153).

Cenoz/Gorter (2008 : 272) présentent cinq perspectives différentes pour l'implémentation des paysages linguistiques dans l'enseignement des langues étrangères : la focalisation sur l'input, donc l'apprentissage quasi-incident du vocabulaire, la compétence pragmatique pour comprendre les intentions derrière des énoncés verbaux, les compétences de lecture, le multilinguisme et les facteurs affectifs et symboliques. Ils suivent Landry/Burhis (1997 : 27), selon lesquels les paysages linguistiques montrent et influencent également le statut et la valeur de différentes langues. Pour les cours de langue, cela permet le développement d'une conscience linguistique ainsi que la sensibilisation à la diversité linguistique (*cf.* Cenoz/Gorter 2008 : 283).

D'après Lazdina/Marten (2008 : 222), qui ont mené un projet de recherche en Lettonie, les paysages linguistiques peuvent aussi servir à inciter les apprenant.e.s à réfléchir sur la position de pouvoir d'une langue et à rendre visible la hiérarchisation des langues dans la société. Eibensteiner (2023 : 100) souligne d'ailleurs le potentiel des paysages linguistiques pour l'emploi bénéfique des lieux d'apprentissage

extrascolaires, ce qui correspond aux concepts d'un cours de FLE néo-communicatif. Le fait de quitter l'environnement habituel de la salle de classe dans le cadre de l'enseignement crée un changement et stimule ainsi la motivation. En même temps, les apprenants sont encouragés à prendre conscience de leur environnement et de l'utilisation de la langue dans celui-ci.

## **2.2 L'application *Lingscape***

L'exploration des paysages linguistiques à l'aide des applications est une méthode qui suit les tendances des dernières années. Une équipe de l'Université de Luxembourg a développé l'application *Lingscape* qui vise à recueillir des données des paysages linguistiques du monde entier sur la base de la méthode de *crowdsourcing* (cf. Purschke 2017 : 185). Conçue initialement à des fins scientifiques, l'application se prête également à l'emploi dans le cadre de l'enseignement de langue. D'après Purschke (2018 : 71), le travail avec des applications, qui permettent une participation active à la recherche, a un effet positif à long terme. En mettant délibérément l'accent sur la langue dans l'espace public, le regard des apprenant.e.s sur la diversité linguistique et culturelle de leur environnement peut changer. Par ailleurs, cela permet également aux élèves de prendre conscience des rapports sociaux à travers les langues visibles (cf. Purschke 2018 : 71).

Cependant, il ne faut pas surestimer l'effet des outils numériques dans l'enseignement, car ils ne conduisent pas automatiquement à de meilleurs résultats d'apprentissage. Ce qui reste essentiel pour créer un environnement d'apprentissage favorable, c'est l'encadrement bien structuré des applications comme *Lingscape* dans le cours, une tâche qui signifie d'ailleurs un travail supplémentaire considérable pour les enseignant.e.s (cf. Purschke 2018 : 72).

## **2.3 Les paysages linguistiques en cours de FLE : concepts didactiques**

Bien que le potentiel didactique des paysages linguistiques ait déjà fait l'objet de plusieurs projets de recherches et soit donc largement connu (cf. Cenoz/Gorter 2008 ; Sayer 2010), les concepts concrets pour la mise en pratique dans le cours de FLE dans les pays germanophones sont encore en train de se développer. À l'heure actuelle, les matériaux et idées pratiques se multiplient, notamment avec les contributions de Pustka/Bäumler/Heiszenberger (sous presse) et Eibensteiner/Förster (sous

presse) dans la nouvelle édition de la revue didactique *französisch heute*. Néanmoins, les études empiriques restent rares.

Pustka/Bäumler/Heizenberger (sous presse) présentent plusieurs possibilités pour intégrer les paysages linguistiques en cours de FLE, surtout pour les débutant.e.s ou même avant. Les activités vont de courts exercices en classe à la découverte linguistique d'un quartier d'une ville en passant par l'exploration du terrain de l'école, les *schoolscapes* (cf. Gorter 2018 : 81). Également envisageables sont des activités virtuelles qui ont l'avantage d'une organisation simple et économique quant aux ressources temporelles. Les chercheuses ont testé et évalué leur concept proposé à maintes reprises avec des élèves de neuf à dix ans et de 15 à 16 ans. Eibensteiner/Förster (sous presse) proposent un *escape game* virtuel dans la ville de Strasbourg à l'aide de *Google Streetview* et l'application *genial.ly*. Ils mettent l'accent sur le plurilinguisme de la ville et encouragent ainsi les apprenant.e.s à réfléchir sur la dimension sociale liée au pouvoir.

À Vienne, les didactiques des paysages linguistiques ont avancé ces dernières années grâce au projet VisibLL (<https://projektvisibll.univie.ac.at/>) qui fournit des résultats empiriques sur les didactiques des paysages linguistiques. Soukoup et al. (2023) mènent le projet avec des élèves de deux différents lycées dans l'objectif de leur donner un aperçu de la recherche linguistique sur le plurilinguisme dans l'espace public à Vienne. À l'aide de l'application *Lingscape* les élèves ont recueilli des données dans deux rues du 5<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> arrondissement. Cette partie du projet ne s'est pas focalisée sur le français, mais sur la diversité des langues du paysage linguistique de Vienne. Un premier résultat du projet est l'augmentation de l'attention que les élèves prêtent aux langues dans l'espace public (cf. Soukoup et al 2023 : 148).

Pustka et al. (à paraître) abordent le potentiel et les difficultés liés à différents lieux d'apprentissage qu'elles ont utilisés lors du projet. Elles montrent notamment que la rue en tant que lieu d'apprentissage présente un certain nombre de problèmes comme celui d'assurer la surveillance (all. *Aufsichtspflicht*) et l'influence de la météo sur la motivation des élèves. En même temps, un certain nombre d'apprenant.e.s a apprécié le projet en plein air. Cela indique qu'un seul lieu d'apprentissage ne correspond jamais aux besoins de tou.te.s les élèves. Par conséquent, la diversité et si possible leur laisser le choix est souhaitable.

## 3 Méthode

Dans ce chapitre, j'expliquerai dans un premier temps l'idée derrière le concept didactique développé et sa mise en pratique, ensuite je présenterai la méthode choisie, à savoir les discussions en groupes focus.

### 3.1 Concept didactique

J'ai créé le concept didactique dans l'objectif de sensibiliser les élèves à la présence des langues et plus particulièrement du français dans l'espace public du centre de Vienne. En travaillant avec des paysages linguistiques, les élèves peuvent rendre visible à eux-mêmes et à d'autres le statut social du français. La position de pouvoir de cette langue doit faire l'objet d'une réflexion globale et d'une déconstruction dans le cadre du cours. Les fiches de travail (FDT) auxquelles je me réfère par la suite se trouvent en annexe. Le matériel didactique développé dans le cadre de ce mémoire sera également publié dans le magazine en ligne *vistazo* (<https://www.vistazo.at/>).

Le concept proposé se compose d'une mise en route dans la salle de classe, d'une chasse au français au cours de laquelle les élèves découvrent de manière autonome la langue française dans le premier arrondissement de Vienne et d'une discussion et réflexion de retour à l'école. Les activités font appel à différentes compétences. Sur les fiches de travail, à côté de chaque consigne, un symbole indique si les élèves doivent réaliser la tâche à l'oral (bulles) ou à l'écrit (stylo). Les fiches de travail 1 et 2 indiquent en outre la forme sociale appropriée.

#### 3.1.1 Mise en route

Dans la première partie, l'accent est mis sur l'activation des connaissances préalables des apprenant.e.s (FDT 1). Iels voient deux photos avec des inscriptions en français (*coiffeur* et *maison de parfum*) prises à Vienne. À partir de celles-ci, iels doivent réfléchir à la présence du français dans la capitale autrichienne. Pour activer leurs connaissances préalables, iels notent d'abord leurs propres associations avec la langue française (FDT 1, exercice 2). Cette tâche peut donner lieu à des résultats individuels. Des associations telles que la mode, la cuisine, l'élégance, Paris, la langue de la diplomatie et bien d'autres sont possibles. Ensuite, iels se demandent quels mots français pourraient se trouver dans le paysage linguistique de Vienne. Des résultats imaginables sont par exemple *café*, *croissant* ou *boutique* (FDT 1, exercice 3). Après la promenade de découverte, iels complètent cette collection.

### 3.1.2 La chasse au français avec l'application *Lingscape*

Ensuite, les élèves se déplacent eux-mêmes dans le centre de Vienne pour trouver des mots français. Le premier arrondissement autour de Stephansplatz, Graben et Herrengasse se prête bien à cette activité, car on y trouve un grand nombre de bâtiments historiques, restaurants et boutiques de luxe qui se servent du français dans leur nom ou leurs vitrines. On peut citer par exemple des bâtiments comme le *Palais Ferstl*, des établissements comme le *Café de l'Europe* et différentes maisons de mode françaises comme *Louis Vuitton* et *Hermès*. Le premier arrondissement présente une particularité à cet égard, c'est pourquoi il vaut la peine de faire une excursion dans le centre de Vienne depuis d'autres arrondissements. Les semaines de projet dans la capitale autrichienne sont également courantes pour les écoles d'autres régions en Autriche. Dans ce cadre, l'exploration du premier arrondissement par la découverte de son paysage linguistique constitue un enrichissement.

Pendant cette phase du cours, les élèves découvrent les domaines dans lesquels le français est utilisé et sont sensibilisés à l'impact de la langue et en particulier des expressions étrangères dans l'espace public. Les découvertes sont documentées dans l'application *Lingscape* (<https://lingscape.uni.lu/>). Celle-ci permet de télécharger rapidement et facilement des photos et de les classer par langue, de sorte que les images de tou.te.s les élèves apparaissent sur une carte. Pour les besoins de l'enseignement, il est possible de créer à l'avance un projet dans l'application dans lequel seules les photos des élèves sont visibles. Ainsi, il est possible d'identifier clairement qui a pris quelle photo (cf. Purschke 2017 : 185).

### 3.1.3 Réflexion

La troisième phase (FDT 2b et 3) vise à une réflexion globale sur l'impact et le prestige de la langue française dans l'espace public. En même temps, il s'agit également de l'occasion de réfléchir à l'ambivalence des langues prestigieuses. D'un part, il semble souhaitable d'apprendre une langue comme le français en raison de son statut, mais d'autre part, sa connotation élitiste peut aussi avoir un effet dissuasif (cf. Pustka/Bäumler/Heiszenberger 2024 : 11).

Les élèves effectuent différentes tâches, dans lesquelles ils doivent par exemple évaluer et justifier la fréquence de certains mots français dans le centre de Vienne. Un autre exercice consiste à comparer l'effet de deux images qui ne se distinguent que par un seul mot. La première est une vraie photographie qui montre la phrase « Dive into a new boutique soon ». La seconde, en revanche, a été retouchée

et on peut y lire : « Dive into a new store soon ». La tâche des apprenant.e.s est de réfléchir aux différents sentiments et associations que suscite l'utilisation du mot français *boutique* par opposition au mot anglais *store* (FDT 3, exercice 3). Cette tâche est basée sur une étude de perception de Bäumlér/Pešková (2024).

En ce qui concerne les moyens linguistiques, les apprenant.e.s ont surtout besoin de phrases pour décrire une photo et pour exprimer leur opinion. Celles-ci sont mises à disposition dans une boîte à outils dans l'idée du *scaffolding* (p.ex. *Sur la photo, on voit..., Il s'agit d'une enseigne / une publicité / une vitrine...*). L'objectif est de créer des occasions de communication pour que tou.te.s les élèves aient la possibilité de travailler sur les compétences communicatives. La phase de réflexion finale est particulièrement bénéfique si elle est menée dans un cadre coopératif. Les élèves sont ainsi encouragé.e.s à s'échanger avec leurs camarades. Grâce aux travaux de groupe, l'enseignant.e peut d'ailleurs réduire la pression de performance en classe puisque les élèves ont la possibilité de s'exprimer d'abord devant leurs pairs ce qui facilite la tâche, notamment pour les moins performant.e.s et les timides.

De plus, cette phase offre la possibilité de réfléchir aux associations avec d'autres langues et à leur statut social. Dans le cadre de la réflexion (FDT 2b et 3), des tâches supplémentaires marquées du symbole « + » sont prévues à ces effets, il s'agit d'exercices de différenciation. Celles-ci visent à approfondir la thématique en faisant réfléchir les élèves à d'autres langues dans le paysage linguistique de Vienne et en remettant en question leur emploi et leur statut dans l'espace public.

### **3.2 Groupes focus**

Afin d'évaluer le matériel didactique développé, j'ai eu recours à une discussion en deux groupes focus composés respectivement de trois étudiant.e.s en enseignement FLE à la fin de leurs études. Un.e participant.e enseigne aussi dans un lycée à Vienne. Les étudiant.e.s constituent un groupe particulier, car la plupart n'enseignent pas encore et ne peuvent donc qu'imaginer la manière dont la méthode pourrait être mise en œuvre en classe. En même temps, iels sont souvent plus proches de la réalité des élèves et réunissent ainsi une perspective unique des deux côtés. C'est pourquoi les étudiant.e.s ajoutent un point de vue valide et intéressant pour l'évaluation de mon concept didactique.

J'ai recruté les participant.e.s selon le principe de la « boule de neige » (cf. Pustka/Chalier/Jansen 2024 : 162) pour assurer une ambiance amicale et agréable et, ainsi, l'envie de participer et de discuter. Les discussions ont chacune une durée

d'environ 40 minutes et je les ai menées en allemand afin de maintenir au minimum le seuil d'inhibition pour exprimer sa propre opinion et recevoir des réponses précises de la part des participant.e.s. Dans chacun des groupes, un.e étudiant.e a déjà assisté à un cours sur les paysages linguistiques, un.e à l'Institut des langues romanes, l'autre à l'Institut de la langue anglaise. Les autres n'avaient pas eu auparavant d'expérience avec les paysages linguistiques.

Le groupe focus est une procédure de discussion animée dans laquelle un petit groupe est encouragé à discuter d'un sujet particulier (*cf.* Schulz 2012 : 9). L'expérience de la méthode didactique était le point de départ pour la discussion. Les participant.e.s se sont d'abord mis.e.s à la place des élèves pour connaître la méthode d'un point de vue des apprenant.e.s. Ensuite, il s'agissait de relever les idées et les opinions des participant.e.s et de développer des propositions d'amélioration pour les matériels didactiques dans le cadre des groupes focus. Les discussions ont approximativement suivi un guide d'entretien avec 18 questions directrices qui se trouve en annexe. Je n'ai pas forcément posé les questions dans l'ordre indiqué, mais les ai adaptées en fonction de l'input des participant.e.s pour que la discussion soit cohérente et naturelle et les groupes puissent mettre l'accent sur les aspects qui leur semblent importants.

Par rapport à des interviews, cette méthode a plusieurs avantages liés à la dynamique de groupe qui encourage l'engagement des participant.e.s. La discussion facilite une expression spontanée au sein du groupe ce qui peut stimuler des idées inédites. De plus, les participant.e.s ont la possibilité d'alterner entre un rôle actif pour exprimer leurs idées et un rôle passif pour écouter les autres et réfléchir. L'échange dynamique des opinions et des propositions constitue le point fort de cette méthode puisque le groupe est plus performant dans la production de nouvelles idées que l'individu (*cf.* Schulz 2012 : 12–13). Néanmoins, le groupe focus ne permet pas à chacun.e d'exprimer son opinion dans toute sa profondeur de sorte qu'il dissimule potentiellement les attitudes de certain.e.s participant.e.s (*cf.* Schulz 2012 : 13).

La méthode de l'analyse de contenu qualitative selon Mayring (2022) a servi de base pour l'analyse des groupes focus. Il s'agit d'une méthode de catégorisation inductive, ce qui signifie que les catégories ont été formées selon le contenu des entretiens. Cela permet une analyse systématique, mais flexible des points abordés lors des groupes focus. Les deux discussions ont suscité une analyse en quatre catégories différentes.

## 4 Résultats

Dans ce chapitre, je présenterai les résultats les plus remarquables des discussions en groupes focus. Suivant la méthode de l'analyse de contenu qualitative selon Mayring (2022), j'ai classé les énoncés en plusieurs catégories : cadre didactique, mise en pratique, fiches de travail et d'autres idées pour l'utilisation des paysages linguistiques en cours de FLE. Les questions directrices posées aux participant.e.s se trouvent dans l'annexe.

### 4.1 Cadre didactique

Le premier aspect abordé lors de la discussion est le cadre didactique. Il suit les résultats concernant le niveau, les objectifs d'apprentissage et le temps nécessaire.

#### 4.1.1 Niveau

J'ai créé le concept didactique pour un niveau A2+/B1 ce qui correspond au niveau estimé par les participant.e.s. Les deux groupes ont argumenté pourtant que la chasse au français est également faisable avec des élèves moins avancé.e.s si on adapte les questions de réflexion à leur niveau, ou si on les pose en allemand pour les débutant.e.s. Une personne a rappelé la ressemblance des exercices sur les fiches de travail avec ceux de la *Mündliche Reifeprüfung* en Autriche, notamment la comparaison des images et l'expression de son propre avis. Par conséquent, elle utiliserait la méthode plutôt avec des élèves au niveau B1.

#### 4.1.2 Objectifs d'apprentissage

Les objectifs que j'ai fixés auparavant étaient de sensibiliser les élèves à l'impact de la langue dans l'espace public et plus particulièrement de réfléchir et ensuite déconstruire le statut social du français à Vienne. Lors de l'évaluation avec les étudiant.e.s, il était important de savoir, si le concept créé correspond à ces objectifs. Le premier groupe a plutôt vu le focus de la méthode sur la visibilité de la langue française à Vienne et des domaines dans lesquels le français est employé. En revanche, il n'était pas évident de faire le lien avec le prestige de la langue. Iels ont avancé l'argument que certains mots qu'ils ont trouvés sont présents partout à Vienne comme *coiffeur* ou *souterrain* et n'évoquent donc pas forcément un statut prestigieux de la langue. Une personne a employé le terme '*Altwiener Deutsch*' pour décrire ces mots : « Ich kann mir aber eigentlich schon vorstellen, dass das in vielen Bezirken präsent ist, weil *coiffeur* ist in Wien einfach '*Altwiener Deutsch*', das heißt noch viel *coiffeur*. » Pour elle, certains

mots sont depuis tellement longtemps présents à Vienne que l'association avec le prestige de la langue française ne s'impose pas.

De plus, selon ce groupe, l'hypothèse que le français est particulièrement présent dans le premier arrondissement est difficile à émettre sans faire la comparaison à d'autres quartiers. Un.e participant.e a donc proposé de se concentrer plus sur certains domaines comme la gastronomie et de poser des questions ciblées :

Ich würde dann vielleicht eher so weit gehen, dass ich sage, okay wir haben diese Domänen, also zum Beispiel Gastronomie [...], aber warum ist jetzt so viel Gastronomie auf Französisch hier ? Also dass ich dann eher auf das eingehe, ja eben weil die französische Küche in Österreich so hochgestellt ist im Gegensatz zu einem türkischen Dönerladen oder so.

Iels estiment que l'on devrait guider davantage les élèves pour qu'ils comprennent le statut prestigieux de la langue française à Vienne et parviennent à y réfléchir. Un.e autre étudiant.e a pourtant noté que le prestige de la langue française s'impose automatiquement à cause du premier arrondissement, mais il n'est pas évident que les élèves comprennent ce lien.

L'autre groupe pourtant a tout de suite évoqué la conscience linguistique et la sensibilisation aux idéologies liées à différentes langues comme objectif. La cohérence entre la mise en route et la réflexion permet une déconstruction plutôt autonome de la hiérarchisation des langues et du prestige du français. De plus, iels ont nommé la réflexion des stratégies de marketing et du choix des langues dans la publicité et les vitrines des magasins comme objectif supplémentaire.

#### **4.1.3 Temps nécessaire**

Quant au temps nécessaire pour la mise en œuvre du concept avec les élèves, les deux groupes était d'accord qu'une journée scolaire entière, c'est-à-dire environ cinq heures, serait souhaitable, par exemple dans la semaine avant les vacances d'été. Ainsi, il est possible de le réaliser sous forme de projet sans pression. Si cela n'est pas possible, il faut au moins quatre séances, dont une heure double pour la chasse au français dans le premier arrondissement. Il convient de consacrer une heure scolaire à la mise en route qui correspond à la FDT 1 et au téléchargement et à l'explication de l'application *Lingscape*. Ensuite, les instructions pour la chasse au français et la promenade elle-même exigent une heure double, dans la mesure où l'école se trouve près du centre-ville.

En ce qui concerne le temps qu'il faut donner aux élèves pour se promener dans le premier arrondissement et prendre des photos, les opinions des deux groupes

divergent. Dans le cadre de l'évaluation les participant.e.s avaient respectivement 25 minutes pour prendre les dix photos. Un groupe pense que ce laps de temps, ou 30 minutes au maximum, est également suffisant pour les élèves, de sorte qu'ils restent concentré.e.s pour accomplir leur tâche et aient moins de temps à faire autre chose :

Ich habe es eigentlich gut gefunden, dass die Zeit relativ begrenzt war, weil dadurch ist man fokussierter, weil man weiß, okay, man hat nicht so viel Zeit. Weil man kann nicht beides machen, also man kann nicht quatschen und das nebenbei machen, man muss sich wirklich darauf konzentrieren, deshalb ist es glaub ich gut, weniger Zeit zu geben.

L'autre groupe pourtant estime que l'on devrait consacrer au moins une heure de cours, c'est-à-dire 50 minutes, à cette tâche, de préférence plus. Pour elleux, il serait idéal de donner une heure entière aux apprenant.e.s uniquement pour prendre des photos et ensuite du temps supplémentaire pour retourner au lieu de rendez-vous. À leur avis, les élèves marchent moins vite qu'elleux et ne reconnaissent pas si facilement le français parmi tant de mots dans l'espace public de sorte qu'ils ont besoin de plus de temps. L'heure double pourtant est nécessaire dans les deux cas afin de pouvoir retourner à l'école à l'heure.

Ensuite, la réflexion, qui inclut la discussion des photos sur la FDT 2b et les questions de réflexion sur la FDT 3, prend au moins deux heures de cours, selon les participant.e.s. En fonction des mots trouvés par les élèves, de nombreuses occasions d'apprentissage peuvent se présenter. Dans cette phase, il convient par exemple de discuter le faux ami *Friseur*, qui semble français mais ne l'est pas ou la fréquence avec laquelle les apprenant.e.s ont trouvé certains mots. De plus, les participant.e.s ont recommandé le travail en groupes pour les questions de réflexion ainsi que pour la discussion avec toute la classe. Cela prend beaucoup de temps, mais semble la forme sociale la mieux adaptée aux exercices. Ainsi, chacun.e reçoit l'opportunité de parler en français et peut aussi profiter des expériences des autres.

## **4.2 Mise en pratique**

La mise en pratique du concept didactique nécessite un travail préparatoire considérable de la part de l'enseignant.e. Dans ce qui suit, j'examinerai les idées des participant.e.s concernant l'organisation et la préparation, les avantages et les défis d'une telle chasse au français, l'application *Lingscape* et la langue d'instruction.

### **4.2.1 Organisation et préparation**

Il s'agit d'un aspect qui a suscité une grande quantité de réponses de la part des participant.e.s. Elles se divisent en deux catégories : l'organisation en amont et la

préparation des élèves immédiatement avant la chasse au français. Les deux groupes étaient d'accord qu'il est nécessaire d'informer plusieurs semaines à l'avance la direction de l'école ainsi que les parents de la sortie prévue. Ils ne connaissent pas en revanche les règles d'encadrement lors des sorties scolaires, en particulier s'il est permis aux élèves mineur.e.s de se promener en autonomie dans la ville. Néanmoins, les deux groupes ont mentionné la nécessité d'envoyer une lettre explicative aux parents et de leur faire signer que leurs enfants ont le droit de se déplacer dans le premier arrondissement de Vienne sans surveillance pour que l'enseignant.e soit protégé.e juridiquement.

Dans ce contexte, ils ont aussi parlé de l'âge des élèves. Dans les deux groupes, l'âge minimum proposé était 16 ans pour la chasse au français telle qu'elle est prévue. Un groupe a pourtant discuté la possibilité d'adapter la sortie de sorte qu'elle soit faisable avec des élèves plus jeunes. Ils se sont mis d'accord que plus les élèves sont jeunes, plus il faut réduire l'espace dans lequel ils ont le droit de se déplacer. Au collège, l'enseignant.e devrait même leur donner leur route exacte, voire limiter la chasse au français à une rue précise pour toute la classe afin de pouvoir mieux les surveiller. Pourtant, selon les deux groupes, les alentours du Stephansdom sont particulièrement adaptés pour une promenade en autonomie, vu la quantité des zones piétonnes. Ainsi, on peut laisser plus de liberté aux élèves qu'ailleurs à Vienne.

Immédiatement avant la chasse au français, la préparation des élèves se déroule en plusieurs étapes selon les participant.e.s. D'abord il faut former des tandems. Iels ont considéré cette taille de groupe comme adéquate. Un.e participant.e l'a justifiée en expliquant que l'on réduit ainsi le danger qu'un.e seul.e élève fasse tout le travail tandis que les camarades de son groupe bavardent et ne contribuent pas au projet. À deux, chacun.e est incité.e à travailler. De plus, la classe prend en somme plus de photos si les groupes sont petits, ce qui pourrait diversifier la discussion suivante. Après la répartition des groupes, il est nécessaire de télécharger l'application *Lingscape* dans la salle de classe avec les élèves et de leur montrer son fonctionnement. Il suffit qu'une personne de chaque tandem s'occupe de l'application, mais il faut vérifier avant le départ que les portables utilisés soient chargés et que les élèves disposent d'assez de temps de connexion à Internet.

Puis il est indispensable de définir clairement la route et le temps pour les élèves. Une carte imprimée sur laquelle les alentours ou les rues concrètes à explorer ainsi que les lieux et heures de rendez-vous sont marqués peut aider. De surcroît, un

groupe a mentionné qu'il était plus facile pour les élèves si le point de départ et le point d'arrivée étaient les mêmes. Dans le premier arrondissement, le Stephansdom se prête notamment à cette fin puisqu'il se trouve au milieu et qu'il est facile à retrouver grâce à sa taille. Juste avant le départ, un.e participant.e a conseillé de rappeler aux élèves les dangers dans l'espace public, comme les voitures et les vélos, pour qu'ils fassent attention quand ils prennent des photos. Au cas où un tandem se perdrait ou aurait des problèmes, un groupe a proposé que l'enseignant.e donne son numéro aux élèves de sorte qu'il soit joignable en cas d'urgence.

#### **4.2.2 La chasse au français au centre-ville : avantages et défis**

Dans l'ensemble, les participant.e.s ont évalué la chasse au français, qui est au cœur de ce concept didactique, de manière très positive. Selon eux, grâce au travail autonome, les élèves éprouvent un sentiment d'avoir en charge un projet et leur propre apprentissage. De plus, cette exploration des paysages linguistiques à Vienne a un aspect motivationnel puisque les élèves s'aperçoivent de la présence du français dans la capitale autrichienne et ainsi la pertinence d'apprendre le français aujourd'hui. Néanmoins, ils ont mentionné différents défis qu'ils avaient eux-mêmes rencontrés lors de leur chasse au français et ont anticipé celles que les élèves pourraient avoir. Quant à l'organisation, les problèmes anticipés concernent notamment l'orientation et la gestion du temps :

Wir dürfen nicht davon ausgehen, dass jedes Kind Datenvolumen hat und Google Maps benutzen kann (...) und dann auch mit der Zeit, die können das nicht abschätzen. Also es ist wirklich schwierig.

Une autre difficulté mentionnée est le manque de contrôle de l'enseignant.e. Il s'avère compliqué d'assurer que tou.te.s les élèves travaillent comme prévu, c'est pourquoi les deux groupes ne voudraient réaliser ce concept que dans des classes auxquelles ils font confiance et qui travaillent d'habitude de manière autonome. Pour augmenter la motivation, dans les deux discussions, un.e participant.e a proposé de concevoir la chasse au français comme une compétition entre les élèves. Un groupe était favorable à cette *gamification* et a parlé de différentes possibilités pour recueillir des points, par exemple en récompensant les mots uniques que seulement un tandem a trouvés. Une autre possibilité est de donner des points pour chaque photo issue d'une catégorie différente pour attirer l'attention sur les domaines divers dans lesquels le français est présent. Les participant.e.s de ce groupe ont pourtant également exprimé le souci qu'une compétition augmente le niveau de stress des élèves et les rend moins attentifs aux dangers comme la circulation.

En revanche, l'autre groupe a rapidement abandonné l'idée d'une compétition parce que selon elleux celle-ci passe à côté de l'objectif du concept. Afin de se rendre compte de la présence du français dans le centre de Vienne, il est plus avantageux que plusieurs tandems prennent en photo des mêmes mots. Cela offre de bonnes opportunités pour réfléchir et discuter des mots fréquents et les mots que tout le monde reconnaît comme français. Ce groupe préfère valoriser ces mots et les mettre en valeur lors de la phase de réflexion au lieu de pénaliser les élèves en leur donnant moins de points. De plus, ils considèrent la chasse au français assez motivante sans compétition, étant donné qu'il s'agit d'une forme in conventionnelle d'apprendre dans le cadre scolaire : les élèves ont le droit de se promener librement en plein air et peuvent documenter leur travail dans une application.

Ce groupe a toutefois proposé un autre moyen pour renforcer l'engagement de chaque membre des tandems : distribuer une fiche supplémentaire sur laquelle les élèves doivent noter les mots français qu'ils croisent. Ainsi, ils ont la possibilité de prendre en compte la fréquence des mots et de prendre des notes s'ils font des découvertes particulières ou s'ils ne sont pas sûrs si un mot est français. De plus, cela permet une répartition équitable du travail : pendant qu'une personne prend les photos et les télécharge sur *Lingscape*, l'autre compte la fréquence des mots et remplit la fiche.

Au niveau langagier, les deux groupes ont discuté des pièges dans lesquelles les apprenant.e.s pourraient tomber, comme le faux ami *Friseur* ou des mots qui ont la même orthographe en français et dans d'autres langues comme *ingrédient* en français et en anglais. Les participant.e.s se sont pourtant mis.e.s d'accord sur le fait qu'il s'agit de belles opportunités d'apprentissage lors de la réflexion après la chasse au français si les élèves prennent des photos de tels mots. J'ai fixé le nombre minimum de mots à trouver à dix, ce que les deux groupes ont jugé approprié. Un groupe a insisté sur le fait de demander dix mots différents et non seulement dix photos pour éviter que les élèves téléchargent dix images du mot *souvenir*, que l'on voit souvent au centre-ville.

Les participant.e.s d'un groupe ont d'ailleurs discuté pour savoir si les noms de marque français, par exemple *Montblanc* ou *Longchamp*, devraient compter. Une personne a pensé que les noms qui ont une signification en français comme les deux mentionnés peuvent faire partie des dix mots demandés, en revanche, les marques qui portent le nom de leur fondateur comme *Chanel* ou *Louis Vuitton* ne comptent pas. Les autres estiment plutôt que l'on devrait laisser un maximum de liberté aux élèves

pour pouvoir analyser après sans restriction ce qu'ils reconnaissent comme mot français. Néanmoins, les participant.e.s étaient d'accord que l'enseignant.e ne devrait pas trop limiter le paysage linguistique avant la chasse au français, mais seulement conseiller aux élèves de ne pas uniquement prendre des photos de marques de luxe.

#### **4.2.3 L'application *Lingscape***

Pour l'évaluation avec les étudiant.e.s nous avons utilisé la version *open source* de l'application *Lingscape*, sans créer de projet privé. Cette possibilité existe pourtant (cf. chapitre 3.1.2), ce que j'ai expliqué aux participant.e.s auparavant, qui m'ont répondu unanimement que la création d'un projet est indispensable dans le cadre de l'enseignement. Les participant.e.s avaient des difficultés à se souvenir du nombre de photos prises et de retrouver leurs propres mots sur la carte dans *Lingscape*. Sans projet, les images ne peuvent pas être associées à leurs créateur.trice.s, ce qui complique le contrôle de l'accomplissement de la tâche et ensuite, la discussion des photos. À part cela, les deux groupes jugent l'utilisation de l'application très simple et apte pour le cadre scolaire parce qu'elle a seulement une fonction précise et visualise la fréquence de différentes langues dans l'espace public.

Un groupe a pourtant mis en question la nécessité d'une telle application pour le concept didactique. Selon un.e participant.e, les élèves atteignent le même objectif en prenant tout simplement des photos avec la caméra de leur portable et en le téléchargeant sur un dossier en ligne pour que toute la classe puisse les voir. Cela économise également du temps lors de la chasse au français vu que pour l'utilisation de *Lingscape*, il faut s'arrêter un moment afin de choisir la langue sur la photo et d'enregistrer la position avec le GPS. Néanmoins, les deux groupes étaient d'accord sur le fait qu'à condition que l'enseignant.e crée un projet privé, l'utilisation de *Lingscape* peut motiver les élèves : « Ich könnte mir vorstellen, dass das so ein Motivationsfaktor ist, also dass sie das cool finden, wenn sie extra eine App dafür haben. » De plus, on a également accès à une grande base de données qui permet de comparer ses propres photos aux autres et d'examiner d'autres langues ou d'autres quartiers.

#### **4.2.4 La langue d'instruction : français vs allemand**

À plusieurs reprises, les participant.e.s des deux groupes ont mentionné la possibilité de réaliser ce concept dans des classes de débutant.e.s, à condition que l'on traduise les consignes et les questions de réflexion en allemand. Quand j'ai demandé leur attitude générale sur l'emploi du français vs allemand en cours de FLE, ils se sont tout.e.s exprimé.e.s favorables au français comme langue d'enseignement. Avec les

débutant.e.s, il convient d'utiliser l'allemand pour soutenir la compréhension des élèves, mais le français devrait être présent dès la première année d'apprentissage en tant que langue d'instruction. Une exception a cependant clairement émergé, même pour les apprenant.e.s plus âgé.e.s et expérimenté.e.s : la communication des règles et d'autres informations cruciales. Dans le cas de ce concept didactique, il s'agit notamment du lieu et de l'heure de rendez-vous et des règles de conduite lors de la sortie. D'après les deux groupes, la compréhension de ces informations est décisive pour la sécurité des élèves si bien que l'enseignant.e doit les prononcer obligatoirement en allemand.

### **4.3 Fiches de travail**

Les réactions des deux groupes focus à la mise en page des fiches de travail étaient unanimement positives. Ils ont particulièrement souligné l'utilisation de diverses photos pour la mise en route et la réflexion. Dans ce qui suit, j'aborderai en détail les exercices et la différenciation.

#### **4.3.1 Exercices**

Pour la mise en route, les participant.e.s ont proposé une adaptation des exercices 2 et 3 pour qu'ils soient plus clairs. Notamment l'exercice 2 a été critiqué d'avoir été formulé de manière trop globale ou d'être superflu, vu que l'exercice 3 demande des aspects similaires. Après avoir réfléchi aux objectifs du concept didactique, iels ont pourtant constaté que l'exercice 2 aide à s'apercevoir du prestige de la langue française et ainsi à traiter la fiche de travail 3. Iels ont toutefois proposé une reformulation : « Dans quels domaines rencontrons-nous la langue française ? Quels sentiments le français évoque-t-il ? » De plus, iels ont constaté qu'il serait utile pour les élèves de remplir une colonne du tableau dans l'exercice 3 à l'avance avec un domaine et des mots exemplaires. Iels conseillent d'utiliser une catégorie qui n'est pas si évidente pour les apprenant.e.s ou pas si présente dans le paysage linguistique à Vienne comme *l'art* avec les exemples *musique, danse, ballade* etc. Cela sert à leur laisser assez de mots à trouver.

En ce qui concerne les consignes, les deux groupes n'étaient pas d'accord. Je les ai toutes formulées en français de manière courte et précise, mais pas forcément simple d'un point de vue grammatical. Par exemple, j'ai utilisé des questions d'inversion, le passé composé et le subjonctif. Un groupe aimerait bien reformuler les questions en évitant l'inversion tandis que l'autre groupe pense qu'elles sont bien adaptées

au niveau A2+/B1. Selon eux, les questions ne devraient pas poser de difficultés aux élèves, d'autant plus qu'ils ne doivent que les comprendre et ne pas les produire.

### 4.3.2 Différenciation

Sur les fiches de travail 2b et 3 se trouvent des exercices de différenciation qui visent à faire réfléchir à la présence d'autres langues dans le premier arrondissement et à Vienne en général. Globalement, les participant.e.s pensent que j'ai bien choisi les exercices puisqu'il s'agit de questions qui sont en relation avec l'objectif du concept et qui permettent aux élèves particulièrement intéressé.e.s d'approfondir la thématique. En même temps, les questions ne sont pas si essentielles à faire défaut à ceux qui n'y répondent pas. Un.e participant.e a souligné l'importance de comparer les réponses à ces questions en classe même si seulement quelques élèves ont fait les exercices de différenciation pour que leur travail soit valorisé. De plus, il s'agit de questions auxquelles les autres élèves pourraient aussi contribuer spontanément.

Notamment l'exercice de différenciation sur la FDT 3 est faisable sans préparation (*Quelles associations as-tu avec d'autres langues comme l'anglais, l'italien, l'arabe ou le russe ? As-tu l'impression que certaines langues sont plus valorisées que d'autres ?*) L'exercice sur la FDT 2b exige pourtant de l'attention lors de la promenade au centre-ville (*Quelles autres langues as-tu remarquées dans le 1<sup>er</sup> arrondissement ? Quelles autres langues peut-on trouver à Vienne ?*). C'est pourquoi des participant.e.s des deux groupes recommandent de donner une indication à ce sujet aux élèves :

Vielleicht könnte man ihnen das schon mit auf den Weg geben, wenn sie sich da selber bewegen, (...) weil dass sie dann so aus dem Stegreif danach sagen können, welche Sprachen da waren, wenn du ihnen eigentlich sagst, ‚sucht französische Begriffe‘, ist für Schülerinnen und Schüler echt schwer, die haben dann wirklich diesen Tunnelblick.

Le groupe qui a suggéré la fiche supplémentaire pour la chasse au français a aussi eu l'idée d'y consacrer de la place. À part ces deux exercices, les participant.e.s ne pensent pas qu'il soit nécessaire d'ajouter d'autres mesures de différenciation. La chasse au français permet déjà un travail individuel et laisse suffisamment de liberté pour les élèves de tous les niveaux de performance.

## 4.4 D'autres idées pour les paysages linguistiques en cours de FLE

Les deux groupes avaient plusieurs idées supplémentaires pour l'utilisation des paysages linguistiques en cours de FLE. Refaire, en guise de devoir à la maison, la chasse au français sur le chemin de l'école ou dans le quartier où ils habitent pourrait servir d'approfondissement de la méthode présentée. Ainsi, les élèves auraient la possibilité de comparer différents quartiers à Vienne et mieux comprendre que la présence du

français est liée à son statut prestigieux. Les voyages scolaires à l'étranger offrent une autre opportunité de profiter des paysages linguistiques. Il serait possible de se concentrer sur la présence de l'allemand en France ou la présence du français dans d'autres pays.

Une autre idée évoquée est de se servir des paysages linguistiques pour introduire les apprenant.e.s au français dans la première séance du cours de FLE ou même avant pour leur donner envie d'apprendre cette langue. Cela montre aux élèves combien de mots français ils connaissent déjà de leur vie quotidienne et souligne la présence et ainsi l'importance du français à Vienne. De plus, selon les deux groupes, une chasse au français incite les apprenant.e.s à prêter plus d'attention aux langues dans leur environnement et peut les motiver à s'intéresser aux langues en général. Le concept développé peut aussi servir de base pour un projet *buddy* avec des élèves de classes avancées en coopération avec des classes débutantes en français.

Pour la réalisation à l'intérieur, dans la salle de classe, les participant.e.s ont également imaginé plusieurs possibilités comme l'analyse linguistique d'emballages de denrées alimentaires ou de menus de restaurants, ce que l'on appelle *foodscapes* ou l'exploration du bâtiment scolaire et des langues qui y sont représentées, les *schoolscapes*. Un groupe a aussi parlé de la possibilité de mettre l'accent sur le rôle de la langue française dans le marketing, notamment dans les *Handelsakademien* en Autriche, en analysant des publicités. Cela permet de réfléchir aux stratégies linguistiques du marketing pour attirer les consommateur.trice.s et les inciter à acheter des produits. Ces idées sont faciles à intégrer dans le cours et ne demandent pas autant de préparation qu'une chasse au français en ville. Cependant, aucun groupe n'a évoqué la découverte des paysages linguistiques en ligne.

## 5 Discussion

Les groupes focus ont permis une évaluation détaillée de la méthode didactique développée. Les résultats obtenus montrent une attitude positive des étudiant.e.s envers ce concept et les paysages linguistiques en cours de FLE, mais révèlent également des défis à prendre en considération. Les avantages que les deux groupes ont constatés sont notamment l'effet positif de la chasse au français sur la motivation d'apprendre la langue française et sur la conscience linguistique. De plus, ils soulignent la forme autonome de travailler et l'enseignement en dehors de la salle de classe. Ces aspects positifs identifiés correspondent à ceux abordés à maintes reprises dans

d'autres études et articles pratiques (cf. Eibensteiner 2023 ; Purschke 2018 ; Ceno/Gorter 2008).

Les difficultés mentionnées sont surtout liées à l'organisation de la chasse au français avec l'application *Lingscape*. Assurer la surveillance semble être le plus grand défi pour les étudiant.e.s, ce qui pourrait s'expliquer par leur manque d'expérience avec des lieux d'apprentissage extrascolaires. Dans les deux groupes focus, les participant.e.s avaient tendance à limiter la liberté des élèves en réduisant l'espace dans lequel ils ont le droit de se déplacer à quelques rues, voire à une route précise. Pustka/Bäumler/Heizenberger (sous presse : 8) constatent pourtant que la motivation intrinsèque des apprenant.e.s baisse si l'enseignant.e envisage trop d'encadrement. Permettre aux élèves de choisir leur route librement dans le premier arrondissement comme prévu est possible à partir de l'âge de 16 ans, selon les participant.e.s.

De plus, les étudiant.e.s pensent que les élèves sont très motivés pour une telle activité parce qu'elle a lieu en plein air et permet un travail avec le portable. Pustka et al. (à paraître : 10, 14) montrent pourtant que la motivation des élèves dépend fortement de facteurs externes comme la météo ou d'incitations extrinsèques comme une récompense pour les meilleures équipes. Pour la chasse au français, on pourrait envisager une compétition comme la proposent Pustka/Bäumler/Heizenberger (sous presse : 8). Un groupe focus s'est fortement opposé à cette *gamification*, mais les enseignant.e.s pourraient l'introduire en fonction de la motivation de leurs classes.

Quant aux objectifs d'apprentissage, la sensibilisation à la présence des langues dans le premier arrondissement et la réflexion et déconstruction du statut social de la langue française, les exercices et les questions de réflexion devraient être plus ciblés. Seulement l'un des deux groupes focus a tout de suite identifié ces objectifs. Les deux groupes ont mentionné la conscience linguistique, mais la focalisation sur le pouvoir et la hiérarchisation des langues n'était pas si évidente pour certain.e.s participant.e.s. Le conseil pour améliorer le concept à cet égard inclut notamment une approche à travers différents domaines exemplaires comme la gastronomie. On pourrait ajouter la question suivante dans la phase de réflexion : *Tu as certainement remarqué que plusieurs restaurants utilisent le français dans leur nom ou leurs menus. À ton avis, quel est le rapport entre le français et la cuisine ?*

Même si le concept est dédié aux apprenant.e.s avancé.e.s, les deux groupes focus ont évoqué à plusieurs reprises la possibilité de faire la chasse qu français avec des débutant.e.s comme séance introductive. Cela veut dire que le potentiel des

paysages linguistiques pour les élèves expérimenté.e.s est moins évident pour les étudiant.e.s. Par conséquent, des idées pratiques pour ce groupe cible sont nécessaires afin d'inspirer les enseignant.e.s.

## 6 Conclusion

Dans ce travail, j'ai tenté d'évaluer mon concept didactique dans deux discussions en groupes focus. Je me suis posé la question de savoir quelle est l'attitude des futur.e.s enseignant.e.s de français sur le potentiel didactique de la méthode développée (question de recherche 1). En somme, on peut dire que les participant.e.s ont approuvé le concept et ont donc une attitude très positive, malgré quelques doutes concernant l'organisation. Notamment l'obligation de surveillance pose problème de sorte que les participant.e.s ne considèrent l'activité de la chasse au français telle qu'elle est prévue, avec autant de liberté, qu'adaptée à partir de 16 ans. De plus, les deux groupes pensent que ce concept est particulièrement adapté à une journée de projet avant les vacances, mais plutôt difficile à réaliser dans le cadre des cours habituels. Dans l'ensemble, ils pensent que la méthode est bénéfique pour la motivation d'apprendre le français, mais aussi pour la conscience linguistique.

En ce qui concerne l'amélioration du concept (question de recherche 2), les participant.e.s ont surtout abordé deux aspects : la différenciation et les objectifs d'apprentissage. Les deux groupes sont d'avis qu'il faut déjà encourager les élèves à faire attention aux autres langues lors de la chasse au français, sinon la réponse au premier exercice de différenciation (FDT 2b, +) s'avère difficile. Pour cela, il est opportun de prévoir une fiche supplémentaire pour prendre des notes quand les élèves se promènent dans le premier arrondissement. Quant aux objectifs d'apprentissage, seulement un groupe pense que les apprenant.e.s les atteignent à travers le concept développé. L'autre conseille d'ajouter des questions qui font allusion à des pistes concrètes avec des exemples de domaines comme la gastronomie ou la mode.

Les participant.e.s ont également discuté d'autres idées pratiques pour l'utilisation des paysages linguistiques dans l'enseignement de FLE. Iels ont entre autres évoqué des activités à l'école et en classe comme des *schoolscapes* et des *foodscapes*. Le développement et l'évaluation empirique de concepts didactiques à réaliser à l'intérieur, dans la salle de classe, seront donc également intéressants pour les (futur.e.s) enseignant.e.s de français langue étrangère.

## Références

- Bäumler, Linda/Pešková, Andrea (2024) : « Perzeption des Französischen in der Wiener *Linguistic Landscape* : eine Pilotstudie mit *Matched-guise* Test », in : Pustka, Elissa (éd.) : *(Apprendre) Le français en Autriche*, Tübingen : Narr, 121–161.
- Brinkmann, Lisa et al. (2021) : « Einstellungen angehender Französischlehrkräfte zum Einsatz von *Linguistic Landscapes* als Ressource im Fremdsprachenunterricht : Un objet didactique non identifié ? », in : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 15, 39–68.
- Cenoz, Jasone / Gorter, Durk (2008) : « The Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition », in : *IRAL – International Review of Applied Linguistics on Language Teaching* 46, 267–287.
- Eibensteiner, Lukas (2023) : « *Linguistic Landscapes* im neokommunikativen Französischunterricht : eine sinnvolle Ergänzung ? », in : Castagne, Eric / Müller-Lancé, Johannes (éds.) : *Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe – Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa*, Mannheim : Mannheim University Press, 85–104.
- Eibensteiner, Lukas / Förster, Philipp (sous presse) : « *Escape Strasbourg* : paysages linguistiques spielerisch entdecken und Sprachenbewusstheit fördern », in : *französisch heute* 3/2024, 22–30.
- Gorter, Durk (2018) : « Linguistic Landscapes and Trends in the Study of Schoolsapes », in : *Linguistics and Education* 44, 80–85.
- Landry, Rodrigue / Bourhis, Richard Y. (1997) : « Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study », in : *Journal of Language and Social Psychology* 16/1, 23–49.
- Lazdina, Sanita / Marten, Heiko F. (2008) : « The ‘Linguistic Landscape’ Method as a Tool in Research and Education of Multilingualism : Experiences from a Project in the Baltic States », in : Saxena, Anju/Viberg, Åke (éds.) : *Multilingualism : Proceedings of the 23rd Scandinavian Conference of Linguistics*, Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, 212–225.
- Mayring, Philipp (2022) : *Qualitative Content Analysis : a Step-by-Step Guide*, Thousand Oaks : SAGE Publications Ltd.
- Purschke, Christoph (2017) : « Crowdsourcing the Linguistic Landscape of a Multilingual Country. Introducing Lingscape in Luxembourg », in : *Linguistik online* 85, 181–202.
- Purschke, Christoph (2018) : « Sprachliche Vielfalt entdecken mit der *Lingscape*-App », in : *Deutschunterricht* 4/18, 70–75.
- Pustka, Elissa / Chalier, Marc / Jansen, Luise (2024) : « Entretiens, questionnaires et tests de perception », in : Becker, Lidia / Herling, Sandra / Wochele, Holger (éds.), *Manuel de Linguistique Populaire*, Berlin : De Gruyter, 157–178.
- Pustka, Elissa / Bäumler, Linda / Heisenberger, Elisabeth (sous presse) : « Von *café* [ka'fe] zu *Kaffee* [,kafe] : Kontaktlinguistik im Anfangsunterricht – oder sogar davor », in : *französisch heute* 3/2024, 5–13.
- Pustka, Elissa et al. (à paraître) : « *Linguistic Landscape* als (außer-)schulischer Lernort : Erfahrungen aus dem VisibLL-Projekt », in : Koch, Corinna / Haberland, Svenja (eds.) : *Das Zusammenspiel physischer Präsenz und digitaler Virtualität im Unterricht romanischer Sprachen*, Hannover : ibidem.
- Sayer, Peter (2010) : « Using the Linguistic Landscape as a Pedagogical Resource », in : *ELT Journal* 64, 143–154.

- Schulz, Marlene (2012) : « Quick and easy !? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft », in : Schulz et al. (éds.) : *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung*, Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 9–22.
- Shang, Guowen / Xie, Fen (2020) : « Is 'poor' English in Linguistic Landscape useful for EFL Teaching and Learning ? Perspectives of EFL Teachers in China », in : *International Journal of Applied Linguistics* 30(1), 35–49.
- Soukup, Barbara et al. (2023) : « *Citizen Science* goes Sprachwissenschaft. Das Projekt 'VisibLL – Schüler\*innen erforschen die (un)übersehbare Mehrsprachigkeit der Wiener *Linguistic Landscape*' », in : *Wiener Linguistische Gazette* 94, 127–155.

### **Webographie**

Lingscape : <https://lingscape.uni.lu/>

VisibLL : <https://projektvisibl.univie.ac.at/>

Vistazo : <https://www.vistazo.at/>

# Annexe

## Leitfaden Fokusgruppen

### Einstieg

1. Was würdet ihr an dem Unterrichtskonzept ändern?
2. Wie ging es euch mit der Methode? Was habt ihr persönlich davon mitgenommen?

### Organisation und Vorbereitung

3. Für welche Schulstufe/welches Sprachniveau ist die Unterrichtssequenz eurer Meinung nach geeignet?
4. Mit welchen Schüler\*innengruppen würdet ihr das Konzept durchführen, mit welchen eher nicht?
5. Wie viel Zeit würdet ihr mit euren Schüler\*innen dafür einplanen?
6. Welche Vorkehrungen würdet ihr treffen, damit die Unterrichtssequenz möglichst reibungslos abläuft?

### Umsetzung

7. Die Schüler\*innen dürfen sich frei und selbständig in der Wiener Innenstadt bewegen, welche Vorteile seht ihr darin? Welche Probleme/Gefahren ergeben sich?
8. Welche Schwierigkeiten könnten sich für Schüler\*innen ergeben? Wie kann diesen entgegengewirkt werden?
9. Wie könnt ihr als Lehrkräfte die Schüler\*innen dazu motivieren, tatsächlich produktiv zu arbeiten und nicht in der Zeit etwas anderes zu tun?
10. Im Unterrichtskonzept sind sämtliche Arbeitsaufgaben und Anweisungen auf Französisch. Ist das eurer Meinung nach angemessen? Wann wäre es allgemein im Französischunterricht sinnvoll, Deutsch zu verwenden?

### Lingscape

11. Welche Vorteile und welche Nachteile seht ihr in der Benutzung der Smartphone-App *Lingscape* mit Schüler\*innen?

### Ziele

12. Was ist eurer Meinung nach das Ziel der Unterrichtssequenz?
13. Das Ziel der Unterrichtssequenz ist es, die Schüler\*innen für die Wirkung von Sprache(n) im öffentlichen Raum zu sensibilisieren und speziell den gesellschaftlichen Status des Französischen zu reflektieren und zu dekonstruieren. Inwiefern gelingt das mit dieser Methode?
14. Welche Reflexionsfragen oder Aufgaben würdet ihr hinzufügen, die spezifisch dieses Lernziel verfolgen?

### Differenzierung

15. Welche zusätzlichen Möglichkeiten der Differenzierung seht ihr?

### **Sonstige Ideen**

16. Welches Potenzial seht ihr noch für *Linguistic Landscapes* im Französischunterricht?

### **Persönliche Daten**

17. In welchem Studienabschnitt und welchem Semester befindetet ihr euch?

18. Habt ihr bereits eine Lehrveranstaltung zum Thema *Linguistic Landscapes* besucht?

## Fiche de travail 1 : Mise en route



1. Réfléchissez à deux : à votre avis, dans quel pays les photos ont-elles été prises ?



© Kerstin Messerer



© Kerstin Messerer

Est-il possible que les photos aient été prises en Autriche ? Justifie ta réponse.



2. Quelles associations as-tu avec la langue française ? Note-les autour du nuage.



3. Réfléchissez à deux : quels autres mots français peut-on trouver dans l'espace public à Vienne ? À quel domaine les mots trouvés appartiennent-ils ? Faites un classement.


## Fiche de travail 2a : A vous de découvrir la langue française !

1. Formez des tandems à deux et choisissez un nom de groupe.



2. Téléchargez l'application *Lingscape* sur votre portable.



3. Allez à deux à la chasse au français. Promenez-vous dans le 1<sup>er</sup> arrondissement et trouvez au moins 10 mots français différents.

- Ouvrez *Lingscape*.
- Prenez une photo.
- Écrivez votre nom de groupe dans le champ de commentaire.
- Choisissez la ou les langue(s) qu'on voit sur votre photo.

## Fiche de travail 2b



4. Comment s'est passée votre chasse au français ?

Pour nous, il était  facile  difficile de trouver des mots français.

J'étais surpris.e que \_\_\_\_\_.

J'ai appris que \_\_\_\_\_.



5. De retour en classe, regardez les photos de vos camarades sur vos portables. Quels mots avez-vous trouvé dans le 1<sup>er</sup> arrondissement ? Complétez le classement sur la fiche de travail 1.



6. Travaillez à quatre : chacun.e choisit une photo et la présente aux autres. Les questions suivantes vous aident.

- Où** as-tu pris la photo ?
- De quoi** s'agit-il ?
- À ton avis, **pourquoi** a-t-on choisi le français et non l'allemand ou une autre langue ?

### Boîte à outils

*Pour décrire l'image*

Sur la photo, on voit ...

Il s'agit d'une enseigne / une publicité / une vitrine / une plaque de rue / une marque (de luxe)

*Pour exprimer ton avis*

À mon avis / Selon moi

Je pense/crois que + Ind.

J'imagine que + Ind.



Quelles autres langues as-tu remarqué dans le 1<sup>er</sup> arrondissement ?

Quelles autres langues peut-on trouver à Vienne ?

### Fiche de travail 3 : Réflexion



1. Pourquoi le français est-il si présent dans le 1<sup>er</sup> arrondissement ? Fais des hypothèses.



2. Regarde les trois exemples de mots français. À ton avis, sont-ils typiques pour Vienne ou des exceptions ? Justifie tes réponses.



© Kerstin Messerer

Mot(s) français :

- typique
- exception



© Kerstin Messerer

Mot(s) français :

- typique
- exception



© Kerstin Messerer

Mot(s) français :

- typique
- exception



3. Comparez les deux photos. Discutez les questions suivantes :  
 Quelles associations as-tu avec le mot français *boutique* et le mot anglais *store* ?  
 Quel est l'effet du mélange des langues dans la première photo ?



© Kerstin Messerer



© Kerstin Messerer



Quelles associations as-tu avec d'autres langues comme l'anglais, l'italien, l'arabe ou le russe ?  
 As-tu l'impression que certaines langues sont plus valorisées que d'autres ?  
 Justifie ta réponse.